

¿QUÉ CONDICIONES DIDÁCTICAS SON NECESARIAS PARA LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EXPLORATORIA EN EL ENTORNO VIRTUAL?¹

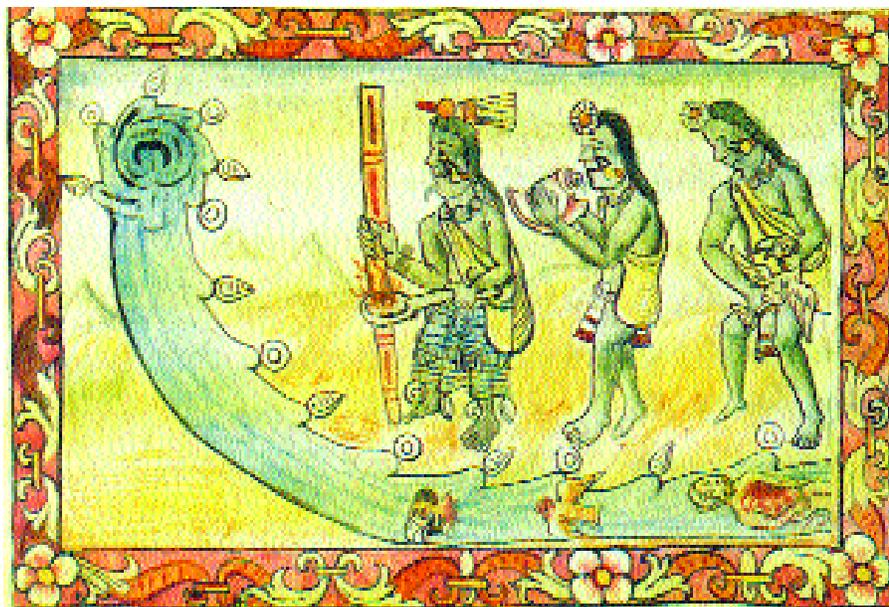
FLORA PERELMAN*

La lectura exploratoria es una práctica esencial para la formación del lector en cualquier ámbito, tanto en el entorno impreso como en el virtual. En este trabajo se distinguen dos propósitos de la lectura exploratoria: obtener una idea general de los materiales escritos o lectura de reconocimiento, y ubicar una información específica o lectura de localización. Esta distinción permite analizar dos condiciones didácticas de exploración en bibliotecas virtuales en 5º y 6º año de la escuela primaria. Con este objetivo, se examinaron el avance en los conocimientos y las posibilidades de los alumnos de ejercer las estrategias de predicción, evaluación y búsqueda de soluciones alternativas en estos entornos. Se concluye examinando la potencialidad de cada condición didáctica para el desarrollo de los conocimientos que permiten la progresiva autonomía del lector.



Exploratory reading is an essential practice to train readers in any area, both within printed and virtual environments. In this work, two main purposes of exploratory reading are distinguished: obtaining a general idea of the written materials or skimming, and tracing certain information or scanning. This distinction allows the analysis of two didactic conditions of exploration in virtual libraries in 5th and 6th grade of primary school. With this goal in mind, the author analyzes the progress in knowledge and the possibilities of the students to use strategies of prediction and assessment, and to search for alternative solutions in these environments. The article concludes analyzing the potential of each didactic condition for the development of knowledge that allows the progressive autonomy of the reader.

Yo no puedo hablar de alfabetización en el vacío sino en un espacio-tiempo determinado. [...] Ahora también lucho por el acceso a los libros y a las TIC en todas esas escuelas y en todas las escuelas. Pero no hablo, porque creo que no corresponde hablar, de educación digital o de alfabetización digital. Hablo de alfabetización, a secas. La que corresponde a nuestro espacio y tiempo. (Ferreiro, 2007: 277)



Introducción

La alfabetización que corresponde a nuestro espacio y tiempo exige que los alumnos se incorporen como miembros plenos a una red de lectores cada vez más amplia, que trascienda las paredes de la escuela y que involucre el mundo virtual, para garantizar la inclusión social y el acceso al saber en sus diferentes ámbitos, espacios históricos y culturales. Sin duda, la enseñanza de la lectura no puede quedar ajena al significativo cambio que se da simultáneamente en los modos de producción de los textos, en sus formas de circulación y en la materialidad de los portadores de escritura. Instalar computadoras en las escuelas y disponer de conexión a Internet no es suficiente. Necesitamos saber qué transformaciones se producen en las prácticas de lectura dentro del mundo digital y avanzar en el estudio de las condiciones de enseñanza y de las intervenciones didácticas necesarias para que los niños y jóvenes puedan llegar a ser lectores competentes, autónomos y críticos en los soportes virtuales, además de en los impresos.

