

# **Tecnología Educativa y Didáctica específica de la Lengua y la Literatura: reflexiones a partir del análisis del juego educativo “Los crímenes de la calle Morgue” del portal Educ.ar**

**Alejo González, Guadalupe Alvarez**  
[alejogll@hotmail.com](mailto:alejogll@hotmail.com), [galvarez@ungs.edu.ar](mailto:galvarez@ungs.edu.ar)

Resumen: A partir de la incorporación masiva del modelo tecnológico 1 a 1 que el Plan Conectar Igualdad ha introducido en las escuelas secundarias de nuestro país, se torna imprescindible llevar adelante una reconceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tome en consideración las transformaciones que las nuevas tecnologías introducen en el campo educativo. Con tal fin –y en el marco de una investigación más amplia- el siguiente estudio se avocará a analizar un software educativo del portal Educ.ar a partir de una perspectiva multidisciplinar que contempla al mismo tiempo los ejes problemáticos planteados por la Didáctica especial de la lengua y la literatura y los conceptos y unidades de análisis desplegados por los estudios dedicados a analizar los vínculos entre la tecnología y el campo educativo.

## **1. Introducción**

A partir del desarrollo del Programa Conectar Igualdad (PCI) (2010) y del ingreso masivo del modelo tecnológico 1 a 1<sup>1</sup> a las escuelas secundarias de nuestro país (Consejo Federal de Educación, 2010), se ha tornado imperioso realizar una reconceptualización didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje que contemple la especificidad que las nuevas tecnologías le plantean al campo educativo. Esta necesidad se fundamenta en el reconocimiento de dos premisas esenciales. En primer lugar, partimos de la idea de que en la actualidad vivimos en lo que Castells (1997) bautizó muy tempranamente como la Era de la información. De modo que –y aquí viene el segundo reconocimiento-, si comprendemos a la escuela como una institución de naturaleza social y cultural, se tornará ineludible aceptar que las transformaciones paradigmáticas en torno a las formas de construcción y circulación del conocimiento, las fuentes y los criterios de verdad, y los sujetos autorizados para producir y hacer circular el conocimiento, han modificado los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela (Dussel, 2011). Sin embargo, a pesar de lo sostenido por la porción más optimista de aquellos con intereses depositados en el desarrollo de negocios redituables en el campo de la educación (Buckingham, 2008) y aquellos convencidos de la

---

<sup>1</sup> El modelo 1 a 1 “consiste en distribuir equipos de computación portátiles a estudiante y docentes de manera individual y en conectar a Internet a la instituciones educativas.” (Artopoulos y Kozak, 2011: 397).

mejora automática que la incorporación de nuevas tecnologías supondrá para la educación (Dussel, 2011), esta transformación no ha decantado necesariamente en una mejora visible para el campo educativo. En todo caso, la profunda democratización en lo concerniente al acceso a la tecnología y a la erradicación de la brecha digital que se han propuesto políticas como el PCI dependerá, en última instancia, no solo de las –fundamentales- políticas públicas de infraestructura, abastecimiento y distribución de equipos, sino también de las medidas orientadas a la reinención de las prácticas docentes y la creación de propuestas que incluyan la tecnología de forma genuina en el campo educativo (Maggio, 2012).

Ahora bien, ¿qué implica lograr una genuina integración de la tecnología al campo educativo? Como señalan Burbles y Callister (2001), la relación entre las propuestas educativas y la tecnología resulta compleja, por lo que no es posible escindir los medios de los fines instrumentalizando la tecnología con el objetivo de utilizarla como una mera herramienta educativa. Así, a pesar de que, tal como supo subrayar Litwin (1995) -pionera en los estudios del área-, resulta fundamental que la didáctica sea la disciplina que interroge y encuentre el sentido teórico y práctico de la enseñanza y el aprendizaje con las nuevas tecnologías, también resulta imprescindible comprender en profundidad las transformaciones epistemológicas y didácticas a las que se ven sometidos los campos específicos de cada disciplina a la luz del ingreso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a las aulas (Maggio, 2012). Es precisamente esta complejidad inherente al proceso dialéctico que se desarrolla entre educación y tecnología la que motoriza la investigación de este trabajo. Si seguimos esta línea de razonamiento, comprenderemos la necesidad de encarar la investigación sobre la Tecnología Educativa a partir de un enfoque que revalorice las particularidades disciplinares de cada campo y, más precisamente, de las didácticas específicas, avocadas a reflexionar sobre las relaciones entre la didáctica y los campos de estudio particulares de cada área. A su vez, si bien entendemos que una aproximación a esta problemática reclama fundamentalmente investigaciones que asuman la observación de las prácticas reales, de campo, que se desarrollan en la escuela, este trabajo se ha propuesto apenas una primera aproximación que dé cuenta de algunos ejes problemáticos que involucran el trabajo con TIC en las aulas desde el enfoque de un área específica, la Lengua y la Literatura.

