

Integración de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura: categorización a partir de las prácticas letradas en la educación secundaria

Lucía Francisca Godoy¹

Recibido: 11 de julio de 2022 / Aceptado: 22 de diciembre de 2022

Resumen. En el presente artículo se presenta una categorización para dar cuenta de los modos de incorporación de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura de nivel secundario. Desde un enfoque sobre las prácticas de literacidad, se proponen cuatro categorías que permiten encuadrar los distintos usos de las tecnologías en las aulas. La categorización fue elaborada a partir de las observaciones realizadas durante un trabajo de campo de carácter etnográfico en clases de nivel secundario en el Gran Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina). La propuesta categoriza en cuatro los modos de incorporación de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura de nivel secundario: a) como medio de comunicación entre estudiantes y docentes; b) como soporte para el desarrollo de contenidos; c) como herramienta para la ejercitación y la resolución de actividades; y d) como recurso para la creación y la experimentación en la producción de materiales multimodales. En el artículo se presentan y explican estas categorías y se las ilustra con escenas auténticas recogidas durante el trabajo de campo.

Palabras clave: Tecnologías digitales; educación; lengua y literatura; prácticas letradas; literacidad

[en] Integration of Digital Technologies in Language and Literature Classes: Categorization Based on Literacy Practices in Secondary Education

Abstract. This article presents a categorization to account for the ways of incorporating digital technologies in Language and Literature classes. From a focus on literacy practices, four categories are proposed that allow us to frame the different uses of digital technologies in the classroom. The categorization was elaborated from observations made during ethnographic fieldwork in secondary education classes in Greater Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina). The proposal categorizes four ways of incorporating digital technologies in Language and Literature classes: a) as a means of communication between students and teachers; b) as a support for content development; c) as a tool for exercising and solving activities; and d) as a resource for creation and experimentation in the production of multimodal materials. The article presents and explains each of these categories and illustrates them with authentic scenes collected during fieldwork.

Keywords: Digital technologies; education; language and literature; literate practices; literacy; literacy

[fr] Intégration des technologies dans les cours de langue et de littérature: catégorisation en fonction des pratiques de littératie dans le secondaire

Résumé. Cet article présente une catégorisation permettant de rendre compte de la manière dont les technologies numériques sont intégrées dans les cours de langue et de littérature. A partir d'une focalisation sur les pratiques d'alphabétisation, quatre catégories sont proposées, nous permettant ainsi de cadrer les différentes utilisations des technologies numériques en classe. Cette catégorisation s'est appuyée sur des observations réalisées lors d'un travail ethnographique de terrain dans des classes d'écoles secondaires du Grand Buenos Aires (Buenos Aires, Argentine). Quatre façons d'incorporer les technologies numériques dans les cours de langue et de littérature sont catégorisées sous quatre modalités: a) comme moyen de communication entre les étudiants et les enseignants; b) comme support pour le développement de contenus; c) comme outil pour l'exercice et la résolution d'activités; et d) comme ressource pour la création et l'expérimentation dans la production de matériel multimodal. L'article présente et explique chacune de ces catégories et les illustre par des scènes authentiques recueillies lors du travail de terrain.

Mots clés: Technologies numériques ; éducation ; langue et littérature ; pratiques littéraires ; littératies

¹ Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (Universidad Nacional de San Martín)
Laboratorio de Ciencias Humanas (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas)
<https://orcid.org/0000-0003-2331-4312>
lgodoy@unsam.edu.ar

Sumario. 1. Introducción. 2. Tecnologías digitales en Lengua y Literatura: un somero estado del arte. 3. Las tecnologías digitales en las prácticas letradas: apuntes teóricos. 4. Estudiar las prácticas letradas en las aulas: algunos lineamientos metodológicos. 5. Escenas para una categorización. 6. Una categorización de los modos de integración de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura de nivel secundario. 7. Algunos apuntes a modo de cierre. 8. Bibliografía

Cómo citar: Godoy, L. (2023). Integración de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura: categorización a partir de las prácticas letradas en la educación secundaria, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 147-161.

Financiación

Este artículo reúne algunas de las observaciones de la tesis de doctorado *Prácticas letradas con tecnologías digitales: estudio etnográfico en clases de Lengua y Literatura de nivel secundario* (UBA), realizada con el financiamiento de una beca doctoral de CONICET (Argentina)

1. Introducción

En la actualidad es cada vez más frecuente ver que los dispositivos tecnológicos y las aplicaciones digitales forman parte del cotidiano escolar. Esta situación se aceleró especialmente tras la pandemia de COVID-19, que llevó a la virtualidad forzosa a todos los niveles educativos y cuyos efectos se manifiestan aún en la actualidad por la combinación más frecuente de lo virtual y lo presencial. En estos contextos particulares resulta interesante entender cómo participan las tecnologías digitales de los espacios educativos, cómo son utilizadas por docentes y estudiantes y con qué finalidades y cuáles son sus potencialidades para las clases.

Con el objetivo de contribuir con el estudio de estos interrogantes, en el artículo proponemos una categorización de los modos de integración de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura de nivel secundario a partir del análisis de las prácticas letradas en las que participan y adquieren sentido. El foco en la noción de práctica letrada para el estudio de la incorporación de las tecnologías digitales nos permite pensar no solamente en la dimensión material de las tecnologías, sino también en cómo se entrecruzan con los diferentes saberes y habilidades propios de los contextos educativos y culturales. El estudio de estas prácticas letradas con tecnologías digitales se llevó adelante a través de un trabajo de campo en clases de Lengua y Literatura de nivel secundario en una escuela de la zona sur del Gran Buenos Aires (Argentina).

2. Tecnologías digitales en lengua y literatura: un somero estado del arte

El incremento del uso de las tecnologías digitales en los distintos órdenes de la vida social genera modificaciones en las formas de comunicar, representar, crear y distribuir significados (Gee, 2015; Kress, 2003). La enseñanza de Lengua y Literatura no permanece al margen de este proceso, ya que esas modificaciones interpelan la forma en la que se aprende en las escuelas y los contenidos que deben ser enseñados (Ardini, 2018; Dussel, 2017). Especialistas en el área han señalado la pertinencia de la incorporación de las tecnologías digitales y la necesidad de reflexionar sobre las prácticas letradas y los nuevos discursos digitales (Álvarez, Gaspar y Migdalek, 2021; Rodríguez, 2005; Magadán, 2013). Álvarez y Márquez (2018), por ejemplo, destacan los cuatro aportes más importantes de las tecnologías digitales al trabajo con las prácticas de lectura y escritura: la multimodalidad, la hipertextualidad, la flexibilidad y la interactividad. Asimismo, Álvarez, González y Bassa (2017) plantean que, en el área de Lengua y Literatura, 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 reciente inclusión en los diseños curriculares de textos que surgen y circulan en espacios digitales. En ese sentido, Magadán (2021) sostiene que los nuevos códigos multimodales generan que sean 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.