Con este propósito, en esta presentación nos detendremos en un breve análisis de las prácticas de lectura exploratoria, trataremos de caracterizarlas y establecer continuidades y distinciones entre la exploración del entorno impreso y del digital, para luego contrastar dos condiciones didácticas en este último entorno. Utilizaremos como material empírico los datos obtenidos con un grupo de niños de 5º y otro de 6º año de primaria en situaciones de exploración de bibliotecas virtuales.²

Propósitos y modalidades de la lectura exploratoria

Podemos distinguir al menos dos grandes propósitos de la lectura exploratoria, que requieren a su vez de modalidades diferentes. El inglés usa los términos *skimming* y *scanning* para diferenciarlos. Se denomina *skimming* o *lectura de saltos* a la que se realiza para obtener una idea general de un texto. Así, cuando hojeamos un diario para informarnos globalmente de las noticias que contiene, cuando nos acercamos a los materiales de estudio para dilucidar su contenido y orientación o cuando revolvemos una mesa de libros para encontrar uno que nos convoque a ingresar en el mundo ficcional, usamos un modo de leer que consiste en examinar por encima y rápidamente o “echar un vistazo” sobre el material para mantenernos superficialmente informados, o para tener una impresión general del texto y determinar si se ajusta a nuestros propósitos. Es efectivamente una “lectura a saltos”: leemos el título, la contratapa o a la solapa, miramos un pie de foto, luego el índice, nos detenemos en las conclusiones, volvemos a la tapa...

En cambio, el *scanning* o *lectura de barrido* tiene como propósito ubicar una información específica. Es la que realizamos cuando queremos hallar un nombre o un número en una guía telefónica, o al buscar un término en el diccionario

o intentar localizar un tema determinado en un índice. Consiste en realizar un rastreo rápido para encontrar una referencia particular dentro de un conjunto de datos. Se lee deslizando la vista a lo largo de las líneas y/o párrafos, examinándolos sistemáticamente hasta encontrar la información buscada.

En este trabajo llamaremos “lectura de reconocimiento” al primer propósito y “lectura de localización” al segundo.

Ambas lecturas se complementan continuamente: necesitamos tener una panorámica de cómo está organizado un texto (en forma alfabética, temática o cronológica) para poder ubicar un dato rápidamente; y a la inversa, al localizar una información específica, generalmente ampliamos la exploración para dilucidar el contexto en el que aparece. Estas prácticas son esenciales para el lector en cualquier ámbito –literario, académico o de participación ciudadana–, y tanto en el medio impreso como en el digital. Sin embargo, se enseñan muy escasamente en la escuela porque se distancian de las lecturas exhaustivas, que van de principio a fin de los textos.

Navegar en el papel y en la pantalla

¿Cómo se aprende y cómo se enseña la lectura exploratoria? Sabemos que la interacción frecuente con los materiales escritos permite identificar la especificidad de cada portador (diario, revista, libro), las marcas de organización de los textos (disposición de los títulos, tipografía, imágenes) y los sectores que ofrecen señales para anticipar sus contenidos (tapa, contratapa, lomo, portada, índice). Es así que los buenos lectores son exploradores experimentados (Torres, 2001): al hojear y observar las propiedades de los textos impresos saben qué sectores son relevantes para tomar ciertas decisiones, tanto en la lectura de reconocimiento como en la de localización.

Sin embargo, la percepción de lo escrito cambia en la pantalla. Solo vemos la página donde leemos, que se desvanece enseguida, reemplazada por la siguiente. Las percepciones de volumen, extensión, tamaño o calidad de impresión, que ofrecen importante información en el

material impreso, se modifican o no están disponibles.

En el pasaje del papel a la virtualidad desaparece toda una serie de elementos de orden táctico, palpables, psíquicos, que reposan sobre soportes visuales, sensibles, incluso sensuales que juegan un rol fundamental en la anticipación. (Barbier Bouvet, 1993: 230)

Los materiales digitales no pueden visualizarse con los procedimientos tradicionales de anticipación, como lo es, por ejemplo, pasar rápidamente las páginas de un libro para tener una idea de su contenido y/o estructura. En el entorno virtual, para obtener una idea de conjunto, necesitamos interpretar otras señales, otras informaciones paratextuales, cuyo sentido, como veremos, se hace evidente luego de sucesivas lecturas (entre otros, Coiro y Dobler, 2007; Eagleton y Guinee, 2002; Kuhlthau, 2004; Olson, 1989; Rouet, 2006). Así, en el portal de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (imagen 1) –sobre la que se trabajó en una de las experiencias que reportamos–, los indicadores que permiten definir dónde encontraremos libros, revistas, periódicos, videos o grabaciones se hallan en el menú contextual de la derecha. Allí aparece una lista de títulos, todos con la misma tipografía y color: *estudios, fonoteca, videoteca, hemeroteca, ediciones facsímiles*. Son indicadores de orden lingüístico y espacial que requieren que el sujeto interprete el significado de esos términos para reconocer que remiten a los distintos soportes.

