

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA: COMBINACIÓN DE PRÁCTICAS LETRADAS ESCOLARES Y VERNÁCULAS

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE LANGUAGE AND LITERATURE CLASSROOM: COMBINATION OF SCHOOL AND VERNACULAR LITERACIES

Lucia Francisca Godoy¹

Fecha de recepción: 16- 01 -2023

Fecha de aceptación y versión final: 16- 05 - 2023

Resumen

En este artículo se investiga cómo las actividades con tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura de nivel secundario contribuyen con la combinación de saberes vernáculos y escolares dentro del cotidiano de las aulas. A partir de los datos recogidos durante un trabajo de campo con perspectiva etnográfica en clases de Lengua y Literatura de un segundo año de nivel secundario, se seleccionan escenas con eventos letrados en las que se estudian cómo se relacionan las literacidades escolares y las digitales y vernáculos en las prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión metalingüística que desarrollan los estudiantes en la escuela. A partir del análisis se concluye que las actividades con tecnologías digitales pueden ser enriquecedoras para la integración de los saberes escolares y vernáculos, pero esto depende de las propuestas didácticas y cómo estas promuevan la creatividad y la reflexión crítica, para que los estudiantes puedan integrar, productivamente, recursos variados y de diferentes esferas en la resolución de las actividades.

Palabras clave: multiliteracidades - tecnología - prácticas letradas - educación.**Abstract**

This article investigates how activities with digital technologies in Language and Literature classes at secondary level contribute to the integration of vernacular and scholarly knowledge within the daily life of the classroom. From the data collected during a fieldwork with an ethnographic perspective in Language and Literature classes of a second year of secondary school, scenes of literacy events are selected to study how school and vernacular digital literacies are related in the practices of reading, writing, orality and metalinguistic reflection developed by students in the classrooms. From the analysis, it is concluded that activities with digital technologies can be enriching for the integration of school and vernacular knowledge, but this depends on the type of slogan and how it promotes creativity and critical reflection, so that students can productively integrate varied resources from different spheres in the resolution of the activities.

Keywords: multiliteracies – technology - literacy practices - education.

¹ Doctora en Lingüística (Universidad de Buenos Aires, UBA), Magister en Análisis del Discurso (UBA), Profesora y Licenciada en Letras. Docente en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM-CONICET), Argentina. Correo de contacto: lgodoy@unsam.edu.ar

Introducción

Las tecnologías digitales han ganado protagonismo en los espacios educativos, especialmente en el nivel secundario y superior. Si bien esto se venía registrando de manera cada vez más frecuente desde hace por lo menos dos décadas, la pandemia de Covid-19 puede haber contribuido con una aceleración del proceso. En este escenario, se torna pertinente (re)pensar la(s) literacidad(es) actual(es) y cómo es la relación entre los saberes letrados escolares y las prácticas digitales en las aulas y fuera de ellas.

En la actualidad, han sido superadas las primeras discusiones sobre los beneficios o la futilidad de la incorporación de tecnologías digitales a la educación, lo que ha dejado lugar a otras investigaciones, especialmente sobre las formas en las que debe ser esa incorporación para enriquecer las clases (Maggio, 2012; Álvarez & Taboada, 2021), cuáles son los desplazamientos emergentes y las posibles innovaciones (Dussel, 2017, 2020) y cómo se conjuga la necesidad de incorporar las tecnologías en las aulas con las desigualdades sociales y económicas (Narodowski, Volman & Braga, 2020; Medina & Sogari, 2021).

En este contexto, una pregunta que se torna central tiene que ver con el lugar de las tecnologías digitales en la cotidianeidad de las aulas. En ocasiones, desde ciertos discursos se reproduce una lógica instrumental que piensa en para qué sirven (o pueden servir) en los espacios educativos. En esta lógica instrumental el centro se ubica en las potencialidades de dispositivos tecnológicos y las aplicaciones o programas que se podrían implementar en las aulas en las distintas actividades (de lectura, de escritura, de investigación, etc.). Sin embargo, esta mirada, centrada mayormente en las tecnologías, tiende a considerarlas aparatos y programas neutrales y ajenos, que pueden generar cambios educativos por sí mismas, olvidando así las dinámicas propias de la educación y la agencia de los sujetos involucrados. Lejos de eso, y con el foco puesto en la noción de prácticas letradas, en las próximas páginas buscaremos pensar las relaciones entre las tecnologías digitales y la(s) literacidad(es) escolares y cotidianas que se ponen en juego en las clases de Lengua y Literatura de nivel secundario. Específicamente, en este artículo indagamos en cómo son las prácticas letradas de los estudiantes cuando desarrollan actividades con tecnologías digitales: buscamos observar qué saberes movilizan a la hora de leer, investigar y analizar materiales y también a qué recursos lingüísticos y discursivos apelan en la resolución de las consignas de escritura y producción. Además, buscamos dar cuenta de cómo es la participación de los estudiantes y los docentes en esas actividades de lectura, escritura y reflexión metalingüística en las que se involucran dispositivos y discursos digitales.

Multiliteracidades actuales: saberes vernáculos y escolares

Desde una perspectiva sociocultural, se considera que participar de la cultura letrada no depende únicamente del manejo instrumental de un código lingüístico, sino que involucra una compleja serie de relaciones entre las personas, los saberes, las actividades y las condiciones sociales y culturales que los rodean (Barton & Hamilton, 1998). Además, por los constantes desarrollos de las tecnologías digitales y su

expansión a todos los ámbitos de la vida, el lenguaje escrito no es ya el medio predominante de transmisión de significados y aprendizajes, sino que convive con otros modos semióticos, que tienen lógicas y permisividades (affordances) propias, y que también participan en la construcción de los conocimientos (Jewitt, 2012; Kress, 2005). A raíz de estas observaciones, dentro del marco conceptual de los Nuevos Estudio de la Literacidad (NEL) se prefiere el término literacidad por sobre el de alfabetización, puesto que hace referencia a la práctica social y situada de lo letrado en cualquier contexto sociocultural en el que se apliquen recursos materiales y simbólicos para participar de situaciones comunicativas (Zavala, 2004, 2011; Moreno & Sito, 2019, 2021). Específicamente, en este artículo utilizaremos el término multiliteracidades que nos permite dar cuenta de la ampliación de los saberes letrados en un presente caracterizado por la multimodalidad y la multimedialidad (Kalantzis, Cope & Zapata, 2019)