En este contexto se han desarrollado, desde diferentes marcos teóricos y con variadas metodologías, muchas investigaciones en las que se estudian la enseñanza y los aprendizajes con tecnologías digitales en el área de Lengua y Literatura. Algunos autores se detienen en cómo los contenidos del área pueden enriquecerse con materiales digitales y multimodales (Cantamutto, 2015; Gagliardi, 2020; Godoy, 2022; Hernández González y Reséndiz García, 2020; Lorente, 2016; Magadán, 2018; Rovira Collado, 2011; Sardi, 2017; Tosi, 2020; Zayas, 2011). También se ha señalado que las tecnologías digitales son útiles para el desarrollo de actividades de escritura digital y colaborativa (Álvarez y Bassa, 2016; Ferrari y Bassa, 2017, Godoy, 2020, López-Pérez y Logroño, 2022 Valente 2016), para el uso de recursos lingüísticos digitales, como diccionarios y traductores (Cassany, 2016; De Luca, 2019), y para la incorporación de aplicaciones lúdicas (gamificación) sobre los

contenidos (Martí Climent y García Vidal, 2021; Valdés y Romero, 2017; Magadán, 2019). Además, se han descrito y analizado proyectos didácticos en los que se elaboran *blogs* (Álvarez y Marquez, 2018; Neva-Camacho y Najar-Sánchez, 2019; Zayas, 2008), *fanfictions* (Guerrero-Pico, 2019; Roozen, 2009), páginas web (Hernández Ortega, 2019), producciones audiovisuales (Arias y González, 2018; Herrera de Bett y De la Fuente, 2013; Moradi y Chen, 2019; Musanti, 2017; Romero Oliva, Heredia Ponce y Sampérez Hernández, 2019; Sardi, 2017; Tomasena, 2019; Yanti y Mulyono, 2020), *podcast* (Loja-Gutama, García-Herrera, Erazo-Álvarez y Erazo-Álvarez, 2020) y publicaciones en redes sociales (Medina, 2020; Montes-Rodríguez, Fernández-Martín y Massó-Guijarro, 2021). Por último, otros estudios se concentran en cómo el uso de aplicaciones de mensajería instantánea, redes sociales y aulas virtuales permiten la aparición de formas de comunicación rápida, multimodal y flexible, que se superponen y conviven en las aulas (Cassany, Allué y Sanz Ferrer, 2019; Godoy, 2017, 2021; Suárez Lantarón, 2018).

Como se puede ver, la cantidad de aplicaciones digitales y los proyectos y las secuencias que las combinan es tan amplia y heterogénea que se torna necesaria una categorización adecuada y actualizada para favorecer las investigaciones centradas en las posibilidades que brindan las tecnologías en el área de Lengua y Literatura en el nivel secundario.

En estudios previos se han propuesto algunas categorizaciones en función de los usos de las tecnologías y/o sus dimensiones materiales. Cassany, Luna y Sanz (1994), en su libro *Enseñar Lengua*, proponen que las funciones y roles de los medios de comunicación digitales en las aulas se pueden clasificar en cuatro categorías según sus usos: *como material lingüístico*, para el desarrollo de actividades de lectura y análisis; *como materiales que hay que conocer y comprender*, específicamente en cuanto a los géneros discursivos digitales y audiovisuales, *como actividad de producción*, para el desarrollo de textos digitales; y *como espacios de participación* en los medios. Puentedura (2012), por su parte, propone el modelo SAMR que articula cuatro tipos de uso de las tecnologías digitales: *sustitución*, cuando se reemplaza un medio analógico por una herramienta digital; *aumento*, cuando la herramienta digital aporta nuevos potenciales; *modificación*, cuando la inclusión de tecnologías cambia la práctica letrada; y *redefinición*, cuando se desarrollan nuevas actividades y formas de aprender. Centrándose específicamente en los usos de Internet, Adell (2004) postula tres categorías metafóricas: *Internet como biblioteca*, cuando se utiliza para acceder a distintos materiales bibliográficos, *como imprenta*, cuando se aprovechan las diversas plataformas para la publicación y difusión de los textos elaborados en la clase; y *como canal de comunicación*, cuando brinda herramientas para el intercambio y el trabajo colaborativo. Kern (2011), en cambio, con una mirada más centrada en las tecnologías que en las actividades, sostiene que los medios tecnológicos se pueden encuadrar en tres categorías: pueden ser *tutores*, en tanto presentan materiales, proveen ejercicios y formas de evaluación; pueden ser *herramientas*, ya que proveen acceso a una multiplicidad de textos y materiales; y también pueden ser *medios de comunicación*, ya que facilitan los intercambios entre los estudiantes.

Desde una perspectiva centrada en las consignas en el área de Lengua y Literatura, Álvarez y González (2014) presentan tres categorías para el análisis de las formas de integración tecnológica: como un *soporte* para el desarrollo de los contenidos y la resolución de actividades, como un *ejemplo* de sus usos, o como un *recurso* para la creación (Álvarez y González, 2014; González y Álvarez, 2014). Aunque también en González y Álvarez (2014) la categoría “soporte” se subdivide entre aquellas secuencias en las cuales las tecnologías digitales son el soporte para el desarrollo de los contenidos o para el desarrollo de las actividades de los estudiantes. Años más tarde, Álvarez y Gómez (2020) revisan dicha propuesta y postulan que las tecnologías pueden ser usadas a) como una *herramienta audiovisual*, cuando se utilizan para proyectar videos; b) como *búsqueda de información*, cuando se recorren portales para hallar información; c) como *espacios de intercambio y producción* de conocimientos, cuando se recurre a portales y redes sociales para producir y difundir el conocimiento; y d) *como espacios de producción*, cuando se utilizan programas y aplicaciones, en los que los docentes y estudiantes son los productores de conocimiento (Álvarez y Gómez, 2020).

Si bien estas propuestas resultan sumamente ricas e interesantes, no siempre se tienen en cuenta todos los aspectos relevantes para el análisis de las tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura. Por un lado, es importante considerar las especificidades del área para la integración tecnológica, es decir cómo se transforman las prácticas de lectura, escritura y oralidad. En algunos casos, esto no es tenido en cuenta como algo diferencial, y en otros casos, si bien los autores se detienen sobre las particularidades disciplinares para las propuestas didácticas, no se consideran los diferentes usos posibles de docentes y estudiantes en relación con las literacidades múltiples en las aulas. Por otro lado, también resulta importante la consideración tanto de la dimensión técnica como de la dimensión social de la incorporación de las tecnologías: en algunos casos, por centrarse específicamente en las características de las tecnologías digitales, no se consideran las prácticas sociales en las cuales estas son integradas y adquieren significados; en otros, la dimensión material no se profundiza, y por eso se confunden aspectos vinculados con los programas, los dispositivos y los discursos digitales. En las próximas páginas presentaremos una clasificación que, si bien retoma algunas de las categorías anteriormente mencionadas, considera fundamentalmente el vínculo entre las tecnologías digitales y las prácticas en las aulas. Además, se trata de una categorización que fue elaborada a partir de la observación de clases auténticas de Lengua y Literatura.

3. Las tecnologías digitales en las prácticas letradas: apuntes teóricos

La categorización propuesta acerca de los modos de integración de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura se sustenta en la consideración de cómo estas participan de las prácticas letradas en las que se involucran y tienen sentido. En relación con esto, es importante explicar a qué nos referimos cuando hablamos de prácticas letradas y también, a qué llamamos tecnologías digitales.

Desde una perspectiva sociocultural enmarcada en los Nuevos Estudios de la Literacidad (ver Sito y Moreno, 2019, 2021), 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 reflexión. 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 que llevan adelante.

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. Preferimos esta terminología y no la más utilizada, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que puede dar mejor cuenta de la materialidad de los dispositivos y aplicaciones, y de los saberes implicados en su manejo, sin centralizarse especialmente en las funcionalidades (de informar y comunicar).

