

INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL AULA

Enseñar
LENGUA y LITERATURA
con las TIC

Cecilia Magadán



**Integración de la Tecnología
Educativa en el Aula
Enseñar LENGUA y LITERATURA
con las TIC**
Cecilia Magadán

Directora General
Susana de Luque

**Coordinadora de Colección TIC
y editora**
Silvina Orta Klein

**Gerente Editorial
de Contenidos en Español**
Pilar Hernández Santamarina

Gerente de Proyectos Especiales
Luciana Rabuffetti

Editora
María Fernanda Crespo

Corrección
Laura Scisciani

Diseño
Sebastián Escandell
Verónica De Luca

*Copyright D.R. 2014 Cengage Learning
Argentina, una división de Cengage Learning
Inc. Cengage Learning™ es una marca registrada
usada bajo permiso.
Todos los derechos reservados.*

Rojas 2128.
(C1416CPX) Ciudad Autónoma
de Buenos Aires, Argentina.
Tel: 54 (11) 4582-0601

Para mayor información, contáctenos
en www.cengage.com
o vía e-mail a:
clientes.conosur@cengage.com

Magadán, Cecilia
**Integración de la Tecnología Educativa en el Aula
Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC**

1ª ed. - Buenos Aires,
Cengage Learning Argentina, 2013.
360 p.; 18,5x23,5 cm.

Integración de la Tecnología Educativa en el Aula /
Silvina Orta Klein

ISBN 978-987-1954-17-9

1. Formación Docente. 2. TICs

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 14/08/2013

*Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto
de la presente obra bajo cualesquiera de las formas, electrónica o
mecánica, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema
de recuperación, digitalización, sin el permiso previo y escrito del editor.
Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446*



Índice

Acerca de la autora	IX
Prólogo, por Daniel Link	XI
Introducción	1
TECNOLOGÍAS DEL LENGUAJE, TECNOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA	1
ALFABETIZACIONES: LEER Y ESCRIBIR SE DICEN EN PLURAL	3
LA MULTIMODALIDAD: HABLAR, LEER Y ESCRIBIR EN MÚLTIPLES DIMENSIONES	4
GÉNEROS DIGITALES: MODOS DE HOY PARA NARRAR, DESCRIBIR, EXPLICAR, ARGUMENTAR	7
ASÍ SE HABLA... UN LUGAR PARA LA GRAMÁTICA EN LA CLASE DE LENGUA	9
IMAGINAR LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA: AHORA, CON TIC	11
EL AULA COMO TALLER	12
¿Y PARA QUÉ? EL SENTIDO DE INTEGRAR LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA	12
El aprendizaje colaborativo	13
Los proyectos telecolaborativos	13
La escritura colaborativa	13
El aprendizaje por proyectos	14
Los proyectos de lectura-escritura: publicar online	14
Descubrir para aprender/Aprender para descubrir: los proyectos de investigación	15
Trabajar con webquests	15
IDEAR LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS TIC	15
El TPACK: un conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar	18
E-VALUAR LOS APRENDIZAJES EN LENGUA Y LITERATURA	21
EL ORDEN DE ESTE LIBRO	23
PERO NO TODO HA SIDO ESCRITO	25
TABLERO DE DIRECCIÓN: RECURSOS-GUÍA PARA UN DOCENTE-LECTOR	26
1. Tablas de contenidos	26
2. Webgrafía	28
3. Esquema-síntesis de recursos y actividades	28
EN PRESENTE Y EN FUTURO: ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA CON TIC	29

Capítulo 1 ▶ La oralidad: comprensión y expresión oral	35
Para escucharlo y decirlo mejor	35
LA ORALIDAD DEL LENGUAJE	36
LAS TECNOLOGÍAS TOMAN LA PALABRA	37
EL LUGAR DE LA ORALIDAD EN LA ESCUELA	38
Propuestas para trabajar la oralidad con TIC	41
LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS: LOS LECTOS	42
LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS: LOS REGISTROS	45
¿ORAL O ESCRITO? LOS GÉNEROS DIGITALES	48
LA ORALIDAD: MUCHO MÁS QUE PALABRAS	51
LA ORALIDAD ESPONTÁNEA: LA CONVERSACIÓN	54
INTERCAMBIOS DE TODOS LOS DÍAS.....	56
CONVERSAR Y NARRAR: EL CHISTE, LAS NARRATIVAS.....	58
LA ORALIDAD PLANIFICADA: LA ENTREVISTA	61
LA ESTRUCTURA DE LOS INTERCAMBIOS EN LA ENTREVISTA.....	62
Las negociaciones.....	63
Los implícitos.....	64
LOS MOMENTOS DE LA ENTREVISTA PERIODÍSTICA.....	64
LA ORALIDAD PLANIFICADA: EL DEBATE	66
DEBATIR ES ARGUMENTAR.....	67
DEBATIR TAMBIÉN ES CONVERSAR.....	68
LA ORALIDAD PLANIFICADA: LA EXPOSICIÓN ORAL	71
LA EXPOSICIÓN ORAL: AUTOEVALUACIÓN.....	72
PLANIFICAR LA EXPOSICIÓN.....	73
La estructura de la exposición.....	74
El papel de las ayudas visuales.....	75
EVALUAR EXPOSICIONES PROPIAS Y AJENAS.....	76
ESCRITO EN VOZ ALTA: LA LECTURA EXPRESIVA	78
¿CÓMO DIJO? LA COMPRENSIÓN ORAL.....	80
YO VENGO A DECIR UN DISCURSO	83
CONVERSACIONES ACTUADAS: EL RADIOTEATRO	87
ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA PRODUCIR UN RADIOTEATRO ATRAPANTE.....	89
CONSIGNAS PARA DAR LA VOZ	93
Capítulo 2 ▶ La escritura: planificar, componer, publicar	95
Escribir y reescribir: ¿en papel o en pantalla?	95
LA HECHURA DE LOS TEXTOS, PUNTO POR PUNTO	96
LA ESCRITURA EN PROCESO: LA PROSA DE ESCRITOR Y LA PROSA DE LECTOR.....	97
Las ventajas de la prosa de escritor.....	98
LAS INSTANCIAS DE LA ESCRITURA: PLANIFICACIÓN, PUESTA EN TEXTO Y REVISIÓN.....	98
Herramientas para tomar notas.....	103
LA ESCRITURA EN ENTORNOS DIGITALES: CARACTERES, PÍXELES Y TECLADOS	106
DEL PAPEL A LA PANTALLA.....	107
Sobre los procesadores de texto: cómo aprovecharlos mejor.....	110
LA ESCRITURA HIPERTEXTUAL, UN JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN	113
LA CONSTRUCCIÓN DE SITIOS WEB, UN EJERCICIO DE ESCRITURA HIPERTEXTUAL.....	115
Herramientas para crear sitios web.....	116
ESCRIBIR TEXTOS MULTIMODALES: IMÁGENES, AUDIO Y TAMBIÉN PALABRAS	119

CLAVES PARA ELABORAR PRESENTACIONES MULTIMODALES	120
Herramientas para crear presentaciones multimodales	121
LA ESCRITURA COLABORATIVA EN LA WEB 2.0	123
TEXTOS CORALES: PROPUESTAS PARA ESCRIBIR COLABORATIVAMENTE	125
Herramientas de escritura colaborativa	126
Para trabajar con Google Drive	127
Para trabajar con wikis	128
ESCRIBIR PARA PUBLICAR: DOCUMENTOS COMPARTIDOS, BLOGS, WIKIS Y REDES SOCIALES	129
EL DISEÑO VISUAL: FORMATOS PARA CONSTRUIR SENTIDOS	130
Herramientas de publicación online	131
Textos de todo tipo: propuestas para escribir con TIC	95
LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS	136
LOS TEXTOS NARRATIVOS	140
LOS TEXTOS INSTRUCCIONALES	143
LOS TEXTOS DIALOGALES	147
LOS TEXTOS EXPOSITIVO-EXPLICATIVOS	151
¿CÓMO SE ORGANIZA UNA SECUENCIA EXPLICATIVA?	152
LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS	157
LA ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN	158
ESCRIBIR Y REESCRIBIR: ¿UNA VERSIÓN DE CIERRE O UNA VERSIÓN FINAL?	165
Capítulo 3 ▶ <i>Mejor dicho... la reflexión sobre el lenguaje</i>	167
LA GRAMÁTICA, SEGÚN EL GRITO DE LA MODA	168
¿DESCRIBIR O PRESCRIBIR? CÓMO ANALIZAR LA LENGUA Y SUS USOS	170
LINGÜÍSTICA DEL TEXTO Y GRAMÁTICA EN LOS TEXTOS	171
Propuestas y recursos digitales para reflexionar sobre la lengua	172
¿UNA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA? LENGUAS Y VARIETADES LINGÜÍSTICAS	173
DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA: UN MAPA INTERACTIVO	173
TODAS LAS LENGUAS DEL MUNDO, ¿TODAS LAS LENGUAS EN INTERNET?	174
WIKILENGUA: UN REPERTORIO LÉXICO DE LENGUAS Y VARIETADES	175
CONOCER LA LENGUA: LAS RELACIONES ENTRE SISTEMA, NORMA Y USOS	176
TUIITS EN CADENA	178
LA SINTAXIS DEL TRADUCTOR	179
UN MURO DE PALABRAS Y EXPRESIONES	180
¿VERDAD O CONSECUENCIA? DERRIBAR MITOS DE LA LENGUA	182
LOS ERRORES CREATIVOS: UNA POSIBILIDAD	182
MEJOR, REVISAR CON LUPA	184
#SINDUDA #YPUNTO	186
GRAMÁTICA 2.0: ESTRATEGIAS Y RECURSOS LINGÜÍSTICOS EN LOS ENTORNOS DIGITALES	187
Capítulo 4 ▶ <i>La lectura: de los textos a los hipertextos</i>	189
Leer y navegar: mundos impresos y mundos digitales	189
LEER = DESCIFRAR + COMPRENDER + EXPERIMENTAR	192
LEER Y NAVEGAR: EL HIPERTEXTO Y LA TEORÍA LITERARIA	199
INTERTEXTUALIDAD Y POLIFONÍA (O DE <i>REMIX</i> Y <i>FANFICS</i>)	203
LA LECTURA MULTIMODAL: PALABRAS, IMÁGENES, SONIDOS	208
¿QUÉ LEEMOS? LOS OBJETOS DE LECTURA SEGÚN PASAN LOS AÑOS	215
AL PRINCIPIO, FUE LA ORALIDAD	215

DE LAS TABLILLAS A LOS LIBROS	219
DE LOS MANUSCRITOS A LA INVENCIÓN DE LA IMPRENTA	222
DE LOS LIBROS A LAS PANTALLAS	226
La lectura en pantalla: el libro electrónico	228
La lectura en red: los hipertextos	233
¿CÓMO LEEMOS? LAS PRÁCTICAS DE LECTURA SEGÚN PASAN LOS AÑOS	238
LA LECTURA EN VOZ ALTA Y LA LECTURA SILENCIOSA	242
LA LECTURA EN ACCIÓN: ¿CÓMO LEEMOS HOY?	245
LECTORES DE HOY, LECTORES DE TODO TIPO	249
EL ACCESO A LA INFORMACIÓN: LAS 4 I	251
INTERNET: UNA COMUNIDAD DE LECTORES	256
¿Dónde se almacenan los textos? Las bibliotecas digitales	260
Propuestas y consignas para trabajar la lectura	263
ANTES DE LEER...	264
ELEMENTOS PARATEXTUALES: IMPRESOS Y DIGITALES	265
LEER PARA SABER: LOS TEXTOS NO FICCIONALES	270
LEER A PRIMERA VISTA	271
Variaciones para jugar con el diccionario	273
LOS TEXTOS DISCONTINUOS	275
LEER A DIARIO: LA PRENSA ONLINE	277
Propuestas para abordar la lectura crítica de medios	277
LEER PARA ANALIZAR HECHOS: EL DISCURSO HISTÓRICO	281
LEER CON OJO CRÍTICO: EL DISCURSO PUBLICITARIO	284
LEER ENTRE LÍNEAS: EL DISCURSO POLÍTICO	287
LEER PARA IMAGINAR: LOS TEXTOS DE FICCIÓN	289
Recursos y estrategias para enseñar Literatura todo el año	291
CUENTO Y MICROFICCIÓN	292
LA NOVELA	295
GÉNEROS NARRATIVOS HIPERTEXTUALES	298
LOS VIDEOJUEGOS	300
LA POESÍA DIGITAL	303
EL TEATRO	305
LITERATURA, CINE, HISTORIETAS	308
LA LITERATURA ORAL Y LOS AUDIOLIBROS	311
LEER Y RELEER PARA NAVEGAR SIN NAUFRAGAR	313

Bibliografía	315
--------------------	-----

Webgrafía	329
-----------------	-----

I. BIBLIOTECAS, LIBROS Y LITERATURA EN PANTALLA	327
ACTIVIDADES CON RECURSOS WEB: PROYECTOS DE LECTURA	332
II. RECURSOS AUDIOVISUALES	333
RECURSOS DE VIDEO	333
RECURSOS DE IMAGEN: HISTORIETAS, MAPAS, INFOGRAFÍAS	335
RECURSOS DE AUDIO	337
VIDEOJUEGOS	338
III. SITIOS DE CONSULTA Y DE REFERENCIA LINGÜÍSTICA	339
DICCIONARIOS	340
REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA: PROYECTOS Y SITIOS DE INTERÉS	340
IV. APLICACIONES	341



Mejor dicho... la reflexión sobre el lenguaje

...me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qué endémicos, el dequeísmo parasitario, y devuélvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: váyamos en vez de vayamos, cántemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revolver con revolver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

(García Márquez, Gabriel. "Botella al mar para el dios de las palabras". I Congreso Internacional de la Lengua Española. Zacatecas, México, 7 de abril de 1997)¹.

Quizá algunos lectores recuerden el revuelo que causaron, hace ya casi veinte años, estas sugerencias de Gabriel García Márquez en pleno corazón de un congreso sobre la lengua española. ¿Qué significaría "simplificar la gramática"?! ¿Qué consecuencias traería "jubilar la ortografía"?! No intentaremos aquí dar respuestas a estas preguntas, pero sí tomaremos en cuenta su especial vigencia en el contexto de los entornos digitales.

En estas páginas, exploraremos el potencial de las herramientas TIC para relevar, registrar, analizar las normas y los usos lingüísticos, sin perder de vista la espontaneidad y sin desperdiciar la riqueza que nos brindan estos entornos para acceder a situaciones de habla auténtica. De la mano de diversos recursos digitales, planteamos algunos recorridos para reflexionar tanto sobre la lengua como código como sobre las variaciones que observamos en el habla a partir

¹ García Márquez, G. "Botella al mar para el dios de las palabras". I Congreso Internacional de la Lengua Española. Zacatecas, México, 7 de abril de 1997: <http://elpais.com/diario/1997/04/08/cultura/860450416_850215.html> [Consulta: enero de 2014].

de diferentes usos en contexto. En las propuestas que presentamos, hacemos también hincapié en el análisis de los códigos que se ponen en juego en los géneros digitales, en los que las gramáticas de la oralidad y de la escritura –sin olvidar las de la imagen y del sonido– se entrecruzan.

Para plantear estas propuestas de reflexión sobre la lengua, tomamos como puntos de partida: (a) una noción de diversidad lingüística para dar un lugar destacado al estudio de los usos en contexto y a la valoración de lenguas y variedades (lectos y registros); (b) el análisis de unidades y relaciones gramaticales que surjan de los textos trabajados y de los objetivos comunicativos que estos persigan; (c) los aspectos ortográficos y los usos de los signos de puntuación que se desplieguen en el marco de producciones cotidianas y contextualizadas.

En estos recorridos propuestos, consideramos igualmente necesario dar lugar al análisis de los usos de la lengua en situaciones comunicativas como detenernos a reflexionar sobre las particularidades de su sistema. Asimismo, como propósitos de enseñanza, nos centramos tanto en el desarrollo de las habilidades comunicativas como en el desarrollo de la competencia metalingüística.

LA GRAMÁTICA, SEGÚN EL GRITO DE LA MODA

No intentaremos aquí sintetizar todas las teorías gramaticales en las que suelen apoyarse los diseños curriculares, ni tampoco nos alcanzarían las páginas para analizar cómo esas diversas corrientes han ido tomando lugar en la didáctica de la lengua a lo largo del tiempo². Sí, en cambio, nos parece importante dedicar este breve apartado para abrir la pregunta acerca de cómo las diferentes teorías –en este caso, lingüísticas– suelen hacerse presentes en nuestras prácticas de enseñanza.

A través de los años, los cambios en los diseños curriculares –y, a su vez, las propuestas plasmadas en los libros de texto– se tradujeron en la inclusión de nuevos enfoques lingüísticos y en una sincrética selección de los contenidos de Lengua por enseñar (¿oraciones?, ¿enunciados?, ¿textos?, ¿actos de habla?, etc.). Aún hoy, este surtido de conceptos, definidos según las diferentes teorías, se sigue multiplicando en nuestras clases; así, a menudo, nos preguntamos: ¿a cuál renunciar? Por esta razón, quizá, sea necesario volver a pensar el espacio y el papel de la gramática –y qué gramática?– en las clases de Lengua.

2 Para un recorrido por las diferentes teorías lingüísticas y tradiciones de enseñanza de la gramática, sugerimos revisar el material disponible en el **portal educ.ar**: Ciapuscio, Kornfeld, Bannon y Mazer (2006) *Par@ educar. Aportes para la enseñanza en el nivel medio: Lengua*. [en línea] <<http://www.aportes.educ.ar/sitios/aportes/area/index?area=lengua>> [Consulta: 30 de enero de 2014]

Bronckart y Schneuwly (1996) observan los desafíos que esta diversidad de subdisciplinas teóricas representan para la enseñanza del francés como lengua materna:

Actualmente no hay ninguna teoría única, susceptible de rendir cuenta del lenguaje (o de la lengua) en el conjunto de sus aspectos; este campo científico está escindido en numerosas subdisciplinas, que se han dado un objeto limitado (aspectos sociales, biológicos, fonológicos, sintácticos, semánticos, etc.). [...] La tradición nos ha legado una enseñanza de la lengua materna dividida en compartimentos estancos (vocabulario, conjugación, gramática, expresión, etc.), que tanto los didactas como los enseñantes hace mucho tiempo cuestionan. [...] ¿Cómo podremos, por ejemplo, desplegar actividades de reflexión gramatical útiles a la producción textual, si la lingüística no ha podido extender entre estos dominios más que unas frágiles pasarelas? (Bronckart y Schneuwly, 1996: 75)

El panorama descrito por Bronckart y Schneuwly (1996) para el francés resultaría válido también para el español. En el caso de este último, la multiplicidad se vio acentuada en las aulas a partir de las reformas educativas de los años noventa, cuando comenzó a tomar protagonismo lo que se conoce como “enfoque comunicativo” (ver: Bombini, 2012; Bravo, 2012; Otañi y Gaspar, 2001). Este enfoque, de gran trascendencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, abrió también nuevas posibilidades para abordar la reflexión sobre el lenguaje en la enseñanza de una lengua materna. A partir de un abanico de teorías lingüísticas –la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la sociología del lenguaje, la psicolingüística, la gramática textual, la lingüística del texto, etc.–, desplazó el eje de estudio en las clases de Lengua. De unos contenidos casi exclusivamente centrados en el sistema y en las normas de la lengua se pasó a hacer hincapié en los usos discursivos según las diferentes situaciones de habla.

Así, el enfoque comunicativo, por un lado, hizo posible abordar el análisis de los fenómenos lingüísticos desde su complejidad como prácticas sociales y discursivas; por otro lado, revalorizó la importancia de trabajar a partir de situaciones comunicativas contextualizadas y auténticas. Sin embargo, como señala Camps (2012), este enriquecimiento disciplinar –esta apertura a las ciencias del lenguaje– a veces significó dispersión y, a menudo, desorientación entre los profesores.

Sigue, entonces, vigente la pregunta: “¿desde qué teoría gramatical enseñar?”. Y como plantea Bombini (2006), en el afán de resolver las articulaciones entre “lo viejo” y “lo nuevo”, se han registrado dos escenarios alternativos, que oscilan entre “¿enseñar o no enseñar gramática?” y

“una superposición de paradigmas que se van presentando a la manera de capas geológicas en tanto saberes históricamente acumulados que no encuentran un sentido didáctico en su puesta en relación” (Bombini, 2006: 53).

A estos diferentes posicionamientos frente al lugar de la gramática en la escuela, debemos agregar los escenarios inaugurados hace unos años por los recursos electrónicos y por los entornos digitales. Por una parte, los diccionarios y correctores en pantalla pusieron en cuestión provisionalmente la vigencia y la utilidad de enseñar determinadas reglas gramaticales o de normativa ortográfica (algo semejante a lo que sucedió con las operaciones básicas y el uso de la calculadora en las clases de Matemática). Por otra parte, el desarrollo continuo de nuevos géneros digitales ha impactado en la necesidad de describir y de sistematizar las formas propias de ciertos modos de decir –sus reglas y sus unidades mínimas–, mientras aún seguimos intentando dilucidar si pertenecen a la oralidad, a la escritura o a una oralidad escrita. ¿Qué actitud tomar, entonces? En las siguientes propuestas de trabajo y hacia el final de este capítulo, volveremos sobre estos desafíos.

A modo de cierre de este apartado, nos parece importante destacar esta reflexión de Camps (2012) en tanto nos permite volver a subrayar la necesidad de seleccionar e integrar los contenidos disciplinares en función de las prácticas de enseñanza; esto es: sin perder de vista a nuestros alumnos.

La elaboración de una gramática pedagógica, fundamentada desde el punto de vista lingüístico y didáctico, se hace cada vez más imprescindible a la vista de la dispersión de los contenidos gramaticales de los materiales curriculares actuales. Y cuando decimos fundamentada desde el punto de vista didáctico queremos decir que es necesario seleccionar los contenidos, secuenciarlos y adecuarlos a los diferentes niveles, todo lo cual implica investigar en el marco del sistema didáctico. (Camps, 2012: 36)

¿DESCRIBIR O PRESCRIBIR? CÓMO ANALIZAR LA LENGUA Y SUS USOS

Como mencionamos previamente, a través de los años, las tradiciones de enseñanza de la lengua en la escuela fueron dando cada vez más lugar a enfoques científicos provenientes de las diferentes teorías lingüísticas y confinando en cierta medida el enfoque normativo de la gramática tradicional. Incluso, como propone la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009-2011), esta última obra de la Real

Academia Española y de las Academias de la Lengua toma como punto de partida la descripción de los fenómenos y usos lingüísticos en cada región hispanohablante para únicamente “aconsejar” o “desaconsejar” ciertos usos.

¿Por qué hacer hincapié en un abordaje descriptivo de la lengua? Porque esta forma de analizar los datos nos permite explorar los hechos lingüísticos para intentar comprenderlos –sin juzgarlos– y luego, si es posible, explicarlos y sistematizarlos. Así, por ejemplo, podremos estudiar los fenómenos de variación y cambio lingüístico que se dan en las diferentes lenguas.

LINGÜÍSTICA DEL TEXTO Y GRAMÁTICA EN LOS TEXTOS

Antes de plantear las propuestas para abordar la enseñanza de contenidos gramaticales, puede enriquecer nuestra mirada preguntarnos por qué deberíamos enseñarlos. Parafraseando a Rodríguez Gonzalo (2012), subrayaremos dos razones de peso: (1) la gramática es un conocimiento interesante en sí mismo, en tanto la competencia meta-lingüística ayuda a comprender qué hacemos y qué podemos hacer con nuestra lengua, además de abrirnos paso a conocer, valorar y entender el funcionamiento de otras lenguas; (2) un conocimiento razonado del sistema de la lengua –lo que incluye aspectos teóricos descriptivos y también normativos– contribuye a desarrollar un repertorio lingüístico amplio que, como hablantes, nos otorga el dominio para expresarnos con adecuación según las necesidades de cada situación discursiva.

Como decíamos previamente, los entornos digitales nos dan muchas oportunidades para pasar de la observación de los usos lingüísticos al análisis del sistema de la lengua. Así, no habría por qué interpretar que un enfoque comunicativo inhabilita la reflexión sobre el sistema de la lengua. Al contrario, todas las teorías lingüísticas de las que se nutre el enfoque comunicativo nos permitirán observar críticamente el habla en uso, pero para describirla y explicarla necesitaremos categorías gramaticales (morfología, sintaxis, fonología, ortografía, etc.) que nos permitan determinar qué tienen de particular esos usos en esa situación comunicativa.

Siguiendo a Rodríguez Gonzalo (2012), organizamos nuestros recorridos según tres ámbitos de intervención didáctica que enriquecerán la reflexión sobre los usos de la lengua:

- *El ámbito contextual incluye los contenidos pertinentes para la planificación pragmática del texto, es decir, las unidades lingüísticas que funcionan como marcas enunciativas (deixis, modalización, registro léxico, etc.).*

- El **ámbito textual** selecciona los contenidos que aseguran la cohesión del texto (procedimientos gramaticales y léxicos de correferencia) y la conexión (conectores, puntuación) entre las oraciones.
- El **ámbito oracional** recoge los contenidos pertinentes para un conocimiento básico del código, tomando como unidades la oración y la palabra. (Rodríguez Gonzalo, 2012: 104)

A estos tres ámbitos, consideramos importante integrar uno más, que podríamos denominar **ámbito ortográfico-normativo**, en el que abordaríamos todas aquellas normas ortográficas sobre los usos de la tilde, signos de puntuación, etcétera.

En todos los casos, intentamos partir de usos concretos de la lengua para luego analizarlos en función de categorías teóricas que revelan cómo funciona el sistema. También proponemos, en la medida de lo posible, partir de usos auténticos y de muestras contextualizadas de habla.

Propuestas y recursos digitales para reflexionar sobre la lengua

Para reflexionar sobre el sistema, las normas y los usos de la lengua en forma contextualizada y de manera sostenida, los entornos y los dispositivos digitales nos brindan oportunidades constantes de registrar las producciones lingüísticas propias y ajenas. Así, en la organización de estas propuestas de reflexión sobre la lengua, tomamos como puntos de partida:

- una noción de diversidad lingüística para dar un lugar destacado al estudio de los usos en contexto y a la valoración de lenguas y variedades; así, proponemos algunas consignas que permitirán profundizar sobre los conceptos de “variedad estándar”, “lectos” y “registros” (Halliday, 1982);
- las relaciones entre sistema, norma y uso como oportunidades para reflexionar sobre el lenguaje; para esto planteamos algunas consignas que favorecerán el análisis de unidades y relaciones gramaticales a partir de prácticas auténticas y situadas de lectura, escritura y oralidad;
- los aspectos de normativa ortográfica y los usos de signos de puntuación que se desplieguen en el marco de producciones cotidianas y contextualizadas;
- la configuración de estrategias y gramáticas específicas que se ponen en juego en los entornos digitales, tanto en las prácticas

de comunicación electrónica (géneros discursivos digitales) como en la edición digital.

En estos proyectos y consignas, haremos hincapié en la exploración del lenguaje, en la observación de los fenómenos lingüísticos, en el análisis del sistema de la lengua así como en las estrategias discursivas que ponemos en juego como hablantes según las situaciones comunicativas. Al mismo tiempo, estas prácticas de observación, relevamiento y análisis lingüístico permitirán un ida y vuelta con el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral, escrita y en varios casos, multimodal.

¿UNA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA? LENGUAS Y VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

Para estudiar los fenómenos de diversidad y variación lingüística así como los usos del lenguaje en la sociedad, resulta necesario priorizar un enfoque descriptivo y crítico. Tal como define Halliday (1982), una “comunidad lingüística” es una construcción idealizada que, entre otros conceptos, presupone la existencia de una “población lingüísticamente homogénea”. Todas las lenguas y las variedades lingüísticas con las que interactuamos cotidianamente (en los medios de comunicación, en Internet, en clase, en la calle) van modificando la lengua que hablamos. Por esto, se vuelve imprescindible oírlos y darles voz para así enriquecer el repertorio lingüístico y también promover la conciencia lingüística en nuestros alumnos.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA: UN MAPA INTERACTIVO

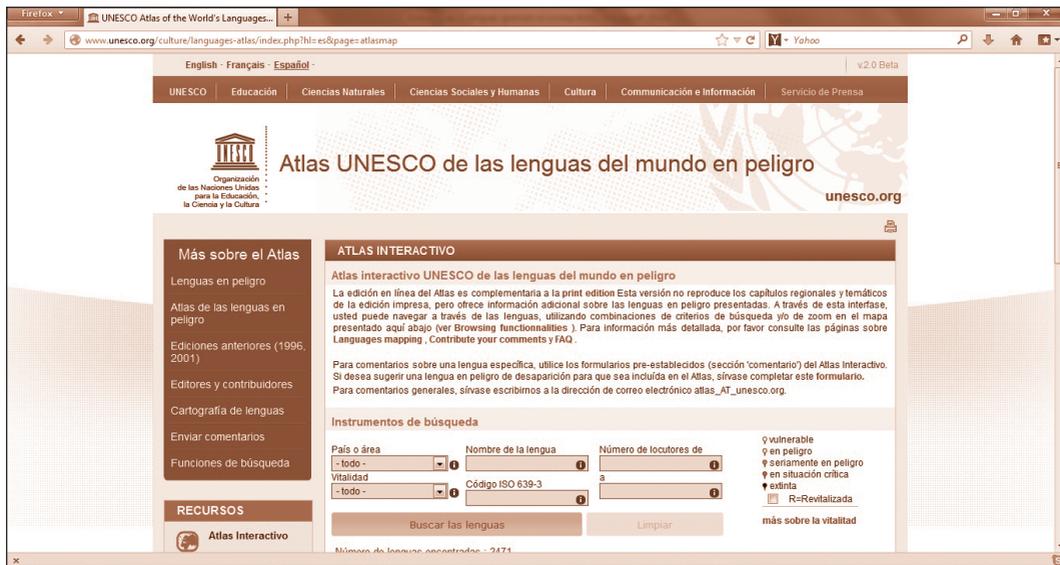
Para trabajar en clase sobre la diversidad lingüística, un buen punto de partida puede consistir en presentar y analizar la información que ofrecen algunos atlas lingüísticos disponibles online: **Geolectos**³ y **Atlas UNESCO sobre las lenguas en peligro de extinción**⁴. Otras fuentes de consulta valiosas para esta propuesta son: “Pueblos originarios”, un ciclo producido por **Canal Encuentro**⁵ y el CD 9 de la **Colección educ.ar** sobre Educación Intercultural Bilingüe⁶, ambas disponibles online.

3 **Geolectos, Atlas lingüísticos online**: <http://www.geolectos.com/atlas.htm>

4 **Atlas UNESCO sobre las lenguas en peligro de extinción**: <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php?hl=es&page=atlasmap>

5 “Pueblos originarios”, ciclo producido por **Canal Encuentro**: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=50123

6 **Colección educ.ar**, Educación Intercultural Bilingüe, CD 9: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/recursos/index.html>



El **Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro** ofrece datos actualizados y permite filtrar la información según diferentes criterios de búsqueda.

- A partir de una discusión sobre la historia y el estatuto de las lenguas mayoritarias y las lenguas en peligro de extinción, sugerimos desarrollar una actividad de investigación. El docente podrá definir las lenguas a estudiar, en función del interés en una región específica, de la proximidad geográfica, cultural, etc.
- 1. Entre todos, exploren los diferentes atlas lingüísticos disponibles online y decidan cuáles de esas lenguas resultan de especial interés para investigar (estos criterios serán acordados con el docente).
- 2. En pequeños grupos, elijan una de las lenguas acordadas en clase e investiguen todos los datos que resulten relevantes a partir de la información observada en los diferentes mapas.
- 3. En **Google Maps**, construyan un mapa lingüístico interactivo: cada grupo "experto" en la lengua investigada aportará fotografías, datos demográficos de los hablantes, ejemplos de vocabulario o de construcciones gramaticales, presencia actual de esa lengua en el castellano, etc.

TODAS LAS LENGUAS DEL MUNDO,
¿TODAS LAS LENGUAS EN INTERNET?

Para profundizar el análisis sobre la diversidad lingüística, puede ser enriquecedor explorar la presencia y el lugar que hoy tienen en Internet las diferentes lenguas habladas en el mundo. Con este objetivo,

sugerimos recorrer el proyecto de UNESCO sobre diversidad lingüística y plurilingüismo en Internet⁷, así como también las publicaciones del Observatorio de la diversidad lingüística y cultural en Internet, un proyecto de FUNREDES⁸. Una estrategia disparadora para plantear esta investigación sobre la diversidad lingüística en Internet puede organizarse en torno a una caza del tesoro diseñada con códigos QR. Para planificar y crear esta consigna, sugerimos utilizar la plataforma gratuita online que ofrece **Classtools**⁹. Allí, paso a paso, se presentan las herramientas necesarias para la puesta en marcha de cazas del tesoro con códigos QR.

En un marco de análisis sobre la diversidad lingüística, será especialmente necesario abordar en clase las funciones que cumple una variedad *estándar* para una lengua. En este sentido, podremos debatir con los alumnos el papel que desempeña, en determinadas esferas discursivas, una variedad académica (“letrada”), a la que Halliday (1982) define como *dialecto estándar*:

... es aquel que ha alcanzado una posición distintiva, en forma de un consenso que lo reconozca como dialecto al servicio de funciones sociales que, en cierto sentido, trascienden el marco de los grupos que hablan ese dialecto; lo cual con frecuencia se vincula a la escritura —en muchas culturas al dialecto estándar se le llama “lenguaje literario” [esto es, escrito]— y a la educación formal. (Halliday, 1982: 205)

Explicitar que tomamos esta variedad estándar como parámetro a la hora de nuestras devoluciones y comentarios en clase, e incluso presentar a los alumnos esta definición de Halliday (1982), puede ser también importante para reflexionar con los jóvenes acerca de la necesidad de construir y dominar como hablantes un repertorio amplio de lectos y registros.

WIKILENGUA: UN REPERTORIO LÉXICO DE LENGUAS Y VARIEDADES

Para trabajar con los estudiantes sobre una descripción de las lenguas y de las variedades dialectales presentes en la comunidad escolar, podemos proponer en clase la siguiente consigna: contribuir con una entrada a una de las subcategorías de la sección **Léxico en Wikilengua**¹⁰

7 UNESCO, “Diversidad lingüística y plurilingüismo en Internet”: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet>

8 FUNREDES, Observatorio de la diversidad lingüística y cultural en Internet: <http://funredes.org/lc>

9 Classtools – Herramienta para crear cazas del tesoro con códigos QR: <http://www.classtools.net/QR/>

10 Wikilengua: www.wikilengua.org/index.php/Categoría:Léxico



(jerga juvenil, léxico informático, locuciones y modismos, etc.). Si el grupo está formado por hablantes cuya lengua materna no es el español, podría ser rico que ellos mismos seleccionaran la lengua sobre la que deseen realizar su aporte.

1. Explore la sección **Léxico** en **Wikilengua**, observen cómo están organizadas las subcategorías y recorran diferentes entradas.
2. Seleccionen la palabra o expresión con la que contribuirán a la **Wikilengua**.
3. Analicen lingüísticamente ese término o locución con el objetivo de describir su origen, sus particularidades, su ámbito de uso y busquen diferentes ejemplos en contexto.
4. Consulten otras fuentes bibliográficas (diccionarios y enciclopedias) en las que esa palabra o expresión pudiera aparecer mencionada.
5. Redacten la entrada y publíquela en **Wikilengua**; no olviden incluir las menciones a las fuentes consultadas.

Como cierre de esta propuesta, sugerimos organizar una puesta en común en clase sobre los diferentes aportes que realizó cada estudiante a esta enciclopedia colaborativa de la lengua. Este proyecto podrá servir a la reflexión sobre la riqueza de reconocer y dominar un repertorio amplio de variedades y de lenguas.

CONOCER LA LENGUA: LAS RELACIONES ENTRE SISTEMA, NORMA Y USOS

Para abordar el eje de reflexión sobre la lengua en clase, resulta tan necesario trabajar con la lingüística del texto (ese “ámbito contextual” y ese “ámbito textual” que mencionamos antes) como con la gramática en el texto (el “ámbito oracional” y el “ámbito ortográfico-normativo”). En cualquier caso, la palabra “reflexión” resulta clave: se trata de (re)conocer y entender los hechos del habla y de la lengua para *saber hacer* con el lenguaje.

En este ámbito y como otras de las caras de la variación lingüística, también será propicio poner en juego las nociones –abordadas en otros capítulos– de *tipos textuales*, *géneros discursivos* y *registro*: “La idea fundamental, común a los tres conceptos, es la existencia de

unas configuraciones discursivas arquetípicas, que son la manera en que el lenguaje se adapta a unas configuraciones textuales (sociales, culturales) también arquetípicas. El conocimiento y el uso de dichas configuraciones forman parte de la competencia comunicativa de los hablantes”. (Castellà Lidon, 1996: 24). El desafío está, como plantea el mismo autor, en no reducir nuestro trabajo con los textos a clasificarlos y etiquetarlos, porque ninguna de estas tipologías o conceptos dará cuenta en su totalidad de la diversidad discursiva.

Desde esta mirada, las consignas que proponemos aquí buscan promover instancias de observación sobre los discursos: que los alumnos puedan reflexionar acerca de las decisiones que se ponen en juego durante la hechura de un texto o que puedan analizar sintácticamente una oración para trazar una hipótesis interpretativa y descartar otra. Como narra Daniel Pennac en su libro *Mal de escuela*, la reflexión sobre la gramática (tanto en el nivel oracional como textual) puede resultar una amplia puerta de entrada para trabajar con los alumnos el valor y la función de los conectores, de los relacionantes, de los signos de puntuación, a la hora de organizar las ideas y los pensamientos en un discurso escrito, oral, audiovisual.

De ese modo descubrían, y aquello era objeto de algunas clases, que la gramática es la primera herramienta del pensamiento organizado y que el famoso análisis lógico (del que conservaban, claro está, un recuerdo abominable) ajusta los movimientos de nuestra reflexión, que se ve aguzada por el correcto uso de famosas proposiciones subordinadas. (Pennac, 2008)

En definitiva, no es el objetivo de las siguientes consignas reemplazar el análisis oracional por los conceptos de *cohesión*, de *coherencia* o por alguna tipología textual, así como tampoco tienen como propósito reemplazar la carpeta por un blog o una actividad en las redes sociales. La propuesta consiste en promover “...una interpretación más global que incorpore las consideraciones acerca de los textos entendidos como tipos de enunciados relacionados con distintos ámbitos de la práctica social” (Cortés, 2001: 120). En palabras de Castellà Lidon (1996): “Si alguien se limita a sustituir las subordinadas sustantivas por el texto argumentativo, no habrá cambiado nada. [...] El enfoque comunicativo no consiste en que los alumnos sepan clasificar los textos en tipos y registros (¡jamás en la vida tendrán que hacerlo!), sino en que sean capaces de entenderlos y de producirlos”. (Castellà Lidon, 1996: 30)

TUITS EN CADENA

Twitter, aplicación web de microblogging de uso extendido en Internet, puede brindarnos varias posibilidades para trabajar sobre “el texto como un documento de decisiones” (Cortés, 2001: 131). Por una parte, el tuit permite reflexionar sobre las restricciones específicas que impone este género (entre ellas, un máximo de 140 caracteres). Por otra parte, requiere estar especialmente atentos a la situación comunicativa: ¿cuál es la audiencia a la que está dirigido un mensaje (el símbolo @ seguido de un usuario brinda la posibilidad de dirigirlo específicamente a alguien, a pesar de que será también leído por todos aquellos que sigan la cuenta)? También nos recuerda, en un lapso de tiempo breve, la volatilidad de los temas que son tendencia.

Según el objetivo didáctico, es posible organizar diferentes consignas de escritura y de reflexión gramatical en torno a **Twitter**. Planteamos a continuación algunas propuestas.

- Seleccionen una serie de diez a quince tuits sobre un mismo tema
- y resúmanlos en un breve texto, deberán incluir alguno en forma de cita textual.

Esta consigna nos permitirá trabajar sobre el uso de conectores, proposiciones relativas y diferentes procedimientos de cohesión textual.



- A partir de un tema de intercambio y de una etiqueta (#hashtag) acordados en clase, participen en un debate en forma encadenada: cada tuit deberá expandir, responder o refutar el mensaje anterior utilizando la última palabra del microtexto recibido. Una vez cerrado el intercambio, podrán componer colaborativamente un texto que reúna todos los tuits.

Esta consigna también permitirá trabajar sobre uso de conectores, relaciones de coherencia y procedimientos de cohesión textual.

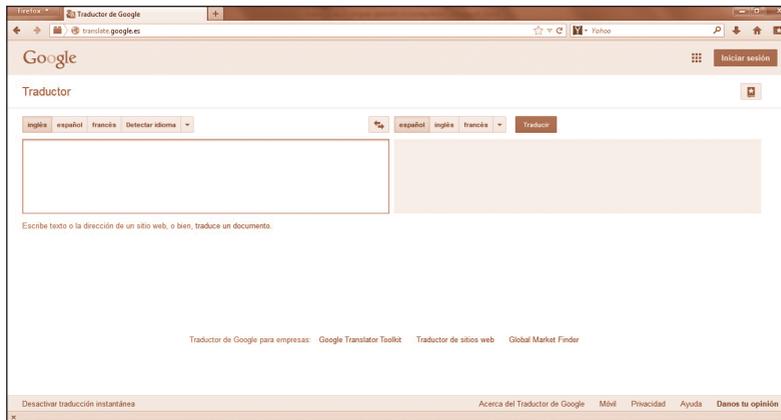
- Expandan o reformulen un tuit dado para convertirlo en una oración con una estructura sintáctica dada (por ejemplo, que contenga un vocativo, un sintagma verbal con un predicativo subjetivo no obligatorio, etc.).

Como variación, podremos proponer que reformulen un tuit de manera que habilite dos interpretaciones posibles. Esta última consigna nos permitirá trabajar sobre los diferentes constituyentes y las relaciones que se establecen entre ellos.

Como planteamos unos párrafos atrás, desde esta perspectiva de trabajo, creemos importante no abandonar la reflexión sintáctica en nuestras clases, pero tampoco reducirla a un vacío de “cajitas” o perderla en un bosque de “árboles”, sino abordarla en estrecha relación con la significación. Así, por ejemplo, tendrá sentido tomar como punto de partida oraciones que presenten alguna ambigüedad estructural (“El ídolo pop festejará sus 30 años cantando” o “Siempre pienso en la cancha de fútbol”), y que el análisis sintáctico nos sirva para explicar en qué consiste esa ambigüedad. Los titulares de diarios online, las redes sociales, los afiches publicitarios o los proyectos que mencionamos en las próximas consignas nos pueden brindar muchos ejemplos para estudiar.

LA SINTAXIS DEL TRADUCTOR

Google Traductor¹¹ es un servicio gratuito de **Google** para traducir textos online. Como explica Cassany (2012a), se trata de un sistema basado en la estadística; en un corpus de traducciones previas, busca “la combinación de palabras en la lengua de salida que tiene más probabilidades de corresponderse con el original” (Cassany, 2012a: 188).



Google Traductor es un servicio gratuito de **Google** para traducir textos online.

En función de las características de un traductor como el que ofrece **Google**, podemos seleccionar un texto breve en una lengua extranjera que resulte medianamente familiar a los alumnos y distribuirlo en formato digital para que lo copien y peguen en esa plataforma online.

11 **Google Traductor**: <http://translate.google.es>



1. En parejas, accedan al sitio de **Google Traductor** [<http://translate.google.com/>] para traducir al español el texto que les fue entregado.
2. Una vez que obtengan el texto traducido al español, realicen una primera lectura para revisar el resultado de esa nueva versión.
3. Con su compañero, comenten: ¿observan problemas en la traducción?, ¿el texto les resulta cohesivo?, ¿coherente? Presten atención al léxico y a las construcciones sintácticas, ¿les parecen aceptables?, ¿siguen las normas gramaticales y las formas que ustedes conocen y escuchan/leen/utilizan habitualmente?

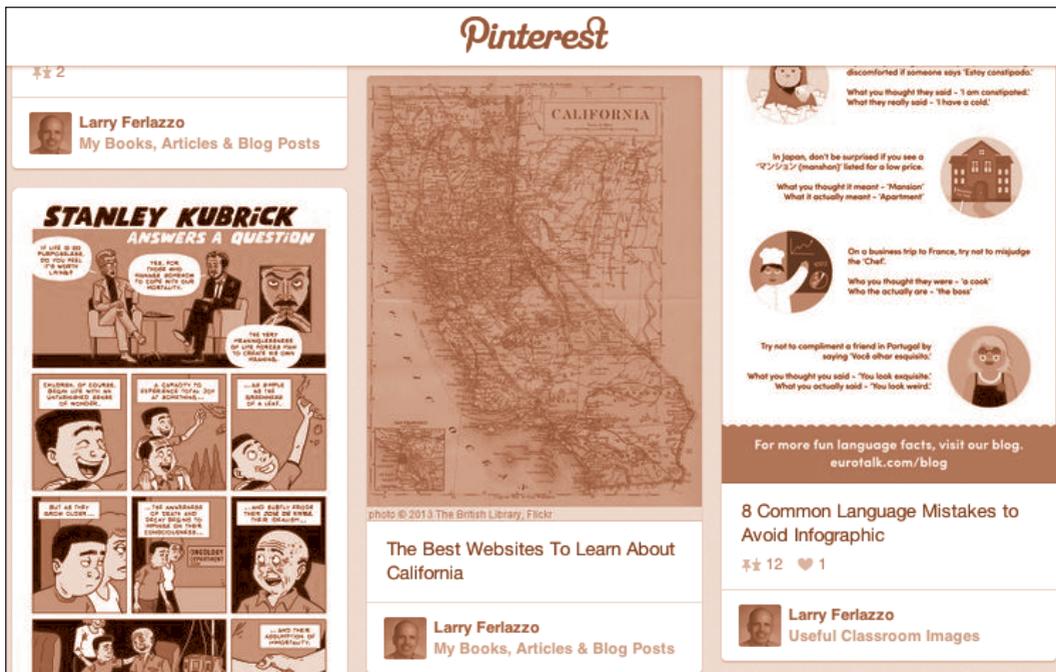
Luego de completar la actividad, realicen una puesta en común en clase para debatir entre todos cuáles son las posibilidades y las limitaciones del traductor online. Este tipo de consignas nos permitirá trabajar sobre las nociones de *gramaticalidad* y *aceptabilidad* (Chomsky, 1965) y, a su vez, analizar y reflexionar sobre las colocaciones más frecuentes en español, los regímenes preposicionales de determinados verbos, las relaciones de sinonimia y homonimia, entre otros aspectos.

UN MURO DE PALABRAS Y EXPRESIONES

Con el objetivo de reflexionar y trabajar sobre el léxico, podemos invitar a los alumnos a que cada uno cree su propio muro en **Pinterest**¹² (una red social para compartir imágenes y organizarlas en tableros temáticos), en el que capturen imágenes de palabras o expresiones en uso (pueden ser tomadas de la Web o con una cámara digital) que les resulten atractivas, curiosas, desconocidas, etcétera.

Al igual que **Facebook**, **Pinterest** permite que otros usuarios valoren y escriban comentarios sobre esas imágenes compartidas; así cada estudiante podrá tener su muro de imágenes y podrá también seguir los muros de sus compañeros.

12 **Pinterest**: <https://www.pinterest.com>



- Los invitamos a que, a lo largo del año, cada uno cree su propio muro de palabras y expresiones en **Pinterest**.
-
- 1. Como si fueran cazadores de noticias al instante, coleccionen imágenes de afiches, carteles, murales, o reproduzcan fragmentos oídos por la calle, que contengan palabras o expresiones curiosas, atractivas, desconocidas... Para esto, estén atentos a lo que encuentren en la Web o en su barrio; podrán tomar fotos instantáneas con una cámara digital o realizar capturas de pantalla para luego subirlas a su muro en **Pinterest**.
-
- 2. Periódicamente, visiten y comenten los muros construidos por sus compañeros de curso.
-
- 3. Entre todos, en clase, reflexionaremos sobre esos "usos curiosos" de la lengua que, día a día, van detectando.
-
-

Pinterest es una red social para compartir imágenes y organizarlas en tableros temáticos.



Un proyecto de relevamiento como este en **Pinterest** nos permitirá reflexionar sobre los usos y valores específicos de palabras y expresiones, para retomarlos en diferentes consignas o en conversaciones en clase.

¿VERDAD O CONSECUENCIA? DERRIBAR MITOS DE LA LENGUA

Un proyecto para llevar adelante durante todo el año y que integre diversos aspectos de las relaciones entre sistema, norma y usos lingüísticos puede centrarse en “derribar mitos” de la lengua. En un blog del curso (que puede crearse en las plataformas gratuitas **Blogger**¹³ o **Wordpress**¹⁴), podemos compartir periódicamente con los alumnos diferentes creencias extendidas sobre las lenguas y sobre usos lingüísticos específicos. Así, convocaremos a los estudiantes para que investiguen, comenten y determinen la veracidad de esa creencia o “mito lingüístico”.

En una plataforma como **Wordpress**, podremos crear un blog para debatir con los alumnos, a lo largo de todo el año, sobre diferentes creencias extendidas acerca de la/s lengua/s.



Como sugerencia, mencionamos algunos ejemplos de este tipo de "mitos" o creencias: "ciertas variedades dialectales contienen errores gramaticales", "las mayúsculas no se tildan", "la puntuación representa las pausas de la oralidad", "en España se habla el mejor castellano", etcétera.

Presentados como desafíos, al finalizar la semana se podrá publicar la respuesta: "verdadero", "en parte verdadero", "falso". Estos "mitos" permitirán integrar diferentes conceptos lingüísticos a partir de la investigación, el debate fundamentado y la puesta en común de esas ideas sobre la lengua y sobre sus usos. Según las características del curso, la investigación semanal o quincenal podría organizarse a partir de "mitos" propuestos por los mismos estudiantes y uno o dos moderadores que guíen las contribuciones en el blog.

LOS ERRORES CREATIVOS: UNA POSIBILIDAD

Como plantea Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía*, "... el error ortográfico, si se considera de modo adecuado, puede dar lugar

13 **Blogger**: <https://www.blogger.com/start?hl=es>

14 **Wordpress**: <http://es.wordpress.com/>

a todo tipo de historias cómicas e instructivas, no exentas de cierto trasfondo ideológico... [...] En cada error se halla la posibilidad de una historia” (Rodari, 1998: 35). Aunque las propuestas que sugerimos a continuación no se basen necesariamente en consignas de invención, nos parece oportuno integrar esta mirada –y esta actitud– de Rodari (1998) hacia el error ortográfico. ¿Por qué? Porque un problema de homonimia o de ambigüedad estructural puede convertirse en una oportunidad óptima para reflexionar sobre el valor de un determinado grafema o sobre la necesidad de un determinado signo de puntuación.

Desde una perspectiva semejante, proponemos abordar también el uso de los recursos de revisión en los procesadores de texto. Sabemos que, en este **ámbito ortográfico-normativo**, las herramientas de corrección digitales pueden “darnos una mano”, pero para esto resulta necesario contar con un repertorio de conocimientos gramaticales y ortográficos, así como con criterios lingüísticos que nos permitan aceptar o desestimar sus sugerencias. Entonces, el valor estará siempre en analizar con los alumnos sobre cuándo “sospechar” de estas herramientas: los correctores ortográficos no entienden de homófonos o suelen desconocer, por ejemplo, los paradigmas verbales de ciertas variedades lingüísticas del español; así, no indican tildes que faltan o no borran tildes que sobran.

Como parte central de este abordaje reflexivo y contextualizado sobre la normativa, creemos importante trabajar en profundidad con los estudiantes acerca del valor social que esta “correcta escritura” tiene entre los hablantes de una lengua: en muchos casos, “escribir bien” suele interpretarse como “escribir sin faltas ortográficas”. Y en un sentido semejante Zayas (1995) analiza las valoraciones frecuentes de estas *faltas* en las prácticas de enseñanza:

En la práctica pedagógica se da más importancia a la corrección en el uso de las grafías. Hay razones de tipo sociolingüístico: estas faltas se consideran no solo faltas de educación ortográfica, sino faltas de educación en general. Al empleo del acento ortográfico o tilde se le concede pedagógica y socialmente mucha menos importancia que a la corrección en el uso de grafías. [...] Por lo que respecta a la puntuación, aunque se reconozca su importancia para la legibilidad de los escritos pues está vinculada a la organización del texto en párrafos y oraciones y, dentro de estas, a la organización de los constituyentes oracionales, esta parcela del aprendizaje ortográfico no se suele atender de una manera sistemática, sino que se abandona a los alumnos, bien a su intuición bien a unas reglas que son imprecisas o inaplicables. (Zayas, 1995)

Siguiendo la reflexión de Zayas (1995), podríamos coincidir en que la puntuación puede ser más desafiante a la hora de ser enseñada. Quizá valga preguntarnos: ¿con cuál de los niveles arriba mencionados solemos vincular el trabajo sobre la puntuación? Como respuesta tentativa, haremos hincapié en la necesidad de abordar su enseñanza en forma diagonal, desde el ámbito textual hasta el ámbito ortográfico-normativo. Así, en el marco de la organización y del sentido de las oraciones y de los textos, podrá resultar más fácil explicar el uso del punto, de la coma o de los puntos.

Antes de avanzar con las propuestas de trabajo, valdría traer a cuento un tipo de actividad que “los gritos de la moda” se llevaron con el tiempo: el dictado. El mismo Daniel Pennac, como maestro, lo describe así:

Siempre he concebido el dictado como una cita al completo con la lengua. La lengua tal como suena, tal como cuenta, tal como razona, la lengua tal como se escribe y se construye, el sentido tal como se precisa en el meticuloso ejercicio de la corrección. Pues no hay más objetivo para la corrección de un dictado que el acceso al sentido exacto del texto, al espíritu de la gramática, a la magnitud de las palabras. (Pennac, 2008)

Y justamente, de la mano de los procesadores de texto y de las herramientas de consulta y corrección digitales, nos parece un tipo de consigna que valdría la pena reconsiderar. Desde el dictado de un texto ya leído entre todos, pero con el desafío de que los alumnos deban reponer los signos de puntuación, hasta el dictado de un texto producido y enunciado por un estudiante, diversas variaciones pueden resultar oportunidades propicias para leer, releer, escribir y reescribir. Con la ayuda de los recursos de revisión electrónica, estaremos facilitando múltiples instancias para concretar esa cita con la lengua “tal como se escribe y se construye”.

MEJOR, REVISAR CON LUPA

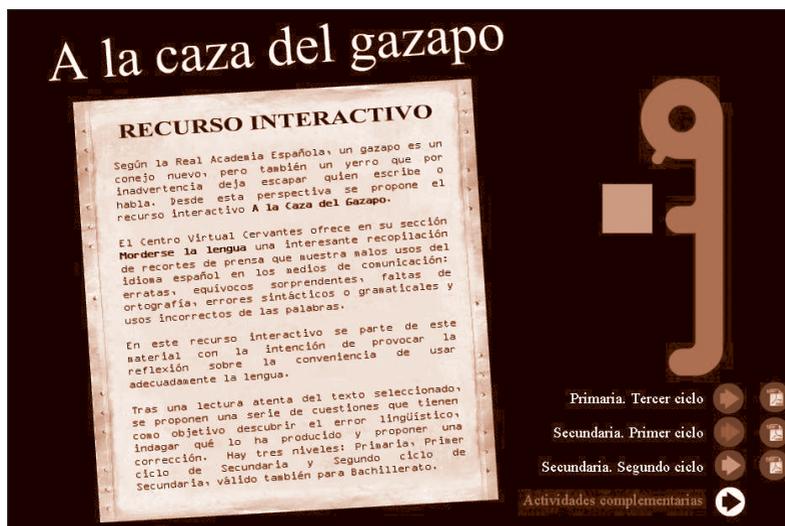
Las TIC nos invitan permanentemente a trabajar como “cazadores” o detectives del habla. Así, vale mencionar algunos proyectos que se basan en las contribuciones de los usuarios y que retratan textos o enunciados específicos, ya sea mediante imágenes y/o palabras:

- **Morderse la lengua**¹⁵, un proyecto del **Centro Virtual Cervantes**;
- **A la caza del Gazapo**¹⁶, un proyecto de **Leer.es**.

15 **Centro Virtual Cervantes-Morderse la lengua**: http://cvc.cervantes.es/actcult/morderse_lengua

16 **Leer.es - A la caza del Gazapo**: http://leer.es/wp-content/uploads/web_gazapos/intro.html

Aunque algunas iniciativas, como **Proyecto Cartele**¹⁷ o **La gente anda diciendo**¹⁸, no fueron concebidas con una finalidad pedagógica, brindan un rico caudal de oportunidades para trabajar diferentes aspectos del habla y del sistema de la lengua, a partir de situaciones discursivas auténticas.



A la caza del gazapo es un proyecto realizado en el marco de **Leer.es**, que ofrece actividades para reflexionar sobre la lengua a partir de erratas periodísticas.

En un grupo cerrado en **Facebook** o en una red social educativa como **Edmodo**¹⁹, podemos proponer a los alumnos consignas de trabajo semejantes a las que se presentan en sitios como **A la caza del gazapo** o en **Morderse la lengua**.

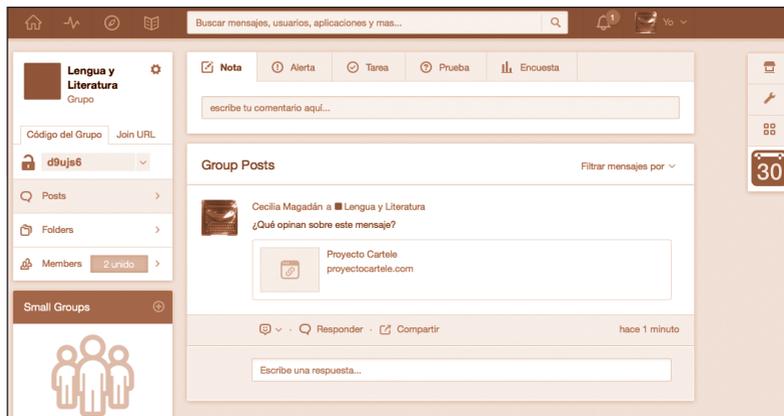
Para llevar adelante esta tarea, un punto de partida motivador puede consistir en pedir a los alumnos que contribuyan al grupo online con recortes periodísticos, videos o materiales que encuentren en diferentes medios impresos o digitales en los que detecten alguna errata.

17 **Proyecto Cartele**: <http://www.proyectocartele.com>

18 **La gente anda diciendo**: <https://www.facebook.com/LaGenteAndaDiciendo>

19 **Edmodo**: <https://www.edmodo.com>

Edmodo es una red social educativa que puede facilitar un espacio de trabajo cotidiano sobre temas de la lengua.



- Durante todo el año y entre todos, construiremos un espacio online para reflexionar sobre la lengua. La propuesta es que contribuyan regularmente con recortes periodísticos, videos o materiales de diferentes medios (impresos o digitales) en los que hayan detectado algún problema de expresión. Entre todos, debatiremos qué consecuencias de sentido puede tener ese *error* que han descubierto.

Sobre la base de estos aportes tomados de la prensa, encontraremos oportunidades para reflexionar colectivamente sobre una diversidad de aspectos discursivos; por ejemplo, cuál es la construcción gramatical que produce un determinado malentendido, qué construcción sintáctica genera cierta ambigüedad estructural o qué problema léxico crea un efecto humorístico, qué contradicción se observa entre el texto y algún elemento paratextual.

#SINDUDA #YPUNTO

Al estilo de **@Fundeu: español urgente**²⁰, podemos organizar una lista en **Twitter** para que los alumnos contribuyan con enunciados oídos o leídos que les generen dudas ortográficas o gramaticales. Tomando como punto de partida la lectura y la escucha atenta de situaciones lingüísticas concretas, esta lista de consultas habilitará la reflexión permanente sobre el sistema de la lengua, sus normas y sus usos; al mismo tiempo, nos permitirá trabajar sobre la competencia metalingüística. En forma complementaria, a partir de estas observaciones y de las dudas resueltas,

20 @Fundeu: español urgente. <https://twitter.com/Fundeu>

los estudiantes podrán crear cortos semejantes a los de la serie sobre reglas ortográficas, producida por **Canal Encuentro**²¹.

GRAMÁTICA 2.0: ESTRATEGIAS Y RECURSOS LINGÜÍSTICOS EN LOS ENTORNOS DIGITALES

A modo de cierre de esta sección, podríamos preguntarnos: ¿hay una gramática específica que crean las TIC? o, en todo caso, ¿se trata de la misma gramática, de la misma lengua, pero de situaciones comunicativas que se desarrollan en un canal diferente? Por otra parte, ¿los entornos y las herramientas digitales que utilizamos para producir textos traen consigo también sus propias reglas de estructura y de composición? A todas estas preguntas podríamos responder afirmativamente. Los medios y los recursos electrónicos con los que leemos y escribimos nos ofrecen otros modos para comunicar: ya no solo palabras, sino también imágenes, colores, música, etc. En “Gramática de la multimodalidad”, Cope y Kalantzis (2010) explican en profundidad todas estas “reglas”.

Como planteamos ya en otras páginas de este libro, los entornos digitales fijan algunas normas propias –ortográficas y gramaticales– que debemos seguir. Por un lado, hay una netiqueta (“netiquette”) que determina, entre otras cosas, otro valor y otros usos para las mayúsculas, la extensión y el estilo conversacional de los comentarios en foros o redes sociales, la pertinencia en el uso de íconos. Por otro lado, el tamaño de las pantallas impone ciertas pautas para la extensión de los párrafos y para el uso de sangrías, sin olvidar que la lectura hipertextual lleva a privilegiar las oraciones simples y a restringir las construcciones sintácticas complejas.

Por lo tanto, a la hora de trabajar con textos multimodales en clase, será importante considerar todas estas reglas propias de los entornos digitales. Sin duda, surgirán cuando reflexionemos sobre el ámbito contextual; podremos analizar, por ejemplo: si cada modo elegido (escrito, oral, icónico, etc.) es el apropiado para comunicar determinado concepto o mensaje; si la organización de los diferentes elementos resulta coherente y cohesiva; si la información está bien distribuida, etcétera. Las nociones de *campo*, *tenor* y *modo*, desarrolladas por Halliday (1982, 2002), nos resultarán también enriquecedoras para pensar esta gramática de los textos multimodales.

A partir de las consignas planteadas en este capítulo, tratamos de hacer hincapié en que la reflexión sobre la lengua requiere un trabajo

21 **Canal Encuentro**-Serie de cortos sobre **reglas ortográficas**: <http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/reglasortograficas.html>

continuo y atento a lo largo del año, que vaya de la mano de prácticas discursivas en contexto. Como señala Ciapuscio (2002):

Los conocimientos gramaticales –entendidos como recursos léxicos asociados con informaciones gramaticales particulares (fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas)– son recursos claves a los cuales apelamos (de manera más o menos consciente) en la producción de textos para constituir y formular conocimiento en expresiones lingüísticas. La gramática, por lo tanto, es una herramienta que permite no meramente “vestir” pensamiento con palabras, sino principalmente constituirlo. La ampliación y enriquecimiento del conocimiento gramatical sobre la lengua materna redundará en el mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual y comunicativa. (Ciapuscio, 2002)

Y sin la intención de querer “vestir” la gramática con TIC, proponemos aprovechar los entornos web como espacios cotidianos para observar y analizar situaciones comunicativas auténticas. Asimismo, valoramos el papel de los recursos digitales para enriquecer el trabajo de análisis y promover instancias de reflexión sobre la lengua y sus usos. En este sentido, a través de propuestas contextualizadas y significativas que tomen como punto de partida la interacción diaria con los dispositivos electrónicos, podremos promover en los alumnos el desarrollo de una conciencia lingüística que los invite permanentemente a observar y a analizar los usos que hacemos como hablantes de una lengua y/o de varias lenguas.