▼ IMAGEN 1: <http://www.cervantesvirtual.com/>



Si decidimos ingresar a uno de esos vínculos, por ejemplo a la “Hemeroteca” (imagen 2), lejos de encontrar los textos en sus portadores, aparece una presentación escrita que propone nuevas opciones:

La Hemeroteca contiene ediciones digitales de prestigiosas revistas científicas y culturales de diferentes áreas temáticas. Da acceso a sus contenidos por medio de listados de títulos y materias o de formularios de búsqueda libre en sumarios de revistas o avanzada en el catálogo de publicaciones periódicas.

Por medio de esta pantalla accedemos a la interfaz de un motor de búsqueda por autor, por materia, por sumario de revistas, por publicaciones periódicas...

Llegar a los textos exige, entonces, sucesivas tomas de decisiones. El lector es convocado a construir significado ante cada una de las opciones que ofrecen los hipervínculos e íconos interactivos para introducirse en las capas cada vez más profundas de los espacios virtuales.

La dificultad se acrecienta ante la diversidad de configuraciones que estructuran los sitios que se hallan en la red. Actualmente, no se encuentran estandarizadas las formas de organización, los comandos interactivos y los íconos de los entornos digitales. Así, cada biblioteca virtual cuenta con su propia interfaz, de modo que el conocimiento adquirido en una de ellas no es totalmente transferible a las otras. Esto puede observarse en los portales de la Biblioteca Nacional de Maestros (imagen 3) y de la Biblioteca Nacional Argentina (imagen 4), consultadas ambas en otra de las clases registradas.

IMAGEN 2:

▼ <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/index.jsp>



▼ IMAGEN 3: <http://www.me.gov.ar/bnm/>



IMAGEN 4:
<http://www.bn.gov.ar/>

Es así que los cambios en la percepción de la materialidad de los textos, la preeminencia de indicadores lingüísticos y espaciales, los enlaces encadenados, la diversidad de interfaces requieren la construcción de conocimientos sobre la organización de los sitios y sobre los índices que las configuraciones presentan.

¿Qué papel juega entonces la lectura de reconocimiento en el entorno digital? ¿Alcanza con solicitar a los niños que localicen un dato preciso en un sitio para que puedan tomar las decisiones implicadas en las búsquedas? ¿O será necesario dedicarle tiempo didáctico a la navegación errática o a recorrer libremente las opciones que aparecen en ese espacio para que puedan aprender a *anticipar* el sentido de los enlaces, a desentrañar cuáles son las señales para guiarse por esos caminos continuamente bifurcados, a *monitorizar* autónomamente los resultados y a *encontrar soluciones* a los problemas hallados?

Condiciones didácticas para una tarea específica de localización en la web

Compararemos dos situaciones didácticas³ registradas en clases pertenecientes a un 5º año (10-11 años) y a un 6º año (11-12 años) de escuela primaria (que denominamos clase A y clase B, respectivamente).⁴

En la clase A realizamos una observación naturalista, esto es, nos limitamos a registrar las interacciones que se sucedieron en la situación didáctica. El propósito planteado por los docentes fue el de buscar en la Biblioteca Nacional Argentina, la Biblioteca Nacional de Maestros y la Biblioteca Virtual Infantil información sobre la contaminación visual y ambiental, para lo cual entregaron una fotocopia que contenía una serie de consignas como las siguientes:

- Ingresa a la Biblioteca Nacional de Maestros URL: <http://www.me.gov.ar/bnm/>
- Analiza la interfaz (colores utilizados, claridad en las opciones, ayuda, etc.).
- En la parte superior puedes ver: NOVEDADES / LA BIBLIOTECA / CATÁLOGOS / BIBLIOTECA DIGITAL / SISTEMAS FEDERALES / E-RECURSOS / CONTACTOS

- Abre CATÁLOGOS
- Busca en LIBROS
- Términos de búsqueda: CONTAMINACIÓN VISUAL / CONTAMINACIÓN AMBIENTAL
- ¿Cuántos registros recuperaste?
- Elige el o los que te parezcan adecuados a los temas de estudio.