Consideramos 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. Las tecnologías digitales abren nuevas posibilidades (y también restricciones) para comunicar y construir discursos multimodales, en los cuales 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). En este sentido, el concepto de “alfabetización” suena restringido y correspondería hablar de multiliteracidades o literacidades múltiples, que permite dar cuenta de cómo se enseña y aprende en un el nuevo panorama lingüístico y cultural, caracterizado por 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, Kalantzis y Zapata, 2019)

4. Estudiar las prácticas letradas en las aulas: algunos lineamientos metodológicos

Los datos que se analizan en este artículo y que nos permitieron elaborar la clasificación fueron recogidos durante un trabajo de campo de carácter etnográfico en clases de Lengua y Literatura de nivel secundario. El enfoque etnográfico nos permitió estudiar las prácticas letradas con tecnologías digitales considerando las actividades de alumnos y profesores en contextos particulares de enseñanza y aprendizaje (Sheridan, 2012), en las que los participantes llevaban adelante sus tareas en relación con sus conocimientos, objetivos y motivaciones (Blommaert y Dong, 2010; Fishman, 1992; Lillis, 2008; Rockwell, 1985, 2008) enmarcados en contextos educativos determinados (Castanheira, Crawford, Dixon y Green, 2001; Splinder y Splinder, 2000).

El trabajo de campo se realizó en clases de Prácticas del Lenguaje (el nombre de la asignatura Lengua y Literatura en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, Argentina) de un segundo año del nivel secundario de una escuela de la localidad de Adrogué (Gran Buenos Aires, Zona Sur). La selección de esta escuela resulta de un muestreo intencionado en función de los intereses de la investigación (Patton, 2002) ya que los participantes señalaban que era usual la utilización de tecnologías digitales en sus clases. La escuela era una institución privada muy reconocida en la comunidad, que tenía un sistema de doble escolaridad bilingüe. En cuanto a la infraestructura, contaba con edificios de aulas y espacios comunes, varias salas de usos múltiples, comedor, laboratorio, un espacio de exposiciones y un campo de deportes. Cada aula contaba con un proyector, una pantalla y un sistema de audio. Además, la secundaria tenía un laboratorio de computación, una sala con dispositivos para reproducir videos y conexión de red y wifi en todo el establecimiento. A la clase elegida asistían 22 estudiantes de 13 y 14 años y la docente de Lengua y Literatura era una profesora que tenía aproximadamente 15 años de trayectoria en la docencia. En tanto en la escuela se buscaba incorporar las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje, se estimulaba que los estudiantes llevaran sus propios dispositivos, mayormente *notebooks* y *tablets*.

El trabajo de campo en esta escuela se extendió durante varios meses de 2018, desde mayo a finales de noviembre. Durante esos meses se desarrollaron actividades de observación participante en las clases (Guber, 2001) y en espacios virtuales (Hine, 2015), registro fotográfico de documentos y trabajos (Goetz y LeCompte, 1988), grabación en audio y video de algunas de las clases (Rockwell, 1987), actividades en colaboración y entrevistas con la docente y los estudiantes. Es pertinente aclarar que a los participantes se les explicó en qué consistiría la investigación y ellos manifestaron su voluntad para participar. Además, la docente, la directora y

los padres de los alumnos firmaron un consentimiento informado que aclaraba la finalidad de la investigación y garantizaba la preservación de las identidades a través de técnicas como la pixelación de rostros y el uso de seudónimos (Dooley, Moore y Vallejos, 2017).

A partir de los datos recogidos, seleccionamos una serie de escenas que nos permiten analizar las formas de incorporación de las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura. Estas escenas, que están conformadas por datos diversos como transcripciones de interacciones, publicaciones virtuales, consignas y fotografías, serán denominadas con un *hashtag* (#) y una (s) palabra(s) clave, para facilitar la referencia a ellas. Para la reproducción de los datos escritos se respetarán las opciones escriturarias elegidas por los participantes y para la inclusión de los intercambios orales la transcripción se centrará en los contenidos de los diálogos.

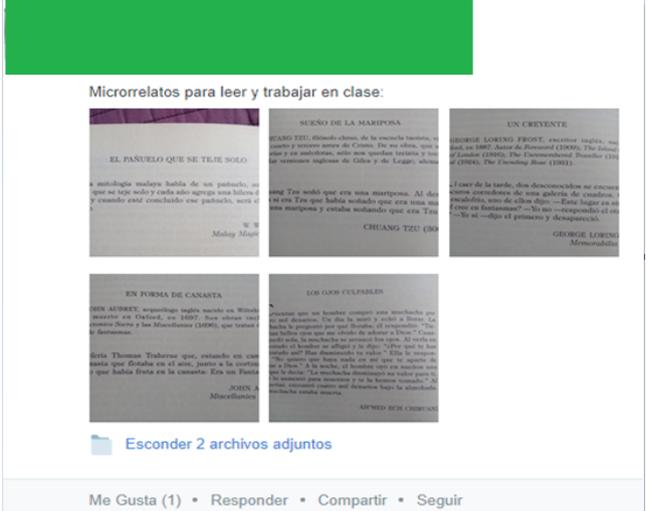
5. Escenas para una categorización

A continuación, presentamos y analizamos algunas escenas que nos permiten categorizar las formas en las que participan las tecnologías digitales de las clases de Lengua y Literatura.

5.1. Tecnologías para la interacción y la distribución de materiales

Durante el trabajo de campo, pudimos observar que la docente y los estudiantes utilizaban distintos medios digitales para entablar una comunicación que superaba los límites físicos de la escuela. En primer lugar, tenían un aula virtual en la plataforma Edmodo², a través de la cual la docente compartía con los estudiantes algunos materiales bibliográficos, videos breves y consignas de trabajo. Además, los estudiantes tenían un grupo de WhatsApp entre ellos que utilizaban con diferentes finalidades, como conversar sobre temáticas relacionadas con las clases (exámenes, tareas), bromear o dialogar sobre otras actividades sociales. También en la escuela se utilizaba la plataforma Acadeu³, a través de la cual los docentes y preceptores comunicaban a padres y estudiantes registros de calificaciones y presentismo. Las próximas escenas nos permiten observar algunas especificidades del rol de las tecnologías digitales como medio de comunicación. La primera registra cómo la docente, Lila, recurre a Edmodo para trabajar los tiempos verbales en la narración.

Tabla 1

Escena #Microrrelatos	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lila: no pude hacer fotocopias, no pude imprimir, digo qué hago, qué hago, qué hago (chasquea los dedos) ¡Edmodo! entonces les... 2. Micaela: ah, subiste, yo lo vi 3. Lila: le saqué unas fotos a un libro que tengo 4. Mía: o sea que tenemos que entrar a Edmodo... 5. Lila: y les voy a pedir que entren a Edmodo para encontrarse... 	
Intercambio en el aula	Captura de Edmodo

Fuente: elaboración propia

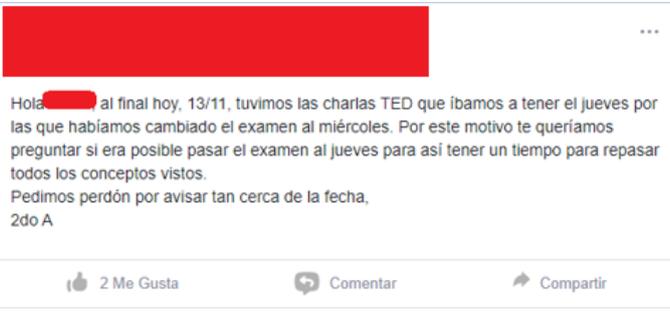
En la *escena #Microrrelatos* podemos ver que el aula virtual se utiliza para compartir materiales para el trabajo en clase, de hecho, en el intercambio se lee que Lila presenta a Edmodo como una solución a una situación problemática (no tener tiempo para hacer fotocopias) y, así, se configura como un suplemento para trabajar en el aula con materiales de lectura cuando no se tienen otros recursos (Godoy, 2022).

² 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.

³ Plataforma digital a través de la cuales hay notificaciones para los estudiantes y sus padres.

Sin embargo, no es la docente la única que puede comenzar las comunicaciones en el aula virtual. La próxima escena retrata cómo una estudiante utiliza Edmodo para comunicar un pedido grupal a la profesora que luego se dialoga de forma presencial en el aula.

