



Memos y trivias interactivas: recursos y tecnologías digitales para reflexionar sobre la lengua y el discurso

Lucía Godoy*

Introducción

Los dispositivos digitales son cada vez más frecuentes en las clases de Lengua y Literatura de nuestro país. Si bien hace algunos años se vienen registrando actividades didácticas y usos de las tecnologías digitales en las aulas, después de las experiencias virtuales por la pandemia de COVID-19 en el bienio 2020-2021, estas situaciones se volvieron cada vez más frecuentes. En este escenario se torna relevante la reflexión sobre las potencialidades de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua y Literatura.

Con tal objetivo, en este artículo retomamos y analizamos algunas escenas observadas durante un trabajo de campo en clases de Prácticas del Lenguaje de nivel secundario, en las que se incorporaron tecnologías y recursos digitales para la reflexión sobre el lenguaje y el discurso. Específicamente, en esas clases se propiciaron instancias espontáneas de reflexión metalingüística con memes e instancias planificadas de reflexión metalingüística y metadiscursiva sobre materiales multimodales a través de trivias digitales. A partir del análisis de esas escenas, en este trabajo buscamos pensar cuáles son las potencialidades didácticas de las tecnologías digitales para el trabajo sobre el lenguaje y el discurso.

Reflexión metalingüística y metadiscursiva con tecnologías digitales: algunas ideas clave

Muchas veces en las clases de Lengua y Literatura, o de Prácticas del Lenguaje, se plantea la incógnita de cómo se deben abordar los conocimientos de gramática, normativa y

* Lucía Godoy es Doctora en Lingüística (UBA), Magíster en Análisis del Discurso (UBA), Profesora y Licenciada en Letras (UBA). Pertenece al Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CONICET-UNSAM) donde estudia las prácticas letradas con tecnologías digitales en ámbitos educativos. Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de San Martín y en el ISFD n°1 (Avellaneda). lgodoy@unsam.edu.ar

ortografía sin reproducir acríticamente reglas y actividades repetitivas. A la vez, el abordaje de algunos conocimientos sobre los géneros discursivos y los tipos textuales también causa dudas; si bien es necesario trabajar sobre modelos genéricos, no queremos propiciar lógicas de encasillamiento y etiquetamiento sin sentido. La propuesta del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires es trabajar a partir de las prácticas efectivas con el lenguaje y con usos y textos contextualizados, para retomar y poner en valor los conocimientos que los estudiantes tienen al ser parte de la comunidad de hablantes de la lengua (DIPREGE, 2006). Sin embargo, este lineamiento que suena tan adecuado no resulta siempre fácil de seguir: ¿cómo propiciar situaciones didácticas en las que se generen estas prácticas de reflexión a partir de discursos contextualizados? ¿Cómo favorecer instancias de análisis crítico en las que se combinen los saberes de los estudiantes para el desarrollo de nuevos aprendizajes? Estas dudas, que pueden pensarse en relación con el desplazamiento de la enseñanza de lengua en el marco de la “reificación de la escritura y la escritura como contenidos de enseñanza” (Cuesta, 2019), nos plantean, un gran desafío.

En este marco, se ha considerado que los discursos digitales, los dispositivos tecnológicos (celulares, computadoras, *tablets*) y las aplicaciones interactivas pueden resultar de gran valor para las aulas de Lengua y Literatura, ya que se vinculan con nuevas formas de leer, escribir y hablar, y con el surgimiento de nuevos géneros discursivos y tipos textuales en los que se combinan la hipertextualidad y la multimodalidad (Magadán, 2013; Álvarez, González y Bassa, 2017; Álvarez, Gaspar y Migdalek, 2021). En relación con las potencialidades para reflexionar sobre el lenguaje y el discurso, se ha señalado la gran variedad de materiales disponibles en la web. Cantamutto (2015), por ejemplo, propone que los discursos que circulan en pantallas son insumos útiles para las clases de Lengua y Literatura, en tanto permiten explorar un estilo electrónico y sus recursos significativos, como también aprovecharlos para indagar en las distintas variedades que circulan en las aulas y pensar sus contextos de adecuación. En el mismo sentido, Magadán (2018) sugiere enriquecer la enseñanza a partir del aprovechamiento de los discursos digitales, ya que en ellos emergen formas lingüísticas que no siempre circulan y se validan en los ámbitos escolares, y además combinan diferentes modos semióticos (como voces, imágenes, textos). Además, otros autores aprovechan la interactividad que proveen las tecnologías digitales para proponer dinámicas lúdicas en las aulas de Lengua y Literatura. Por ejemplo, Gallego y Ágredo (2016) desarrollan, implementan e investigan un juego de roles para adolescentes, “El palabrero” que, con personajes y reglas específicas, serviría para trabajar sobre los

discursos argumentativos. Por su parte, Valdés y Romero (2017) desarrollan una aplicación para aprender ortografía española a través de fases inductivas y deductivas sobre las reglas ortográficas y ejemplos de uso. A partir de la evaluación de su implementación, afirman que una aplicación como la desarrollada ayuda a los estudiantes a aprender la ortografía del castellano de una forma que los motiva y que es acorde a los nuevos escenarios educativos.

