



**MAGADÁN, C. (2014). *ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA CON LAS TIC*.
MÉXICO: CENGAGE LEARNING. 360 PÁGINAS. ISBN: 9789871954179.**

Susana Nothstein¹

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de General Sarmiento
snothstein@gmail.com

Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC, de Cecilia Magadán, se inscribe en una serie de investigaciones que la autora desarrolla en relación con la didáctica de la lengua, la literatura y las nuevas tecnologías. Como resultado de sus trabajos, ha publicado numerosos artículos y material didáctico. Asimismo, coordina programas vinculados con la edición de contenidos digitales.

La obra está compuesta por un interesante prólogo de Daniel Link, una extensa y detallada introducción de la autora, cuatro capítulos, la bibliografía de referencia y una sección de Webgrafía en la que se indican los sitios web y los recursos digitales consultados. El texto es un material muy valioso para docentes del área de Lengua y Literatura, en particular de nivel medio, en tanto presenta estrategias originales para enseñar contenidos específicos integrando las tecnologías.

En su prólogo, Daniel Link con precisión y claridad identifica la función del libro que aquí reseñamos: pensar las potencialidades pedagógicas de todo lo que ocurre en la virtualidad. Es por ello que, acertadamente, juzga el texto como un “libro luminoso” (p. XI) en esta etapa –por él denominada– “la infancia de la reproductibilidad digital”, que

requiere no solo maestros y alfabetizadores digitales, sino también teóricos de la lectura. En efecto, la historia y el futuro de esta práctica se vinculan estrechamente con la historia y el futuro de la democracia, en la medida en que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. Esta vacancia es la que el libro en cuestión cubre.

En la extensa introducción que sigue al prólogo se enfatiza que el libro se propone “imaginar estrategias y modos de integrar las tecnologías digitales más recientes en las clases de Lengua y Literatura” (p.1) sin desmedro de tecnologías anteriores que se mantienen vigentes, como los libros en soporte papel, las carpetas, los lápices, entre otras.

Así, las TIC, lejos de constituir un decorado, promueven la reflexión en torno a las tareas que se plantean en la asignatura desde tres interrogantes que son, a la vez, los que vertebran el libro de Magadán:

¿cómo aprovechar en clase esos nuevos entornos de escritura, lectura y oralidad?,
¿cómo volver contenido de Lengua esa oralidad escrita en las pantallas?, ¿cómo recuperar en el aula esas lecturas continuas en la Web? (p.2).

Como toda reflexión seria, la respuesta a estos interrogantes se sustenta en perspectivas teóricas que se explicitan en la introducción, organizadas sobre dos ejes: las relativas a la lengua y al discurso y las vinculadas con la didáctica general. Tanto unas como otras, atendiendo al destinatario del texto, tienen un valor doble: en principio, le permiten al docente de Lengua y Literatura conocer el fundamento de la/s propuesta/s; pero más allá de ello le dan un marco desde el cual pensar y/o resignificar su práctica específica.

En cuanto al primer eje, uno de los conceptos nodales que se trabaja es el de alfabetización. Aunque transitamos ya el siglo XXI, muchos asocian la alfabetización a la enseñanza de la lectura y de la escritura sin advertir que los textos no están conformados por una lengua general, única y monolítica, sino que en ellos conviven lenguas o variedades lingüísticas. Este aspecto, tanto como la variedad de soportes y espacios en los que se desarrollan, los han tornado más complejos. Así, desde la corriente de los nuevos estudios de alfabetización representada por Scollon y Scollon

(1981), Scribner y Cole (1981), Heath (1983), Street (1984) y Gee (1996, 2005), Magadán opta por el término *alfabetizaciones* en la medida en que tal denominación permite concebir la alfabetización desde sentidos plurales, que es necesario contemplar para formar estudiantes que sean ciudadanos críticos; en otras palabras, que entiendan los modos de producción del decir, la manera en que el discurso circula y, centralmente, el modo en que se construye el sentido. En efecto, la noción adoptada de alfabetizaciones o de multialfabetizaciones (New London Group, 1996) se centra en la diversidad de prácticas sociales en las que participan de modalidades, también variadas, la oralidad, la escritura y la lectura.

Esta opción teórica, que fundamenta la globalidad de la propuesta, determina también los criterios más específicos desde los cuales mirar el universo del discurso. De este modo, en los capítulos, según se declara en la introducción, las consignas que se diseñan se organizan desde dos nociones: la bajtiniana de géneros discursivos (Bajtin, 1979) y la de secuencias textuales prototípicas de Adam (1992).

Ello porque, como se refiere, optar por géneros discursivos “permite un análisis semiótico-social que nos ayuda a entender el lugar que cada género toma en diferentes comunidades y en diferentes épocas” (p.7). La noción de Adam orienta sobre la estructura interna de los textos y, en consecuencia, otorga acceso “a un plano de observación y de reflexión sobre la lengua” (p.7). Ambos conceptos, en síntesis, facilitan el abordaje de las formas de comunicación, también el de aquellas mediadas por las tecnologías digitales.

En el contexto de la didáctica de la Lengua, segundo eje, se torna necesario otorgarle un lugar a la gramática. Al respecto, se señala en la introducción que la gramática oracional es considerada desde las relaciones que entabla con el análisis del discurso (Halliday, 2004; Di Tullio, 2005). Esta decisión se justifica en que un texto puede abordarse como un objeto en sí mismo o como un instrumento. En el primer caso, se podrá dar cuenta del significado de ese objeto en una situación de comunicación; en el segundo, de los mecanismos que muestra del sistema de la lengua en que es/fue

producido. Esta perspectiva posibilita al docente elegir una u otra o ambas, según resulte oportuno a los propósitos de su tarea.

En el segundo eje, como se señaló, se explicitan las concepciones de enseñanza y los posicionamientos pedagógicos asumidos. El enfoque sociocultural de Vigotsky (1979, 1981) y el de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989) permiten formular propuestas de trabajo para la enseñanza de contenidos de Lengua y Literatura articulados con TIC, en particular los proyectos telecolaborativos y la escritura colaborativa. Las actividades telecolaborativas (Harris, 1995, 1999) incluyen, a través de herramientas de Internet, a personas que se hallan en espacios diferentes. Así, se generan, entre otras, actividades colaborativas de escritura, que sitúan al docente de Lengua en el rol de guía o facilitador de algunas instancias de aprendizaje. Muchas de estas tareas se organizan por proyectos (Perrenoud, 2000) y la tecnología constituye un recurso óptimo en tanto los facilita y los potencia “al construir producciones en las que el grupo participe de una experiencia de publicación auténtica y desarrolle la cooperación y la autonomía” (p.14).

Todos estos aspectos, lejos de inquietar al docente –quien puede pensar por momentos que deberá reinventarse o al menos reinventar sus estrategias de enseñanza–, pretenden darle la tranquilidad de que su tarea sigue y seguirá siendo planificar sus prácticas desde los contenidos que enseña y desde los objetivos que procura que sus estudiantes alcancen. Es en este contexto, entonces, en el que deberá pensar el modo de integrar las TIC como recursos que “podrían enriquecer los contenidos que vamos a enseñar y acompañar o potenciar nuestras estrategias de enseñanza” (p.17). Por ello, Magadán considera el TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*, Conocimiento Tecnológico Pedagógico y del Contenido disciplinar) desarrollado por Mishra y Koehler (2006), quienes –recuperando el planteo de Shulman (2005 [1996]) sobre la importancia que adquiere, en la enseñanza, la articulación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico– afirman que el uso apropiado de la tecnología en las prácticas de enseñanza demanda la articulación de tres tipos de conocimientos: el disciplinar, el pedagógico y el tecnológico. En efecto, el

saber que el docente posee de la disciplina (la Lengua y la Literatura, en el caso que nos ocupa) y su pedagogía lo convierten en un usuario inteligente de la tecnología con propósitos pedagógicos en tanto, como se señaló más arriba, podrá ponderar las limitaciones y las potencialidades de los dispositivos para enriquecer la enseñanza de los contenidos y facilitar el logro de los objetivos que se postula en relación con sus estudiantes.

Finalmente, para cerrar este segundo eje de la introducción, la autora de *Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC* no pasa por alto una breve reflexión sobre cómo evaluar los procesos de aprendizaje mediados por las tecnologías. Al respecto, enfatiza la necesidad de proponer dispositivos de evaluación que incorporen, también, el uso de las tecnologías aprovechando sus potencialidades; en particular, las que hacen evidente el carácter dialógico de los textos.

Como cierre, la introducción anuncia el criterio de organización del libro y ofrece un esquema instructivo que orienta al lector docente sobre cómo ubicar en cada actividad el contenido que se trabajará y los recursos digitales que se requerirán. Siguiendo la sistematización más prototípica de los contenidos curriculares de Lengua y Literatura, el libro se estructura a partir de las habilidades lingüísticas: oralidad, escritura, lectura y reflexión sobre la lengua. Se agrega que los primeros dos capítulos referidos, respectivamente, a oralidad y escritura constituyen un primer bloque que hace hincapié en los marcos conceptuales que inspiran y fundamentan las propuestas. El segundo bloque, constituido por los capítulos tres y cuatro, reflexión sobre el lenguaje y prácticas de lectura, respectivamente, desarrolla y orienta recorridos de trabajo y proporciona consignas que el docente puede implementar en el aula tal como se presentan o adaptarlas en función de las circunstancias más específicas de sus clases.

El capítulo I, “La oralidad: comprensión y expresión oral”, se centra en las capacidades lingüísticas anunciadas en el título en relación, por supuesto, con los recursos digitales. De este modo, algunas propuestas enfatizan la escucha, el relevamiento de datos y su análisis; otras, la producción oral. Se presentan actividades para géneros discursivos propios de la oralidad, tanto de la espontánea (la conversación) como de la planificada

(el debate, la exposición oral, la lectura expresiva y el radioteatro) y para géneros digitales en los cuales la escritura vehiculiza el habla (foros, mensajes de texto, chats).

Un aspecto destacable es que algunas propuestas, además de la reflexión sobre la estructura y el estilo de los géneros, abordan temáticas propias de Lengua. En este capítulo, por ejemplo, las variedades lingüísticas. Otro atributo ya esgrimido, que no es propio de este primer capítulo sino de todo el libro, es la auténtica integración de los recursos digitales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. A modo de ilustración, esbozaremos uno de los primeros proyectos de trabajo que propicia la reflexión sobre los lectos y los registros. Se recomienda la exploración del *Catálogo de voces hispánicas* del Centro Virtual Cervantes, del *Atlas oral* de Wikilengua, del *Diccionario de la Real Academia Española* y del *Diccionario del Español Coloquial*, así como el uso de la plataforma de audio *SoundCloud* que permite publicar y distribuir proyectos musicales. El docente es quien seleccionará qué recursos propondrá y orientará la reflexión con la presentación de las nociones teóricas pertinentes. Como cierre y para resignificar los datos relevados y su articulación con los conceptos, se sugiere el diseño de una actividad en la cual los estudiantes, en grupos, deberán darle una clase a un compañero que está aprendiendo el español y que tiene dificultades para distinguir los registros formales de los informales. Para la elaboración del proyecto, se indica:

- 1) búsqueda de un video que disponga de un diálogo breve que manifieste un registro coloquial. Se proporcionan instrucciones específicas para hallarlo;
- 2) identificación de las expresiones coloquiales y elaboración de una definición para cada una de estas, la cual debe seguir el estilo de uno de los diccionarios analizados;
- 3) publicación del video en el canal de *YouTube* de la escuela e incorporación, con la herramienta de anotación del sitio web, de las definiciones elaboradas y de una expresión formal equivalente;
- 4) intercambio de lo elaborado por cada uno de los grupos.

El capítulo II, “La escritura: planificar, proponer, publicar”, luego de una reflexión sobre el proceso de escritura, presenta actividades de exploración de herramientas de corrección ortográfica y gramatical propias de los procesadores de textos. Siguen tareas de escritura hipertextual: la producción de un sitio web cuya temática es un contenido de la asignatura (cuento latinoamericano, poesía, entre otros sugeridos). El diseño de la propuesta es interesante porque da un lugar preponderante al contenido que el docente decida trabajar y, asimismo, enfatiza la necesidad de atender a la situación comunicativa definiendo la audiencia del sitio y, en función de esta, la información, el modo de vehicularla y los recursos para enriquecerla. Se describen herramientas de creación de sitios web, lo que permite al docente seleccionar las que considere más adecuadas para contexto de desarrollo de la tarea.

También, en el capítulo II, se dedica un espacio a la producción de textos multimodales a partir de software como *Power Point* o *Impress* o de aplicaciones como *Prezi*. Más allá de aprender a dominar la herramienta, la originalidad de las propuestas se encuentra en que los proyectos de trabajo se centran en la actividad de reformulación que implica “traducir”/ “transformar” la información desde un texto verbal a uno multimodal para evitar presentaciones excesivamente largas, cargadas de texto con tipografías poco claras y materiales visuales cuya función sea decorativa y no colaboren en la transmisión de lo que se pretende dar a conocer. En síntesis, la función de estas herramientas es apoyar una presentación para transmitir, destacar algunos aspectos pero no reproducir todo lo que el orador dirá; y este aprendizaje se promueve a partir de las tareas que se proponen.

Los dos últimos temas que se desarrollan en el capítulo son proyectos de escritura colaborativa, realizables a través de *Dropbox* o de *Google Drive*, y propuestas de publicación de producciones escritas, aspecto particularmente relevante en tanto ubica al alumno en un contexto distinto del de la escuela, donde los interlocutores no serán solamente el/los docente/s y los compañeros. Se despliega un exhaustivo trabajo de caracterización de las secuencias textuales y, para cada una, se dan sugerencias de

producción escrita que el docente deberá puntualizar, pero que son claras respecto de cómo integrar lo tratado en el capítulo.

El capítulo III, “Mejor dicho... la reflexión sobre el lenguaje”, despliega un significativo recorrido para instalar, lo que el título lo señala, una reflexión sobre el lenguaje, la cual parte del relevamiento, registro y análisis de normas y de usos lingüísticos en situaciones auténticas, valiéndose de herramientas TIC: atlas lingüísticos como *Geolectos*, ciclos televisivos, entre otros. Este trabajo exploratorio se complementa con actividades de aplicación que obligan a proyectar lo observado a casos análogos. En síntesis, lo destacable del capítulo es que los proyectos de trabajo instalan al estudiante en un usuario de la lengua que puede distanciarse de esta y asumir una mirada crítica que, lejos de pretender que sea la del especialista, tiene el valor de desarrollar una conciencia lingüística que resignifica el papel de la gramática y de la norma.

El capítulo IV, “La lectura: de los textos a los hipertextos”, recorre los ámbitos y los modos de lectura y, a partir de ellos, las habilidades que requieren la hipertextual y la multimodal, y las prácticas colaborativas que se despliegan en blogs y redes sociales. Se conjugan, en el capítulo, reflexiones sobre prácticas sociales de lectura, atendiendo a cómo estas varían a partir de los cambios en los objetos que se leen –en las funciones diversas que la práctica asume, así como en aquellas que ha tenido y que, actualmente, por motivos diversos, han desaparecido o quedado solo vigentes en grupos reducidos– con actividades de lectura en sitios web que evidencian las potencialidades de estas herramientas para leer y comprueban, implícitamente, que no es posible pensar en el apocalipsis de la lectura. Por el contrario, la multiplicación de formas de leer obliga a formar lectores que desarrollen criterios de selección sutiles, que puedan evaluar y juzgar lo que se les ofrece.

Prosigue a la exhaustiva bibliografía referida en la obra, el apartado “Webgrafía”, que ofrece una nómina de sitios web y recursos digitales, algunos mencionados en los capítulos. La lista está organizada en cuatro grandes partes, según el tipo de sitio o recurso: bibliotecas, libros y literatura en pantalla; recursos audiovisuales; sitios de consulta y de referencia lingüística, y aplicaciones. Cada uno de ellos, a su vez, se

subdivide según aspectos como: la clase (recursos de video, de imagen) o la función (aplicaciones para tomar y agregar notas, aplicaciones para traducir, codificar y decodificar textos). Esta estructura contribuye a facilitar la búsqueda de lo que el docente requiere al momento de planificar las tareas.

Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC constituye un aporte fundamental a la didáctica de la Lengua y de la Literatura por el modo particular en que propone emplear la amplia gama de recursos tecnológicos disponibles para el aprendizaje de contenidos específicos del área. Al respecto, las propuestas explotan las potencialidades de aquellos de manera que, a diferencia de lo que ocurre en muchas situaciones, estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación no se limiten a las mismas funciones que ya tienen los anteriores recursos (el lápiz, el cuaderno, etc.), sino que las amplíen y complementen y que enriquezcan, así, los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Algunos aspectos destacables que derivan de lo anterior: en primer lugar, queda confirmada la necesidad de un docente, ya que para asumir la función de guía, de orientador de las actividades, deberá encontrar puntos de articulación entre estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos para facilitar la apropiación de los contenidos en cuestión. En segundo lugar, respecto del estudiante, en las tareas propuestas, se lo ubica en un lugar activo: tiene que explorar, registrar, relevar información, reflexionar críticamente, construyendo su voz desde el saber, el conocimiento. En tercer lugar, algunos recursos digitales a los que se apela son frecuentados por los estudiantes en otros ámbitos. Incorporarlos, entonces, a la tarea de aprendizaje los resignifica, les da un nuevo sentido, que no es mejor, sino distinto; que extiende los alcances y que sensibiliza al alumno con el carácter multidisciplinario propio de la comunicación en la actualidad. Además, los tipos de tareas que se propician en el libro muestran cuán limitante es considerar que Internet es solo un espacio de almacenamiento de información el cual, en situación de formación escolar, se emplea principalmente para copiar y pegar. Ese mundo inagotable de información y de recursos que Internet constituye requiere un transeúnte que domine el arte de la

selección y de la (re)organización. En efecto, el libro de Magadán propicia un tipo de trabajo que trasciende ampliamente lo que el título propone: la apropiación de los contenidos disciplinares por parte de los alumnos, así como el dominio crítico y reflexivo de las TIC, capacidad imprescindible en los actores de esta época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. París, Francia: Armand Collin.
- Bajtin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México, México: Siglo XXI.
- Brown, A. Collins J. y Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. Champaign, Ill: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Di Tullio, Á. (2005). La enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática. En Á. Di Tullio y M. Viramonte de Ávalos, *Educación Lingüística Integral. Cuaderno 2* (pp. XX-XX). Córdoba, Argentina: Comunic-arte.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistic and literacies: Ideology in discourses*. Bristol, PA: Taylor and Francis Inc.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid, España: Morata.
- Halliday, M.A.K. ([1994] 2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Inglaterra: Arnold.
- Harris, J. (1995). Organizing and facilitating telecollaborative projects. *The Computing Teacher*, 22(5), 66-69.
- Harris, J. (1999). First step in telecollaboration. *Learning and Leading with Technology*, 27(3), 54-57. Recuperado de <http://virtual-architecture.wm.edu/Foundation/Articles/First-Step.pdf>
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mishra, O. y Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado de http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 311-321.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. New Jersey, United States: Ablex.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shulman, L. S. (2005[1996]). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de una nueva reforma, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2). [en línea], <http://www.ugr.es/-recfpro/rev92ART1.pdf> (Consultado octubre 2017).
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York, United States: Cambridge University Press.
- Vigotsky, L. S. ([1934] 1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

¹Susana Nothstein es profesora y licenciada en Letras por la UBA, donde está terminando la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura. Es docente en talleres de lectura y de escritura en el nivel terciario y universitario. Sus investigaciones se vinculan con la pedagogía de la lectura y la escritura. Es coautora de *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura* (UNGS, 2009, 2011); *Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la Lengua y la Literatura* (UNGS, 2011), *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica* (UNGS; 2018), entre otros. Ha coordinado, en colaboración, *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones y representaciones* (Biblos, 2010) y *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo* (Biblos, 2014).