Tabla 2

Escena #Pedido	
 <p>Transcripción</p> <p>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>	<ol style="list-style-type: none"> 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: para mañana? 5. Sabrina: claro (voces superpuestas) 6. Varios: noooo 7. Varios: siiiii 8. Sabrina: yo ayer te mandé mensaje por Edmodo y por mail, no sé, porque... para no decirte el día de la fecha 9. Lila: no, no 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 lo podíamos como... pasar para mañana
Captura de Edmodo	Diálogo en el aula

Fuente: elaboración propia

En la *escena #Pedido* se puede ver que los estudiantes se ponen en contacto a través de medios digitales (Edmodo y correo electrónico) para solicitarle a la docente que modifique una fecha de examen. Según pudimos observar en el trabajo de campo, era usual que los estudiantes contactaran digitalmente a los docentes con distintas finalidades, desde solicitarles un material hasta hacerles una pregunta en relación con una tarea o evaluación. Sin embargo, en esta escena la comunicación no es exitosa, ya que la docente no había leído esos mensajes digitales. Asimismo, observamos que en Edmodo casi no había interacción entre Lila y los estudiantes; lo que prima son publicaciones que no suelen tener respuestas.

Las dos escenas nos permiten ver que, si bien las tecnologías digitales funcionan como un medio de comunicación habilitado entre docente y estudiantes, no siempre garantizan ese contacto. En efecto, las plataformas y redes sociales permiten compartir materiales, asignar y recibir trabajos y publicar avisos a través de medios digitales y que estos lleguen a todos los participantes del espacio virtual, pero no siempre las comunicaciones a través de estos medios resultan exitosas. En ese sentido, podríamos postular que, como medio de comunicación, las tecnologías digitales permiten configurar un repositorio en línea, una cartelera de avisos y un buzón de actividades, pero no siempre garantizan la interacción educativa grupal (Álvarez y Taboada, 2021).

5.2. Tecnologías para el acceso a los contenidos

En las clases observadas era usual que se utilizaran las tecnologías digitales para acceder a diversos recursos que permitían el desarrollo de los contenidos trabajados. Así, observamos que se utilizaban *tablets*, *notebooks* y *smartphones* para leer los textos de literatura, pero también que se proponían trabajos con audiovisuales que enriquecían las clases. A continuación, presentamos y analizamos dos escenas en las que eso se ilustra. En la primera, se recurre a un texto digital (compartido a través de Edmodo) para poder garantizar la lectura de la misma traducción de una novela.

Tabla 3

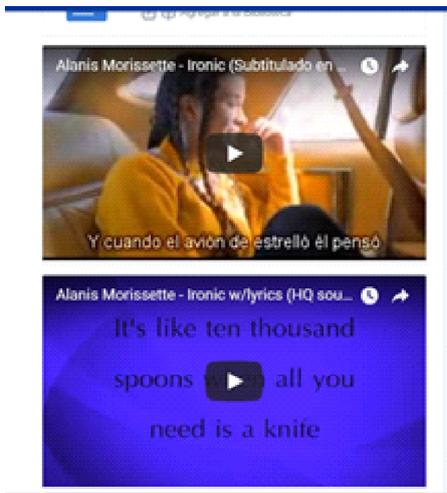
<i>Escena #RebeliónEnLaGranja</i>	
<p>Lila: tenemos que leer el capítulo 5. Les había dejado un mensajito que trajeran el libro o... siempre lo más cómodo es pdf si su versión es muy diferente a la que tiene la mayoría</p> <p>Rufina: cómo es?</p> <p>Lila: el pdf está en Edmodo, ese se lo descargan ya sea a sus celulares o a sus dispositivos, no tenemos que depender de la conexión</p>	 <p>Transcripción: Les dejo una copia del texto <i>Rebelión en la Granja</i> 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>
Intercambio en el aula	Captura de Edmodo

Fuente: elaboración propia

Durante la lectura grupal de la novela *Rebelión en la granja*, se plantea una problemática de comprensión lingüística ya que los estudiantes tenían distintas ediciones del libro en papel y las traducciones diferentes dificultaban la lectura compartida. Cuando Lila detecta esa problemática, sube a Edmodo una edición digital del texto que se corresponde con la traducción que ella tiene. En la *escena #RebeliónEnLaGranja*, entonces, las pantallas complementan las prácticas de lectura grupal, al facilitar el acceso a los textos literarios que se necesitaban en la clase (Godoy, 2022).

Asimismo, observamos que la utilización de tecnologías digitales permite incluir materiales audiovisuales para enriquecer el desarrollo de los contenidos. Por ejemplo, a lo largo del año, la docente proyectó dos películas que se relacionaban con el género fantástico estudiado. También, para el trabajo sobre el procedimiento retórico de la ironía, Lila recurrió a la canción “*Ironic*” de Alanis Morissette, como presentamos en la siguiente escena (tabla 4):

Tabla 4

<i>Escena #Ironic</i>		
<p>Lila: para hoy, 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</p>	<p>¿No es irónico? (Para resolver en clase)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lean la letra de la canción “<i>Ironic</i>” 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... <ol style="list-style-type: none"> 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? <p>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>	
Intercambio en el aula	Trabajo práctico en Edmodo	Capturas de Edmodo

Fuente: elaboración propia

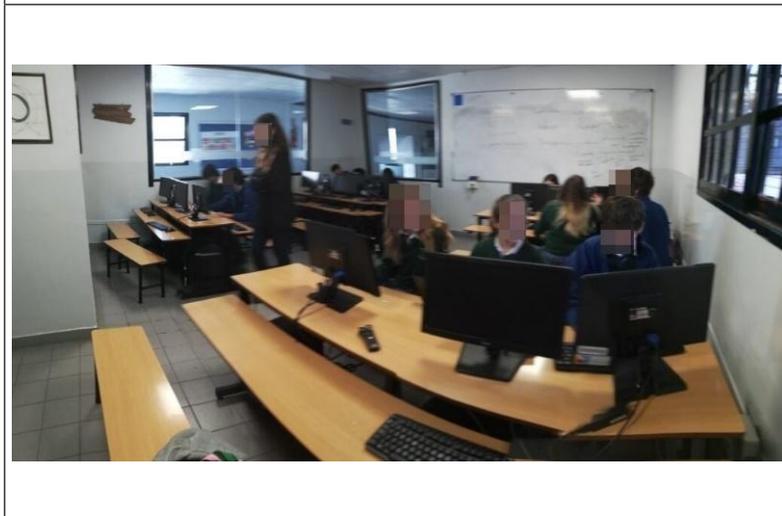
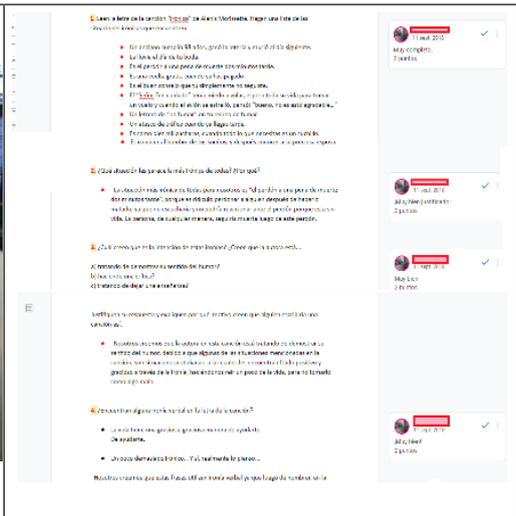
En la *escena #Ironic* se puede observar que Lila presenta el trabajo haciendo foco en la diferenciación entre la ironía verbal y las situaciones irónicas, para lo cual recurre a un material audiovisual, un video musical, para profundizar sobre esas situaciones irónicas a partir de otro tipo de discurso. En esta escena, Lila incorpora una serie de textos multimodales, el videoclip de la canción y un video con la letra en inglés⁴, para proponer un trabajo de análisis de situaciones irónicas. De cualquier manera, esta escena funciona como una suerte de “bisagra”, ya que el uso de la docente del aula digital para enviar una consigna retoma cómo las tecnologías digitales funcionan como medios de comunicación. Asimismo, los estudiantes resolverán el trabajo práctico empleando procesadores de texto, lo que implica otra forma de integración de las tecnologías digitales, como veremos en la próxima sección.