Estas propuestas muestran avances e ideas interesantes en un ámbito que merece seguir siendo explorado, y al cual puede aportar el análisis de actividades concretas en las clases de Lengua y Literatura.

Experiencias en las aulas: algunos lineamientos metodológicos

Las escenas que presentamos y analizamos en este artículo fueron observadas durante un extenso trabajo de campo con perspectiva etnográfica en aulas de Lengua y Literatura en las que se estudiaba el desarrollo de prácticas letradas con tecnologías digitales. En ese proyecto de investigación observamos y participamos en las clases de Prácticas del Lenguaje en dos aulas de segundo año del secundario, dos escuelas de la zona Sur del Gran Buenos Aires. A continuación, presentamos las clases estudiadas:

- **CLASE WILDE:** Era una clase en una escuela secundaria de gestión estatal de la zona céntrica de Wilde. En ella había 35 estudiantes que solían llevar sus celulares al aula. La profesora se llamaba Marcela[1] y durante las observaciones realizaron sus prácticas dos docentes en formación: Mimi y Raúl. La escuela tenía un proyector antiguo con VGA sin parlantes, un laboratorio de computación y una biblioteca con una televisión grande.
- **CLASE ADROGUÉ:** Era una clase en una escuela secundaria de gestión privada del centro de Adrogué. Allí había 22 estudiantes que solían llevar sus celulares y notebooks (o tablets) a clase. La docente a cargo se llamaba Lila. En la escuela había un laboratorio de computación y, además, cada aula contaba con un proyector, una pantalla y un dispositivo de audio.

El trabajo de campo en ambas aulas se extendió desde abril a noviembre del año 2018 e incluyó actividades de observación participante con grabación en audio y video (en algunos casos), realización de entrevistas semiestructuradas con los participantes, recolección de consignas, materiales y producciones de los estudiantes y el desarrollo de proyectos diseñados en colaboración con las profesoras. El trabajo de campo contó con la aprobación de docentes, directivos, alumnos y padres, que se manifestaron a favor del mismo a través de la firma de un consentimiento informado. Un trabajo de campo de este

tipo nos permitió analizar las prácticas con tecnologías digitales en las aulas de Lengua y Literatura de nivel secundario, en contextos auténticos y pensar, de este modo, su valor didáctico, lejos de propuestas infundadas y de los paradigmas “aplicacionistas”.

Las escenas que analizamos en este trabajo se desarrollaron a partir de intervenciones propias hechas durante las clases, siempre con el permiso y el “visto bueno” de las docentes. Propusimos estas intervenciones ya que durante el trabajo de campo pudimos observar que era frecuente la utilización de tecnologías digitales para el desarrollo de prácticas de lectura, escritura y comunicación pero que, en general, en las clases sobre gramática, normativa y conocimientos discursivos, no se empleaban ni dispositivos digitales ni materiales multimodales en ninguno de los dos espacios.

Para el análisis retomamos algunas categorías analíticas de la Sociolingüística Etnográfica (Codó, Patiño y Unamuno, 2012) y de la Teoría de la Multimodalidad (Jewitt, 2009), específicamente en cuanto a las interacciones entre los participantes en el contexto del aula y la combinación de diferentes recursos semióticos en los textos. Las escenas son presentadas a partir de la inclusión de fragmentos de desgrabaciones de las clases, de las entrevistas y las imágenes de las actividades propuestas. En todos los casos las escenas aparecen con una denominación propia, encabezada con un hashtag (#) y la indicación de la clase en la que se registró. En las transcripciones que incluimos seguimos las siguientes pautas:

<p>MAYÚSCULA: grito Negrita: énfasis Interrup- : interrupción [Solapamiento]: Solapamiento o superposición de turnos de habla {Habla sobre bullicio} Sigue= : Sin transición entre turnos de habla Pregunta?: Entonación interrogativa Exclamación!: Entonación exclamativa [...]: omisión de segundos transcriptos (XXX): inaudible o indistinguible</p>