En lo que se refiere a la clase B, pudimos intervenir en la planificación de la situación didáctica y obtener datos previos y posteriores de los niños: una encuesta antes de que ingresaran a la biblioteca virtual y entrevistas clínicas durante la semana siguiente a la exploración. En este caso, se trabajó con la Biblioteca Virtual Cervantes en el marco de un proyecto vinculado con la historia de la tildación. En la situación observada, se les había propuesto buscar la versión española de un texto de Perrault, escrita en el siglo XIX, para conocer la ortografía utilizada en ese momento histórico. Inicialmente, la docente pidió a los niños que realizaran en grupo una lectura de reconocimiento del sitio de la biblioteca y les dio un tiempo para que lo explorasen por sí solos sin una consigna específica de búsqueda. Luego, la maestra generó un espacio colectivo de intercambio en el que los grupos compartieron los hallazgos y los obstáculos encontrados en la exploración, mostrando en sus máquinas las elecciones que habían hecho y los resultados que habían obtenido. La docente intervino favoreciendo la reflexión sobre las posibles razones que habían permitido acceder o no a determinadas partes de la biblioteca, enfatizando el análisis de los indicadores que ofrecía el sitio para orientarse en las decisiones (los menús contextuales, los títulos, el buscador interno, etc.) y propiciando la búsqueda de posibles soluciones alternativas ante la diversidad de problemas detectados. Por último, la docente dio la consigna de localizar y leer la edición facsímil del cuento tradicional.

Las modalidades de exploración puestas en práctica en la clase A

En la clase A, los alumnos se enfrentaron desde el comienzo con el desafío de seguir un estricto instructivo para obtener la información solicitada.

Cada pareja o trío trataba de comprender las consignas, intentando ubicar en la pantalla lo que estaba descrito en el papel. Esta situación generó una gran dependencia. Continuamente, los niños solicitaban ayuda a los docentes para interpretar el sentido de las indicaciones. Seguimos aquí el recorrido del grupo de Tomás y Lucas⁵ en el sitio virtual de la Biblioteca Nacional de Maestros:

Tomás: ¿Qué es “interfax”? ¿Qué hay que hacer?

Maestra (M.): Ingresen a “Catálogos”. Antes miren, ¿eh?, miren todo el portal (imagen 3), ahí tienen el catálogo [opciones del menú ubicado en el borde superior].

[Lucas ingresa y aparecen siete opciones de catálogos, como puede observarse en la imagen 5].

M.: ¿Qué catálogos les aparecen?

Lucas: [Lee con dificultad] *Libros, multimedial, publicaciones periódicas, documentos, legislación educativa, CDI-UNESCO, SNIE.*

M.: Muy bien, ¿a dónde tenían que ingresar?

Tomás: [Lee la consigna] Al catálogo de libro.

M.: Muy bien. Ingresen, ¿a ver?

[Lucas ingresa y aparece un cuadro de diálogo donde tienen que elegir el tipo de búsqueda y las palabras por buscar.]

M.: Fíjense qué dice acá.

Lucas: [Lee] *Tipo de búsqueda, general, autor, título, tema.*

M.: Fíjense lo que tienen que buscar, ¿conocen el autor?

Lucas y Tomás: [A coro] No.

M.: ¿Conocen el título del libro [señala la palabra título]?

Lucas y Tomás: No.

M.: ¿Qué conocen?

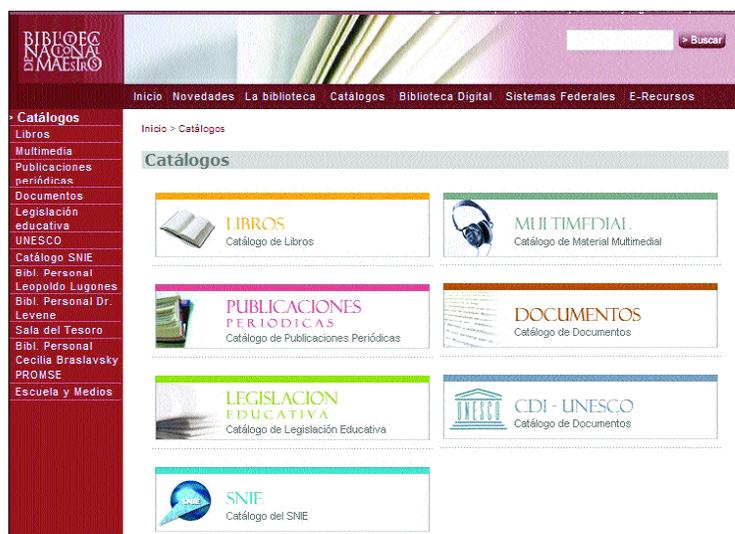
Lucas: [Piensa mucho, lee la opción que les queda] El tema.

M.: Bueno. Pongan... marquen el tema ahí (señala tema). Y escriban el término de búsqueda [se retira].