En este marco, estudiar la(s) multiliteracidad(es) implica detenernos en las prácticas letradas que desarrollan los sujetos en los diferentes contextos sociales en los que se ve involucrada la comunicación y la representación de significados (Street, 1993)¹. Estas prácticas letradas pueden ser definidas como las actividades que llevan adelante los sujetos en relación con el lenguaje, los textos y los discursos multimodales, específicamente en cuanto a la comprensión, producción y reflexión sobre ellos, utilizando herramientas digitales o analógicas. El desarrollo de las prácticas 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 sus conceptualizaciones al respecto. Poner el centro en la noción de práctica, nos permite 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 (Moreno & Sito, 2019).

Las prácticas letradas no se limitan a lo que ocurre durante los espacios de escolarización, sino que también son desarrolladas en la vida cotidiana, se cifran en las formas de ser y aprender en actividades diarias. En este sentido, cabe hablar de prácticas letradas vernáculas, entendidas las actividades letradas que desarrollan las personas en sus vidas cotidianas y que implican la recurrencia a y la construcción de nuevos conocimientos. Se podrían englobar dentro las prácticas letradas vernáculas las actividades mediante las cuales las personas organizan y documentan sus vidas, desarrollan sus comunicaciones personales y actividades placenteras y participan, dándole sentido, de un amplio abanico de actividades sociales (Barton & Lee, 2012).

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 & Lee, 2012; Lillis, 2013).

Tecnologías digitales y prácticas letradas

Las tecnologías digitales son recursos que están socialmente disponibles en función de sus potencialidades técnicas y de los contextos sociohistóricos, culturales y políticos específicos. Por sus propias lógicas, generan nuevos desafíos para la educación; no solo se trata de nuevos dispositivos y aplicaciones que comienzan a formar parte del aula, sino que, esencialmente abren nuevas posibilidades para comunicar y construir significados (Jewitt, 2012, 2013; Rowsell & Walsh, 2015; Kalantzis, Cope & Zapata, 2019).

Las tecnologías posibilitan el surgimiento de nuevas prácticas letradas a la vez que permiten la reconfiguración de las prácticas preexistentes, porque habilitan nuevos recursos y posibilidades para la oralidad, la lectura y la escritura relacionados con variados modos semióticos (como imágenes, acciones, sonidos) y con nuevas formas de comunicarse (Gee, 2015; Kress, 2005). En este sentido, podemos decir que las tecnologías digitales se ven implicadas en nuevas multiliteracidades 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 lectura y la escritura, se involucran nuevas formas de interpretar y producir significados (Gee, 2015; Rowsell & Walsh, 2015; Thibaut, 2020).

Específicamente, en el área de Lengua y Literatura, se han desarrollado investigaciones y propuestas didácticas acerca de las posibilidades de las tecnologías digitales para las prácticas del lenguaje. En cuanto a la lectura, se ha sostenido que las tecnologías digitales habilitan la exploración de textos propios de internet (Zayas, 2011; Saez, 2019; Godoy, 2022a), por el acceso a materiales auténticos y multimodales y a una serie de géneros textuales nuevos (Cassany, 2012; Tosi, 2020).

También se ha estudiado cómo los materiales digitales pueden ser incluidos en actividades de reflexión metalingüística y metadiscursiva contextualizada (Magadán 2013; Cantamutto, 2015; Godoy, 2022b) y cómo se pueden establecer vínculos entre las clases y los consumos culturales de los estudiantes (López Corral, 2020; Torrego González, 2021). Por último, otros autores han evaluado la posibilidad de producir géneros digitales emergentes, como los fanfictions (Guerrero-Pico, 2019; Roozen, 2009), los booktubings (Tomasena, 2019) o booktrailers (Arias & González, 2018), la narración digital de historias (digital storytelling) (Moradi & Chen, 2019; Medina, 2020) y los podcasts (Loja-Gutama, García-Herrera, Erazo-Álvarez & Erazo-Álvarez, 2020).

Los saberes digitales y multimodales a menudo se relacionan con las prácticas cotidianas y vernáculas: son adquiridos en contextos sociales de comunicación informal, de los que se participa con múltiples propósitos, no necesariamente educativos. En este punto, algunos investigadores han señalado la existencia de una brecha entre las prácticas letradas escolares y las prácticas digitales y vernáculas, que llevaría a valoraciones diferenciadas entre lo que se aprende en la escuela y lo que se

aprende todos los días en contextos informales. Arrieta (2019), por ejemplo, describe el caso de estudiantes argentinos adultos que cursaban sus estudios secundarios y que, si bien no participaban de las actividades escolares de escritura, sí escribían con los celulares. La autora encuentra que estas prácticas digitales no eran valoradas ni tenidas en cuenta desde la mirada del centro educativo. Una observación congruente es realizada por Ávila Reyes, Navarro & Tapia-Ladino (2020), quienes, a partir de un trabajo con entrevistas a universitarios de Chile, sostienen que los estudiantes desarrollan variadas prácticas digitales vernáculas (principalmente escritura en las redes sociales y las plataformas de mensajería, lectura de sitios webs y fanfictions), pero no encuentran mucho valor en ellas, ni las consideran como prácticas letradas válidas para los ambientes académicos. Thibaut & Calderon (2020), a partir de un estudio con niños en contextos rurales de Chile, también observan una discontinuidad entre las prácticas de literacidad en los salones de clases y las que llevan a cabo los estudiantes en su vida cotidiana, lo que lleva a una percepción por parte de ellos de que las prácticas digitales no son prácticas de literacidad.