Escenas de reflexión metalingüística y metadiscursiva en las aulas

Como dijimos en el apartado anterior, durante el trabajo de campo observamos que en las actividades de reflexión metalingüística y metadiscursiva, en general, primaba el trabajo con textos escritos en fotocopias o en el pizarrón y ejercicios con ejemplos inventados. Por eso, llevamos adelante -en colaboración con las docentes- algunas actividades que incorporaban tecnologías digitales y recursos multimodales para

profundizar el trabajo en clase. Esta propuesta se asentaba, por un lado, en el objetivo de incorporar **materiales multimodales** propios de los espacios digitales a la reflexión sobre el lenguaje. En estos materiales la escritura no es ya el único y principal portador de los significados, sino que forma parte de un ensamblaje organizado en el que se combina con otros modos semióticos (orales, visuales, táctiles, espaciales, gestuales) que participan de la producción de los significados (Jewitt, 2009; De Luca y Godoy, 2018; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019). Por otro lado, buscábamos ver qué sucedía en las clases cuando se implementaban dinámicas lúdicas con dispositivos digitales, actividades que podrían encuadrarse dentro del concepto de **gamificación**. La gamificación se refiere a la aplicación de mecánicas de los juegos en el aula para estimular y motivar la competencia y la colaboración entre los estudiantes, aprovechando sus capacidades, talentos e intereses (Kapp, 2012).

A continuación, presentamos las escenas analizadas, que hemos dividido en dos categorías según se tratara de actividades espontáneas o planificadas.

1. Actividades espontáneas de reflexión: los memes se asoman

En general, por la dinámica del trabajo de investigación, si bien contaba [2] con la planificación y el programa del año, rara vez sabía exactamente qué temáticas y actividades se iban a llevar adelante en las clases observadas [3]. En ese marco, durante algunas clases sobre temas de gramática y normativa, propuse espontáneamente materiales multimodales –memes– para sumar al trabajo. 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 otros elementos “nuevos” que generan un efecto humorístico (Shifman, 2014). Gagliardi (2020) sostiene que los memes son recursos interesantes para el área de Lengua y Literatura, pero su utilidad depende de la finalidad didáctica y de los objetivos de la enseñanza que se planteen en las actividades en las que son incluidos. Cuando son involucrados en dinámicas de reflexión sobre el lenguaje, por el contenido lingüístico y discursivo que se conjuga en ellos, permiten que los alumnos movilicen sus conocimientos sobre la lengua para analizarlos y explicarlos. Específicamente, estos materiales propician un tipo de charla lúdica para reflexionar sobre el lenguaje y el discurso a partir del humor y los juegos verbales. El concepto de **charla lúdica** propuesto por Lytra (2008) da cuenta de cómo los estudiantes pueden mostrar sus conocimientos y experiencias con el lenguaje (y con otros recursos semióticos) en diferentes contextos culturales, a través de bromas, canciones y parodias. Así, las actividades con materiales multimodales como los memes pueden no solo

ampliar la reflexión discursiva, sino que también permiten la combinación de saberes vernáculos sobre el lenguaje y el discurso, junto con saberes escolares propios de la disciplina.

En la Clase Wilde cuando Marcela explicó la clasificación de las palabras según la acentuación y las reglas de tildación, le propuse enviar un meme relacionado con la temática y ella lo aceptó. El meme fue enviado a través de WhatsApp a un estudiante y él lo compartió con sus compañeros en el grupo que tenían. A continuación, se reproduce la imagen enviada y una parte del intercambio registrado en el aula:

Escena #Sicario (Clase Wilde)	
<p>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.</p> 	<p>(a lo largo de todo el intercambio hay superposición de voces, bullicio y risas)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manuel: no entiendo si es una noticia o se está ofreciendo como sicario de hasta seis personas y un extra por la suegra (risas) 2. Profesora Marcela: [muy bien] 3. Ivo: [porque sería] mató a seis personas= 4. Marcela: =no dice mató ahí 5. Ivo: [pero dice mato] 6. varios: {[mato]} 7. varios: {[dice mato]} 8. Profesora Marcela: mato (.) a ver (.) { qué dice (voces superpuestas) (1) a ver (voces superpuestas) (1) no dice mató qué dice? } 9. Varios: {mato} 10. Profesora Marcela: {MATO (.) yo mato} 11. Ivana: {muchas veces} 12. Profesora Marcela: {sh::: muchas veces} 13. Ivana: {Muchas veces en las noticias no ponen tildes en las letras y [a veces-]} 14. Profesora Marcela: {[sí y acá] tenemos un problema (.) que no es lo mismo mató que decir mato (risas) (1) si? } (voces superpuestas) 15. Ismael: [mato (.) yo mato] 16. Profesora Marcela: [mato (.) yo voy a matar] 17. Víctor: y mató [de él mató] 18. Profesora Marcela: [mató] mató él

En la escena #Sicario transcribimos una secuencia de reflexión metalingüística a partir de un material multimodal. En el intercambio puede verse que un material discursivo de este tipo genera motivación en el aula, lo que puede inferirse por los solapamientos de turnos de habla entre los estudiantes (2 y 3; 5, 6 y 7; 13 y 14; 15 y 16; 17 y 18) y por el bullicio generalizado que se produce, ya que casi todos los turnos se producen sobre el murmullo y los diálogos paralelos de los alumnos. La reflexión guiada comienza cuando

Manuel completa la lectura (1) y se centra en la importancia de la tildación para la comprensión de un texto. En esta secuencia de reflexión participan principalmente Ivo, Mauro y Víctor aportando sus interpretaciones y lecturas, y Marcela apuntalando esa reflexión (8,10, 14 y 16). Además, se desprende una observación acerca de la escritura en los medios, en la que es común la omisión de tildes, como señala Ivana (11 y 13).