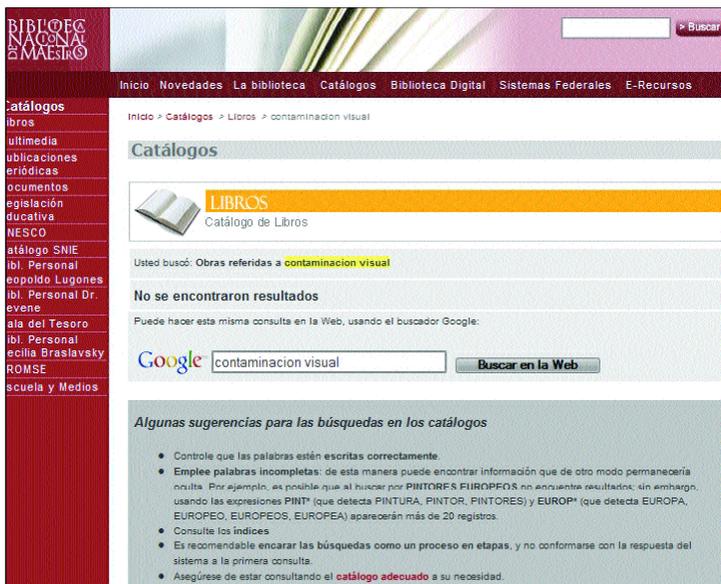
Las intervenciones de los docentes estuvieron en esta clase encaminadas a asegurar que los niños encontraran la opción correcta. Tendían a evitar la desorientación, guiando paso a paso las acciones indicadas en la consigna escrita. Sin embargo, a pesar de todos estos recaudos, los alumnos terminaban a veces en lugares muy diferentes de los que indicaba el instructivo.

Así, cuando se fue la maestra, Tomás y Lucas ingresaron los términos de búsqueda “contaminación visual” y frente a la respuesta: “No se encontraron resultados” (imagen 6), clickearon inmediatamente la opción “Buscar en la

▼ **IMAGEN 5:** Pantalla de catálogos en portal de la Biblioteca Nacional de Maestros. <http://www.me.gov.ar/bnm/>



web” que figura en la misma página, y de este modo se introdujeron –sin saberlo– en el buscador Google. Se dedicaron entonces a leer los resultados obtenidos hasta que la docente se acercó y les propuso que volvieran a poner la dirección de la biblioteca repitiendo los pasos indicados en la consigna. En esta segunda oportunidad, en la que obviamente tampoco encontraron resultados, seleccionaron una de las opciones que aparece en el segmento inferior de la página (imagen 6): clickearon en bnmsala@me.gov.ar (dirección de mail ofrecida para hacer consultas a la biblioteca), y se abrió automáticamente el cuadro de diálogo del programa de correo Outlook Express. La aparición de esta nueva pantalla paralizó a los niños, quienes decidieron esperar hasta que la docente se acercara nuevamente.



▲ **IMAGEN 6:** pantalla de resultados obtenidos en la búsqueda "contaminación visual".
<http://www.me.gov.ar/bnm/>

El desconcierto de los alumnos expresado en los pedidos de ayuda constante puso paulatinamente en evidencia la tensión que sentían entre la presión de localizar informaciones precisas siguiendo caminos predeterminados, y la necesidad de entender la lógica del nuevo espacio para dilucidar el sentido de cada una de las opciones que este ofrecía. Muy pocos pudieron obtener la información que buscaban. Al no haber tenido oportunidad de explorar el sitio, se encontraban perdidos dentro de los múltiples niveles de información tangencial que se presentaban una y otra vez.

Las modalidades de exploración puestas en práctica en la clase B

En la clase B, el grupo transitó un camino bien diferente. En la encuesta inicial (realizada antes de comenzar la exploración), casi la totalidad de los niños manifestó no conocer una biblioteca virtual. A la pregunta “¿Qué te parece que será?”, respondieron:

- “Una biblioteca extraordinaria”;
- “Una que tiene de todo: libros, enciclopedias, diccionarios, etc.”;
- “Un sitio en la red donde encontrás libros que capaz en una biblioteca [material] no encontrás”;

● “Una lista de títulos de libros de muchos tipos, de aventuras, de ficción, etc. Con un pequeño resumen debajo”;

● “Un buscador de títulos de libros”.

A la pregunta “¿Cómo te parece que se buscará?”, señalaron:

● “Si ponés el autor y el título, te aparece el libro”;

● “Si ponés el nombre de un libro, aparece el costo y el cuento en la pantalla”.

Sin duda, las predicciones de los alumnos se relacionan con su historia de contactos con las bibliotecas de papel y también con su experiencia en la web. La lectura de reconocimiento inicial propuesta por la docente permitió que estos niños pusieran a prueba sus predicciones. Al observar la configuración del portal, al internarse en los distintos enlaces y seguir sus pasos, al perderse y volver a iniciar, al probar caminos alternativos, se fueron aproximando a la compleja organización del sitio.