En otros estudios, se han investigado algunas articulaciones posibles entre las literacidades escolares y las digitales y vernáculas. Valdivia (2021), por ejemplo, a partir de un estudio etnográfico en un liceo público de Chile analiza las prácticas digitales en redes sociales de ocho jóvenes y sostiene que en sus prácticas se pueden observar diálogos y cruces entre las literacidades vernáculas y las académicas, en relación con el uso del lenguaje y de los recursos digitales. De cualquier manera, Cajal (2019) sostiene que no alcanza con la simple incorporación de géneros vernáculos, sino que es necesario el desarrollo de propuestas didácticas que promuevan la reflexión crítica consciente de los procesos de configuración de las prácticas sociales de lectura y escritura. Otros autores proponen el desarrollo de actividades que tiendan puentes entre los aprendizajes formales y los cotidianos, entre las prácticas con tecnologías digitales y con tecnologías “del papel”, entre los requerimientos escolares y las motivaciones sociales e individuales, entre las rutinas y los modos de hacer en el aula, y la experimentación y lo lúdico (Lion, 2017; Thibaut & Calderón, 2020).

En las próximas páginas indagaremos en las prácticas letradas que se desarrollan cuando se proponen actividades con tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura, con el objetivo de analizar los saberes que se ponen en juego en términos de multialfabetizaciones. Para esto, analizaremos algunas escenas en las que se incorporan tecnologías digitales para el desarrollo de prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión metalingüística. Específicamente se buscará pensar en las posibles articulaciones entre las prácticas letradas escolares y las literacidades vernáculas a raíz de ciertas actividades en las que los participantes al leer, producir y analizar textos con tecnologías digitales deben recurrir a diferentes conocimientos y modos de hacer para lograr los objetivos planteados.

Metodología

Los datos que analizamos en este artículo fueron recogidos durante una investigación acerca de las prácticas letradas con tecnologías digitales en clases de Lengua y Literatura de nivel secundarioⁱⁱ. Se trata de una investigación cualitativa, que

no buscaba obtener datos cuantitativos o patrones de regularidad, sino comprender e interpretar fenómenos sociales particulares, a partir de un acercamiento natural a ellos y combinando diversos métodos y materiales para abarcar su complejidad (Denzin & Lincoln, 2005; Vasilachis, 2006; Levitt, 2020).

Dado que la investigación buscaba observar las prácticas letradas auténticas en contextos reales, se desarrolló un trabajo de campo en clases de Lengua y Literatura. Se siguió una perspectiva etnográfica, ya que es un enfoque propicio para el estudio de las prácticas letradas y las literacidades escolares y vernáculas (Blommaert & Dong, 2010; Barton, 2012), en tanto permite estudiar las prácticas y las interacciones de alumnos y profesores en contextos particulares (Splinder & Splinder, 2000; Jewitt, 2008) y pensar las prácticas letradas como las maneras en las que los estudiantes “lidian” con sus tareas, en relación con sus conocimientos pero también con sus objetivos y motivaciones (Fishman, 1992; Lillis, 2008), intentando reconstruir la perspectiva de los participantes (Sheridan, 2012).

Para el desarrollo del trabajo de campo se escogió una división de una escuela pública de la zona sur del Gran Buenos Aires. La selección se hizo en función de los intereses de la investigación y la disponibilidad de los participantes. Se optó por una clase en la cual la docente afirmaba que se utilizaban las tecnologías digitales en sus clases, y que tanto ella como los estudiantes se mostraban predispuestos para participar de la investigación. Es menester aclarar que esta selección no se basa en la representatividad, sino que es un muestreo intencionado, que busca ganar profundidad sobre una clase singular (Patton, 2002). La clase escogida era de la de Prácticas del Lenguaje (el nombre de la materia Lengua y Literatura en la Provincia de Buenos Aires) de un 2do año de una escuela de la localidad de Wilde. A esa clase asistían 35 estudiantes y la profesora del área era Marcela, una docente con más de 20 años de experiencia.

El trabajo de campo se extendió desde abril hasta noviembre del año 2018, tiempo durante el cual se desarrollaron actividades de observación participante en todas las clases (dos encuentros semanales de dos horas cada uno) y también se realizaron algunas actividades en colaboración. Durante las clases se tomaron notas, se fotografiaron y archivaron documentos y se realizaron grabaciones (en audio y en video)ⁱⁱⁱ, siempre con la autorización de los padres, la docente y los directivos de la escuela.

En las próximas páginas analizamos algunos datos que hemos seleccionado de los recogidos durante el trabajo de campo. Estos datos son agrupados en escenas que dan cuenta de diferentes eventos letrados (Heath, 1983) que nos permiten reconstruir las prácticas letradas de los estudiantes. Cada escena cuenta con un nombre o rótulo con un hashtag (#) que permite identificarlo en el análisis. Los intercambios verbales fueron desgrabados y transcritos^{iv} intentando dar cuenta de las particularidades de las interacciones verbales, con el objetivo de reconstruir lo que ocurría en las clases. El análisis de estas escenas busca dar cuenta de cómo eran las prácticas letradas de los participantes cuando se utilizan tecnologías digitales en las clases, para esto, se buscó indagar en los usos que se hacen de dispositivos,

aplicaciones y discursos digitales, los conocimientos a los que se apela en cada caso y también las negociaciones que se establecen en el seno de la clase. Dado que el corpus estaba formado por materiales discursivos diversos (imágenes, producciones de los estudiantes, consignas, diálogos en las clases), fue necesario recurrir a una triangulación de análisis (Sheridan, 2012) que implicó recurrir a conceptos de la Teoría de la Multimodalidad (diseño multimodal, modos semióticos) y de la Etnografía de la Comunicación (repertorios lingüísticos, pistas de indexicalización).

Prácticas letradas con tecnologías digitales: análisis de escenas

A continuación, se presentan y analizan algunas escenas en las que se utilizan tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura en las prácticas de lectura, producción textual y reflexión metalingüística.