En la Clase Adrogué la propuesta con un meme se produce cuando Lila enseñaba los signos de puntuación, específicamente las comas. En ese marco le consulté la posibilidad de enviarles a los estudiantes un meme relacionado y ella me sugirió que lo enviara por WhastApp al final de la clase, algo realizado tras la indicación de la docente. A continuación, se reproduce la imagen y el diálogo:

Escena #Gato (Clase Adrogué)	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profesora Lila: bueno (.) e:: y antes de terminar la clase Lucía les pasa: (.) un meme (.) 2. Juan Martín: [si::] 3. Varios: [bie:n] (risas) 4. Profesora Lila: (entre risas) en donde también pueden ver- 5. Justina: e:: 6. Mariano: e:: (.) [y no aparecía nada] 7. Profesora Lila: [cómo poner] [un signo de puntuación]= 8. Inés: [ves esos son memes] 9. Profesora Lila =hace la diferencia 10. Inés: así son memes [...][4] 11. Juan Martín : es como <i>vamos a comer gato</i> (.) (risas) o sea (.) (voz impostada) 12. Justina: [<i>vamos a comer gato</i>:] (voz impostada, gesto "turro" con las manos) 13. Joaquín: [la segunda es como] <i>vamo a comer gato</i> (voz impostada) (2) 14. Investigadora: y la primera es como 15. Juan Martín: <i>vamos a comer gato</i> (.) eso es muy turbio 16. Inés: A VER (.) dejame ver qué es eso

En la escena #Gato Lila habilita el envío del meme, pero no propone una reflexión grupal porque la clase está finalizando. En el intercambio transcrito se puede ver que los estudiantes reciben de buen grado el material y participan activamente solapándose en sus turnos, además retoman una discusión previa que habían tenido sobre la diferencia entre memes y momos [5], como se lee en las intervenciones de Inés (8, 10). Como toca el timbre, el proceso de reflexión sobre el meme no se realiza de forma grupal, sino que algunos alumnos se quedan conversando conmigo (11-16) al respecto. En sus aportes

estos alumnos no apelan a categorías gramaticales o sintácticas, sino que dan cuenta de las interpretaciones prosódicamente (11, 12, 13 y 15). Además, resulta pertinente que tanto Juan Martín como Justina, en la interpretación que hacen de la palabra “gato” como vocativo, realizan una estilización de un registro asociado a los jóvenes de clases bajas y, de hecho, Justina lo escenifica con un gesto que hace alusión a ese grupo social, (“gesto turro”). En ese sentido, el ejemplo permite indexicalizar un contexto oral con una representación sociolingüística que los estudiantes pueden recuperar a partir del signo de puntuación.

Lo presentado hasta aquí nos permite decir que en ambas clases los estudiantes participan activamente de las actividades espontáneas de reflexión sobre materiales multimodales, valoran positivamente los memes y aportan contribuciones adecuadas a partir de sus intuiciones lingüísticas. Sin embargo, en la escena #Sicario, el meme sirve mejor a los fines didácticos de la clase, al generar una reflexión guiada por la docente, lo que no sucede en la escena #Gato. Se puede pensar que el valor de los memes para las clases de Lengua y Literatura no se sitúa únicamente en relación a la novedad o la motivación para los estudiantes (que igualmente destacamos), sino por la charla lúdica que habilita a partir de su contenido lingüístico y discursivo, y que permite que los alumnos movilicen sus conocimientos sobre la lengua para analizarlos y explicarlos.

2. *Actividades planificadas de reflexión: Trivias nada triviales*

En ambos cursos se desarrollaron actividades interactivas con la plataforma *Mentimeter*, que permite la producción de trivias digitales de las cuales los estudiantes pueden participar con sus celulares [6]. En este tipo de actividades las tecnologías digitales pueden resultar valiosas no solamente porque permitirían dinamizar y flexibilizar las clases y extender los escenarios de aprendizaje (Lescano, 2012), sino también porque con los juegos en las aulas se puede aprender a partir de un desafío abstracto, siguiendo reglas específicas y apelando a los conocimientos y lenguajes disponibles (Magadán, 2019) [7].

