

Lucía Francisca Godoy*

Interacciones en el aula durante las búsquedas en Internet: negociaciones entre docentes y estudiantes

Classroom interactions during Internet searches: teacher-student negotiations

<https://doi.org/10.17710/soprag.2023.11.1.godoy4>

Publicado en línea el 30 de junio 2023

Resumen: En el presente artículo analizamos cuatro escenas áulicas en las que estudiantes y docentes utilizan las tecnologías digitales para resolver, buscando en Internet, dudas surgidas en las clases de nivel secundario. El objetivo del artículo es estudiar las formas de circulación de la palabra y el saber en esas escenas, para ver las negociaciones que existen en cuanto a las formas típicas de comunicación pedagógica en las aulas y en la configuración de los roles de docentes y estudiantes. Los datos fueron recogidos durante un trabajo de campo con perspectiva etnográfica que incluyó, entre sus actividades, la observación participante en clases de Prácticas del Lenguaje en dos escuelas de la zona sur del Gran Buenos Aires (Argentina) y la grabación de los diálogos entre los participantes. Para el análisis de las interacciones en el aula se consideran los actos que llevan adelante los participantes en sus intercambios y se retoman las categorías (des)afiliación y (des)alineamiento en la interacción, la estructura de preferencia y la distribución de los turnos de habla. Los resultados hallados nos permiten revisar y discutir algunas ideas circulantes que suponen que las tecnologías digitales e Internet generan tensiones en las aulas y son utilizados en desmedro de la autoridad pedagógica de los docentes, para proponer, en cambio, la emergencia de formas de comunicación en las que se integran las literacidades de profesores y alumnos.

Palabras clave: interacción áulica, tecnologías digitales, Internet, literacidades, educación

Abstract: In this article we analyze four classroom scenes in which students and teachers use digital technologies to solve, by searching the Internet, doubts that arise in secondary school classes. The aim of the article is to study the forms of circulation of words and knowledge in these scenes, to see negotiations in typical forms of pedagogical communication in the classroom and in the configuration of the roles of teachers and students. The data were collected during a fieldwork with an ethnographic perspective that included, among its activities, participant observation in Language Practices classes in two schools in the southern area of Greater Buenos Aires (Argentina) and the recording of dialogues between participants. For the analysis of the interactions in the classroom, we considered the acts carried out by the participants in their exchanges and took up the categories of (dis)affiliation and (dis)alignment in the interaction, the structure of preferences and the distribution of

* Correspondencia con la autora: **Lucía Francisca Godoy**, Universidad Nacional de San Martín. Martín de Irigoyen 3100. CP 1650. San Martín. Provincia de Buenos Aires, Argentina, correo electrónico: lgodoy@unsam.edu.ar

turns of speech. The results found allow us to review and discuss some circulating ideas that assume that digital technologies and the Internet generate tensions in the classroom and are used to the detriment of the pedagogical authority of teachers, to propose, instead, the emergence of forms of communication in which the literacies of teachers and students are integrated.

Keywords: classroom interaction, digital technologies, Internet, literacies, education

1. Introducción

En las últimas décadas se ha tornado cada vez más frecuente la incorporación de tecnologías digitales en las aulas de todos los niveles educativos y, si bien suelen ser usadas por docentes y estudiantes con asiduidad, su presencia aún puede generar tensiones respecto de las distracciones que suponen las pantallas, la adecuación de los materiales digitales y la posibilidad de que pongan en riesgo el lugar del docente como fuente de saber. En este artículo, con el objetivo de investigar las formas de circulación de los saberes y las configuraciones de los roles en el aula, estudiamos las pautas de interacción y de circulación de información cuando se incorporan tecnologías digitales para realizar búsquedas en Internet. Específicamente, analizaremos cuatro escenas en las que estudiantes y docentes utilizan –espontáneamente– sus *smartphones* para buscar en Internet información que resuelva las dudas que surgen en las clases de Prácticas del Lenguaje. Estas escenas fueron registradas durante un trabajo de campo llevado adelante en clases de segundo año de nivel secundario en dos escuelas del Gran Buenos Aires (Argentina).

Durante esas búsquedas, las paredes de las aulas se vuelven permeables e ingresan, de la mano de las tecnologías digitales, discursos sociales que circulan en Internet, lejos del espacio de validación de las instituciones escolares y gubernamentales. La inclusión de estos nuevos discursos digitales a través de los *smartphones* da lugar a nuevas formas de comunicación pedagógicas y, por esto, puede contribuir con la emergencia de tensiones, conflictos y/o transformaciones en relación con la distribución de saberes y de roles en las aulas. En efecto, en las interacciones entre docentes y estudiantes cuando se introducen otras fuentes de saber, observamos cómo en la distribución de turnos de habla se registran movimientos de (des)afiliación y (des)alineamiento que constituyen formas de aceptación o rechazo de la palabra del docente y de la información en línea, contribuyendo con una participación activa y (más) equitativa entre los sujetos en el aula y al desarrollo de prácticas de literacidad más amplias.

2. Tecnologías digitales en el aula: ¿nuevas formas de circulación de la palabra y el saber?

La apertura de las clases a discursos digitales y a nuevos espacios de información, ligados ambos a los consumos cotidianos y a las literacidades de los estudiantes, puede generar desplazamientos en cuanto a las interacciones áulicas y a las formas típicas de circulación del saber, lo que podría causar conflictos y tensiones por nuevas prácticas que “desafíen” las lógicas tradicionales en la escuela. En este marco, se ha propuesto que las tecnologías

digitales vuelven obsoleta la idea de que en las clases las únicas fuentes de información son los docentes y los libros de texto (Ferreiro, 2011). En efecto, las tecnologías digitales permiten la incorporación de voces y saberes que no están necesariamente pensados o adaptados a la escuela, pero que circulan en Internet y, por lo tanto, irrumpen en la cotidianeidad escolar. En este marco, González, Álvarez y Bassa (2019) proponen que Internet se configura como *un medio más* (entre otros medios disponibles), y actúa aportando una extensión inagotable de materiales y diversidad de fuentes. Esto no siempre es aceptado de buen grado por todos, de hecho, Lorente (2016) menciona que resulta inquietante para los docentes el hecho de que los estudiantes seleccionen, copien y peguen información desde Google o Wikipedia, sin necesariamente leerla o considerar su calidad. Desde otros puntos de vista, se ha considerado cómo la propia existencia de estos medios genera una ampliación de la cognición, que ya no se podría pensar en términos individuales. Las nociones de *mente o cognición extendida*, en efecto, plantean que los objetos o herramientas particulares (en este caso dispositivos digitales con Internet) pueden extender el pensamiento humano más allá de la mente-cerebro particular (Perkins, 1997; Pennycook, 2018).

También se ha señalado que la tarea de la escuela en la transmisión de los saberes se encuentra interpelada y disputada por otros actores e instituciones que parecen resultar más eficaces (Brito y Finocchio, 2006; Ardini, 2018). Específicamente en cuanto a la información que circula en la red, Kriscautzky (2012) postula que el hecho de que Internet sea (y pueda funcionar) como una gran fuente de información genera un desafío para la escuela, porque esos saberes llegan a los estudiantes sin la mediación de los docentes. Además, Dussel (2017) advierte que las tecnologías digitales fragmentan y dispersan el trabajo escolar, desafiando (en un punto) la atención centralizada y la clase alrededor del docente. Así, en las aulas las tecnologías propondrían una nueva jerarquía de saberes que aún no ha sido tan explorada (Dussel, 2017). Estas observaciones son congruentes con los hallazgos de algunos trabajos de campo en los que se analiza la implementación de dispositivos digitales en las aulas de Argentina durante el Programa Conectar Igualdad¹. En esos trabajos se sostiene que las tecnologías, al generar espacios más flexibles y dinámicos durante las clases, contribuyen con la descentración del lugar de los docentes, que ya no son los únicos dueños de los saberes expertos y, por esto, los roles educativos se tensionan (Kozak, 2016; Aguiar, Capuano, Diez, Fourés y Silin, 2016).

De cualquier manera, el sistema educativo en su conjunto conserva una preponderancia en el imaginario social que lo ubica en un lugar “diferenciado” del resto de los ámbitos de transmisión de conocimiento (Cuesta, 2019). Específicamente, en relación con la búsqueda y la selección de información en Internet, se ha señalado que es necesario el acompañamiento docente para el desarrollo de conocimientos que permitan hacer una lectura profunda y crítica de los medios digitales, de sus formatos, lenguajes, lógicas de producción, representación y consumo (Buckingham, 2008). Pini, Amaré, Cerdeiro y Terzian (2017) sostienen que la escuela, como mediadora entre la estructura social y el trayecto vital de los jóvenes, debe intervenir para enseñar cómo buscar y seleccionar materiales entre la información disponible. Estas observaciones son confirmadas por los hallazgos de investigaciones de campo, como la realizada por Gasca Fernández y Barriga Arceo (2018), quienes analizan las búsquedas de información de estudiantes de Bachillerato en Méjico y concluyen que para el desarrollo de una literacidad académica crítica, con saberes sobre la

¹ El programa Conectar Igualdad (2010-2018) fue un programa de dotación tecnológica que seguía el modelo 1 a 1 y buscaba dotar con una *netbook* a los estudiantes y docentes de nivel primario, secundario y terciario en la Argentina.

gestión de la información digital y multimedia entre los estudiantes, es necesaria una enseñanza explícita y guiada de la selección y comprensión de textos de Internet, que busque que los estudiantes tengan capacidades de búsqueda, comprensión y criticidad respecto de la información contenida en los textos. Resultados congruentes son hallados por López, Garro y Egaña (2019), que analizan las búsquedas de información en clases españolas de nivel secundario de Lengua y encuentran que los estudiantes incorporan sus prácticas vernáculas a las escolares, pero que a veces tienen dificultades para buscar y/o interpretar información, a la vez que pueden distraerse o acceder a contenidos inadecuados, por lo que señalan la necesidad de un andamiaje docente que provea estrategias eficaces de búsqueda y selección en Internet.

Las diferentes propuestas revisadas revelan que las prácticas de navegación en la red con finalidades educativas y las consecuentes formas emergentes de circulación de saberes en las clases constituyen problemáticas complejas y relevantes que merecen ser estudiadas a fin de comprender mejor las relaciones posibles entre educación y tecnologías digitales. Este artículo se propone contribuir a partir de un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes cuando estas prácticas de búsqueda en Internet son llevadas adelante en las aulas.

3. Tomar la palabra en el aula: apuntes conceptuales

Desde una perspectiva sociocultural y constructivista sobre el aprendizaje, que entiende que las personas aprenden a partir de sus intercambios con otros, las interacciones en el aula resultan centrales para la construcción de conocimientos. El aprendizaje, considerado como una actividad dinámica y social, que tiene lugar a partir de la colaboración entre estudiantes y con el profesor (Morollón Martí, 2017), se cimienta en la participación en el diálogo colaborativo (Swain y Watanabe, 2013) donde el lenguaje es empleado como herramienta de mediación cognitiva (Vygotsky, 1978) en la interacción con los demás (Morollón Martí, 2017). El lenguaje, a su vez, constituye una práctica social y situada, atada a las diferentes situaciones comunicativas y a las formas en las que los sujetos comprenden esa situación. En este sentido, en sus interacciones, los participantes negocian maneras de ser y actuar en el mundo, roles de participación, significados sociales, formas de hablar, trabajar con textos y construir el conocimiento (Castanheira, Crawford, Dixon y Green, 2001). Esto adquiere matices específicos en las aulas, que constituyen “comunidades culturales”, dentro de las cuales, profesores y estudiantes negocian continuamente un conjunto de expectativas compartidas y rituales para la organización de eventos, las relaciones interpersonales, el trabajo áulico, etc. (Moore y Nussbaum, 2013; Warriner, 2008). Entre esas formas de organización en el aula, podemos mencionar ciertos patrones de interacción que establecen cómo son los diálogos entre docentes y alumnos y cómo son las formas de circulación del saber. Cazden (2001) define a las interacciones áulicas como “convenciones negociadas e improvisaciones espontáneas sobre patrones básicos de interacción”², estos patrones generalmente se asocian al modelo IRE³, es decir una secuencia tripartita que involucra la iniciación del docente, la respuesta del alumno y la posterior evaluación del docente (Cazden, 2001; Mehan,

² En el original, "negotiated conventions-spontaneous improvisations on basic patterns of interaction."

³ Las siglas en inglés de *teacher Initiation, student Response* y *teacher Evaluation*, aunque coinciden en castellano.

1979; Rampton, 2006). En los últimos años se ha revisado el modelo IRE, a partir de la idea de que en las aulas se negocian, discuten y reconfiguran las formas de interacción (Hicks, 2008; Rampton, 2006). Rampton (2006), así, diferencia las clases tradicionales en las que el habla está centrada en la figura del docente hablándole a toda la clase (*whole-class teacher talk*), de otras formas de interacción que buscan descentrar la autoridad pedagógica. En este contexto se han descrito algunos desplazamientos: los alumnos pueden tener roles más activos e influir, así, en los profesores, a la vez que son influenciados por ellos (Erickson, 2008); además, surge un discurso más horizontal en el aula, como una forma de resistencia a la autoridad y al discurso institucional socialmente valorado (Ching Man, 2008).

En términos interaccionales, estos desplazamientos pueden leerse al analizar quién/es controla/n los turnos de habla, el inicio o cierre de secuencias y la organización de la conversación (Gardner, 2013), sin perder de vista que se trata de interacciones áulicas, que involucran participantes en actividades con objetivos específicos y con roles e identidades más o menos prestablecidas por contextos que marcan, también, lo que puede decirse y hacerse (Heritage, 1997). Así, los desplazamientos pueden pensarse en términos de la adecuación a las convenciones interaccionales en las clases y en las estructuras de preferencia en los intercambios entre docentes y estudiantes (Liddicoat, 2007). Desde esta perspectiva, se entiende que los roles en las aulas no son categorías tan fijas e inamovibles, sino que pueden redefinirse y fluctuar en las interacciones (Gardner, 2013).

En términos discursivos, también se pueden observar las particularidades del diálogo en las aulas, ya que las elecciones lingüísticas que realizan los hablantes pueden indexicalizar algunos saberes y posicionamientos personales (Bonnin, 2019), y también ciertos contextos situacionales, no necesariamente limitados a su significado literal o la definición del diccionario (Rampton, Maybin y Roberts, 2014). A su vez, en los diálogos podemos ver cómo esos discursos entablan relaciones de validación o rechazo con otros. En este sentido, Bonnin (2019) propone que en las interacciones podemos encontrar acciones de alineamiento o desalineamiento si se aceptan o rechazan los contratos interaccionales planteadas; y, por otro lado, acciones de afiliación o desafiliación, según se manifiesten (o no) acciones positivas de acuerdo con otro hablante.

4. Interacciones auténticas en las aulas: lineamientos metodológicos

Los datos que analizamos en este artículo fueron recogidos durante un trabajo de investigación más amplio que incluyó la observación y participación en clases de Prácticas del Lenguaje de dos cursos de nivel secundario del Gran Buenos Aires (Godoy, 2021). Desde una perspectiva etnográfica (Blommaert y Dong, 2010; Guber, 2001), la investigación buscaba dar cuenta de cómo era la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas letradas en las clases, cómo se configuraban y negociaban las interacciones a partir del uso de esas tecnologías y cómo eran los posicionamientos y los roles de estudiantes y docentes en estas situaciones.

Para investigar estos aspectos, desarrollamos un trabajo de campo que se extendió por siete meses del año 2018 en dos aulas seleccionadas en función de los intereses de la investigación (Patton, 2002), por su utilización de recursos digitales en el aula. Ambas clases

eran de Prácticas del Lenguaje⁴ de un segundo año del secundario y la mayoría de los estudiantes que concurrían tenían 13 y 14 años. Se trataba de escuelas de zonas céntricas del Gran Buenos Aires, una estaba situada en Adrogué y otra en Wilde. Los docentes y estudiantes de ambos espacios fueron informados sobre los alcances de la investigación y manifestaron su voluntad de participar en ella. Asimismo, los padres de los alumnos firmaron un consentimiento informado al respecto. A todos los participantes se les garantizó la preservación de su identidad a través del uso de seudónimos, tanto para los estudiantes como para las docentes (Dooly, Moore y Vallejo, 2017).

El trabajo de campo incluyó actividades de observación participante con grabación de audio y video (en algunos casos)⁵, esto implicó la participación de la clase en rol de observador tratando de registrar las actividades que se llevaban a cabo y los elementos que se utilizaban en las distintas prácticas dentro del aula. Si bien en este artículo solamente se analizan intercambios verbales grabados durante las clases, la información recabada durante las actividades de observación participante nos permitió tener una mirada más amplia y contextualizada durante el análisis de los datos. A su vez, la grabación de las clases permitió conservar mejor la textualidad de lo dicho y lo escrito, sin las distorsiones que puede engendrar la memoria, y así contar con los datos lingüísticos exactos en las interacciones verbales (Rockwell, 1987).

A lo largo del trabajo de campo se recogieron múltiples datos, que fueron agrupados y ordenados en *escenas*, pequeños recortes del corpus en los que pueden observarse los intercambios en el aula y las actividades que están desarrollando estudiantes y docentes. En este artículo analizamos un corpus conformado por cuatro *escenas* de esas clases, en las que se llevaron adelante de forma espontánea búsquedas en Internet. Estas escenas han sido seleccionadas en función de su relevancia para ilustrar las negociaciones que se establecen entre estudiantes y docentes al realizar actividades de búsqueda de datos en Internet. De este modo, se seleccionaron escenas que nos permitieran dar cuenta de cuatro posibilidades de búsqueda en función de dos variables: (a) si la duda era consensuada entre docentes y alumnos, o si se trataba de una duda de los estudiantes que se oponía (o alejaba) de la palabra del docente; y (b) si la búsqueda era iniciada por una profesora o un/a alumno/a. Las cuatro posibilidades junto con una sintética descripción de cada escena se presentan en la tabla 1.

⁴ Este es el nombre de la materia que engloba los contenidos del área Lengua y Literatura en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires.

⁵ Además, se llevó adelante una serie de entrevistas, el recogimiento de materiales y trabajos y la producción de actividades en colaboración con las profesoras.

Tabla 1. Escenas analizadas

	Dudas consensuadas	Dudas disidentes
Búsqueda realizada por la docente	Escena #Harinas: Se investiga si existen la “harina de huevos” y la “harina de huesos” a raíz de una diferencia en las ediciones de <i>Rebelión en la granja</i> .	Escena #Santiago Se investiga a qué hace referencia el topónimo “Santiago” en el cuento “El desentierro de la Angelita”.
Búsqueda realizada por un(os/as) estudiante(s)	Escena #Hurón Se investiga acerca de la dieta de los hurones a raíz del cuento “Sredni Vashtar”.	Escena #Denarios Se investiga el significado de la palabra “denarios” que aparecía en un microrrelato

Las escenas que presentamos en este artículo son nombradas con un # (*hashtag*) con una palabra clave, lo que nos permitirá identificarlas para hacer referencia a ellas. Además, junto a cada nombre se coloca el dato de la clase en la que se recogió el dato (Clase Wilde o Clase Adrogué). Los intercambios verbales fueron transcritos siguiendo algunas pautas que son incluidas en el anexo del presente artículo.

5. Buscar en Internet: ¿subvertir el aula?

Durante nuestro trabajo de campo pudimos observar que, junto con toda una serie de prácticas letradas con tecnologías digitales (Godoy, 2021), en las aulas es usual que se recurra a Internet para resolver dudas que surgen durante las clases. Específicamente, vimos que se consultaban en Internet algunos aspectos que aparecían en los textos literarios y que, si bien no eran centrales ni dificultaban la comprensión lectora, despertaban interés y dudas en el aula. La recurrencia a los dispositivos digitales en esos casos permitía que se *ampliaran y extendieran* las aulas y los conocimientos que allí circulaban, que ya no se limitaban a los presentes en los libros utilizados o los disponibles en las mentes de los participantes. Además, en estas escenas observamos que, cuando se buscan datos, Internet es el medio predominante, indiscutido y elegido tanto por profesores como por estudiantes. La posibilidad de consultar una enciclopedia o un diccionario en papel no figuraba entre las prácticas disponibles en esas clases. Probablemente esto puede relacionarse con la ubicuidad que habilitan los *smartphones* y también su accesibilidad: con ellos, se tiene en las manos el acceso a una “biblioteca” (Adell, 2004), que permite consultar, en solo segundos, cualquier dato.

En ambos cursos vimos este tipo de escenas y pudimos registrar cómo los participantes utilizaban los celulares para buscar información y también cómo eran las interacciones que se producían en el salón de clases a raíz de esto. Estas prácticas de investigación en Internet pueden poner en tensión las formas en las que circula *típicamente* la palabra y el saber en las escuelas, ya que se incluyen nuevas voces y textos en las aulas, discursos que, además, circulan por fuera de las lógicas educativas y gubernamentales. Asimismo, al habilitar la entrada de estos saberes, las búsquedas pueden generar tensiones en cuanto a la configuración de los roles entre docentes y estudiantes. A continuación, presentamos y

analizamos cuatro escenas en las que se pueden examinar esas tensiones y negociaciones entre estudiantes y docentes.

En las dos primeras escenas, las búsquedas parten del consenso en el aula acerca del desconocimiento de un tema en particular. En este sentido, no constituyen situaciones en las que se desafíen los conocimientos de las docentes y estas asumen roles de regulación de los saberes y de guía durante las búsquedas. En las últimas dos escenas, en cambio, las búsquedas surgen a partir de disidencias conceptuales entre docentes y alumnos que llevan, a unos y otros, a recurrir a Internet como un árbitro externo. En estas búsquedas se tensionan las formas de circulación del saber en el aula y los estudiantes asumen roles más activos mientras que las docentes asumen roles de guía, validación e interpretación.

5.1. Dudas consensuadas

En las próximas dos escenas, las búsquedas en Internet se producen cuando las docentes y los estudiantes establecen un acuerdo acerca del desconocimiento de todos sobre un tema en particular. Ya sea por una duda planteada por un estudiante o por un problema que surge en la lectura, estudiantes y docentes acuerdan en que no cuentan con un saber referencial determinado y por eso deciden, de modo consensuado, recurrir a Internet.

5.1.1. Búsqueda realizada por la docente

En esta primera escena podemos observar una búsqueda en Internet que propone y desarrolla la docente de la Clase Adrogué, Lila, ante una duda que surge sobre la novela *Rebelión en la granja*, de George Orwell. Durante la lectura en voz alta, los estudiantes detectan una diferencia entre sus ediciones respecto de un sintagma: en algunas ediciones se hablaba de “harina de huevos” y en otras de “harina de huesos”. Esta diferencia llevó a una discusión acerca de cuál de las dos era la correcta, por esto, Lila decidió recurrir a Google para investigar cuál de las dos existía. A continuación, reproducimos el intercambio en el aula:

(1) Intercambio #Harinas (Clase Adrogué)

1. Lila: paren que (.) aprovecho este momento para recurrir a google (voces superpuestas)
2. Francisco: mi mamá lo⁶ usó cuando estaba en segundo año
3. Mariano: cómo hacés harina de huevo XX
4. Lila: °hueso° (lee) harina de hueso (2)
5. Rufina: sí: existe la harina de hueso
6. Lila: e: aparentemente se usa: (.) dice (lee) la harina de hueso es un compuesto formado por huesos animales (.) de caballitos [por ejemplo]
7. Mía: [y harina]
risas
8. Lila: y productos de desecho (.) se utiliza como fertilizante orgánico (.) en plantas y suplemento nutritivo para animales y también se emplea como: fuente de (.) fósforo y proteína (.) no los quiero espantar\ no les quiero mentir\ pero\ puede ser que la gelatina tenga esto? vos qué decís
9. Varios: [ay sí]
10. Máximo: [sí la gelatina]
(voces superpuestas y diálogos)

⁶ Se refiere a la edición de *Rebelión en la granja*.

11. Lila: bueno ya vimos que- voy a buscar- voy a buscar harina de huevo (voces superpuestas)
12. Lila: esperen que ahora- me queda- me quedo con la intriga\
13. Francisco: pero es\ tal vez es en la\
14. Lila: HARINA DE HUEVO
15. Varios: qué es?
16. Francisco: tal vez es la traducción del castellano
17. Micaela: existe la harina de huevo?
18. Lila: (lee) la harina de huevo (.) es un subproducto de la industria procesadora de huevos y procede normalmente de huevos rotos y fisurados que: (.) pausa dramática (.) (risas) (.) no son aptos para el consumo humano
19. Varios: a:
20. Lila: no (.) o sea con los que no son aptos para el consumo humano usan (.)
21. Justina: a: pero [o sea]
22. Lila: [los usan para hacer harina (.) de huevo] (voces superpuestas)
23. Máximo: con la cáscara será
24. Rufina: nosotros podemos comer harina de huevo?
25. Lila: harina de huevo es una fuente de proteína animal de excelente calidad=
26. Francisco: bue [todo tiene que ver con cosas animales]
27. Lila: [para qué se usa] tiqui tiqui tiqui tiqui tiqui tiqui
28. Máximo: [y sí XXXXX comer cáscara de huevo]
29. Lila: [lo utilizan]
30. Analía: para qué?
31. Lila: se utiliza la harina de huevo como alternativa a ingredientes proteicos de alta calidad en mascotas y lechones destetados precozmente (risas)

En el intercambio puede leerse que Lila utiliza Google como un espacio al que “recorrir” para resolver la discusión y las dudas planteadas por sus estudiantes (1, 3, 5). Así, produce una acción de alineación con las dudas de los estudiantes e inicia una búsqueda con su celular que le permite aportar datos sobre la harina de huesos (4, 6 y 8) y sobre la harina de huevos (14, 18, 20, 22, 25, 29 y 31). Los estudiantes, por su parte, producen acciones de alineamiento con las formas de interacción escolar, al escuchar las explicaciones, y también acciones de afiliación, aceptando lo que dice la docente (7, 9, 10, 19, 26), mostrando interés con preguntas (15, 30), y también un poco de sorpresa y/o incredulidad (17, 21, 23) ante lo leído. En este intercambio, la docente se posiciona en el lugar de la iniciación de la actividad de búsqueda, la narra (1, 11, 12, 27) y va compartiendo la información que encuentra; en este sentido, al tomar los turnos de habla para organizar y realizar la investigación, es quien inicia y *regula* la búsqueda en Internet y los contenidos consultados. Los estudiantes, por su parte, toman la palabra para hacer aportes que pueden pensarse como acciones de alineamiento y afiliación, ya que a través de respuestas y algunas preguntas buscan que la docente siga compartiendo lo hallado. Al finalizar la búsqueda y ante la imposibilidad de resolver la duda, la docente propone continuar con la lectura iniciada y se compromete a buscar qué dice el texto original en inglés para la siguiente clase⁷.

⁷ En la clase siguiente no se hace mención a esta duda.

5.1.2. Búsqueda realizada por un estudiante

En la siguiente escena, la búsqueda es propuesta por un estudiante ante una duda que surge durante la lectura del cuento “Sredni Vashtar”. Ante la consulta de un alumno sobre la dieta alimentaria de los hurones (que aparecían en el relato), la docente manifiesta no contar con ese saber referencial específico, por eso, otro estudiante propone buscarlo (en Google).

(2) Intercambio #Hurón (Clase Wilde)

1. Víctor: profe (.) qué come el hurón?
2. Marcela: la verdad que nunca investigué qué come un hurón
3. Nina: puede comer e: e (.) [frutas (.) y verduras]
4. Mauro: [puedo buscarlo profe?]
5. Marcela: ahora lo [buscás (.) esperá]
6. Ivana: [pueden comer las moras] que le dejaban
7. Nina: frutas y verduras
8. Marcela: frutas debe ser (.) si
9. Nina: y nueces también (.) no sé [si tanto igual]
10. Marcela: [fijate a ver] si encontrás qué come el hurón
(4)
11. Marcela: bueno-
12. Renzo: frutas [y verduras]
13. Mauro: [gracias gracias gracias]
14. Marcela: [e:] para mí [frutas y verduras °pero bueno°]
(voces superpuestas)
15. Marcela: esperá (.) hurón (.) cómo lo vas a escribir hurón?
16. Mauro: e:
17. Investigadora: con hache
18. Marcela: Mauro
19. Renzo: profe semillas también
20. Marcela: con qué?
21. Nahuel: [con jota]
22. Mauro: [con hache]
23. Marcela: a: (.) bien
24. Victor: buscá hurón hache XXX
25. Marcela: ahí está (mostrando el celular que Mauro le había llevado) (.) miren al hurón
26. Varios: a ver: (.)a:
27. Matilda: profe no se ve nada
(Voces superpuestas y gritos)
28. Marcela: (lleva el celular a otro lado) miren al hurón (Voces superpuestas y gritos) (1)
hermoso el hurón (le devuelve el celular a Mauro)
29. Mauro: leo qué come?
(1)
30. Marcela: dame (.) vamos a ver qué come (Vuelve a tomar el celular de Mauro) (Voces superpuestas y gritos) (2) qué come el hurón? perá que quiero ver qué come el hurón (.) qué le da de comer (Voces superpuestas y gritos)

En la escena #Hurón, podemos ver que surge una duda que la docente no puede responder (2) a pesar de ser la persona seleccionada para hacerlo (1). A diferencia de lo que observamos en la escena anterior (#Harinas), en este intercambio es un estudiante el que propone la búsqueda (4) a raíz de la discusión que se genera en el aula (3, 5, 6, 7, 8 y 9) y la docente

responde con una acción de alineación y afiliación (10). A lo largo del intercambio podemos ver que la docente, por un lado, insiste respecto de su desconocimiento sobre ese saber referencial (8, 14 y 30), pero también enfatiza sus saberes disciplinares sobre el lenguaje y la ortografía (15). A la vez, es ella quien controla el flujo de información, ya que cuando el estudiante encuentra la información solicitada, le da su celular y ella les muestra a los demás la imagen del hurón (25 y 28) y lee acerca de su alimentación (30).

En esta escena, si bien es un estudiante el que propone y realiza la búsqueda, la docente es quien la *regula*, ya que utiliza sus turnos de habla para habilitarla, en primer término, y luego es quien la comparte con los otros estudiantes. Además, en esta escena, la docente participa aportando sobre su saber disciplinar para *guiar* al estudiante en su búsqueda en Internet. Los estudiantes tienen roles activos: en sus turnos, además de participar con sus dudas (1) y propuestas (4), proveen intuiciones (3, 6, 7, 8, 9, 12 y 19), guía (24), bromas (22) y hacen aportes que muestran el interés acerca de la información (26, 27). Estas intervenciones pueden ser leídas como acciones de alineamiento y afiliación respecto de la búsqueda en Internet y la lectura de la docente.

En ambas escenas, pudimos observar que se incorporan tecnologías y discursos digitales al diálogo colaborativo entre docentes y estudiantes, ya que ante dudas específicas que escapan del conocimiento de los sujetos, se recurre a Internet como fuente de consulta. En estas búsquedas, las docentes muestran su desconocimiento sobre saberes referenciales ajenos a su disciplina específica, y por eso realizan o habilitan búsquedas en Internet. Sin embargo, en sus turnos de habla, realizan mediaciones que contribuyen con la construcción de los aprendizajes. Las profesoras aportan información y narran los resultados de las búsquedas, participando así de las interacciones con roles de *regulación* del saber y *guía* en cuanto a las búsquedas y a la circulación de conocimientos en las clases. Los estudiantes, por su parte, en sus turnos participan *aceptando* los resultados leídos, pero también *contribuyendo* con las actividades de búsqueda a partir de sus saberes digitales.

5.2. Dudas disidentes

A continuación, presentamos dos escenas en las que las búsquedas se producen como resultado de un desacuerdo entre los estudiantes y la docente acerca de temáticas específicas. En estas escenas, ante las disidencias en el aula, se recurre a Internet como un árbitro externo, con una autoridad propia, que será quien proporcione los datos requeridos. Se trata de momentos en los que los estudiantes “desafían” las respuestas de las docentes, alejándose de la estructura de preferencia en las interacciones en el aula, por lo tanto, pueden emerger tensiones respecto de las formas “tradicionales” de circulación del saber (de docente a estudiantes) y de los roles en las aulas.

5.2.1. Búsqueda propuesta por la docente

En la próxima escena, registrada en la Clase Adrogué, se recurre a Internet para resolver una contraposición entre las interpretaciones de la docente y los estudiantes. La duda surge sobre el cuento “El desentierro de la Angelita” de Mariana Enríquez; allí se hablaba del lugar “Santiago”, y algunos estudiantes entendían “Santiago del Estero”, otros pensaban en “Santiago de Chile”, y la docente, Lila, sostenía que se trataba de “Santiago de Compostela, España”. En este marco, se recurre a Google para averiguar la referencia.

(3) Intercambio #Santiago (Clase Adrogué)

1. Lila: no: de dónde sería santiago? (.) a: a te imaginaste santiago del estero?
2. Mariano: yo también
3. Analía: [yo me imaginé chile]
4. Varios:[chile]
5. Lila: chile? yo me imaginé santiago en españa (.) vamos a buscar después porque se da cierta- dice santiago (.) y dice algo más\
6. Lorena: [salavine dice]
7. Analía: [salavino]
8. Luciana: [salavine en santiago]
9. Juan Martín: [podría ser en españa]
10. Lila: bueno después lo buscamos (.) a ver desde dónde se trae estos huesos (.) la abuela [...](sigue el diálogo sobre el cuento)
11. Lila: los trajo de san- de santiago - después vemos- ay si alguien quiere googlear mientras\
12. Micaela: [yo busco]
13. Juan Martín: [santiago]
14. Lila: donde queda santiago:\
15. Luciana: salavino
16. Micaela: santiago qué
17. Luciana: salavino
(2) [...]⁸
18. Juan Martín: [saladino o salavino?]
19. Luciana: salavino
20. Lila: salavino?
21. Luciana: [salavino]
22. Inés: [buscá en mapas] poné mapas
23. Santino: yo busco sino\
24. Juan Martín: salavino
25. Francisco: con v corta
(5)
26. Micaela: es- e- en santiago del estero
27. Lila: **santiago del estero**
28. Micaela: es salavinos XXX santiago del estero
29. Lila: **mirá** yo me imaginé [españa enseguida]
30. Juan Martín: [igual dice salavina no salavino]
31. Micaela: es salavinos
32. Santino: salavinos es un departamento de la provincia de santiago del estero (lee)
33. Lila: yo me imaginé que se habían traído los huesos de otro continente\=
34. Santino: [desde el noroeste]=
35. Lila: = [y me quedaba pensando] mientras ustedes googleaban (.) que: Mariana escribe algunos cuentos- se ve que ella pasaba los veranos

Como se puede leer, la búsqueda en esta escena se desencadena por una disidencia entre los participantes acerca del topónimo “Santiago”: mientras la docente sostenía que se trataba de “Santiago en España” (1 y 5), los estudiantes proponen que se trata de “Santiago del Estero” o “Santiago de Chile” (3 y 4). Frente a esta acción de desalineación de los estudiantes, que discuten la palabra de la docente, ella propone buscar la respuesta en Internet (5 y 11). Durante la búsqueda, los estudiantes y la docente participan activamente para *guiar* la investigación: la docente participa en dos turnos sobre qué escribir y cómo (14, 15) y los

⁸ Se omiten cuatro turnos sobre el cuento.

estudiantes aportan el otro topónimo (16, 17, 18, 19, 20, 21), a la vez que ofrecen consejos o ayuda (22, 23, 25).

La investigación muestra que el topónimo hacía referencia a Santiago del Estero (26, 28), lo que contradice la palabra de la docente y genera que, en sus turnos, Lila produzca acciones de alineamiento y afiliación, aceptando la respuesta y reconociendo su error (27, 29, 33). Sin embargo, también aporta información (disciplinar) acerca de la autora del relato (Mariana Enríquez) que permiten interpretar el resultado hallado (35).

En esta escena, Internet, como fuente de información, se incorpora al diálogo pedagógico habilitando formas de circulación del saber que no son las *típicas* de los espacios escolares: la palabra de la docente es discutida y ya no tiene el rol de única fuente de saber. En la interacción, junto con proponer y *guiar* la búsqueda, acepta lo que los estudiantes hallan (aunque contradecía su lectura) y apela a sus saberes disciplinares sobre la autora para *interpretar* la información hallada. Los estudiantes, por su parte, no asumen roles pasivos de aceptación, sino que se distancian de lo que dice la docente y proponen lecturas alternativas. Asimismo, podemos ver que en el intercambio existe una distribución equilibrada de los turnos de habla, no son tomados mayoritariamente por la docente, sino que los estudiantes toman la palabra para manifestar sus ideas (aunque opuestas a las de la docente) y para aportar datos y conocimientos procedimentales que también *guían*, ayudan y colaboran en la búsqueda realizada por sus compañeros.

5.2.2. Búsqueda propuesta por un estudiante

A continuación, presentamos una escena en la que la búsqueda es propuesta por un estudiante, a raíz de una duda que surge durante la lectura de un microrrelato: cuando Paula estaba leyendo es interrumpida por una compañera que pregunta por el significado de la palabra “denario”:

(4) Intercambio #Denarios (Clase Adrogué)

1. Paula: *cuentan que un hombre compró una muchacha por cuatro mil denarios (lee)*
2. Micaela: qué es denarios?
3. Lila: es una moneda
4. Mariano: como una moneda\
5. Juan Martín: de dónde?
6. Mariano: no sé de dónde
7. Lila: sabén que no sé (.) ahora lo buscamos
[Paula sigue leyendo] (90) (mientras otros hablan)
8. Juan Martín: den (.) a (.) rio (.) denario (.) de (.) nario
[...] (voces y diálogos)
9. Máximo: no no es una moneda (.) es esto (le muestra el celular a Lila)

(2)

10. Lila: parecen rosarios (.) pero en vez de buscar imágenes? (.) 3: vamos a al-
11. Micaela: pero poné moneda de di: de di-
12. Luciana: moneda poné
13. Lila: será que yo contesté-
14. Máximo: [por ahí]
15. Lila: [quizá yo contesté] automáticamente que son moneda pensando que era una moneda y no lo son
16. Santino: °de dinamarca°

17. Lila: (buscando en su celular) °denarios de plata° °denarios de plata° *denario en Mercado libre* (risas)
18. Mariano: ask que es máximo ask? qué es ask?
19. Lila: es un buscador
20. Francisco: te vendían denarios °en mercado libre°
21. Juan Martín: qué es ask
22. Santino: descargate google maxito
(risas)
23. Máximo: ya me lo descargué
24. Mariano: pero buscá google y buscá ahí
(60) [...]⁹
25. Máximo: denario era una moneda: de roma de plata
26. Lila: aja (.) de roma

El intercambio #Denarios muestra una búsqueda disidente que lleva adelante un estudiante tras una respuesta de la docente (3). Las preguntas que realizan los estudiantes (5, 6) y la búsqueda en Internet constituyen acciones de desafiliación que ponen en duda el rol de la docente como fuente del saber. También la profesora se aleja de ese rol al manifestar inseguridad sobre el tópico y habilitar una futura investigación en Internet (7).

A diferencia de la escena anterior (#Santiago), aquí la docente no propone la búsqueda, al contrario, busca continuar con la lectura grupal del cuento, pero dos estudiantes, se desalinean respecto de esa actividad y buscan en Internet qué es un denario. Luego, uno de ellos, interrumpe la lectura de sus compañeros y contradice la respuesta que había dado Lila, mostrando la pantalla de su celular (9). La docente produce acciones de alineación con la búsqueda, pero de desafiliación respecto de los resultados: manifiesta cierta desconfianza ante la palabra del estudiante y hace algunas indicaciones sobre cómo tiene que buscar la información, no en imágenes, sino en definiciones (10). Los otros alumnos también participan diciéndole a su compañero cómo buscar (11, 12, 18, 21, 22 y 24). Finalmente, se encuentra la información buscada (25), que era congruente con la primera respuesta de la docente.

En esta escena, la búsqueda realizada por el estudiante es una forma de *oponerse* o *discutir* la palabra de la docente y de proponer una actividad diferente, de este modo, puede pensarse como una forma de cuestionar los roles de docentes y alumnos. La docente, lejos de reprender al estudiante, se alinea con su actividad y provee la *guía* necesaria para que puedan hallar una respuesta adecuada y luego la *valida*, asumiendo el rol de guía y confirmándose como fuente de conocimientos. En sus turnos, los demás estudiantes participan activamente aportando sus dudas y también sus conocimientos procedimentales sobre cómo y dónde buscar la información requerida.

En estas últimas dos escenas, las búsquedas en Internet se producen ante un desacuerdo entre la docente y los estudiantes acerca de un saber referencial específico. En estas escenas, en donde se ponen en tensión los saberes de la docente, se desarrollan diálogos colaborativos en los que la profesora asume roles de *guía*, *validación* e *interpretación* a partir de sus conocimientos procedimentales y disciplinares, sin poner en riesgo su autoridad pedagógica. Los estudiantes, por su parte, tienen roles muy activos, tomando gran cantidad de los turnos de habla, dando sus interpretaciones y también aportando sus conocimientos para *guiar* a sus compañeros durante las búsquedas.

⁹ Continúa el diálogo sobre el cuento.

6. Discusión

En las cuatro escenas anteriores pudimos analizar las interacciones áulicas y la circulación del saber cuándo se llevan adelante búsquedas en Internet a partir de preguntas y consultas auténticas que surgen en el aula. Ante dudas concretas que se manifiestan en las clases, y que los docentes no pueden resolver, se incorporan dispositivos digitales que permiten “investigar” e introducir otros discursos en las aulas. En las cuatro escenas observamos que cuando se utiliza la forma verbal “buscar”, no se aclara el lugar; Internet funciona como un sobreentendido: si se busca información durante la clase, se lo hace a través de los celulares y en Internet. En este sentido, en estas clases, Internet no sería únicamente *un medio más* (González, Álvarez y Bassa, 2019), sino que ocupa el lugar que antes era de diccionarios, enciclopedias o manuales, y funciona como un espacio indiscutido de búsquedas espontáneas de información. Probablemente, esto se puede relacionar con la portabilidad de los dispositivos digitales, que brindan accesibilidad y facilitan prácticas de lectura ubicuas. En este sentido, las investigaciones en línea se podrían pensar como prácticas de literacidad que *extienden* el aula y los saberes que allí circulan.

En este escenario, Internet se configura como un nuevo espacio de textualidades circulantes con una autoridad propia que se incorpora al diálogo pedagógico entre estudiantes y docentes. Por este motivo, cuando se producen búsquedas en Internet la circulación de la palabra y el saber adquieren ciertas particularidades que nos permiten pensar en negociaciones respecto de los modelos típicos de comunicación pedagógica, en congruencia con los señalamientos de Kriscautzky (2012), Dussel (2017) y Kozak (2016). El análisis de las cuatro escenas seleccionadas nos permitió ver ciertas configuraciones y negociaciones que se pueden producir en las interacciones áulicas a partir de la incorporación de las tecnologías digitales en la educación. En sus turnos los docentes y estudiantes llevan adelante acciones de (des)alineación y (des)afiliación que les permiten posicionarse de diferentes maneras en cuanto a los aprendizajes.

Según la forma en la que se plantearan las dudas que motivaban las búsquedas, las categorizamos en *consensuadas*, si se producía un acuerdo entre docentes y estudiantes respecto del desconocimiento de los datos a buscar (#Harinas, #Hurón); o *disidentes*, si las búsquedas surgían de la disidencia entre docentes y estudiantes respecto de un conocimiento en particular (#Santiago, #Denarios). En cuanto a la circulación de la palabra y los turnos de habla en el aula, pudimos ver que cuando las búsquedas eran consensuadas había una tendencia a que los turnos estuvieran controlados por la docente, mientras que en las búsquedas que surgían por desacuerdos, había una circulación discursiva en la que la figura docente no ocupaba el lugar central, sino que la palabra circulaba de un modo más horizontal, con alternancia entre los turnos de docentes y alumnos. En cuanto a los saberes y las formas de mediación de las docentes, en las primeras búsquedas eran las docentes las que regulaban la investigación y controlaban el flujo de información, en este sentido, actuaban como mediadoras de los contenidos. En cambio, en las últimas dos escenas, las docentes no controlaban ya las búsquedas, sino que aportaban guía, validaban e interpretaban los resultados, constituyéndose así en mediadoras en cuanto a los procedimientos de búsqueda. De este modo, podemos decir que, durante las interacciones sobre las búsquedas en Internet en las clases, se negocian y asumen diferentes roles y posicionamientos: los docentes pueden asumir distintos roles: de *regulación* del saber, cuando realizan las búsquedas o controlan el flujo de información, de *validación* de los resultados, cuando establecen la validez de los contenidos hallados; de *guía*, cuando proveen ayuda sobre cómo buscar la información; o de

interpretación, cuando aportan una lectura específica sobre los contenidos hallados. Por su parte, los estudiantes pueden asumir roles propios, de *aceptación*, cuando aceptan la información leída por un compañero o por la docente, de *guía inter pares*, cuando aportan ayuda a sus compañeros para las búsquedas realizadas, o de *confrontación*, cuando discuten la palabra de las docentes.

En relación con esto, podemos sostener que en las búsquedas cobra importancia la guía que pueden proveerse los estudiantes mutuamente, ya que ellos cuentan con saberes procedimentales sobre cómo buscar en Internet y los comparten en las aulas. En efecto, el análisis realizado nos permitió pensar las búsquedas en Internet como una práctica de literacidad en la que se ponen en circulación diferentes saberes. En primer lugar, los *saberes referenciales* sobre temas no vinculados con las clases de Prácticas del Lenguaje, que generan dudas y deben ser consultados en Internet. En segundo lugar, los *saberes disciplinares* sobre Lengua y Literatura que aportan las docentes, ya para reafirmar su rol pedagógico, ya para guiar las búsquedas o interpretar los resultados. En tercer lugar, los *saberes procedimentales* sobre cómo realizar las búsquedas en Internet, esto es, qué páginas consultar y cómo. Estos saberes son construidos colaborativamente entre docentes y estudiantes a través del diálogo, lo que nos permite pensar que, además son instancias enriquecedoras para el desarrollo de competencias interpersonales y colaborativas.

Por último, resta mencionar que, si bien las búsquedas en Internet pueden ser vistas como “peligrosas” para la autoridad docente en el aula, en los intercambios analizados observamos que las docentes asumen un rol central en la circulación de saberes, tanto en las búsquedas que son consensuadas como las que surgen del desacuerdo. Aunque se integren nuevas fuentes de saber, los conocimientos disciplinares y la guía pedagógica de las profesoras continúa teniendo un valor preponderante en los diálogos durante las búsquedas, lo que ratifica la importancia del acompañamiento y la mediación docente durante la navegación en Internet (Buckingham, 2008; Pini, Amaré, Cerdeiro y Terzian, 2017; Gasca y Barriga, 2018; López, Garro y Egaña, 2019). Las docentes poseen saberes procedimentales (sobre las búsquedas en internet) y saberes disciplinares (sobre la ortografía y sobre algunos aspectos de los autores leídos) que cobran valor durante las búsquedas: si bien las docentes no poseen algunos saberes referenciales específicos, sí pueden guiar a los estudiantes respecto de cómo hallarlos en Internet y cómo interpretarlos en relación con los materiales literarios leídos.

7. Conclusiones

En el presente artículo se analizaron cuatro escenas en las que alumnos y docentes de nivel secundario recurrían a Internet para consultar información o datos relacionados con las clases. El análisis de esas escenas nos permite hacer algunas observaciones a modo de conclusión.

En primer lugar, pudimos observar que los dispositivos digitales con conexión a Internet abren el espacio del aula a discursos digitales que, a pesar de no estar validados por autoridades escolares o gubernamentales, extienden y amplían la información que circula en las clases dando lugar a prácticas de literacidad en las que se combinan diferentes saberes.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, observamos que cuando estos discursos digitales son movilizados en el aula, se generan interacciones en las cuales la circulación de la palabra y la configuración de los roles (en relación con los saberes) están en permanente

negociación y redefinición. Específicamente, hallamos una diferenciación respecto del consenso en la búsqueda: cuando la búsqueda es acordada, las docentes tienden a controlar los intercambios, mientras que cuando no lo es, los estudiantes tienen mayor participación en la investigación. Además, señalamos que las docentes pueden ser mediadoras respecto de los contenidos hallados o de los procedimientos de búsqueda, y asumir así roles de regulación del saber, de validación de los contenidos, de guía en las búsquedas o de interpretación de los hallazgos, mientras que los estudiantes asumen roles de confrontación de las respuestas, aceptación de la información y también de guía en las búsquedas.

En tercer lugar, sostuvimos que, si bien las tecnologías digitales con Internet generan la emergencia de este tipo de escenas en las que se negocian las formas de circulación de la palabra y el saber en las aulas, el análisis de las interacciones nos permitió superar visiones prejuiciosas y sesgadas acerca del posicionamiento de los docentes sobre Internet y también salir de la interpretación de que la búsqueda en línea supone un “desafío” de la “palabra del docente”. Lejos de eso, los resultados hallados nos permitieron ver que estudiantes y docentes participan en intercambios en los que aprenden colaborativamente datos específicos a partir de lo que aporta Internet, pero que también contribuyen con sus saberes procedimentales y disciplinares. En este sentido, se puede pensar que, en estas actividades, se habilitan formas de comunicación áulicas más horizontales y el desarrollo de un diálogo en el que se combinan, de modo enriquecedor, saberes provenientes de diferentes fuentes y espacios.

Por último, resta mencionar que los resultados hallados nos permiten pensar las búsquedas en Internet como una práctica en la que, con menor o mayor control de los docentes, se genera una participación más activa de los estudiantes, que expresan dudas auténticas, proponen instancias de reflexión, aportan sus interpretaciones y también comparten sus ideas. Estas observaciones pueden contribuir con las discusiones sobre cómo se integran las tecnologías digitales en las aulas y cómo son las diferentes prácticas de literacidad en las que se ven involucradas, que constituyen promisorias líneas para futuras investigaciones.

Referencias

- Adell, J. (2004). Internet en educación. En *Comunicación y pedagogía*, 200, 25-28.
- Aguiar, D. S., Capuano, A. M., Diez, M. A., Fourés, C. y Silin, I. (2016). Cambios y permanencias en las prácticas de enseñanza con TIC, Neuquén, Argentina. *Ciencia, docencia y tecnología*, 27(53), 315-341.
- Ardini, C. (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. 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 (pp. 51-63). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Blommaert, J. y Dong, J. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

- Bonnin, J. E. (2019). (Des)afiliación y (des)alineamiento: procedimientos interaccionales para la construcción de voz. *Sociocultural Pragmatics. An International Journal of Spanish Linguistics*, 7(2): 231-252.
- Brito, A. y Finocchio, S. (2006). Lenguaje y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas. *Serie del lenguaje y la comunicación*, 2006/12, Caracas: IESALC. Recuperado de <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/556>
- Buckingham, D (2008). Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixon, C. y Green, J. (2001). *Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. Linguistics and Education* 11(4): 353-400.
- Cazden, C. (2001). *Discourse Classroom. The Language of Teaching and Learning*. 2nd Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ching Man, J. (2008) Classroom Discourse and the Construction of Learner and Teacher Identities. En Martin-Jones, M., de Mejia, A. M. y Hornberger, N. H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 3: Discourse and Education (pp. 121–134). Nueva York: Springer.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dooly, M., Moore, E. y Vallejo, C. (2017). Ética de la investigación. En Moore, E. y Dooly, M. (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 363-375). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573580.pdf> Research-publishing.net.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela. ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo? En Montes, N. (Comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp. 95-122). Buenos Aires: Eudeba.
- Erickson, F. (2008). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. En Hicks, D. (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 29-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿de qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. En Sidnell, J. y Stivers, T. (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593-611). West Sussex: John Wiley & Sons, Blackwell Publishing Ltd.
- Gasca Fernández, F. y Barriga Arceo, F. (2018). Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato. En Hernández y Hernández, D., Cassany, D. y López González, R. (Coord.), *Háblame de TIC Prácticas de lectura y escritura en la era digital* (pp. 53-74) Córdoba: Brujas; México: Asociación Civil Social TIC.
- Godoy, L. (2021). *Prácticas letradas con tecnologías digitales: estudios en clases de lengua y literatura desde un enfoque etnográfico*. Tesis de Doctorado en Lingüística. Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16094>
- González López Ledesma, A. E., Álvarez, G. y Bassa, L. (2019). La inclusión digital y el diseño curricular de Lengua: Un abordaje didáctico-disciplinar de la brecha digital. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-31.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Hicks, D. (2008). Introduction. En Hicks, D. (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: analysing data. En Silverman, D. (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method, Practice*. London: Sage. 161–182.
- Kriscautzky, M. (2012). Prácticas de lectura y escritura en entornos digitales: la pertinencia de incluirlas desde la alfabetización inicial. En Goldín, D., Kriscautzky, M. y Perelman, F. (Coord.), *Las TIC en la escuela: nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 243-268). México DF: Océano Travesía.
- Kozak, D. (2016). Caso: aulas en red. En Artopoulos, A. y Lion, C. (eds.). *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición* (pp. 13-40). Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.
- Liddicoat, A. (2007). *Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Lorente, P. (2016). Wikipedia en el aula: nuevos entornos para nuevos (y viejos) desafíos. *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición*. Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.
- López, M., Garro, E. y Egaña, T. (2019). La lectura digital en un aula de Secundaria: prácticas reales y dificultades del alumnado. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*, nº 55, 99-116.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moore, E. y Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Revista TEXTOS. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 43-50.
- Morollón Martí, N. (2017). El potencial pedagógico de la pragmática sociocultural como herramienta de mediación en la interpretación de experiencias interculturales. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 5(1), 59-86.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283. London, Thousand Oaks, CA y Nueva Delhi: Sage Publications.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. Londres: Routledge.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Pini, M., Amaré, M. Cerdeiro, C. y Terzian, C. (2017). Mundo escolar y mundo juvenil. La escuela frente al desafío de derribar muros. En Pini, M., Landau, M. y Valente, E. (Coords.), *Tecnologías en el aula. Análisis y propuestas pedagógicas* (pp. 17-42). Buenos Aires: Aique.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity Interaction in an Urban School*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Rampton, B., Maybin, J. y Roberts, C. (2014). Methodological foundations in linguistic ethnography. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 125. Londres: King's College.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (Coords.), *Para observar la escuela, caminos y nociones. Vol 2.* (pp. 1-38). Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social". México: DIE.
- Swain, M. y Watanabe, Y. (2013). *Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning*. En Chapelle, C. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 3218–3225). Blackwell Publishing Ltd.
- Vilar, M. (2018). Pragmática e interacción. 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* (pp. 315-376). Moreno: UNM Editora.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warriner, D. (2008). Discourse analysis in educational research. En King, K. A. y Hornberger, N. H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 10: *Research Methods in Language and Education* (pp. 203–215). Nueva York: Springer.

Anexo

Para la transcripción se siguieron las siguientes pautas¹⁰:

a: : alargamiento vocálico
MAYÚSCULA: grito
Negrita: énfasis
Cursiva: tono afectado
Interrup- : interrupción
[Solapamiento]: Solapamiento o superposición de turnos de habla
Sigue= : Sin transición entre turnos de habla
Entonación\ : decrece la curva de entonación
Entonación/ : crece la curva de entonación
Pregunta?: Entonación interrogativa
Exclamación!: Entonación exclamativa
(.): pausa muy breve
(2): pausa de dos segundos
[...]: omisión de segundos transcriptos
ºHolaº: tono bajo o susurrado
(XXX): inaudible o indistinguible

¹⁰ Adaptadas de Vilar (2018).