En las prácticas de lectura

La lectura en las aulas suele estar atravesada por rituales grupales como la lectura en voz alta compartida entre todos y el comentario sobre los textos y las interpretaciones. Las tecnologías digitales, si bien cada vez más presentes como soporte material (Godoy, 2022a), también pueden ser usadas para el desarrollo de prácticas letradas vernáculas que apoyan y acompañan las actividades lectoras.

En la próxima escena, por ejemplo, se puede observar que durante la lectura grupal de un texto literario se recurre a Internet para realizar una “investigación” sobre una duda relacionada con el cuento leído. En “Sredni Vashtar” uno de los personajes alimentaba a un hurón y, a raíz de una posible interpretación, un estudiante consulta por la dieta alimentaria de esos animales. Como la docente manifiesta su desconocimiento al respecto, los estudiantes proponen buscarlo en Internet y así averiguan que son carnívoros.

Escena #Hurón

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
[Se omiten turnos en los que los estudiantes hipotetizan sobre la dieta]
11. Marcela: esperá (.) hurón (.) cómo lo vas a escribir hurón?
12. Mauro: e:
[turnos omitidos]
13. Marcela: Mauro
[turnos omitidos]
14. Mauro: [con hache]
15. Marcela: a: (.) bien

Como se puede ver, es un estudiante el que interrumpe la lectura para manifestar una duda (1) y luego, ante el desconocimiento de la docente, un compañero, Mauro, propone realizar la búsqueda en Internet (4). Para esto, recurre a su teléfono celular y buscan información sobre los hurones. Resulta pertinente señalar que la docente en sus intervenciones (10 y 11) refuerza la consigna de la búsqueda, se centra en cómo escribir la palabra y hace una aclaración ortográfica. Sin embargo, no da indicaciones sobre la página a consultar, lo que podría señalar que no le otorga mayor importancia para esta búsqueda ya que no constituye un contenido central del espacio curricular. En esta escena podemos ver cómo se integran las prácticas letradas escolares, la lectura de un texto literario seleccionado dentro del corpus de lectura del año, con prácticas letradas vernáculas y digitales, en este caso, la búsqueda de información en Internet. Así se combinan y retroalimentan las literacidades escolares y las vernáculas en torno de los dispositivos digitales: la lectura de un texto literario se ve enriquecida por los datos que pueden recuperarse de Internet a partir de los saberes cotidianos y digitales de los estudiantes. La docente es la que permite que esa búsqueda se lleve a cabo y, a la vez, apuntala esa actividad con un saber disciplinar específico, como es la ortografía.

También las tecnologías digitales pueden ser usadas para buscar materiales vinculados con las temáticas abordadas en las clases de Lengua y Literatura. La próxima escena, por ejemplo, nos permite ver cómo los videos disponibles en YouTube pueden ampliar el trabajo sobre los cuentos tradicionales. En clases anteriores, la docente había mencionado una serie de videos de YouTube en las que se desarrollaban explicaciones psicológicas y sociológicas sobre algunos cuentos tradicionales y famosos, por eso, cuando retoma el tema, una estudiante, que había visto esos videos, puede participar del intercambio y comentar lo que había aprendido.

Escena #Caperucita

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 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 (.)
3. Verónica: sí (.) era por la menstruación
4. Marcela: e:so mismo (.) es el paso de la niñez a la adolescencia [por la menstruación]
5. Manuel: [qué cosa]
6. Marcela: por eso tiene su caperuza (.) su capita es roja [m:]
7. Verónica: [sí]
8. 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).
9. Verónica: claro

10. Marcela: que tiene (.) es esto del paso de la: de la niñez a la: (.) adolescencia (.) y a la adultez
[...] se omiten turnos sobre otro tema
11. Verónica: {(XXX)} (inaudible)
12. 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 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]
13. 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: \
14. Marcela: te saltó todo esto (.) [se acuerdan que yo les había dicho también que busquen los videos [...]] (se omiten turnos superpuestos)
15. Verónica: sí los videos eran
16. Marcela: los videos que tenían la voz de: (.) Anonimus?
17. Varios + Verónica: si:
18. Marcela: eso
19. Varios + Verónica: sí
20. Verónica: XX La bella durmiente XXX
21. Marcela: en YouTube están (.) m: (.) bien (.) perfecto

En el intercambio podemos ver que los estudiantes en espacios extraescolares consultan materiales de Internet y pueden apelar a ellos durante los diálogos en el aula. La docente es quien menciona esos videos (14, 16, 19, 21), como una propuesta que algunos estudiantes siguen, como Verónica (15). Los primeros turnos del intercambio nos permiten observar la apropiación que había hecho la estudiante de los videos, lo que la lleva a reinstalar una temática que le había resultado interesante, tomando la palabra cuando la docente está hablando de “Caperucita Roja” (1, 3, 7, 9, 11). La escena nos permite ver cómo los materiales audiovisuales disponibles en redes sociales (como YouTube) son aprovechados por la docente y la alumna para profundizar o ampliar los temas que se abordan en las clases de Lengua y Literatura. De este modo, se ligan los saberes disciplinares y los consumos culturales adolescentes, las prácticas letradas más escolarizadas (como la lectura de cuentos tradicionales) y las vernáculos (como la visualización de videos en YouTube). Asimismo, puede inferirse de la participación de Verónica (específicamente en 13) que estos cruces entre lo escolar y los nuevos espacios de exploración en Internet generan interés entre los estudiantes.

En las prácticas de escritura y oralidad

Las tecnologías digitales facilitan las actividades de producción de contenidos por parte de los usuarios, quienes, a través de distintas plataformas y aplicaciones digitales pueden elaborar complejos textos multimodales, como composiciones en las que se combinen textos, colores e imágenes, podcast en los que se mezclen voces, sonidos y música, y también audiovisuales diseñados a partir de imágenes en movimiento, actuaciones, voces en off y animaciones. Durante el trabajo de campo

propusimos, en colaboración con las docentes, algunas consignas de trabajo con tecnologías digitales y pudimos registrar cómo en su resolución los estudiantes desarrollaron prácticas letradas en las cuales movilizaron diferentes saberes disponibles (disciplinares, escolares, digitales, vernáculos) y apelaron a sus repertorios de recursos (Eisner, 2022) para la elaboración de producciones propias.