La puesta en común propició que compartieran sus experiencias y reflexionaran sobre las razones de sus éxitos y fracasos. Es así que el recorrido frustrado de un grupo, que solo había encontrado textos en catalán, dio lugar a que todos descubrieran que en la portada de la biblioteca (ver imagen 1) hay carteles o etiquetas de

hipervínculos que ofrecen el ingreso a otros sitios, como el *Instituto de Estudios Catalanes*, y reconocieran que esta opción aleja al lector de la Biblioteca Cervantes. Así también, al tratar de explicar entre todos por qué un grupo había obtenido 2877 resultados al buscar el libro **Un capitán de 15 años** utilizando el buscador ubicado en el extremo superior izquierdo, concluyeron que esto se debía a que el buscador es un motor que localiza automáticamente todos los textos que contienen algunas de las palabras introducidas (en este caso, los que incluían: “capitán” o “de” o “15” o “años”). A estos análisis de situaciones problemáticas, se sumaron los descubrimientos de aquellos niños que llegaron a buen puerto:

Juan: Nosotros fuimos a *Literatura infantil y juvenil* y después a *Ediciones facsímiles* (menú de la derecha en imagen 7) y encontramos una poesía de Caperucita Roja (muestran cómo llegaron a un manuscrito de Gabriela Mistral).

Maestra (M.): ¿Por qué entraron a *Ediciones facsímiles*?

Juan: Porque nos habías dicho que ahí estaban las fotos de los textos originales.

Malena: Nosotras entramos a *Literatura infantil y juvenil*, pero no buscamos ahí (en el menú de la derecha) porque queríamos encontrar enseguida los libritos colgados y, como no los vimos, decidimos usar el buscador (arriba a la izquierda).

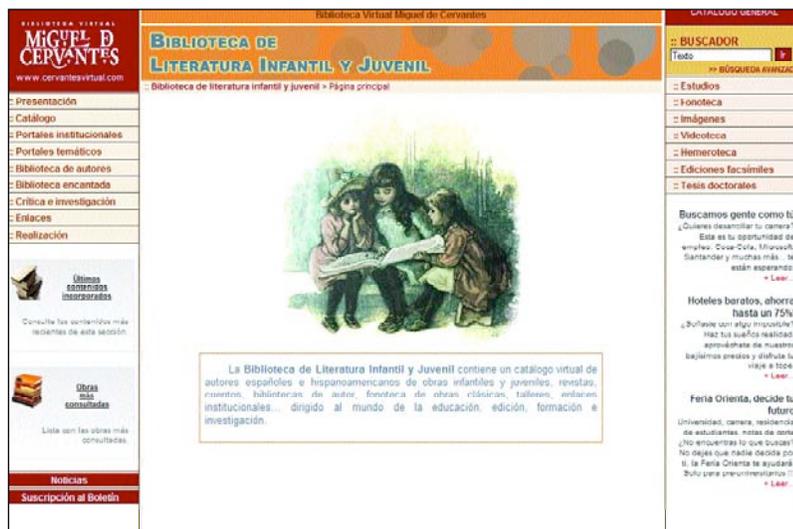
Sofía: No, cuando entrás a *Literatura infantil y juvenil*, tenés que elegir aquí (menú de la derecha). En nuestro grupo, Josefina cliqueó *Videoteca* y encontramos “El gato con Botas” (en la pantalla se observa a un adulto que relata el cuento en voz alta mientras utiliza el lenguaje de señas, ya que esta versión pertenece también a la colección de la *Biblioteca de Signos*). Queríamos saber si en la *Videoteca* había videos y sí, ¿ves?

Gerardo: Miren, a nosotros nos apareció la página de un libro (de los Hermanos Grimm) y después apretamos para ver los capítulos y nos apareció la historia. Pusimos *Catálogo* (señala el menú de la izquierda) y en autores, elegimos la *G* para buscar Grimm y ahí estaba todo.

M.: ¿Por qué eligieron entrar en *Catálogo*?

Gerardo: Porque mi mamá tiene un catálogo del *tupperware* y ahí está la lista de cosas que vende y pensamos que quizás estaba la lista de los libros.

La interacción contribuyó paulatinamente a que los hallazgos de unos se convirtieran progresivamente en observables para los otros, multiplicando así las experiencias de todos. Este progreso se hizo evidente en un momento particular de la secuencia: al realizar la búsqueda específica, muchos usaron estrategias probadas por los compañeros porque las consideraron más pertinentes que las propias. De este modo, la mayoría de los grupos logró acceder al texto de Perrault en muy escaso tiempo.