Con este fin, llevaremos adelante un análisis de las características de un software educativo producido por el portal Educ.ar, el cual, a partir de la lectura de un cuento de Edgar Allan Poe, “Los crímenes de la calle Morgue”, aborda una serie de contenidos y actividades adscribibles a la asignatura Lengua y Literatura. A fin de ser consecuentes con la multidisciplinaridad

dialéctica que involucra el objetivo que nos hemos fijado, nuestro análisis partirá de una descripción densa del juego y arribará a una lectura explicativa e interpretativa de sus componentes. Esta resultará del cruce de dos áreas que entendemos como complementarias y cuyos intereses se superponen a la luz del desembarco masivo de las TICs al aula a partir del PCI. Retomaremos, entonces, los estudios que abordan la alfabetización educativa con TICs - particularmente, los postulados del New London Group- a fin de articularlos con una serie de ejes problemáticos que conforman el cuerpo de investigaciones del campo de la Didáctica especial de la Lengua y la Literatura. En este marco específico, priorizaremos las reflexiones críticas realizadas por Bombini (2008) en torno al soporte educativo que representa el manual de Lengua y Literatura, y al abordaje específico de la literatura que lo caracteriza.

## **2. La Tecnología educativa, la alfabetización y los videojuegos**

### **2.1. De la alfabetización tradicional a la alfabetización multimedial, multicultural: aportes del New London Group**

Surgido en el año 1995 del encuentro de investigadores de la TE de diversos países angloparlantes, el New London Group (NLG) (Cazden et al.; 1995) constituye el primer intento de sistematizar al mismo tiempo una serie de inquietudes ante las transformaciones del mundo del trabajo, las relaciones sociales, políticas y económicas en la etapa posfordista, neoliberal, del capitalismo, y la alfabetización tradicional de la institución escolar. Tomando como punto de partida estas problemáticas, el NLG apuntó a horadar la concepción de una alfabetización escolar tradicional, centrada en la lengua nacional y la norma estándar escrita. Como alternativa crítica a este modelo, el grupo contrapropuso una forma de alfabetización multicultural, plural, que al mismo tiempo le otorgara relevancia a los diferentes actores del heterogéneo escenario cultural de cada país y tomara en consideración los diferentes modos de representación –la imagen, el sonido, el texto, el video, entre otros- crecientemente presentes en los medios masivos de comunicación, la multimedia y la hipermedia electrónica. La categoría en torno a la cual se organiza la propuesta del NLG es el diseño, que involucra al mismo tiempo los diseños disponibles de sentido, el trabajo al que se someten en el proceso semiótico los diseños disponibles y, por último, el objeto rediseñado, que es fruto tanto de las reproducciones como de las transformaciones de sentido del proceso de diseño. Como resultado de este proceso, el objeto rediseñado se constituye a su vez en un diseño disponible para futuros procesos de diseños de sentido.

Basado en un principio de semiosis dinámica, este enfoque pedagógico del diseño no se limita a las prácticas de construcción de sentido en su forma más pragmática, sino que comprende también otros objetivos más generales, vinculados a la concepción de la educación en tanto que práctica cultural y social. En esta línea, son cuatro los ejes que estructuran la propuesta pedagógica del NLG. En primer lugar, la *práctica situada*, que hace referencia a la inmersión en las experiencias y los usos de discursos disponibles tanto en los mundos de los alumnos como en aquellas prácticas del espacio público y los espacios de trabajo que les son ajenas. Luego, la *instrucción manifiesta* da cuenta del aprendizaje analítico y sistematizado involucrado en el trabajo explícito con metalenguajes que describen e interpretan los elementos del diseño y los diferentes modos de representación. Otro de los ejes de esta pedagogía es el  *encuadramiento crítico*, que apunta a la interpretación crítica de los contextos sociales y culturales del diseño y la producción de sentido. Por último, la *práctica transformada* retoma las prácticas situadas para someterlas a un diseño que las transforma a partir de nuevos propósitos y que se apoya en la reflexión surgida tanto de la instrucción manifiesta como del encuadramiento crítico.

La categoría de diseño se constituye, entonces, al mismo tiempo como un análisis de las diferentes formas de producción de sentido que podemos observar en un mundo crecientemente plural y multimodal –y no meramente textual, al modo de la alfabetización clásica- y una reflexión pedagógica sobre las formas de producción de sentido en ese entramado sociocultural en que las nuevas tecnologías han transformado los procesos semióticos.

## **2.2. Sobre las promesas y los riesgos de los videojuegos educativos**

Las investigaciones dedicadas al análisis del llamado software de entretenimiento educativo dan cuenta de una serie de características que al mismo tiempo que lo describen, revelan las limitaciones que este tipo de soporte presenta en la actualidad para lograr el objetivo de una difusión extendida entre los alumnos. La interactividad superficial, limitada y muchas veces arbitraria, el énfasis en habilidades descontextualizadas, la centralidad de la evaluación en lugar de la enseñanza, la impronta conductista subyacente, la lógica del premio y el castigo, la baja calidad de los gráficos –que encuentra su fundamento en el bajo presupuesto dedicado a este tipo de desarrollos-, constituyen síntomas de una dificultad más amplia, que le es inherente a este tipo de software: la búsqueda de combinar educación y entretenimiento revela el presupuesto de que el aprendizaje es naturalmente desagradable y, por tanto, resulta necesario disfrazarlo con una barnizada de placer. Así se fundamenta, en última instancia, el

corto alcance, tanto educativo como comercial, que ha logrado este tipo de entretenimiento, a medio camino entre los objetivos de la educación y el entretenimiento (Buckingham, 2008).