5.3. Tecnologías para escribir y ejercitar

En tercer lugar, las tecnologías digitales pueden ser integradas en las clases de Lengua y Literatura para resolver trabajos de escritura y para realizar actividades interactivas y lúdicas. A continuación, presentaremos dos escenas ilustrativas.

La primera tiene lugar durante el desarrollo del trabajo práctico que presentamos en el apartado anterior. Para resolverlo, los estudiantes fueron al laboratorio de informática, donde había varias computadoras con conexión a internet de red (aproximadamente una computadora de escritorio cada dos o tres personas). Allí se organizaron en pequeños grupos de trabajo para escribir la resolución de las consignas en computadora.

Tabla 5

Escena #TrabajoPráctico	
	
<p>Fotografía de la sala</p>	<p>Captura de uno de los trabajos</p>

Fuente: elaboración propia

En la *escena #TrabajoPráctico*, vemos que las tecnologías digitales funcionan como una herramienta para el desarrollo de las prácticas de escritura. Además de ser el soporte para el acceso a los materiales de análisis y el también un canal de comunicación para la entrega del trabajo, las tecnologías digitales son utilizadas como un medio para la resolución de la consigna de escritura.

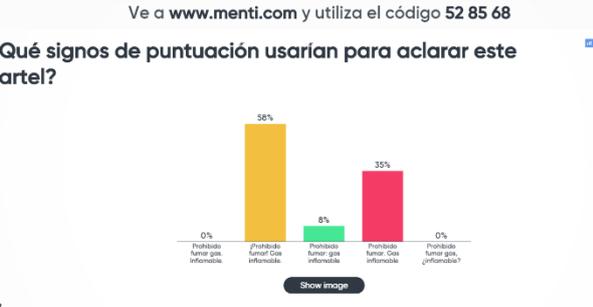
También las tecnologías digitales pueden ser utilizadas para el desarrollo de dinámicas interactivas y lúdicas. La próxima escena recoge una actividad desarrollada con la plataforma Mentimeter, que permite la producción de trivias digitales interactivas de las cuales los estudiantes pueden participar desde sus celulares⁵. Por su dinámica, 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 (Kapp, 2012)

Específicamente, se propuso una trivia sobre puntuación, en la cual se proyectaban algunas preguntas/desafíos y los estudiantes votaban desde sus celulares la opción que consideraban correcta. En cada una de las preguntas-desafío se presentaban materiales visuales tomados de las redes sociales y se buscaba reflexionar sobre cómo la puntuación influye en los significados.

⁴ A modo de recordatorio, la escuela de la Clase Adrogúe era bilingüe.

⁵ Disponible en <https://www.mentimeter.com/>

Tabla 6

Escena #Mentimeter	
	<p>Ve a www.menti.com y utiliza el código 52 85 68</p> <p>¿Qué signos de puntuación usarían para aclarar este cartel?</p>  <p>Hide image</p>
<p>Ve a www.menti.com y utiliza el código 52 85 68</p> <p>¿Qué signos de puntuación usarían para aclarar este cartel?</p>  <p>Show image</p>	<p>OPCIONES</p> <ol style="list-style-type: none"> Prohibido fumar gas. Inflamable. ¡Prohibido fumar! Gas inflamable. Prohibido fumar: gas inflamable Prohibido fumar. Gas inflammable Prohibido fumar gas, ¿inflamable?

Fuente: elaboración propia

La *escena #Mentimeter* ilustra cómo las tecnologías digitales habilitan el desarrollo de dinámicas lúdicas e interactivas. Específicamente la aplicación digital permite el desarrollo de una trivía interactiva, y también que las preguntas (y luego las respuestas) sean proyectadas para todos los participantes. El desarrollo de esta actividad generó la participación entusiasta y activa de los estudiantes desde sus celulares y en el diálogo pedagógico que acompañó la trivía. En sus aportes, los estudiantes pudieron ir articulando sus conocimientos lingüísticos sobre usos y normativas, para analizar ejemplos discursivos auténticos (Godoy, 2022b).

5.4. Tecnologías para experimentar y crear textos multimodales

Por último, las tecnologías digitales constituyen un recurso valioso para la producción de trabajos en los que se combinan diferentes modos semióticos para experimentar con las posibilidades expresivas. También la conexión a internet permite que los estudiantes puedan compartir sus producciones entre sí y con otras personas. A continuación, presentaremos dos escenas en las que puede observarse ese potencial.

La primera registra la publicación de un cuento en un *blog*: la docente había propuesto la escritura grupal de un cuento policial a partir de una serie de pistas y personajes, y había solicitado su publicación en los blogs personales de los estudiantes⁶. En sus producciones, los alumnos, junto con la escritura del relato, incluyen algunos elementos visuales, produciendo así textos multimodales.

En la *escena #Blogs*, podemos ver las publicaciones de los estudiantes, en las que se combina el modo verbal escrito con algunos elementos visuales como imágenes, tipografías especiales y colores. Los estudiantes recurren a diferentes modos semióticos con variados objetivos: utilizan imágenes que ilustran el contenido y colores y tipografías que resaltan cierta información, como los títulos y los autores.

En la segunda escena, las tecnologías digitales son incorporadas para la producción de un audiovisual acerca de la película *What we do in the shadows*, un documental ficticio e irónico sobre los vampiros. Lila solicita a los estudiantes que analicen los procedimientos de ironía y parodia, pero a través de una producción creativa, que podía ser un podcast o un video. Este trabajo, que genera entusiasmo y motivación entre los alumnos, muestra cómo las tecnologías digitales pueden contribuir como recurso para la elaboración de producciones “creativas” y “libres” en relación con los temas de las clases. Ante esta propuesta, los estudiantes producen materiales audiovisuales para los medios de comunicación, como videos para noticieros y programas de entretenimientos, o *podcasts*, imitando programas radiales.

⁶ 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.