El primer material que presentamos en este apartado es una producción grupal de un cuento en la plataforma WhatsApp, realizada a través de celulares. La consigna de trabajo solicitaba la elaboración colaborativa de un cuento a través de grupos de WhatsApp de los que participaban 4 o 5 estudiantes. Para la resolución del trabajo, los estudiantes debían integrar un grupo en la aplicación (del cual participaba también la investigadora) e ir escribiendo allí sus ideas, hasta llegar a un borrador y a una versión final. A modo de “disparador” a cada grupo de estudiantes se le brindó (aleatoriamente) una serie de palabras de diferentes categorías gramaticales y un GIF (imagen en movimiento).

Uno de los grupos de estudiantes realizó un cuento llamado “Misterio estudiantil”, en el que un profesor universitario de filosofía era asesinado y la trama giraba en torno del descubrimiento del culpable. A continuación, se presentan:

Figura 1

Las capturas de pantallas.



Fuente: Imagen #MisterioEstudiantil, 2023.

En la imagen se puede ver que si bien WhatsApp es una aplicación que facilita y propicia la inclusión de diversos modos semióticos (específicamente audios, memes, stickers, emojis, etc.), los estudiantes utilizan predominantemente el modo verbal escrito. Esto puede ser relacionado con dos factores que inciden en las decisiones de producción de los estudiantes. En primer lugar, resultan influyentes las características discursivas del material elaborado: los cuentos son tipos de textos muy conocidos a lo largo de la escolarización y su trama narrativa y la preeminencia del

modo verbal escrito en ellos, puede resultar más determinante en la selección de recursos semióticos que la plataforma digital en la que están escribiendo (WhatsApp).

Por otro lado, resulta necesario considerar que esta consigna está siendo desarrollada dentro de un contexto escolar, no se trata de una práctica autogenerada de escritura en plataformas literarias digitales (blogs, páginas de fanfictions, etc.), en este sentido resultan influyentes los regímenes de evaluación propios de la escolarización (Lillis, 2017), que muchas veces están internalizados tanto por docentes como por estudiantes y que establecen qué es lo aceptable y qué no lo es especialmente en la clase de Lengua y Literatura.

De cualquier manera, en el final del cuento, los estudiantes optan por la inclusión de un pequeño video que no era el GIF dado, sino un video que ellos mismos habían realizado grabando la pantalla de un videojuego que solían jugar. Se trata entonces, de un material digital de producción propia que los estudiantes han podido elaborar en contextos extraescolares y apelando a saberes de sus propias prácticas cotidianas. Si bien prima la palabra escrita, en función del género elegido y (re)conocido dentro de las prácticas letradas escolares, también se incorporan elementos de otros modos semióticos vinculados con sus prácticas vernáculas que son combinados en función de los significados que se quieren crear y transmitir.

El segundo material se trata de un video elaborado como cierre del trabajo sobre los géneros periodísticos. A modo de trabajo final, se les pidió a los estudiantes que, a partir de un titular insólito (pero real), escribieran una noticia y luego elaboraran un video con sus celulares en el que presentaran el evento como si fuera un programa periodístico. Los titulares seleccionados buscaban ser insólitos para motivar la escritura creativa de los estudiantes. Un grupo recibió un titular sobre unos jóvenes en Perú que sufrían un accidente por jugar al videojuego PokemonGo en la calle.

Para la resolución del trabajo práctico, los estudiantes primero escribieron en una hoja borrador la noticia y luego grabaron el video, emulando un noticiero al que llamaron "Notirancio". A continuación, podemos ver:

Figura 2.

Algunas imágenes y la transcripción de una parte del video.

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.



Fuente: Imágenes y transcripción #Notirancio, 2023.

Además, en una entrevista posterior los estudiantes manifestaron:

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: 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
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 viéndolo más (.)

En los materiales anteriores podemos ver que los estudiantes buscan adecuarse a los requerimientos estilísticos, visuales, espaciales y gestuales propios del género noticiero clásico o tradicional, es decir, actúan como periodistas “serios” sentados en un escritorio narrando noticias y opinando sobre ellas. 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 (Agha, 2005). En la transcripción del video 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”, expresiones y léxico formal como “menores de edad”. Al interpretar papeles o roles reconocibles como presentadores de noticias o periodistas, los estudiantes actúan imitando sus registros orales formales. Esto sigue el objetivo de crear materiales verosímiles, como puede leerse en las palabras de los estudiantes en la entrevista. En efecto, se sientan, mueven y gesticulan como periodistas de programas noticiosos tradicionales, con las manos cruzadas delante del cuerpo o haciendo leves

movimientos de cabeza; de este modo estilizan formas de moverse y de hablar particulares y reconocible. Se puede observar, entonces, que estas formas lingüísticas y discursivas forman parte del repertorio multimodal de los estudiantes y emergen en las clases cuando deben desarrollar consignas en las que asumen posicionamientos o “papeles” específicos.

En la entrevista también destacan esta posibilidad de expresarse de una manera diferente haciendo algo que no hacían “nunca”. Asimismo, los estudiantes destacan la posibilidad de editar los materiales para que se asemeje a los noticieros reales que ellos conocen de sus consumos televisivos cotidianos. En efecto, los estudiantes de este grupo trabajaron sobre distintos aspectos visuales y lingüísticos para que su producción se adecuara al género noticiero. Esta edición sobrepasa lo pedido por la consigna para hacer un material más “profesional” y adecuado para los medios de comunicación. Por ejemplo, a través de técnicas de edición de videos, introducen un zócalo con una publicidad flotante sobre la imagen de los presentadores. En cuanto a la composición, hacen diferentes tomas del video, con distintos enfoques, para recrear los cambios de cámara tan usuales en la televisión. Estos procedimientos multimodales, 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”.