Distinto es el caso de los videojuegos comerciales de venta masiva. Existen diversos estudios, en su mayoría celebratorios, que han abordado el análisis de este tipo de software a partir de su diseño multimodal e interactivo. Estas características que, en esencia, resultan constitutivas de los videojuegos, han sido estudiadas en relación con los beneficios que pueden presentar para el campo educativo (Gee, 2003; Papert, 1993). Para los teóricos defensores de la educación con videojuegos, los jugadores-alumnos, inmersos en los videojuegos, llevarían adelante aprendizajes sociales y cognitivos ricos, y una alfabetización multimedial competente y superadora de las prácticas monótonas de enseñanza y aprendizaje que caracterizan de forma esencial a la escuela. Se trata de un aprendizaje placentero, que no debe ser restringido por los elementos fuertemente restrictivos de la currícula educativa y que da lugar a diversos estilos de aprendizaje, respetuosos de la pluralidad del alumnado.

Ante estos planteos de gran optimismo, han surgido diversas críticas, de mayor y menor profundidad, que revelan la endeblez de miradas demasiado voluntaristas sobre la inclusión de los videojuegos en el campo educativo. Al analizar esta problemática, Buckingham (2008) -uno de los exponentes más importantes de estos enfoques contestatarios- realiza un interesante punteo de las falencias de este tipo de investigaciones, ligándolas en varias oportunidades a los intereses económicos que las subyacen. Entre sus críticas más relevantes, denuncia un optimismo desmedido y analíticamente infundado en lo que los defensores de la enseñanza con videojuegos entienden por el desarrollo de competencias y el aprendizaje informal a través de la práctica. Es decir, varios de los argumentos esgrimidos por los defensores de los videojuegos no solo se articulan con el discurso que los partícipes de las industrias del videojuego han construido en torno a la TE a fin de popularizar su mercado y llevarlo a las escuelas y los hogares, sino que también presentan fundamentos pedagógicos que pretenden desconocer el lugar esencial que ocupa la escuela en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin proporcionar apoyatura alguna que pueda probar la validez que soporta los fundamentos de la educación informal y autónoma.

A su vez, Buckingham formula una crítica que desarticula las opciones polarizadas en torno a la incorporación de nuevas tecnologías al campo educativo. No se trata de utilizar los videojuegos de forma que los alumnos aprendan “naturalmente”, por su cuenta, una serie de operaciones cognitivas y construcciones semióticas de dudosa constatación, ni de que, posicionándose en el otro extremo de la discusión, los docentes se limiten a ignorar la existencia de los videojuegos. La alternativa productiva con la que se elude estos enfoques

reduccionistas resulta de la exploración de las posibilidades que brindan la crítica y la creatividad en las prácticas educativas con medios digitales. Esto significa, por un lado, proporcionarles a los alumnos las herramientas para comprender críticamente los medios como Internet y los videojuegos, a fin de abordarlos, ya no como materiales didácticos neutros o meras herramientas, sino como formas culturales con características específicas en cuanto a su público, modos de representación, lenguaje y formas de producción. Por otro, implica propiciar la producción creativa que involucra el trabajo práctico con estos medios. A partir de las prácticas de producción, los alumnos abandonan el lugar de consumidores para constituirse en productores; en el proceso, hacen visibles aspectos de la producción que estaban cerrados a la experiencia del consumo; pueden llevar adelante elaboraciones y reelaboraciones, y desarrollar producciones que, por las posibilidades que facilitan los soportes digitales, alcanzan incluso a emular las prácticas de los profesionales. La práctica creativa, a su vez, permite una exploración del vínculo emocional e identitario de los alumnos en su relación con los medios, y posibilita el trabajo colaborativo, habilitando producciones de conocimiento que tienen como ejes el diálogo y la negociación.

Como podemos ver, esta propuesta crítica y creativa de Buckingham sobre los medios digitales significa una continuación y profundización de los ejes pedagógicos planteados por el NLG. En efecto, ambos enfoques representan alternativas frente a las iniciativas que, cobijadas en discursos excesivamente celebratorios de la integración de las TICs en el campo educativo, pretenden descontextualizar y borrar los ejes y problematizaciones pedagógicas que deben servir de matriz para el trabajo con las nuevas tecnologías en el campo de la educación. Según lo entendemos, son precisamente estas reflexiones pedagógicas, junto con la didáctica, las que deben establecer los ejes de la discusión de la integración de las TICs a las escuelas, a fin de construir propuestas críticas que inhabiliten las tradicionales operaciones tecnócratas e instrumentalistas que han caracterizado al campo de la TE desde sus inicios (Díaz Barriga, 1994; Maggio, 1995).