▲ IMAGEN 7: Menú contextual de Literatura Infantil y Juvenil.
<http://www.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/>

Conclusiones

A veces, el camino más largo es el más rápido, no solo porque permite llegar de manera más segura, sino también porque permite llegar a la meta con mucha más experiencia, tanto por la variedad de los sitios visitados a lo largo del trayecto como por el hecho de que un sitio se vuelve más familiar en la medida en que podemos reconstruir las operaciones que hay que realizar para llegar a él. (Eco, 2000: 41)

Las condiciones didácticas analizadas han posibilitado comprobar la fertilidad de las condiciones puestas en práctica en la clase B: devolver el problema a los niños al permitirles efectuar un primer recorrido errante. En este tránsito pudieron contrastar sus ideas iniciales con lo que encontraron efectivamente en la compleja configuración del sitio. Así lo expresó una de las niñas en la entrevista posterior:

“Fue bueno explorar la biblioteca, porque haciendo eso sabíamos cómo usarla mejor porque suponete que es la primera vez que entramos a una página y te dicen: ‘buscá esto’, no vas a saber qué hacer porque nunca entraste a una biblioteca de esa forma, no sabés ni siquiera cómo buscarlo. Así, después sabíamos con qué nos íbamos a encontrar.” (Sofía, 11 años, 3 meses)

La lectura de reconocimiento propició entonces un juego entre constataciones y anticipaciones. Rolando García (2000) explica cómo las *constataciones* generan *anticipaciones* que se constituyen en inferencias:

Debe notarse que [...] las constataciones reiteradas conducen a anticipaciones, que son las formas primarias de inferencias. [...] El gran progreso cognoscitivo que realiza un niño, y que la Psicología Genética ha puesto en claro, consiste en poder pasar de “lo empujé y se movió” a “si lo empujo, se mueve”. En el primer caso, se trata de una constatación, posterior a la acción, que consiste en relacionar esta acción con una observación [...]. En el segundo caso, se establece una *relación entre acciones*, sin que haya una observación correspondiente, lo cual constituye una *inferencia*. (García, 2000: 100)

A partir de las constataciones que los niños pudieron realizar al seguir los enlaces y detectar “qué había del otro lado de cada link” lograron construir *anticipaciones* (“si cliqueo este enlace, encontraré tales textos o tales opciones”). Este camino fue el que les permitió moverse con mayor conocimiento de las relaciones subyacentes a la estructuración de la Biblioteca, y tener más capacidad de inferir el resultado de sus futuras elecciones. Asimismo, el compartir los conocimientos adquiridos permitió que el progreso se extendiera al resto de la clase y ampliara así el universo de posibilidades de cada uno de los niños.

Estos resultados, entonces, parecen indicar que la lectura de reconocimiento y el intercambio colectivo propician que los alumnos reconstruyan progresivamente ciertos aspectos de la lógica del espacio virtual en el que están inmersos. Los niños emprenden las lecturas de localización en el marco de un contexto de significación que fueron construyendo por sí solos en interacción con los otros.

Por lo tanto, la exploración inicial y la reflexión conjunta acerca de los descubrimientos y los obstáculos encontrados son condiciones didácticas que permiten acrecentar la adquisición de herramientas cognitivas que habilitan a los estudiantes a realizar búsquedas o localizaciones específicas cada vez más autónomas, pues adquieren un control progresivo de la estructuración general de los espacios de búsqueda.

Notas

1. Una primera versión de este artículo fue presentada en el II Simposio **Avances de Proyectos en Escritura y Alfabetización**, organizado por la Carrera de Especialización Escritura y Alfabetización, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.



2. Se trata de un trabajo de campo realizado en el marco de la mencionada especialización. Este estudio está inserto en una investigación más amplia denominada “Procesos constructivos en la búsqueda y selección de textos de estudio en Internet en alumnos de escuela primaria”. Se encuentra acreditada y subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para el período 2008-2010, y es desarrollada en el marco de la Facultad de Psicología por un grupo de investigación dirigido por la autora y conformado, desde julio de 2005, por María Rosa Bivort, Vanina Estévez, Diana González, Fabiana Mancinelli, Mariana Ornique, Susana Paganini, Paula Capria y Patricio Román Bertacchini.
3. Las situaciones fueron diseñadas y registradas con la colaboración de la profesora María Rosa Bivort.
4. La clase A pertenece a una escuela pública del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y la clase B, a una escuela privada de la provincia de Buenos Aires. En ambas escuelas asisten niños de clase media que han tenido contacto con el medio virtual. Los datos fueron recogidos con la colaboración de la profesora María Rosa Bivort.
5. Se modificaron los nombres de todos los niños citados en este artículo.