En esta sección pudimos analizar el desarrollo de prácticas letradas creativas con tecnologías digitales. Observamos que, en las actividades de producción textual y audiovisual, los estudiantes apelaron a sus saberes digitales (grabación y edición de videos) y a sus saberes sobre las particularidades de distintos discursos sociales (cuentos y noticieros) y los pudieron articular en la resolución de dos consignas escolares. En ambas producciones, los estudiantes tuvieron que apelar al abanico de recursos multimodales que tenían disponibles en sus repertorios (que incluían diferentes modos de hablar, de gesticular, de escribir, etcétera) y combinarlos de acuerdo a los objetivos propuestos.

En la reflexión sobre el lenguaje

Los materiales que circulan en las redes sociales digitales, como tuits, videos, memes, entre otros, resultan insumos interesantes para el desarrollo de instancias de reflexión metalingüística que enriquezcan el abordaje de contenidos relacionados con la gramática y la ortografía en las aulas de Lengua y Literatura (Cantamutto, 2015; Godoy, 2022b).

En la siguiente escena, un meme^v es utilizado para reflexionar grupalmente en torno de la importancia de las tildes en la interpretación de los textos. Durante la explicación de la tildación de las palabras graves, agudas y esdrújulas, se abordó un meme cuyo efecto humorístico dependía de esas tildes.

Figura 3.

El meme fue enviado por WhatsApp y distribuido entre los estudiantes, que lo pudieron mirar desde sus celulares.

Sin las tildes no entiendo si es una noticia o se está ofreciendo como sicario de hasta 6 personas y un extra por la suegra.



1. Manuel: sin las tildes [no entiendo]
2. Nelson: [es muy gracioso]
3. Manuel: no entiendo si es una noticia o se está ofreciendo como sicario de [hasta seis personas]
4. Marcela: [XXXX]
5. Manuel: un extra por la suegra
6. Marcela: no (.) repetí otra vez
7. Luciano: yo lo leo yo lo leo
8. Mauro: lo leo profe
9. Marcela: a ver dale (voces superpuestas)
10. Manuel: {sin las tildes}
11. Marcela: **sin las tildes** si?
12. Manuel: no entiendo si es una noticia o se está ofreciendo como sicario de hasta seis personas y un extra por la suegra (risas)
13. Marcela: [muy bien]
14. Ivo: [porque sería] **mató** a seis personas=
15. Marcela: =no dice mató ahí
16. Ivo: [pero dice mato]
17. varios: {[mato]}
18. varios: {[dice mato]}
19. Marcela: **mato** (.) a ver (.) { qué dice (voces superpuestas) (1) a ver (voces superpuestas) (1) no dice mató qué dice? }
20. Varios: {mato}
21. Marcela: {MATO (.) yo mato}
22. Ivana: {muchas veces}
23. Marcela: {sh::: muchas veces}
24. Ivana: {Muchas veces en las noticias no ponen tildes en las letras y [a veces-]}
25. Marcela: {[sí y acá] tenemos un problema (.) que no es lo mismo **mató** que decir **mato** (risas) (1) si? }
26. Ismael: [mato (.) yo mato]
27. Marcela: [mato (.) yo voy a matar]
28. Víctor: y mató [de él mató]
29. Marcela: [mató] mató él.

Fuente: Escena #Meme, 2023.

En la escena anterior podemos ver cómo un meme desencadena una secuencia de reflexión metalingüística de la que participan activamente los estudiantes. En primer lugar, puede verse que un material discursivo vernáculo como este genera mucha participación en el aula, lo que puede inferirse por los solapamientos de turnos de habla entre los estudiantes (1 y 2; 13 y 14; 16, 17 y 18, 24 y 25, 26, 27, 28 y 29) y por el bullicio generalizado que se produce en el aula, ya que casi todos los turnos se producen sobre el murmullo y los diálogos paralelos de los alumnos.

En este contexto, la profesora Marcela organiza la dinámica de trabajo y reflexión: propone que se explique el chiste, que se lo lea en voz alta y va haciendo correcciones sobre lo que dicen los estudiantes, que participan integrando sus saberes disciplinares en la interpretación de un material vernáculo. Se puede sostener, entonces, que las tecnologías permiten la inclusión de discursos digitales y multimodales, como los memes, que no solo son valorados positivamente por los estudiantes, sino que también, por su propia dimensión discursiva y humorística, pueden generar instancias de reflexión metalingüísticas en las clases de Lengua y Literatura (Gagliardi, 2020; Godoy, 2022b). Estos discursos digitales, que generalmente forman parte de las prácticas letradas vernáculos de los estudiantes, construyen su efecto humorístico a partir de juegos lingüísticos y/o de la relación entre el texto y la imagen. Sin embargo, para poder explicar el efecto humorístico de algunos memes es necesario apelar saberes escolares y disciplinares (ortografía, puntuación) para explicitar los efectos de sentido generados.

Discusión

Las escenas presentadas y analizadas nos permitieron analizar cómo es la utilización de tecnologías digitales en algunas actividades de Lengua y Literatura. A lo largo del análisis se intentó dar cuenta de cómo en estas actividades se articulan las literacidades escolares y las cotidianas en los espacios escolares y académicos (Arrieta, 2019; Ávila et al., 2020; Thibaut & Calderon, 2020; Valdivia, 2021).

En cuanto a las prácticas de lectura, observamos que los participantes combinaban junto a los saberes letrados disciplinares, algunas prácticas vernáculos, como la búsqueda de información en internet (#Hurón) y la visualización de videos en YouTube (#CaperucitaRoja). En este sentido, observamos a través de las tecnologías digitales se pueden sumar materiales digitales (como entradas de enciclopedia en línea) y multimodales (como videos) (Cassany, 2012; Magadán, 2013; Saez, 2019). En ambas escenas, observamos una integración de diferentes literacidades (cotidianas y escolares) y una reconfiguración en las formas de acceso y circulación de los conocimientos en las clases. A su vez, observamos una participación activa y comprometida de los estudiantes en estas actividades desarrolladas.