A partir de tales consideraciones, propuse a las docentes desarrollar una dinámica lúdica con una trivia en *Mentimeter* para trabajar sobre alguna temática del lenguaje o del discurso que quisieran ampliar de esta manera. En la Clase Wilde propusimos con Mimi, la docente en formación, una trivia sobre tramas textuales, temática que hasta ese momento solo había sido abordada con textos escritos. Así, desarrollamos una trivia a partir de videos de YouTube sobre temáticas actuales en ese momento. La escasa disponibilidad de medios digitales en la escuela dificultó la actividad: la sala de

computación no tenía Internet estable y no había allí una pantalla grupal. Si bien la escuela contaba con un proyector, este tenía solamente entrada de VGA (sin sonido) y no estaba siempre a disposición de los profesores. Marcela, entonces, propuso trabajar en la biblioteca en donde había una televisión grande HD LED que se podía conectar a una computadora. Como en la escuela no había WiFi, les solicitamos a los estudiantes que trajeran datos móviles en sus celulares, consigna que cumplieron para la clase pautada. Ese día, Mimi y yo explicamos la actividad y el funcionamiento de la aplicación *Mentimeter*. En cada una de las preguntas de la trivía se explicó el desafío, se proyectó el material audiovisual y luego se presentaron las opciones entre las cuales había que optar en los dispositivos. Tras la participación de los estudiantes en cada una de las preguntas, se proyectaron los resultados y se habilitó un intercambio grupal de reflexión sobre el material y las respuestas escogidas. A continuación reproducimos algunas imágenes de las preguntas y las respuestas, junto con el intercambio que se desarrolló a raíz de esa pregunta.

Escena #MentimeterTramas (Clase Wilde)

En el video 1: ¿cuáles son las tramas predominantes?



19

19	1	0
TRAMA ARGUMENTATIVA Y DIALOGAL	TRAMA DIALOGAL Y DESCRIPTIVA	TRAMA DIALOGAL E INSTRUCCIONAL

Hide image

1. Investigadora: quiero que alguien me explique **por qué** les parece que tiene **cero** el resultado trama [dialogal e instruccional]
2. Matilda: {[porque no e:s]}
3. Manuel: {[XXXX]}
4. Ivo: {[porque no hay ninguna instrucción]}
(muchas voces superpuestas)
5. Investigadora: {A VER (.) e: (.) Matilda}
6. Matilda: no le está dando una instrucción sobre qué tiene que hacer (.) o:
7. Investigadora: bien (.) [no hay instrucciones]
8. Practicante Mimi: [muy bien]
9. Investigadora: =y por qué la mayoría eligió argumentativa-dialogal levantando la mano [a ver (.) Ivo]
10. Ivo: [porque] porque es un [diálogo porque de-]
11. Lucas: [están argumentando]
12. Manuel: [hablando]
13. Nahuel: [están dialogando]
(muchas voces superpuestas)
14. Ivo: {porque XXX están hablando y argumentativa porque es un debate porque están debatiendo su: (.) forma de ver el tema que están hablando=}
15. Ismael: {=al aborto=}

16. Investigadora: qué es?
17. Ivo: =por eso
18. Investigadora = es el tema del aborto
19. Practicante Mimi: muy bien muy bien

En la escena #MentimeterTramas vemos un intercambio que se produce tras la votación de los estudiantes en una de las preguntas de la trivía acerca de la trama predominante en un video con la presentación de Alberto Kornblihtt en el Senado, a raíz de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo [8]. Durante todo el desarrollo de la actividad se generó mucha participación entre los estudiantes, que querían resolver los desafíos planteados y presentar sus puntos de vista. Así, fueron diciendo qué opción votaron y también intercambiaban y discutían sus opiniones entre sí y con las docentes. Esto se puede ver en la escena #MentimeterTramas: muchos de los turnos se producían sobre otras voces superpuestas y se solapaban los turnos de los participantes, porque los estudiantes competían para tomar la palabra ante las preguntas de las profesoras (1, 2 y 3; 9, 10, 11, 12, y 13). De hecho, a lo largo del intercambio se ven algunas intervenciones de las docentes para organizar el diálogo, ya sea solicitando orden, seleccionando a los hablantes, estableciendo métodos de participación (5, 9) y también otros por parte de los estudiantes, pidiendo silencio. Esta actividad con *Mentimeter* permitió que los alumnos reflexionaran sobre un material multimodal audiovisual a partir de algunas preguntas (1) y que expusieran sus ideas e intuiciones (2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14). Estas intervenciones de los estudiantes, en general eran retroalimentadas por las docentes, que iban valorando lo que ellos comentan (7, 8, 19).

En la Clase Adrogué la organización del trabajo con *Mentimeter* resultó más sencilla porque cada aula contaba con su propia pantalla, proyector, dispositivo de audio y wifi. En ese curso, la propuesta fue muy bien recibida por la docente, quien solicitó un trabajo sobre los signos de puntuación, temática que ella estaba abordando en las clases. En esta clase llevamos una trivía con seis preguntas-desafíos. En cada una de ellas se presentan materiales visuales tomados de las redes sociales y consignas para pensar cómo la puntuación se relaciona con el significado de los enunciados. A continuación, presentamos una de las preguntas, las respuestas y el intercambio que se desarrolla a raíz de esa pregunta.