Tabla 7

Escena #Blogs	
<p>miércoles, 10 de mayo de 2019</p> <h3>El Crimen Perfecto</h3> <p>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. 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 le da pan a los que no tienen dientes", escrita en la pared.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Mi tío también tenía un supuesto romance con su empleada, Jimena, la cual era muy buena, linda, y siempre lo ayudaba a calmarme con unas pastillas, ya que tenía ansiedad 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 parado robándole todo su dinero."</p> <p>«Eso es lo que Juan, el sobrino de Carlos, le dijo a la policía, tan creíble que no me parecen que su testimonio podría ser falso...»</p> <p>Publicado por Salvador en 7:02</p> <p>Etiquetas: 2019, 24, lengua</p>	<p>de mayo de 2019</p> <h3>o con las pistas</h3> <p>vos con Pilar González Tola y Agustina Martín fue escribir una historia a partir de un texto que leímos. Este texto nos daba las pistas y nosotros como grupo fuimos que crear un cuento policial!</p> <p>¡Ser fue muy intenso! No pude dormir durante varios días pensando en el caso. Se trataba de un supuesto asesinato: un farmacéutico había sido asesinado. Había tres sospechosos, su vecino con el cual tenía una disputa por un árbol, una empleada con la cual él había tenido un romance y su sobrino el cual estaba en blanco rota y recibía toda la herencia. La poca evidencia que había eran las huellas de una camioneta en una de las paredes de la casa del farmacéutico que decía "Dios le da pan a los que no tienen dientes".</p> <p>¿Por el principal sospechoso, el cual era el sobrino de la víctima, llamado Juan. La pista que me llevó a él fue la frase escrita en la pared ya que este era un hombre muy pobre, vivió todo en un barrio. Luego nos pusimos a hablar</p> <p>la relación entre vos con tu tío? Le pregunté. lo vivía en algunas cosas familiares, solo eso. Contestó muy riéndose. a la noche del asesinato? Pregunté. ¡, supongo que no era nada importante! Dijo de manera cortante. se me preguntó lo siguiente: Algunos anterior, solo asintió con la cabeza. Luego me retiré.</p> <p>siguiente sospechosa, Jimena la empleada. Era bastante amable, no me parecía capaz de hacer tal cosa. Pero igual tenía que hacer esas preguntas pero en el protocolo. La informé de hecho no tenía nada que hacer esta tarde. Contestó cordalmente una aquella noche? Pregunté con firmeza. he yo estaba de turno en la farmacia y tuve que hacer algunos entregas antes de cerrar. Respondió, parecía no interesarle. situación económica? ni tan mal. Contestó. su tiempo. Me retiré.</p> <p>último sospechoso: el vecino, Marcelo. Conocido como el Chulo Manchado. Esta era un viejo de más de sesenta años, el cual estaba tan anciano me invitó a tomar una taza de té. Entonces le pregunté la relación con su vecino? Pregunté. Me siempre discutiémoslos por terrenos. Contestó con una sonrisa en su rostro. se es una relación normal entre vecinos. Dijo. Pero usted no vio nada raro aquella noche, tal vez el comportamiento de Carlos ha nada raro; ya que me voy a dormir temprano. ¡ su tiempo. Dijo mientras salía de la casa, al salir vi algo sospechoso.</p> <p>tres sospechosos a mi oficina, en la cual había un policía. El primero en llegar fue el vecino que parecía amable y tranquilo al mirar en llegar fue Jimena que parecía algo cansada. Veinte minutos más tarde de la hora acordada llegó Juan. Les dije que si el asesinato hora la pena sería menor. Nadie dijo nada, así que los conté.</p> <p>el 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 se le usaba como referencia para delimitar los jardines, pero Marcelo quería que el árbol quedara solo para él. Luego de discutir el delimitar los jardines. tarde el sobrino de Carlos lo fue a visitar a su casa, porque se olvidó un paraguas de la cena familiar. El asesinato aprovechó que de la herencia para incubar a Juan. de la camioneta y la sangre se encontraban en el mismo lugar, en la casa de Marcelo, en la corta visita que tuve noté que las manos de la camioneta que se encontraban en el patio del difunto estaban en el garage de Marcelo. Las huellas de la camioneta eran de la jardín como la que tenía Marcelo. La sangre se encontraba en una cámara mal lavada que se encontraba en un perchero en la cocina. Aunque la frase me llevó un poco llegar a la conclusión de que Marcelo era el culpable de la muerte de Carlos a menos que son menos el culpable que se fue tras las huellas y Juan que me agradeció. Mi trabajo había concluido y volví a buscar otro caso.</p> <p>FIN</p> <p>delictiva</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 8

Escena #TrabajoAudiovisual	
	<p>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</p> <p>Sebastián: Allá vamos con vos Marian</p> <p>[...]</p> <p>Mariano: Bueno acá tenemos al señor protagonista de la serie, el señor Vladimir. Por favor pase</p> <p>Agustín: Maravilloso</p> <p>Mariano: Y acá una de las principales características de los vampiros: siempre tienen que ser invitados a entrar</p> <p>[...]</p> <p>Mariano: eh, decinos qué podés hacer</p> <p>Agustín: Puedo hacer varias cosas, después de todo soy un vampiro, no es así?</p> <p>Mariano: Bueno, pero, por ejemplo, ¿qué cosas sabés hacer?</p> <p>Agustín: Puedo hipnotizar, convertirme en animales, especialmente en los murciélagos y chupar sangre principalmente</p> <p>Mariano: Ok y contanos, cuántos años tenés? Cómo pasas tu vida?</p> <p>Agustín: Tengo los suficientes años para distinguir un buen cuello</p>

Fuente: elaboración propia

En la *escena* #TrabajoAudiovisual podemos ver que las tecnologías digitales habilitan formas de creación y experimentación con formatos discursivos audiovisuales, en los que se pueden combinar diferentes saberes disciplinares y vernáculos (de los medios de comunicación), para elaborar diseños multimodales adecuados genéricamente y atractivos visual y auditivamente. En sus producciones audiovisuales, los estudiantes recurren a sus conocimientos discursivos para elaborar composiciones multimodales adecuadas genéricamente a las consignas planteadas, retomando los recursos culturales que tienen disponibles, pero modificándolos y mezclándolos (*remix*), en producciones creativas propias (Knobel y Lankshear, 2011; Kalantzis y Cope, 2020).

6. Una categorización de los modos de integración de las tecnologías digitales en las clases de lengua y literatura de nivel secundario

A partir del análisis desarrollado en las páginas anteriores, podemos proponer cuatro categorías para pensar la integración de las tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura de nivel secundario:

— *Como medio de comunicación, interacción y envíos*

Las tecnologías digitales participan en las clases como un medio de comunicación entre docentes y estudiantes, no solo facilitando el aviso de novedades y la distribución de materiales, sino ampliando las posibilidades para el envío y la corrección de los trabajos. De esta manera, las tecnologías digitales contribuyen con la gestión de aulas virtuales y presenciales. En las *escenas* #Pedido y #Microrrelatos pudimos observar este modo de incorporación, ya que allí estudiantes y docentes comparten materiales, tareas y avisos. Estas formas de comunicación pueden basarse en aplicaciones de mensajería instantánea (como WhatsApp), redes sociales (como Twitter, Facebook o Instagram), correos electrónicos y en aulas virtuales pedagógicas (Edmodo, Classroom y Moodle). Sin embargo, como señalamos, cada uno de estos medios tendrá sus beneficios y limitaciones en función de sus disponibilidades técnicas.

— *Como soporte para el acceso a contenidos digitales*

Las tecnologías digitales, en especial si tienen conexión Internet, pueden servir como soporte para el desarrollo de los distintos contenidos en Lengua y Literatura, no solo porque permiten acceder a textos digitalizados, sino también porque ponen a disposición materiales audiovisuales, sonoros, pictóricos y una pluralidad de textos de los géneros digitales (chats, memes, publicaciones en redes sociales, etc.) que pueden enriquecer el trabajo en las aulas. Esto fue observado en las *escenas* #RebeliónEnLaGranja e #Ironic, cuando la docente compartía con sus estudiantes textos digitales y multimodales. De este modo, se puede sostener que las tecnologías digitales permiten la incorporación de materiales educativos que participan de diferentes modos semióticos y que apelan a las nuevas formas de literacidad.