En cuanto a las prácticas de escritura y oralidad desarrolladas en el marco de consignas que integraban las tecnologías digitales, pudimos observar que los estudiantes recurrían a sus conocimientos discursivos para elaborar composiciones multimodales adecuadas genéricamente a las consignas planteadas; para esto

retomaban los recursos culturales que tenían disponibles, modificándolos y combinándolos en producciones creativas propias (Kalantzis & Cope, 2020; Eisner, 2022). Además, en las páginas anteriores señalamos que los estudiantes ponían en juego su creatividad en función de las consignas dadas y, si estas habilitaban la producción de un texto propio, podían apelar a saberes provenientes de sus consumos culturales y cotidianos. Así, recurrían a materiales propios de los videojuegos para integrarlos en narrativas escritas (#MisterioEstudiantil) y también a sus conocimientos de los noticieros televisivos para elaborar una producción audiovisual (#Notirancio). De este modo, diseñaban sus producciones en función de sus intereses, sus conocimientos y de los géneros solicitados. A partir de las observaciones, se puede sostener que la inclusión de tecnologías digitales en las propuestas escolares permite una ampliación del repertorio de recursos discursivos disponibles para la resolución de las tareas en las clases. De cualquier manera, el aprovechamiento de estos recursos disponibles dependerá de las consignas y de cómo estas dialogan con los modos de hacer dominantes en las aulas de Lengua y Literatura.

En cuanto a la reflexión sobre el lenguaje, observamos que un material multimodal y digital con carácter humorístico, como es un meme, generó una participación activa de los estudiantes en el diálogo metalingüístico. En efecto, en la escena analizada (#Meme), los estudiantes movilizaron sus saberes lingüísticos y ortográficos para explicitar el efecto humorístico. En este punto puede sostenerse que a partir de la inclusión de materiales digitales y multimodales se pueden propiciar actividades de reflexión metalingüística y metadiscursiva en las que los estudiantes combinan sus intuiciones como hablantes, los saberes escolares sobre la lengua y la gramática y los saberes vernáculos sobre los discursos digitales (Godoy, 2022b).

A partir de lo presentado anteriormente, se puede proponer que las tecnologías digitales, por sus potencialidades propias, facilitan y permiten la emergencia de prácticas letradas en las que se combinan literacidades vernáculos, digitales, escolares y disciplinares (propias de Lengua y Literatura). Esta integración de literacidades múltiples contribuye con la emergencia de dinámicas particulares que pueden ser causa y efecto de la participación activa de los estudiantes, y a la vez enriquece la clase a partir del contacto con espacios virtuales y discursos multimodales, aunque siempre en función de propuestas didácticas que habiliten la creatividad, la experimentación y la reflexión crítica.

Apuntes finales

A lo largo del artículo se buscó pensar cómo la incorporación de tecnologías digitales en las clases de Lengua y Literatura promueve ciertas articulaciones entre los saberes letrados y vernáculos de los estudiantes al ampliarse las posibilidades y los modos de leer, producir significados, interactuar y reflexionar sobre el lenguaje y el discurso.

A partir del análisis de algunas escenas escolares encontramos que el desarrollo de algunas actividades con tecnologías digitales favorecía la combinación de saberes de la literacidad escolar(izada), propios de las prácticas letradas

enseñadas y aprendidas en los espacios educativos, y de la multiliteracidades vernáculas y digitales, propias de las experiencias y aprendizajes que desarrollan los estudiantes en su vida cotidiana y en contacto con medios y aplicaciones digitales.

Asimismo, observamos que se trataba de actividades que fomentaban la participación, la creatividad y la experimentación entre los estudiantes. En efecto, las actividades en las que se incorporan tecnologías digitales habilitan la apelación a diversos códigos semióticos, favorecen la exploración, la reflexión y el trabajo sobre diferentes modos, medios y lenguajes combinando estilos y géneros discursivos. En este punto es necesario hacer dos aclaraciones. En primer lugar, no se trata de un efecto que logre la sola incorporación de dispositivos y/o de aplicaciones, sino que, como se señaló anteriormente, se relaciona mayormente con el tipo de consignas y actividades que se proponen en las aulas. En segundo lugar, lo expresado no significa que no puedan propiciarse prácticas letradas “en papel” que resulten creativas, experimentales y significativas para estudiantes y docentes. Lejos de eso, lo que se propone es que la propuesta de actividades didácticas con las tecnologías digitales favorece la combinación de saberes escolares y vernáculos en la resolución de actividades en el aula, al permitir la articulación de formas de ser y hacer propias de los espacios cotidianos y digitales, y en relación con los contenidos y saberes importantes para las instituciones educativas.

Por último, es importante señalar que, dado que este artículo buscaba mostrar los hallazgos de una investigación empírica y de carácter etnográfico, algunos recursos, géneros y discursos propios de las tecnologías digitales no han sido explorados en profundidad. Esto, antes que ser una limitación, permite seguir planteando desafíos para la investigación en las aulas. Los textos ficcionales elaborados por fanáticos (fanfiction), las reseñas y videos sobre libros, las novelas gráficas en línea y también los discursos que surgen y circulan en Internet (entre tantos otros materiales disponibles), pueden resultar invaluable recursos para las clases de Lengua y Literatura y constituyen, por lo tanto, promisorias vías para futuras investigaciones en el área.

Referencias bibliográficas

- Agha, A. (2005). Voice, Footing, Enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15 (1), 38–59.
- Álvarez, G. & Taboada, M. B. (2021). *Enseñanza Virtual. 27 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Arias, C. & 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*, 9(16), 67-85.
- Arrieta, R. (2019). De pizarrones y celulares. En M. Lorenzatti & M. Bowman (Comps.) *Educación de jóvenes y adultos: contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. Río Cuarto, Córdoba: UniRío Editora.
- Ávila Reyes, N., Navarro, F. & 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(1), 1-27.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7759436>
- Barton, D. (2012). Ethnographic approaches to literacy research. En C. Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Online Library.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Understanding Literacy as Social Practice. En D. Barton & M. Hamilton. *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge. [Traducido por Catalina Zapata e incluido en Zavala, V. Niño-Murcia, M. & Ames (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004d]
- Barton, D. & Lee, C. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33/3, 282–298.
- Blommaert, J. & Dong, J. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol/ Buffalo /Toronto: Multilingual Matters.
- Cajal, N. (2019). Escrituras vernáculas y enseñanza de la escritura en la tecnocultura digital. Presentación en el X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. San Martín, Universidad de San Martín.
- Cantamutto, L. (2015). Enseñanza de la lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. *El toldo de Astier*, 6(10), 3-18.
- Cassany, D. (2012). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015) The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. En B. Cope & M. Kalantzis M. (Eds.). *A pedagogy of multiliteracies*. London: Palgrave Macmillan.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela. ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo? En N. Montes (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. Texto disponible en Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIFE. Recuperado de <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>
- Eisner, L. (2022). "Formas de hacer" con la escritura en las aulas de la Educación de Adultos. Apropiación de prácticas de literacidad institucionales en un centro educativo de nivel medio para trabajadores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13(18), 76-101. Doi:[10.30972/riie.13186347](https://doi.org/10.30972/riie.13186347)
- Fishman, A. (1992). Ethnography and Literacy: Learning in Context. En *Topics in Language Disorders*, 12(3), 67-75. [Traducido por Alfredo Alonso Estenoz e incluido en Zavala, V. Niño-Murcia, M. & Ames (Eds.) *Escritura y sociedad*.

- Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de Educación*, 3(5), 25-49. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/3199>
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. New York/Oxon, USA: Routledge.
- 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.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.
- Jewitt, C. (2012). *Technology, literacy, learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2013). *Learning and communication in digital multimodal landscapes*. London: Institute of Education Press.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). *Adding sense: Context and interest in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: El Aljibe, Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Levitt, H. M. (2020). Reporting qualitative research in psychology: How to meet APA Style Journal Article Reporting Standards (Revised Edition). American Psychological Association <https://doi.org/10.1037/0000179-000>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, 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>
- 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.
- Lion, C. (2017). Tecnologías y aprendizaje. Claves para repensar la escuela. En N. Montes (Comp.). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp.43-60). Buenos Aires: Eudeba.
- Loja-Gutama, B, García-Herrera, D, Erazo-Álvarez, C. & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita. *CIENCIAMATRIA, Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(3), 167-192.
- López Corral, M. (2020). Consumos culturales y contenidos escolares: continuidades para pensar la enseñanza de la lengua y la literatura. *El toldo de Astier (20-21)*, 363-374.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Magadán, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning.

- Medina, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 84-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341442>
- Medina, G. F., & Sogari, C. N. (2021). Educación: Los desafíos de un aprendizaje en línea y las desigualdades educativas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 12(15), 44-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/riie.12155567>
- Moradi, H. & Chen, H. (2019). Digital Storytelling in Language Education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 1-9. <https://doi.org/10.3390/bs9120147>
- Moreno, E. & Sito, L. (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>
- Narodowski, M., Volman, V. & Braga, F. (2020). Observatorio Argentinos por la Educación. La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento. Recuperado de https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Percepcion_acerca_del_aprendizaje_y_conformidad_con_los_docentes_durante_la_cuar_AQY1kP0.pdf
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Roosen, 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*, 44(2), 136-169.
- Rowell, J. & Walsh, M. (2015). Repensar la letratura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), 141-150. (Traducido por Harold Castañeda-Peña)
- Saez, V. (2019). De las pantallas al papel. Nuevos acercamientos de los jóvenes a la literatura. *El Toldo de Astier*, 10(18), 42-51.
- Sheridan, M. (2012). Making Ethnography Our Own: Why and How Writing Studies Must Redefine Core Research Practices. En A. Nickolson & M. Sheridan (Eds.) *Writing studies research in practice: Methods and methodologies*. Illinois: Southern Illinois University.
- Sito, L. & Moreno, L. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169.
- Splinder, G. & Splinder, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy Studies. En B. Street (Ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (1-29). Cambridge: Cambridge University Press. [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.
- Thibaut, P. (2020). El nexos entre literacidad y cultura digital: una mirada docente en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e06, 1-13.
- Thibaut, P. & Calderon, M. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, (46), 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>

- 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.
- Torrego González, A. (2021). Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la red. *El Guiniguada*, (30), 72-81
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7984750>
- 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.
- Valdivia, A. (2021). Aprendizaje en las redes sociales: literacidades vernaculares y académicas en la producción digital de jóvenes escolares. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.8>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & 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. (2011). La educación literaria y las TIC. *En Leer.es*, 3, 1-5. Recuperado de https://leer.es/recursos_leer/educacion-literaria-y-tic-felipe-zayas/

Anexo

Para la transcripción se siguieron las siguientes pautas^{vi}

a: : alargamiento vocálico
MAYÚSCULA: grito
Negrita: énfasis
Cursiva: 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 transcritos
°Hola°: tono bajo o susurrado
(XXX): inaudible o indistinguible
{Habla sobre bullicio}

Notas

ⁱ 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 & Ames (2004), donde se incluye el texto de Street (1993).

ⁱⁱ Investigación desarrollada como parte de la realización del Doctorado en Lingüística (UBA) con el financiamiento del CONICET, a través de una beca interna doctoral. Los resultados presentados en este artículo son parte de una investigación más amplia desarrollada en dos escuelas de Buenos Aires.

ⁱⁱⁱ La mayoría de las clases fueron grabadas en audio, aunque algunas actividades (en las que era mayor el uso de tecnologías digitales) se registraron también en video.

^{iv} Las pautas de transcripción se encuentran en el Anexo.

^v 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).

^{vi} Adaptadas de Vilar (2018).