Escena #MentimeterPuntuación (Clase Adrogué)

¿Qué signos de puntuación usarían para aclarar este cartel?



Option	Percentage
Prohibido fumar gas, inflamable.	0%
¡Prohibido fumar! Gas inflamable.	58%
Prohibido fumar: gas inflamable	8%
Prohibido fumar. Gas inflamable	35%
Prohibido fumar gas, ¿inflamable?	0%

- Prohibido fumar gas. Inflamable.
- ¡Prohibido fumar! Gas inflamable.
- Prohibido fumar: gas inflamable
- Prohibido fumar. Gas inflamable
- Prohibido fumar gas, ¿inflamable?

- Investigadora: bien
- Lisa: puse la dos (.) está bien\
- Mía: la tres quedó-
- Investigadora: alguien votó la tres
- Micaela: ALGUIEN VOTÓ LA TRES
- Santino: dale:
- Investigadora: para mí igual (.) las tres opciones que se eligieron (.) [son como las opciones que eran válidas]
- Micaela: {[no me acuerdo la tres]} (voces superpuestas)
[...][9]
- Investigadora: bien (.) alguien me podría explicar por qué NO eligieron la uno
- Rufina: [porque]
- Sabrina: [porque no se puede]
- Analía: [porque XXX]
- Justina: [porque]
- Investigadora: a ver e: (.) pará (.) tu nombre es\ Justina
- Justina: sí (risa). y porque [quién fuma gas?]
- Máximo: [yo fumo gas]
- Investigadora: justamente
- Mariano: [a:]
- Micaela: [inflamable]
- Investigadora: si uno no le pone un signo de puntuación parece que lo que se fuma es el gas (.) {[no?]}
(risas)
- Alguien: {[sí]}
- Micaela: {[no] si no le pone un signo- lo que- [NO se fuma es el- el gas inflamable]}
- Analía: {[como que no se puede fumar gas inflamable]}
- Micaela: {pero el gas común sí se puede fumar}
- Mariano: {fumar gas }(tono irónico)
- Investigadora: sí y- o cigarrillos también\

El desarrollo de esta actividad llevó a que los estudiantes quisieran participar activamente en sus celulares y en el diálogo aúlico, como se puede ver en el intercambio de la escena #MentimeterPuntuación, donde hay muchas intervenciones de los estudiantes compitiendo por el turno de habla y solapando sus turnos entre sí (7 y 8; 10, 11, 12 y 13; 15 y 16; 18 y 19; 21, 22 y 23). Ante esto, mis intervenciones buscaron organizar la discusión (1, 4), seleccionando a los participantes (14), y también generar una reflexión

que rompiera la lógica de que solo una respuesta era correcta y algunos estaban acertados y otros no (7). En esta actividad los estudiantes pudieron retomar sus conocimientos sobre el código lingüístico y la normativa para analizar un ejemplo de las redes (15, 19, 22, 23, 24) y también para proponer otras lecturas posibles (15, 25). Mi participación, en este contexto, buscó brindar retroalimentación, valorando lo dicho (17) y expandiéndolo (20, 26).

En ambas clases los estudiantes participaron activamente de las trivias y cuando finalizaron las actividades pidieron que se repitiera en otras ocasiones. Además, valoraron positivamente la actividad en las entrevistas realizadas al finalizar el trabajo de campo. En esas entrevistas registramos algunos fragmentos como los próximos:

Fragmento #CosasCotidianas (Entrevista estudiantes- Clase Wilde)

1. Ivo: ah a mí la que me gustó- bah de las que más me gustaron fueron la de la biblioteca, que estábamos votando porque era much- muy práctico y además podíamos aprender cómo se ponían o sea cómo pod- dónde podían estar las tramas y las funciones
2. Investigadora: las funciones
3. Ivo: en cosas cotidianas como noticiero y así. Y además estuvo bueno porque fue muy práctico lo de la votación y todo

Fragmento #DeDiferenteManera (Entrevista estudiantes – Clase Adrogué)

1. Sabrina: lo de la encuesta que hicimos con vos. Estaba buena porque es mejor en este caso como hacerlo con tecnologías y no oral porque oral todos se empiezan a pelear y que uno y que el otro, y al hacerlo de una manera anónima todos votando por el celular es mejor que todos gritando y discutiendo por las diferencias que cada uno tiene y además, o sea sirvió para ver cómo cada uno puede interpretar las cosas de diferente manera y cómo tenemos que aceptar también
2. Analía: además tipo si alguien como tenía una opinión diferente a todo el resto como que no le daba miedo mostrarla porque era anónima
3. Sabrina: claro

Entre los estudiantes de ambas clases se presenta como algo positivo el hecho de que había sido una actividad original, práctica e interactiva, pero, también se detuvieron en otros aspectos. Ivo, de la Clase Wilde, valora el trabajo porque se reflexiona a partir de materiales cotidianos. En ese sentido, destaca la posibilidad de pensar “dónde estaban las tramas” en otro tipo de textos, como los audiovisuales. En efecto, en la actividad se habían retomado para el análisis videos musicales, humorísticos y de programas de entretenimientos. Por otra parte, en la Clase Adrogué, Sabrina destaca que este tipo de juego permite una forma de participación anónima e individual, y en ese sentido habilita que se participe de una actividad educativa con una dinámica distinta de la del diálogo grupal oral.

Lo presentado hasta aquí nos permite señalar que las actividades lúdicas con materiales multimodales y aplicaciones digitales promueven la participación entusiasta de los

estudiantes y estimulan sus procesos de reflexión metalingüística y metadiscursiva. En este sentido, tal como mencionamos anteriormente, el valor no puede situarse únicamente en la motivación que generan entre los estudiantes, sino en las dinámicas interactivas de participación que habilitan las tecnologías digitales, y en la ampliación en cuanto al abanico de textos y materiales multimodales que se pueden trabajar en las aulas para fomentar la reflexión metalingüística y metadiscursiva.

El contraste entre ambas clases nos permite señalar que la diferenciación en cuanto a la disponibilidad de recursos técnicos, encuadrada dentro de una brecha digital (van Dijk, 2017), generó que la planificación de la tarea en la Clase Wilde fuera más compleja de organizar que en la Clase Adrogué, aunque no la imposibilitó, en tanto se unieron los esfuerzos de los participantes para poder llevarla adelante.

Algunos apuntes antes del timbre

En este trabajo nos concentramos en las prácticas de reflexión metalingüística y metadiscursiva con tecnologías digitales y materiales multimodales. A partir del análisis, proponemos que las tecnologías digitales resultan enriquecedoras para las clases de Lengua y Literatura por dos aspectos centrales: (a) nos facilitan la inclusión de materiales discursivos auténticos, actuales y valorados por los estudiantes, y (b) habilitan el desarrollo de dinámicas interactivas en las actividades áulicas. En efecto, observamos que esas actividades con materiales multimodales y con dinámicas diferentes del cotidiano escolar rompen con las rutinas áulicas, a la vez que generan motivación y participación activa entre los estudiantes. Además, las actividades de carácter lúdico con materiales de las redes sociales generan una dinámica en la cual se plantean diferentes desafíos y los alumnos “compiten” para resolverlos.

Sin embargo, no centramos en esos aspectos sus únicos potenciales para el área de Lengua y Literatura. Como sostuvimos en las páginas anteriores, el hecho de incorporar materiales multimodales permite trabajar sobre otras formas de comunicación y representación de significados sociales en la actualidad, un aspecto crucial en el área. En efecto, los materiales multimodales auténticos, creativos y actualizados, como memes y videos, son valiosos para el desarrollo de prácticas de reflexión metalingüística y metadiscursiva en las clases de Lengua y Literatura porque amplían el repertorio de textos en las aulas. Si bien los memes y los videos les resultan motivadores a los estudiantes, en términos didácticos, su valor se puede centrar en que permiten la integración de conocimientos lingüísticos y multimodales, favoreciendo la integración de los saberes de los estudiantes junto con los saberes escolares que se busca enseñar en

Lengua y Literatura. En ese sentido, las tecnologías digitales resultan pertinentes para la reflexión metalingüística y metadiscursiva no solo por las actividades interactivas que permiten desarrollar, sino porque están relacionadas con los discursos sociales actuales que circulan en las redes, que son también contenidos de la materia.

Resta, antes de terminar, hacer una observación sobre la relación entre este tipo de propuestas y la *brecha digital* entre estudiantes y escuelas. Como mencionamos, la desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos genera diferencias en cuanto a la facilidad para proponer ciertas dinámicas en las clases, pero no las obtura: en la Clase Adrogé fue más fácil el desarrollo de las actividades interactivas y con materiales multimodales que en la Clase Wilde, pero allí también se pudieron realizar, gracias al esfuerzo y la voluntad de profesores y estudiantes. En este sentido, y para que las responsabilidades no recaigan solamente en los individuos, es necesario seguir pensando el rol del Estado como garante del derecho a la educación en un contexto como el actual, en el cual se reconoce el valor de las tecnologías digitales pero las desigualdades arrecian.

Notas

[1] Este y todos los nombres son seudónimos. Los nombres verdaderos no son mencionados para preservar la identidad de los participantes.

[2] En esta sección utilizo la primera persona del singular porque es más precisa respecto de mi rol en las aulas y de las actividades desarrolladas.

[3] En algunas conversaciones casuales con las docentes, me contaban qué harían en las próximas clases, pero no siempre ocurría esto, ya que opté por no preguntar de manera sistemática los temas y actividades que se plantearían para no atosigar a los docentes y sobrecargarlos en sus tareas. Entendía, además, que las preguntas y un seguimiento de ese tipo podría ser interpretado como una forma de control o de supervisión de su trabajo; por eso, preferí desarrollar charlas informales sobre los temas y ponerme a disposición de las docentes y de los practicantes, para colaborar en lo que fuera requerido.

[4] Omito algunos turnos en los que hay (1) un intercambio entre Lila sobre que a veces se le dice “meme” a la mamadera mientras yo les mando el meme a los estudiantes, (b) diálogos de fondo sobre los momos y los memes y (c) indicaciones que da Lila sobre las tareas que se corregirían al día siguiente.

[5] “Momo” hace referencia a un reto viral que circuló mucho en redes sociales en el año 2018 y en el que un personaje siniestro incita a niños y adolescentes a realizar una serie de tareas peligrosas, incluidos ataques violentos, heridas autoinfligidas y suicidio.

[6] Disponible en <https://www.mentimeter.com/>

[7] Magadán (2019) diferencia la “gamificación de la enseñanza”, de “la lengua basada en un juego”. La gamificación consiste en usar mecánicas, estéticas y formas de pensar basadas en los juegos, para involucrar a los participantes, motivar hacia la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. En cambio, la enseñanza de la lengua basada en un juego no sería una actividad extra, sino que consiste en partir de las características del lenguaje para jugar con él. Así, los juegos permiten experimentar con la lengua y reflexionar sobre su materialidad, quebrar sus reglas y descubrir la creatividad en el habla.

[8] Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-L-HEJGku3s>

[9] Se omiten algunos turnos en los que discuten cuáles eran la segunda, la tercera y la cuarta opción.

Bibliografía

Álvarez, G., González, A. y Bassa, L. (2017). “Apuntes para pensar la apropiación de tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura” en Cabello, Roxana y López, Adrián (Eds.). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly: Del Gato Gris; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.

Álvarez, G., Gaspar, M. P. y Migdalek, M. (2021). “La enseñanza de la lengua materna” en Ciapuscio, Giomar y Adelstein, Andreína (Coord.). *La Lingüística. Una Introducción a sus principales preguntas*. Buenos Aires: Eudeba.

Cantamutto, L. (2015). “Enseñanza de la lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible” *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de La Plata. Año 6, Nro.10, pp. 3-18.

- Codó, E., Patiño Santos, A. y Unamuno, V. (2012). "Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: retos y aportaciones desde la perspectiva hispana". *Spanish in Context*, 9(2), 167-190
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. San Martín: UNSAM Edita.
- De Luca, N. y Godoy, L. (2018). "Más que palabras. Análisis del Discurso Multimodal" en Marafioti, R. y Bonnin, J. E. (Eds.) *Voces en conflicto. Enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la Ley de Medios*. Moreno: UNM Editora.
- Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje*. 1° año. La Plata: DIPREGE
- Gagliardi, L. (2020). "Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo" *Convergencias. Revista de Educación*. / Vol. 3 / N° 5 / 2020. (pp. 25-49). Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza.
- Gallego Aguilar, A. y Ágredo Ramos, A. (2016). "El Palabrero: aplicando la gamificación para generar habilidades de argumentación" Disponible en <https://recursos.educoas.org/publicaciones/el-palabrero-aplicando-la-gamificaci-n-para-generar-habilidades-de-argumentaci-n>
- Jewitt, C. (2009). "Introducción" en Jewitt, C. (ed). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres/ New York: Routledge.
- Lescano, M. (2012). "Adolescentes 2.0: secuencias didácticas de Prácticas del Lenguaje con TIC (tecnologías de la información y la comunicación)", *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de La Plata. Año 3, Nro.5, octubre de 2012. pp. 30-39
- Lytra, V. (2008). "Playful talk, learners' play frames and the construction of identities" en Martin-Jones, M., de Mejia, A. M. and Hornberger, N. (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 3: Discourse and Education*, 185–197. #2008 Springer Science+Business Media LLC.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. New Jersey. John Wiley & Sons.
- Magadán, C. (2013). "Mejor dicho... la reflexión sobre el lenguaje" en *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Magadán, C. (2019). "Palabras Aumentadas: jugar para reflexionar sobre la lengua", *Revista Textos*. Editorial Graó, número 85, 07.
- Magadán, C. (2018). "Dichos y hechos: apuntes sobre la enseñanza de la oralidad" en Bein, R., Bonnin, J.E., di Stefano, M., Lauria, D. y Pereira, M.C. (Coords.). *Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo III: Lectura y escritura*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. Massachusetts/Londres: MIT Press.
- Valdes Zamudio, I. y Romero Oliva, M. (2017). "Apostando por metodologías activas: artefactos digitales para la enseñanza de la ortografía", *Publicaciones Didácticas*, nº85.
- van Dijk, J. (2017). "Digital divide: impact of access" en Rössler, Patrick, Hoffner, Cynthia y van Zoonen, Liesbet (eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1-11), Chichester, UK: John Wiley y Sons.