— *Como herramienta para la ejercitación y la resolución de actividades*

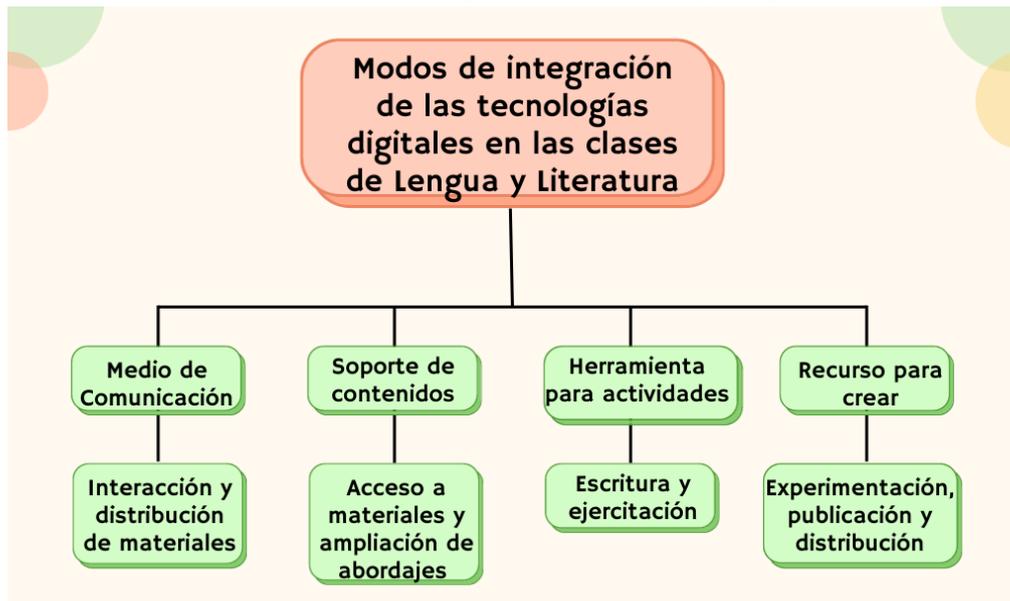
Las tecnologías digitales también se utilizan para el desarrollo de actividades de escritura y de ejercicios en las clases, en función de la interactividad que habilitan y los recursos que facilitan. En la *escena* #TrabajoPráctico pudimos observar cómo los estudiantes emplean computadoras con conexión a Internet para la elaboración de un trabajo de escritura colaborativa, y pueden aprovechar los diferentes recursos de los procesadores de texto en sus tareas. Por otra parte, la *escena* #Mentimeter nos permite ver que también las tecnologías digitales favorecen el desarrollo de actividades lúdicas que pueden encuadrarse en la gamificación.

— *Como recurso para crear y experimentar*

Las tecnologías digitales son muy ricas para el desarrollo de proyectos vinculados con la producción y el desarrollo de materiales discursivos diversos, porque permiten crear producciones multimodales vinculadas con los contenidos abordados. En las *escenas* #Blogs y #TrabajoAudiovisual analizamos cómo la incorporación de tecnologías digitales permite desarrollar proyectos y producciones creativas y experimentar con diferentes modos semióticos (colores, tipografía, imágenes, audios, música, videos), a la vez que trabajar sobre los contenidos específicos del área, como son la oralidad en situaciones específicas y la escritura (de guiones).

La categorización propuesta puede sintetizarse de un modo visual en el siguiente gráfico 1:

Gráfico 1: Modos de integración de las tecnologías digitales



Fuente: elaboración propia

7. Algunos apuntes a modo de cierre

En las páginas anteriores propusimos cuatro categorías para encuadrar y analizar los modos de incorporación de las tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura de nivel secundario. Desde una perspectiva sociocultural enfocada en las prácticas y las literacidades, la propuesta se detiene en las prácticas que desarrollan estudiantes y docentes, y en las cuales esas tecnologías son incluidas y adquieren significados específicos.

La categorización presentada fue elaborada a partir de un trabajo de campo en un aula de nivel secundario y esto implica un valor específico por su autenticidad, pero también puede revestir una limitación. Entendemos que la metodología con enfoque etnográfico sobre clases reales de Lengua y Literatura permitió que observáramos detalladamente prácticas auténticas llevadas adelante por estudiantes y docentes. En este sentido, la categorización propuesta se sustenta en la observación de prácticas áulicas reales. Sin embargo, el carácter acotado de la muestra observada puede ocasionar que no sea completamente adecuada para dar cuenta de la totalidad de prácticas con tecnologías digitales que pueden registrarse en otras aulas y con otros participantes. Esta limitación, lejos de inhabilitar la categorización, propone su apertura para próximos desarrollos e investigaciones en las que se discutan y amplíen las categorías propuestas.

Resta mencionar que la pluralidad en cuanto a los modos en los que participan las tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura muestra sus potencialidades 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. En efecto, las tecnologías digitales permiten dinámicas interactivas de participación a la vez que amplían el abanico de textos y materiales multimodales que se pueden trabajar en las aulas, y también generan efectos en los modos de lectura, visualización y producción de materiales. En este sentido, las observaciones desarrolladas en las páginas anteriores pueden contribuir con la reflexión acerca de los próximos desafíos en el área de la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua y Literatura.

8. Bibliografía

- Adell, Jordi (2004). Internet en educación. En *Comunicación y Pedagogía*, 200, 25-28. <http://mc142.uib.es:8080/rid=1V068XJYR-1JSFXW8-1D8D/Internet%20en%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Álvarez, Guadalupe y González López Ledesma, Alejo (2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q Tecnología Comunicación Educación*, 8(16), 1-23. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/85565/CONICET_Digital_Nro.9ee7156a-4670-4f32-a881-e92a38f77434_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Álvarez, Guadalupe y Bassa, Lorena (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. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3022>
- Álvarez, Guadalupe y González, Alejo y Bassa, Lorena (2017). Apuntes para pensar la apropiación de tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura. En R. Cabello y A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Buenos Aires: Rada Tilly, Del Gato Gris y Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.

- Álvarez, Guadalupe y Márquez, Alejandra (2018). Multimedialidad, hipertextualidad, flexibilidad e interactividad en blogs de Lengua y Literatura. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 12(2), 141-151.
- Gómez, Verónica y Álvarez, Guadalupe (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*, 11(20), 9-26.
- Álvarez, Guadalupe y Taboada, María Beatriz (2021). *Enseñanza Virtual. 27 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Alvarez, Guadalupe; Gaspar, María del Pilar y Migdalek, Maia (2021). La enseñanza de la lengua materna. En Giomar Ciapuscio (Coord.), *La Lingüística*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ardini, Claudia (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. En Roberto Bein, Juan Bonnin, Mariana di Stefano, Daniela Lauria y María Cecilia Pereira (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.
- Arias, Carolina y González López Ledesma, Alejo (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*, 9(16), 67-85.
- Blommaert, Jan y Dong, Jie. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Cantamutto, Lucía (2015). Enseñanza de la lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible. *El Toldo de Astier. Propuestas y Estudios sobre Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, 6(10), 3-18.
- Cassany, Daniel (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista Signos*, 49, 7-29.
- Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Gloria (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao
- Cassany, Daniel; Allué, Consuelo y Sanz Ferrer, María (2019). WhatsApp alrededor del aula. *Caracteres. Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 8 (2), 302-328
- Castanheira, María Lucía; Crawford, Teresa; Dixon, Carol y Green, Judith (2001). Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. *Linguistics and Education* 11(4), 353-400.
- De Luca, Natalia (2019). Una propuesta didáctica a partir del uso de diccionarios digitales en clase. *Quaderns Digitals*, 88, 211-252.
- Dooly, Melinda; Moore, Emilee y Vallejo, Claudia (2017). Ética de la investigación. En E. Moore y M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 363-375). Research-publishing.net.
- Dussel, Inés (2017). Las tecnologías digitales y la escuela. ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo? En Nancy Montes (Comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ferrari, Laura y Bassa, Lorena (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 121-142.
- Fishman, Andrea (1992). Ethnography and Literacy: Learning in Context. En *Topics in Language Disorders*. 12(3), 67-75. [Traducido por Alfredo Alonso Estenez e incluido en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004]
- Gagliardi, Lucas (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de Educación*, 3(5), 25-49. Mendoza: Editorial Facultad de Educación.
- Gee, James Paul (2015). *Literacy and education*. New York/Oxon: Routledge.
- Godoy, Lucía (2017). Negociación de roles en grupos escolares de Facebook: Estudio de caso. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1-29. <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2216/2213>
- Godoy, Lucía (2020). Los códigos escritos en los entornos digitales: usos estratégicos de estudiantes de nivel secundario y superior. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 295-320. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/udea.lyl.n77a14>
- Godoy, Lucía (2021). Interacción colaborativa escolar en WhatsApp: entre la tarea y las bromas. *Revista de Estudios del Discurso Digital*, 4, 115-145. <https://revistas.uva.es/index.php/redd/article/view/5574>
- Godoy, Lucía (2022a). Lectura literaria en pantallas: posibilidades y prácticas en las aulas. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 15 (8), pp. 223-247.
- Godoy, Lucía (2022b). Memes y trivias interactivas: recursos y tecnologías digitales para reflexionar sobre la lengua y el discurso. *El Toldo de Astier*, 25, 28-42. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero25/pdf/LGDGodoy.pdf/view>
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988). *Etnografía y el diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González López Ledesma, Alejo y Álvarez, Guadalupe (2014). Hacia una tipología de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC. *Apertura*, 6(2), 116-127.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero-Pico, Mar (2019) Fanfiction y beta reading: escritura colaborativa en red. En AA.VV. *Lectoescritura digital* (pp. 61-68). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Hernández González, José y Reséndiz García, Nena (2020). Los significados de Internet en estudiantes de bachillerato: entre metáforas y prácticas culturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 351-374. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200351
- Hernández Ortega, José (2019). Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 14, 5-36.
- Herrera de Bett, Graciela y De la Fuente, Claudia (2013). Mirada, habla, escritura: las TIC en la escuela media. Análisis de producciones digitales de alumnos. Avances de investigación. En *VIII Jornadas de Investigación en Educación* (pp. 1-14). Córdoba (AR): Centro de Investigaciones María Saleme de Bournichón, Facultad de Filosofía y Humanidades. <http://hdl.handle.net/11086/18806>
- Hine, Christine (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Publishing.
- Jewitt, Carey (2012). *Technology, literacy, learning: A multimodal approach*. Londres: Routledge.

- Kalantzis, Mary; Cope, Bill y Zapata, Gabriela. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Kapp, Karl (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Kern, Richard (2011). Technology and language learning. En James Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon/NY: Taylor & Francis.
- Knobel, Michelle y Lankshear, Colin (2011). Remix. La nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, 1, 105-126.
- Kress, Gunther (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe– Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Lillis, Theresa (2008). Ethnography as Method, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Loja-Gutama, Bayron; García-Herrera, Darwin; Erazo-Álvarez, Christian y Erazo-Álvarez, Juan Carlos (2020). Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita. En *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(3), 167-192. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.395>
- López, María y Logroño Carrascosa, Isabel (2022). Dispositivos móviles en Educación Secundaria. Una experiencia con Telegram para el desarrollo de la competencia argumentativa. En Magdalena Romera-Ciria y María Camino Bueno-Alastuey (Coords.), *Didáctica de la Lengua, Multimodalidad y Nuevos entornos de aprendizaje* (pp. 63-82). Barcelona: Graó.
- Lorente, Patricio. (2016). Wikipedia en el aula: nuevos entornos para nuevos (y viejos) desafíos. En *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición* (pp. 105-119). Madrid: Fundación Telefónica/Ariel. <https://core.ac.uk/download/pdf/301084907.pdf>
- Magadán, Cecilia (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Magadán, Cecilia (2018). Dichos y hechos: apuntes sobre la enseñanza de la oralidad. En Roberto Bein, Juan Bonnin, Mariana di Stefano, Daniela Lauria y María Cecilia Pereira (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.
- Magadán, Cecilia (2019). Palabras Aumentadas: jugar para reflexionar sobre la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 85, 20-28.
- Magadán, Cecilia (2021) Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Revista Enunciación*, 26, 102—119.
- Martí Climent, Alicia y García Vidal, Pilar (2021). Gamificación y TIC en la formación literaria. Una propuesta didáctica innovadora en Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y literatura*, 33, 109-120. <https://doi.org/10.5209/dida.77660>
- Medina, Faustino (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 84-93. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.380>
- Montes-Rodríguez, Ramón; Fernández-Martín, Ana y Massó-Guijarro, Belén (2021). Disrupción Pedagógica en Educación Secundaria a través del uso analógico de Instagram: #Instamitos, un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 427-438. <https://doi.org/10.5209/rceed.70399>
- Moradi, Hamzeh, y Chen, Hefang (2019). Digital Storytelling in Language Education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 147. <http://dx.doi.org/10.3390/bs9120147>
- Moreno, Emilse y Sito, Luanda (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Musanti, Sandra (2017). “Photovoice”. La imagen como catalizadora del conocimiento. En Pini, Mónica, Landau, Mariana y Valente, Elena. (Coords.). *Tecnologías en el aula. Análisis y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.
- Neva-Camacho, Barbarita y Najar-Sánchez, Olga (2019). Comprensión de la lectura crítica con el edublog Leanet. *Revista Vínculos: Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 16, 2. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/15750>
- Patton, Michael (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Pérez Rodríguez, María Amor (2005). La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Quaderns Digitals. Monográfico: Educación y medios*. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7910
- Puentedura, Ruben (2012). The SAMR Model: Six Exemplars. <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000072.html>
- Rockwell, Elsie. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*, 8. http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/SEMINARIODETESISMAESTRIA11DEMAYO/document/2.-_Etnografia/Etnografia_e_investigacion.pdf
- Rockwell, Elsie. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (Coords.), *Para observar la escuela, caminos y nociones. Vol 2*. México: DIE.
- Rockwell, Elsie (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En María Isabel Jociles y Adela Mudanó (Coords.), *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Madrid: Trotta.
- Romero Oliva, Manuel; Heredia Ponce, Hugo y Sampérez Hernández, Marta (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*, 8(2), 92-128.
- Roozen, Kevin (2009). “Fan Fic-ing” English Studies: A Case Study Exploring the Interplay of Vernacular Literacies and Disciplinary Engagement. *Research in the Teaching of English*, 44(2), 136-169.
- Rovira Collado, José (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. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.11
- Sardi, Valeria (2017). Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. En C. Steinberg (Ed.), *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires* (pp. 81-121). Buenos Aires: UNICEF/FLACSO.
- Sheridan, Mary (2012). Making Ethnography Our Own: Why and How Writing Studies Must Redefine Core Research Practices. *Writing studies research in practice: Methods and methodologies*. Illinois: Southern Illinois University

- Sito, Luanda y Moreno, Emilse (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169.
- Splinder, George y Splinder, Louise. (2000) *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Suárez Lantarón, Belén (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2132>
- Tomasena, José (2019) Libros y pantallas: la popularización de los booktubers. En AA.VV. *Lectoescritura digital*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Tosi, Carolina (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.
- Valdes Zamudio, Ignacio y Romero Oliva, Manuel (2017). Apostando por metodologías activas: artefactos digitales para la enseñanza de la ortografía. *Publicaciones Didácticas*, 85, 134– 157. https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_085_ago.pdf
- Valente, Elena. (2016). El empleo de TIC en la escritura conjunta en el ámbito académico. *Exlibris*, 5, 248-250.
- Yanti, Prima Gusti y Mulyono, Herri. (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*, 14(01), 141-151.
- Zayas, Felipe. (2008). Experiencias con blogs en la clase de lengua. *Quaderns Digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10421
- Zayas, Felipe. (2011). La educación literaria y las TIC. En *Leer.es*, 3, 1-12. <http://blog.intef.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201106.pdf>