No obstante, como señalamos algunos párrafos atrás, esto significa reconocer que las nuevas tecnologías no constituyen únicamente herramientas o materiales neutros, y que también pueden transformar, potenciar o limitar los procesos de enseñanza y el aprendizaje. La inclusión genuina de nuevas tecnologías al aula “alcanza los propósitos de la enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción del conocimiento en el campo al que esté refiriendo” (Maggio, 2012: 20). En este sentido, la inclusión resulta un proceso de orden epistemológico, puesto que actúa sobre las

tramas contemporáneas de construcción del conocimiento de cada área disciplinar específica. Es precisamente por esto que si bien resulta fundamental una primacía de las reflexiones pedagógicas y didácticas en el campo de la TE, también es necesario comprender dialécticamente la operación a partir de la cual las tecnologías redefinen los campos disciplinares específicos y sus formas de construir conocimiento.

De aquí que en este artículo, se haya optado por un doble encuadramiento teórico que contemple, por un lado, las propuestas del NLG y Buckingham, y, por otro, los ejes problemáticos que atraviesan la didáctica especial de la Lengua y la Literatura, disciplina específica para la cual, por otro lado, fue diseñado el recurso educativo del portal Educ.ar al cual nos avocaremos.

### **3. Didáctica especial de la Lengua y la Literatura: una deuda**

El campo de estudios de la Didáctica especial de la Lengua y la Literatura aún presenta una deuda en lo concerniente a la reflexión sobre la incorporación de las TIC a su área específica de trabajo. De aquí que resulte imposible desarrollar un marco teórico con antecedentes directos que aborden la cuestión particular de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura a partir del uso de recursos tecnológicos como son los juegos educativos. Sí existen, no obstante, estudios que han analizado otros soportes tecnológicos, ajenos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, las reflexiones sobre el lugar de la literatura en los manuales de Lengua y Literatura formuladas por Bombini en *La trama de los textos* (2009) pueden resultar de gran utilidad como antecedente para este análisis.

La lectura de Bombini estructura su análisis del manual escolar a partir de la categoría de censura. “La censura, en tanto discurso y practica sistematizada”...”postula un modo de concebir y leer la literatura” (Bombini, 2009: 71). En este sentido, el manual funciona como un museo en el cual se presentan los grandes autores y sus obras a partir de un criterio de leyes y reglas. El distanciamiento, la pretensión de objetividad y la neutralización rigen la ley de la canonización, en virtud de la cual solo es legible todo aquello que, legitimado por el paso del tiempo, ha sido incluido en la historia de la literatura, espacio de la conservación y consagración. Por fuera de este canon, se encuentran las lecturas paralelas, con su propio mercado, leyes de producción, distribución y circulación. Algunas de ellas forman parte de la propia producción del adolescente escritor. Sin embargo, la fuerte impronta normativa que restringe los efectos de lo literario a una ética y gramática del buen hacer y el buen decir significa una barrera infranqueable para estas lecturas.

Las leyes del manual también someten a la literatura a censuras lingüísticas, políticas e incluso corporales. La censura se extiende a los lenguajes: “La idea de obra clásica y del texto literario como modelo de uso prestigioso del lenguaje inevitablemente legibles construyen un sistema de bestsellers de la literatura escolar fuertemente arraigado”. Se le suma a estas censuras aquella de la reflexión teórica. El problema de la especificidad literaria no se ve contemplado por el manual. Lo mismo sucede con los conceptos teóricos que sistematizan su lectura: autor, historia, movimiento, contexto, género, forma/contenido, son categorías descontextualizadas y ahistóricas. Esta carencia de teoría lleva a un territorio árido en el cual la lectura de literatura se transforma en una sucesión de autores, biografías, géneros, datos históricos de carácter monótono, reiterativo, homogéneo y mecánico. La relación autor-obra deposita en la figura del autor el origen del saber sobre lo literario. La historia de la literatura se rige por principios de clasificación indiscutidos y homogéneos que silencian los conflictos y las continuidades que atraviesan los movimientos, períodos y etapas anquilosados de la historia literaria. El género, que, como establece Ludmer (1984), es siempre un debate social, se transforma aquí en una clasificación estática que ordena lecturas harito descriptivas e inmovibles, casilleros vacíos donde situar las momias amortajadas del museo.

Esta crítica contra las formas en las que se configura la literatura en los manuales y en la escuela en general, no desemboca, como podría pensarse, en una negativa a enseñar literatura en la escuela. Por el contrario, la propuesta de Bombini apunta a dramatizar la tensión entre la búsqueda de la escuela de pautar un saber normativo y fijarlo, y la de la literatura, que evade estos sentidos convencionalizados y automatizadores. Por otro lado, situarse en este espacio de tensiones, asumirlo como problemática, supone también reconocer la existencia y relevancia de una cultura adolescente que colisiona con la cultura escolar. Ante esta colisión, la tarea del docente es continuar su formación y reinventar su práctica, a fin de transformarse en docente de esos jóvenes y no de los alumnos y protolectores ideales, uniformes, que encontramos en los soportes educativos como el manual.

Ahora bien, la censura del manual -si la contemplamos en su carácter activo- es fundamentalmente una forma de lectura; una forma de lectura restringida, conservadora, sí, pero también configuradora de ciertas pautas, reglas y hábitos de lectura. Si aceptamos esto y seguimos la línea del NLG, podremos ir un paso más allá y comprenderla, de modo más amplio, como una forma de construir significado o, mejor aún, como un diseño disponible, cuyo encuentro con los diseños de la literatura, deriva, como argumenta Bombini, en una tensión. A continuación, se presentará un análisis que se hará cargo de esta tensión entre la literatura y la TE a partir de un software educativo específico.



#### 4. Análisis del juego educativo “Los crímenes de la calle Morgue”

“Los crímenes de la calle Morgue”<sup>2</sup> es al mismo tiempo el título de uno de los cuentos más leídos del escritor Edgar Allan Poe en la escuela secundaria y del juego que el portal Educ.ar presenta como actividad de lectura de la obra homónima. A continuación, desarrollamos el análisis de este juego, que hemos llevado a cabo teniendo en cuenta tres de sus pantallas principales. En cada una de ellas, realizamos, en primer lugar, una descripción densa considerando: las formas que adopta la multimedialidad (color, textura y elementos presentes), los grados y formas de interactividad, y los diseños disponibles contemplados, así como sus transformaciones. En segundo lugar, elaboramos una lectura analítica, explicativa e interpretativa, de los elementos descritos de acuerdo con los conceptos teóricos planteados inicialmente.

##### Pantalla 1



Ubicado en el sitio educ.ar, dentro de la sección “recursos”, el juego –esa es la categoría en la que se inscribe dentro del sitio- “Los crímenes de la calle Morgue” se inicia con una primera pantalla que funciona a modo de introducción y que presenta la estética prototípica de un diseño disponible: el género gótico, de terror. A diferencia de lo que sucede con los recursos audiovisuales de video que genéricamente sirven de presentación e introducción de la historia que servirá de contexto al videojuego, lo que encontramos aquí es una breve animación que se repite invariablemente, anulando así la posibilidad de un relato, para, en cambio, focalizarse

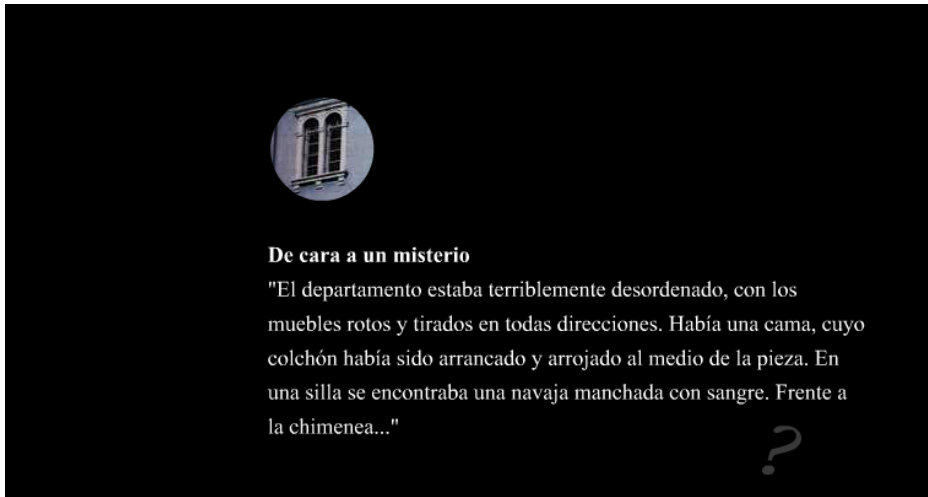
---

<sup>2</sup> Este software del portal Educ.ar puede ser localizado en el siguiente sitio:  
<http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/recursos/juegos/poe/index.html>

en la contextualización del diseño gótico –estética que, por otra parte, será parte de los contenidos desarrollados en una instancia posterior del juego-. El diseño multimedial nos ofrece sonidos de truenos que acompañan la imagen lúgubre de dos rayos que titilan una y otra vez sobre el paisaje nocturno y tormentoso de la calle. Sobre el margen izquierdo de esta primera pantalla del juego, se ubica un edificio imponente de arquitectura decimonónica, que, en perspectiva, revela sobre su fachada largas filas de ventanas que dan a una calle desierta y oscura. Sobre el margen derecho, un poste de luz apagado y un signo de interrogación se nos ofrecen como los únicos elementos interactivos de la pantalla. El indicio de la potencial interactividad nos lo proporciona la señal titilante del signo de interrogación. Por último, sobre el margen inferior de la pantalla, un breve texto que ocupa casi un tercio de la misma señala a modo de título introductorio: “Un maestro del enigma Lectura de “Los crímenes de la calle Morgue”, de Edgar Allan Poe”.

Continuando con el análisis multimodal, podemos afirmar que la tipografía gris-oscura del texto, la ambientación gótica de la animación y los sonidos de truenos configuran de forma conjunta un diseño disponible que se ubica dentro del género de videojuegos de terror, aunque solo de forma limitada, puesto que al mismo tiempo presenta las características propias del software de entretenimiento educativo, una gráfica que dista de la que podemos encontrar en los videojuegos comerciales y una interactividad lineal y limitada. A su vez, un elemento central de esta primera pantalla introductoria da cuenta de este proceso de rediseño y de una hibridación respecto del diseño disponible de los videojuegos de terror. Con esto nos referimos a la introducción textual de la actividad que indica el objetivo del juego: “Lectura de “Los crímenes de la calle Morgue””. Aquí la lectura activa una operación que se encuentra por fuera de las finalidades tradicionales de los videojuegos. A su vez, el término “maestro” representa, en el marco de las reflexiones didácticas de Bombini, un adelanto de la vinculación autor-obra que se repetirá a lo largo del recurso educativo.

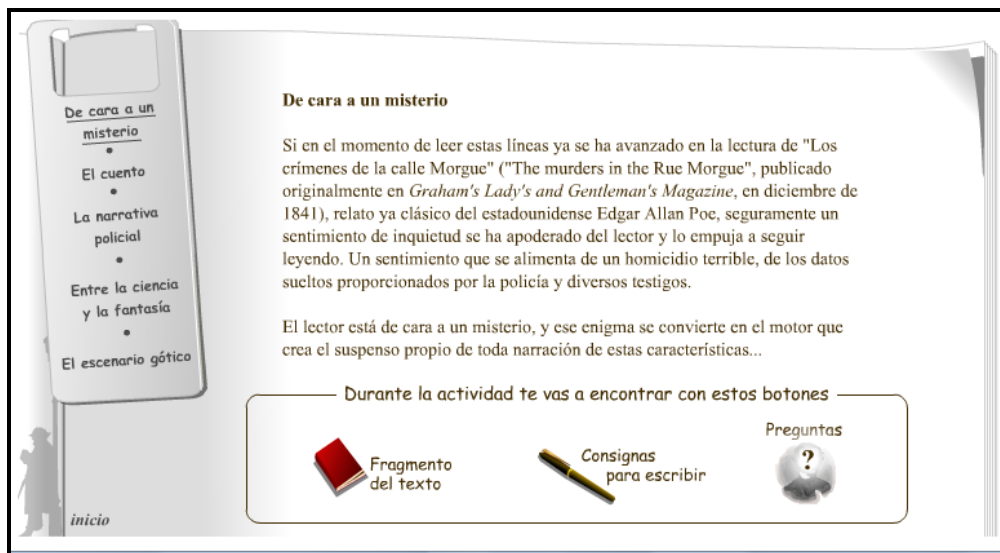
## Pantalla 2



Una vez que hacemos click en el hipervínculo del signo de interrogación, las luces de la animación se apagan y, con un último sonido de truenos, sobre el fondo negro, aparece enfocada como por una lupa de luz una de las ventanas del edificio de la pantalla anterior. Un texto blanco, estático, acompaña la imagen en silencio. Se trata de un fragmento del cuento que describe la escena del crimen, terminada en puntos suspensivos. Al igual que los restantes elementos multimediales -la ambientación gráfica y el silencio- este dispositivo textual también actúa en pos de un efecto de misterio. Por último, el signo de interrogación se repite una vez más, titilante, sobre el margen derecho, indicando otro hipervínculo interactivo; nuevamente, el único disponible en la pantalla.

Entre estas dos primeras pantallas, encontramos una relación de continuidad a partir del diseño gótico compartido. Este se sustenta en los distintos modos de representación – imagen, texto y sonido- y establece así una relación secuencial que une ambas pantallas en tanto que elementos –restringidos en comparación con el despliegue del diseño disponible de los videojuegos de terror y por ello, más próximos al entretenimiento educativo- de la introducción del juego.

### Pantalla 3



La tercera pantalla representa un punto de inflexión en lo referente a la multimedialidad y la interactividad. En particular, los elementos de texto, imagen y sonido dejan de configurarse en función del diseño gótico del videojuego, para ser suplantados por un fondo que presenta la imagen estática de un libro abierto, con hojas blancas que se asemejan a las de un manual. Sobre el margen izquierdo del libro, encontramos un separador que ofrece varios hipervínculos: “De cara a un misterio”, “El cuento”, “La narrativa policial”, “Entre la ciencia y la fantasía” y “El escenario gótico”. Cada uno de estos hipervínculos envía a otras páginas del manual digital, garantizando así una interactividad lineal, ligada puramente a la organización de los materiales textuales que despliega el recurso. Sobre la parte inferior de esta tercera pantalla, encontramos, a modo de explicación, una guía gráfica con los tres botones que guiarán las interacciones dentro de cada una de las pantallas que nos ofrece el señalador del margen izquierdo: “Fragmentos del texto” (con la imagen de un libro), “Consignas para escribir” (con la imagen de una lapicera) y “Preguntas” (con un busto que, por cabeza, lleva una signo de interrogación).

Por último, sobre el cuerpo de esta pantalla, encontramos un texto que hace de introducción al análisis del cuento de E. A. Poe. Allí, una de las primeras operaciones didácticas que se hacen visibles es la de presuponer la lectura por parte del lector: “Si en el momento de leer estas líneas ya se ha avanzado en la lectura de “Los crímenes de la calle Morgue”(…), relato ya clásico del estadounidense Edgar Allan Poe, seguramente un sentimiento de inquietud se ha apoderado del lector y lo empuja a seguir leyendo.” Así, por ser un “clásico” de la literatura y haber sido escrita por “un maestro” –término que también hemos visto en una pantalla anterior-, la obra de Poe ya se encuentra legitimada y constituida en objeto incontestable de la

historia de la literatura. A su vez, en el marco de esta operación normalizadora, la lectura se presenta como algo presupuesto, en lugar de ser indagada o problematizada como proceso, y sus efectos se revelan anticipadamente uniformes y depositarios de un lector ideal: ...“seguramente un sentimiento de inquietud se ha apoderado del lector y lo empuja a seguir leyendo.”

La segunda operación didáctica que encontramos es la clasificación de una serie de elementos conceptuales del género policial y del relato de misterio: “Un sentimiento (el del lector) que se alimenta de un homicidio terrible, de los datos sueltos proporcionados por la policía y diversos testigos. / El lector está de cara a un misterio, y ese enigma se convierte en el motor que crea el suspenso propio de toda narración de estas características.” En tan solo unos párrafos, el lector ha sido ordenado en su mirada, de modo que no solo han sido indicados los efectos que debería tener la lectura prestigiosa. También se han desplegado los elementos conceptuales que deberían orientarla al enfrentar genéricamente “toda narración de estas características”: crimen, misterio, enigma, pistas y suspenso; un aparato conceptual que no es en sí censurable –todo lo contrario: puede resultar sumamente útil-, pero que, ofrecido como herramienta de constatación y construcción normalizadora de lectura, pierde su potencia.

En definitiva, las propuestas didácticas que se encuentran a partir de la tercera pantalla están vinculadas a la modalidad textual y a una organización interactiva dentro de una secuencia lineal, y pueden ser vinculadas secuencialmente a las distintas problemáticas que, en un apartado anterior, nuestro análisis introdujo valiéndose de las reflexiones críticas dirigidas genéricamente al soporte del manual de Lengua y Literatura.

Si continuamos con este análisis, veremos que en la pantalla “El cuento”, la relación vida-obra actúa como un aparato de lectura cuya función es atribuirle a la vida del autor el origen del sentido literario que percibimos en sus obras. A su vez, de forma articulada con esta operación, encontramos otra, adyacente, que apunta a la concepción del autor como genio inspirado, protagonista de un destino ineludible. Se trata de atributos que, al mismo tiempo, dirigen la lectura de literatura por el camino interpretativo de la subjetividad asocial, descontextualizante, y actúan como herramientas convocantes de la lectura por su mentada originalidad: “Poe está considerado un maestro en la creación de historias que atrapan y seducen con sus enigmas. Algunos afirman que fue el primero de su tipo, al menos en lo que refiere a los últimos dos siglos”.

A continuación, en la pantalla “La narrativa policial”, podemos detectar una profundización de las estrategias didácticas hasta aquí analizadas. Allí se despliega un exhaustivo depósito de

conceptos -presentados de forma estática- acerca de un tipo descontextualizado de literatura: la etiqueta de novela policial clásica o de enigma; la secuencia estructurante: crimen, enigma, detective; las dos historias paralelas que se desarrollan por definición en el género policial: la del enigma y la del crimen; la figura de detective del policial clásico y del negro, entre otras. Inserto entre los párrafos descriptivos, el hipervínculo “Fragmentos del texto” nos envía a una cita de la obra que actúa como ejemplo esclarecedor y probatorio de que los conceptos genéricos exhibidos pueden, efectivamente, verificarse en la obra.

Algo similar sucede con los ejercicios de escritura que ofrece el software a través del hipervínculo “Consignas para escribir”. Leemos en una de las pantallas a los que nos dirige este hipervínculo: “¿Serías capaz de resumir su argumento (el de la historia central) en unas cuantas palabras o unos pocos renglones?” La operación de reescritura sintética adscribible al resumen actúa, al igual que las citas textuales, en función de una operación de constatación, ya no específicamente de categorías dadas, incontestables, sino más bien de la comprensión un argumento que no es sometido a indagación interpretativa alguna.

A esta problemática didáctica, podemos agregarle una última, como es la que se visibiliza a partir de la propuesta fuertemente descriptiva de la pantalla “El escenario gótico”:

“Como digno cultor de la narrativa del siglo XIX, Edgar Poe supo cultivar la precisión en las descripciones. Esta destreza llegó a su perfección en las obras de los grandes novelistas del realismo (Balzac, Flaubert, Tolstoi, entre otros); sin embargo, las descripciones de Poe poco tienen de realistas. Ocurre que las descripciones particulares de ambientes y personajes aparecen siempre atravesadas por la sugerencia y el simbolismo”.

Allí, las etiquetas de los movimientos literarios y el prestigio de figuras artísticas aledañas se pegan como etiquetas vacías a la obra de Poe para ubicarla en su lugar específico y privilegiado dentro de la historia de la literatura universal. La estrategia legitimadora de esta lectura se inscribe perfectamente en el análisis prototípico del manual formulado por Bombini: la obra, institucionalizada, normalizada, pasa a ser valiosa por su lugar en el panteón de la biblioteca universal; el proceso de su lectura, histórico, social, cultural, queda, por tanto, al margen de la discusión.

## **5. A modo de cierre**

En este trabajo, hemos analizado las características de un software educativo producido por el portal Educ.ar que aborda, a partir de la lectura de un cuento de Edgar Allan Poe, “Los crímenes de la calle Morgue”, una serie de contenidos y actividades de la asignatura Lengua y Literatura. Retomando las categorías del NLG, podemos decir que el diseño disponible que

presenta este juego es resultado de la reconfiguración de dos tipos de diseños disponibles: por un lado, el diseño propio del manual escolar de Lengua y Literatura, y por otro, el del software de entretenimiento educativo, el cual, a su vez, también puede ser pensado como resultado de otra transformación sobre un diseño disponible, aquel de los videojuegos comerciales. El resultado de esta combinación se ha estructurado de forma que lo que en un principio -por las características de su diseño multimodal- promete ser un videojuego de terror, luego de un quiebre severo a partir de la tercera pantalla -parcialmente anunciado por la interactividad restringida del juego en general-, se revela definitivamente como el híbrido manual/entretenimiento educativo.

Por otro lado, el estudio de Bombini sobre la censura del manual escolar nos ha proporcionado un enfoque teórico sobre las problemáticas específicas de este software educativo. Retomándolas, hemos formulado una crítica del material didáctico en el modo textual del juego, adscribible al diseño disponible del manual. En particular, hemos sugerido que la propuesta de lectura se realiza a partir de ejercicios constitutivos de un aparato de normalización literaria presente en diversas pantallas del software.

Ahora bien, si cruzamos el análisis de Bombini con el análisis multimedial del software híbrido, podremos alcanzar una conclusión final. A fin de evitar una didáctica de la literatura formadora de lectores ideales e inexistentes, resulta fundamental reinventar la práctica docente. Para ello, debemos volver nuestras miradas sobre la cultura de los jóvenes, como establece Bombini, y sus mundos, retomando las palabras del NLG. Solo así podremos ser verdaderamente sus docentes. En este sentido, el trabajo con el diseño disponible de los videojuegos -la práctica situada-, asociada a la cultura adolescente, resulta una apuesta cuyos fundamentos son bien intencionados. No obstante, la reinención de la práctica docente debe encararse de forma tal que en los procesos de diseño, ya sea multimedial, como en el caso de los soportes digitales, como en todas las restantes prácticas de enseñanza y aprendizaje, haya un trabajo crítico respecto de los diseños utilizados, sus conceptos, su lenguaje, su historicidad y los entramados de poder que los sustentan. De esta forma, podremos lograr una práctica transformada que sea, al mismo tiempo, crítica y creativa.

Por último, este trabajo ha pretendido delinear una primera (e incipiente) aproximación a algunos ejes problemáticos que involucran el trabajo con TIC en las aulas desde el enfoque de un área específica, la Lengua y la Literatura. Creemos que esta línea debe ser profundizada no sólo con el análisis de más materiales, sino también con la elaboración y la implementación de propuestas didácticas digitales que sean diseñadas en función de los principios

multimediales, hipertextuales e interactivos que habilitan los nuevos soportes tecnológicos (Baldry y Thibault, 2006; Kress, 2004).

### Referencias bibliográficas

Artopoulos, A., Kozak, D. (2011). “Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación”. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (Coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, México DF, Océano Travesía.

Baldry, A.; Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*, Londres, Equinox.

Bombini, G. (2008). *La trama de los textos*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Buckingham, D. (2012). *Más allá de la tecnología*, Buenos Aires, Manantial.

Burbules N. y Callister T. Jr. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Granica.

Castells, M. (1997) *La era de la Información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*, Madrid, Alianza.

Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J.; Kalantzis, M.; Kress, G.; Luke, A.; Luke, C.; Michaels, S.; Nakata, M. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, Harvard Educational Review, Cambridge.

Consejo Federal de Educación (2010). “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad”. En: *Anexo 1 de la Resolución 123*. Disponible en [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf)

Díaz Barriga, A. (1994). “Currículo y Tecnología Educativa”. Ponencia del *Seminario Internacional de Tecnología Educativa en el Contexto Latinoamericano*. Ciudad de México, ILCE. Disponible en <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2608&db=&ver>

Gee, J. P. (2003). *What Video Games have to Teach us about Learning and Literacy*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Kress, G. (2004). “Gains and losses: New forms of texts, knowledge and learning”. En: *Computers and composition* N°22:5-22. Disponible en <http://williamwolff.org/wp-content/uploads/2010/01/kress-cc-2004.pdf>

Litwin, E. (comp.) (1995). *Tecnología Educativa*, Buenos Aires, Paidós.

Maggio M. (1995). “Cuestiones y tendencias de la investigación”. En: Litwin, E. (comp.) *Tecnología educativa*, Buenos Aires, Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the age of the Computer*, Nueva York, Basic Books.



Alejo González es Licenciado y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En la actualidad, lleva adelante estudios de posgrado en el campo de la Tecnología Educativa (UBA y Ministerio de Educación). Profesionalmente, ejerce la docencia como profesor de Lengua y literatura en Escuela secundaria.

Guadalupe Alvarez es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). En la actualidad, se desempeña como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, y también como investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. En los últimos años, ha estado dedicada al estudio de los modos de potenciar los usos de las tecnologías digitales a fin de facilitar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, especialmente en ámbitos universitarios.