Referencias bibliográficas

- Barbier Bouvet, J. F. (1993). Lire la page comme une image. En **Parole, écrit, image. Les Entretiens Nathan**, Actes III, 225-239.
- Coiro, J.; Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. **Reading Research Quarterly**, 42 (2), 214-257.
- Eco, U. (2000). **Lector en fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo**. Barcelona: Lumen.
- Eagleton, M. B. y Guinee, K. (2002). Strategies for supporting student inquiry. **New England Reading Association**, 38 (2).
- Ferreiro, E. (2007). Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando? En **Alfabetización de niños y de adultos. Textos escogidos**, Pátzcuaro, México: CREFAL, Paideia Latinoamericana/1.
- García, R. (2000). **El conocimiento en construcción**. Barcelona: Gedisa.
- Kuhlthau, C. C. (2004). **Seeking meaning: a process approach to library and information services**. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Morizio, C. (1999). Ils zappent, ils cherchent, ils lisent... des documents électroniques. **Dossier: Lectures électroniques**, 44 (5), 48-51.



Olson, D. (1989). El ordenador como instrumento de la mente. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 2, 51-57.

Perelman, F.; Bivort, M. R.; Estévez, V.; Limansky, D.; Mancinelli, F.; Orniq, M.; Paganini, S. (en prensa). La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda de información en Internet. **XV Anuario de Investigaciones**, Facultad de Psicología, UBA.

Rouet, J. F. (2006). Enseigner la lecture par ou pour l'ordinateur? En B.Germain, I. Mazel y J. F. Rouet (eds.), **Lecture et technologies numériques**. Paris: CNDP.

Torres, M. (2001). Explorar, seleccionar y contextualizar. **El monitor de la educación**. Ministerio de Educación, República Argentina, 2 (3).

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en julio de 2007 y aceptado para su publicación ese mismo mes.

* Doctora en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora adjunta e investigadora de la cátedra de Psicología y Epistemología Genética (UBA). Investigadora en el área de procesos de lectura en Internet en contextos de estudio. Capacitadora de la Escuela de Capacitación CePA. Miembro del grupo coordinador de la Red Latinoamericana de Alfabetización, Argentina.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

Presidenta

Barbara J. Walker
Oklahoma State University
Tulsa, Oklahoma, EE.UU.

Presidenta electa

Kathryn Au
SchoolRise, LLC
Honolulu, Hawaii, EE.UU.

Vicepresidenta

Patricia A. Edwards
Michigan State University
Michigan, Michigan, EE.UU.

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup
Asociación Internacional
de Lectura
Newark, Delaware,
EE.UU.

Consejo Directivo

Adelina Arellano-Osuna, Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela. 2006-2009

Alfred Tatum, University of Illinois at Chicago
Chicago, Illinois, EE.UU. 2008-2011

Carl Braun, University of Calgary
Alberta, Canadá. 2008-2009

D. Ray Reutzell, Utah State University
Logan, Utah, EE.UU. 2007-2010

Donald J. Leu, University of Connecticut
Storrs, Connecticut, EE.UU. 2007-2010

Janice F. Almasi, University of Kentucky
Lexington, Kentucky, EE.UU. 2008-2011.

Marsha Moore Lewis, Kenansville Elementary Scholl Kenansville
North California, EE.UU. 2008-2011

Maryann Manning, University of Alabama at Birmingham
Birmingham, Alabama, EE.UU. 2006-2009

Taffy E. Raphael, University of Illinois in Chicago
Chicago, Illinois, EE.UU. 2007-2010

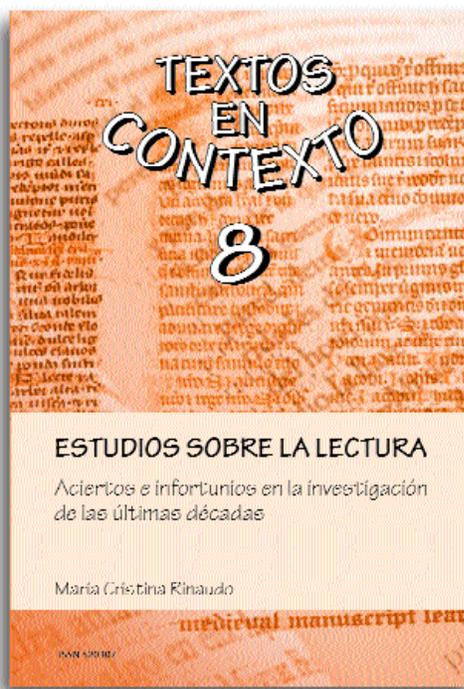
Estudios sobre la lectura

Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas



María Cristina Rinaudo

- El campo de la investigación en lectura: rasgos de una identidad compleja
- ¿Qué aprendimos en las dos últimas décadas?
- Disciplinas que apoyan la investigación en lectura
- Los temas de la investigación en lectura
- Métodos de investigación legitimados
- Aportes para el estudio de las estrategias de aprendizaje
- Nuevas metas de la investigación en lectura



PEDIDOS

Redacción de LECTURA Y VIDA - Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (54-11) 4953-3211 - Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar