



Anuario de Investigaciones

ISSN: 0329-5885

anuario@psi.uba.ar

Universidad de Buenos Aires
Argentina

Perelman, Flora Beatriz; Bivort, María Rosa; Estévez, Vanina; Bertacchini, Patricio
Román; Mancinelli, Fabiana; Capria, Paula

TEXTOS EN PANTALLA Y LECTURAS PROVISORIAS

Anuario de Investigaciones, vol. XVI, 2009, pp. 175-188

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139945016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

TEXTOS EN PANTALLA Y LECTURAS PROVISORIAS

TEXTS ON SCREEN AND PROVISIONAL READINGS

Perelman, Flora Beatriz¹; Bivort, María Rosa²; Estévez, Vanina³; Bertacchini, Patricio Román⁴; Mancinelli, Fabiana⁵; Capria, Paula⁶

RESUMEN

El propósito de este estudio cualitativo es caracterizar los textos consultados por los alumnos cuando buscan información en Internet mediante un buscador en situaciones didácticas de estudio, e identificar las prácticas de lectura que realizan. La población está constituida por 25 alumnos de 5º grado de escuela primaria. Los datos son recolectados mediante observaciones de aula. Los hallazgos evidencian que los alumnos se enfrentan con una lista de resultados que contiene textos generados y seleccionados por un motor automático y luego ingresan a textos escasamente contextualizados y visualizados fragmentariamente. Las lecturas exploratorias de reconocimiento y localización propuestas en la situación didáctica generan una diversidad de propósitos en los alumnos que los orientan a hipotetizar y verificar pertinencia y confiabilidad, identificar formas de organización del texto, comprender progresivamente el contenido, seleccionarlo provisoriamente y conservarlo para futuras revisiones de significado.

Palabras clave:

Búsqueda de información en Internet - Escuela primaria - Lista de resultados - Textos en los sitios web - Lecturas exploratorias - Construcción de conocimientos

ABSTRACT

The purpose of this qualitative study is to characterize texts consulted by pupils when searching for information on the internet through a search engine in didactic situations, and to identify the reading practices that pupils carry on. The population is composed by 25 fifth grade pupils from elementary school. Data is collected by classroom observations. Findings show that pupils face a results list that contains texts generated and selected by an automatic engine and then they enter barely contextualized and fragmentarily visualized texts. Exploratory readings for recognition and location which are proposed in the didactic situation bring up a variety of purposes on pupils that lead them to hypothesize and to check relevance and reliability, to identify kinds of text layout, to progressively understand contents, to provisionally select information and to keep it for later verification of its meaning.

Key words:

Information searching on the internet - Elementary school - Results list- Texts on websites - Exploratory reading - Knowledge construction

¹Perelman, Flora Beatriz; Doctora en Psicología, Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología y Epistemología Genética I de la Facultad de Psicología, UBA. E-mail: fperelma@arnet.com.ar

²Bivort, María Rosa; Psicopedagoga. Maestranda en Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

³Estévez, Vanina; Lic. en Cs. de la Educación. Capacitadora docente. Especialista en elaboración y coordinación de proyectos de Escritura y Lectura y Educ. Artística en contextos informáticos en nivel inicial.

⁴Bertacchini, Patricio Román; estudiante de la carrera Licenciatura en Psicología, UBA, ayudante de segunda de la Cátedra de Psicología y Epistemología Genética I de la Facultad de Psicología, UBA, y becario (beca Estímulo, UBA).

⁵Mancinelli, Fabiana; Licenciada en Psicopedagogía. Docente Especializada en Educación de Adolescentes y Adultos. Maestranda en Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

⁶Capria, Paula; docente de Nivel Inicial y Nivel Primario, estudiante avanzada en la carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires.

*"La revolución digital de nuestro presente modifica todo a la vez,
los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción
y diseminación, y las maneras de leer.
Tal simultaneidad resulta inédita en la historia de la humanidad."
(Chartier, 2008, p. 38)*

Los historiadores de la lectura, abocados a examinar los sentidos que cada época y cada circunstancia histórica ha conferido a los objetos escritos y al verbo leer, señalan que la revolución digital genera profundas transformaciones en los modos de producción y circulación del saber que afectan las prácticas lectoras vinculadas con la adquisición de conocimientos (Cavallo y R. Chartier, 1998; R. Chartier, 1999, 2000, 2008; A. M. Chartier, 2004; A. M. Chartier y Hébrard, 2002).

El propósito de este trabajo es ahondar en dichas transformaciones¹. Por un lado, se trata de caracterizar los textos escritos que circulan en Internet cuando los alumnos consultan los buscadores para ampliar información en situaciones didácticas de estudio: tanto los que figuran en la lista de resultados del buscador, como los que se encuentran en el interior de los sitios al seleccionar uno de los resultados. Por otro parte, se intenta identificar las prácticas de lectura que ejercen con esos textos.

Es importante considerar que, en mayo del 2009, el examen para el informe PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) incluye la evaluación de la capacidad de buscar información en Internet en alumnos de 60 países del mundo junto a los exámenes tradicionales de matemáticas, ciencias y lectura. Se trata de medir si los estudiantes cuentan con los recursos necesarios para acceder, manejar, integrar y evaluar información, o sea, construir nuevos conocimientos a partir de textos electrónicos. Además, se intenta evaluar si los jóvenes son capaces de juzgar la relevancia y corrección de una información. En la prueba, tienen que realizar búsquedas en una aplicación electrónica que simula Internet, navegar hasta un texto, leerlo y sacar la información necesaria para contestar y responder a través de la pantalla. Cuentan con 40 minutos para completar 27 preguntas, a diferencia de las dos horas que tienen para completar las pruebas sobre papel de matemática, ciencias y lectura.

Este examen internacional evalúa una práctica que no ha sido suficientemente investigada. En la actualidad muchos niños de diversos sectores sociales están en contacto con las computadoras desde edades tempranas

con fines lúdicos o comunicativos. Las prácticas de lectura que estos propósitos requieren son muy distantes de las lecturas involucradas en la búsqueda de información en situaciones de estudio.

Una investigación reciente (Zhang & Duke, 2008) analiza, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, las estrategias utilizadas por 12 adultos buenos lectores de Internet (especialistas en sistemas, en psicología educativa y tecnología educativa) mientras realizan tres tareas con propósitos diferentes: *entretenimiento*, *adquisición de conocimiento general* y *búsqueda de información específica*. Encuentran diferentes patrones de lectura ante cada propósito. En la lectura de entretenimiento, la mayoría se dirige directamente a un sitio web tipeando la dirección o usando el buscador para ingresar a su sitio preferido. En la lectura de adquisición de conocimiento general, los expertos efectúan un proceso de dos fases: una Fase inicial de búsqueda, en la que introducen palabras clave sin mucha reflexión, leen rápidamente los resultados y eligen un enlace, y una Fase de lectura dentro del sitio, en la que evalúan el grado de dificultad y relevancia del texto; si éste es pertinente y de mediana dificultad toman la decisión de continuar leyéndolo. En la búsqueda de información específica, el proceso incluye una tercera fase, la Fase de evaluación de la Información, al mismo tiempo que se precisan las dos primeras. En la Fase inicial, eligen las palabras clave mucho más reflexivamente y en la última fase evalúan el sitio con rigurosidad para decidir si recomenzar el proceso de selección hasta lograr encontrar por lo menos dos sitios con información pertinente y confiable y confrontarlos.

Desde la misma perspectiva, relevamos escasas investigaciones en niños y jóvenes en situaciones de búsqueda de información específica, realizadas generalmente en laboratorio (Bilal, 2001; Coiro y Dobler, 2007; Dreher, 2002; Eagleton, 2003; Kymes, 2005; Spires y Estes, 2002; Schmar-Dobler, 2003; Sutherland-Smith, 2002; Wallace, Kupperman, Krajcik & Soloway, 2000) que presentan dos hallazgos relevantes. Por un lado, observan que la lectura en la Web no sólo requiere construir el significado de un texto como sucede habitualmente en lo impreso. También involucra construir significado ante las opciones de los múltiples resultados y, en el interior de los sitios, ante la diversidad de hipervínculos, íconos, diagramas interactivos y barras de navegación que los textos contienen en su diseño. Por otro lado, detectan la preeminencia de estrategias de lectura exploratorias que se distancian de las exhaustivas, realizadas de principio al fin de los textos. Los investigadores utilizan dos términos para describir las lecturas exploratorias, *skimming* y *scanning*, sin proporcionar una definición precisa. La primera, generalmente es caracterizada como una lectura veloz, superficial, que no se detiene en los detalles, usada en el momento de evaluar la pertinencia o relevancia de los sitios; la segunda se descri-

¹ Este trabajo forma parte de una investigación denominada "Procesos constructivos en la búsqueda y selección de textos de estudio en Internet en alumnos de escuela primaria", acreditada y subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para el período 2008-2010, desarrollada en el marco de la Facultad de Psicología por un grupo dirigido por la Dra. Flora Perelman conformado desde julio del 2005 por María Rosa Bivort, Vanina Estévez, Diana González, Fabiana Mancinelli, Mariana Ormigue, Susana Paganini, Paula Capria y Patricio Román Bertacchini.

be como más profunda y precisa y se la menciona cuando los niños o jóvenes intentan localizar información.

Desde la perspectiva de un constructivismo situado, en este artículo nos proponemos avanzar en el análisis de los textos que los alumnos enfrentan en las situaciones de búsqueda en Internet, así como en la caracterización de las prácticas de lecturas exploratorias que despliegan. Lejos de concebir la lectura como una estrategia general aplicable a cualquier contenido textual, la definimos como una práctica a la vez histórica, social, cognitiva y lingüística (Bautier y Bucheton, 1997). La materialidad que los textos adoptan en determinados momentos históricos y los contextos en que circulan son constitutivos de las prácticas de lectura. Al mismo tiempo, las interpretaciones producidas por el lector están en estrecha relación con sus conocimientos previos (y sus desconocimientos) de la materia en estudio en tanto que funcionan como marcos asimiladores de la nueva información (Aisenberg y Lerner, 2001).

MÉTODO

El presente estudio psicológico es de carácter exploratorio con un diseño que se inscribe en un estudio cualitativo de casos, de modo que la comprensión del caso supone una continua interacción entre las hipótesis del investigador y la evidencia empírica. La investigación psicológica se desarrolla en interacción estrecha con un proceso de diseño e implementación de una secuencia didáctica que incluye diversas situaciones de lectura en Internet en la búsqueda de información sobre un tema de ciencias sociales, con condiciones e intervenciones docentes que intentan promover en los alumnos el avance de los conocimientos.

Participantes. Los participantes son 25 alumnos de 5° año de primaria (13 varones y 12 mujeres), de 10 años 6 meses de edad promedio. Todos han tenido experiencias extraescolares en el uso de Internet. En la secuencia didáctica, se agrupan en tríadas y grupos de cuatro integrantes (en total se formaron tres tríadas y cuatro grupos de cuatro). Para hacer el seguimiento a lo largo de todas las situaciones de la secuencia, se seleccionó una tríada integrada por dos varones y una niña.

Escenario. La intervención se realizó en una escuela primaria privada de nivel medio socio-económico ubicada en la Ciudad de Buenos Aires, caracterizada por la implementación de prácticas de enseñanza que propician el contacto con la lengua escrita en forma permanente y desde edades tempranas en diversidad de situaciones de lectura y escritura. La escuela contaba con una sala de informática con 7 computadoras.

Procedimiento e instrumentos. La secuencia didáctica se llevó a cabo a lo largo de dos semanas y consistió en una sucesión de tres módulos de 90 minutos. El primero se efectuó en el aula y consistió en un intercambio colectivo con todos los alumnos sobre sus conocimientos de los buscadores y su modo de funcionamiento;

acto seguido, se agruparon para planificar por escrito las palabras clave que utilizarían para hallar la información sobre la temática propuesta. En el tiempo restante pusieron en común las producciones de los distintos grupos y reflexionaron sobre los parámetros que no pueden faltar en las palabras clave utilizadas en las búsquedas sobre Historia en la Web: la precisión del tiempo, el lugar, los agentes, el acontecimiento que se estudia (Perelman, Bivort, Estévez, Limansky, Mancinelli, Orniqye y Paganini, 2008). Los otros dos módulos se desarrollaron en la sala de informática. El segundo consistió en que cada grupo introdujo en el motor de búsqueda Google las palabras clave planificadas y seleccionó tres sitios a partir de la lectura de la lista de resultados del buscador. Se les entregó para tal fin una planilla en la que debían consignar los sitios elegidos y justificar su selección (ver Figura 2).

La clase continuó con la puesta en común y la reflexión sobre los criterios utilizados (Perelman, Bivort, Estévez, Paganini, Bertacchini y Capria, en prensa). Finalmente, en el tercer módulo se solicitó que ingresaran a los sitios seleccionados y que realizaran una primera lectura de reconocimiento del sitio para luego localizar la información específica. Después de cada lectura se destinaron momentos para el intercambio de los hallazgos obtenidos y de las interpretaciones sobre las distintas fuentes consultadas. El docente intervino para hacer progresar los conocimientos de los alumnos a partir del análisis de las contradicciones suscitadas entre las interpretaciones de los niños y las afirmaciones del texto y aportando conceptos e informaciones.

El registro de las observaciones se realizó en forma manual y mediante grabaciones. En las observaciones, un investigador registraba las interacciones entre los miembros de la tríada seleccionada mientras trabajaban en pequeños grupos en tanto que otro investigador se encargaba de registrar los intercambios del grupo total cuando las situaciones eran colectivas. Las pantallas consultadas por los alumnos en las búsquedas de información fueron capturadas inmediatamente después de cada clase o entrevista, siguiendo el orden que quedaba registrado en el historial de las máquinas corroborado luego con el registro manual realizado por los investigadores.

Datos y Análisis. Cada observación y cada escrito se analizó como un discurso textual. Se realizó un análisis de contenido siguiendo el Método Comparativo de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1992), que intenta identificar los conceptos que emergen de los datos y los compara con las ideas preestablecidas en el marco teórico-conceptual de la investigación. Este análisis compromete un largo y complejo proceso cuya característica fundamental es la de ser dialéctico, puesto que supone un ajuste permanente entre el enfoque teórico, los objetivos e hipótesis del investigador y la sistematización de los datos recogidos.

En este artículo, se analizan: la lectura de los resultados del buscador para la selección de los sitios efectuada en el módulo dos de la secuencia didáctica y las lecturas de reconocimiento y localización realizadas en la sesión del módulo tres. El tema que se abordó en este estudio fue la participación de los esclavos en las Guerras de la Independencia en el Río de la Plata. Los alumnos ya habían estudiado la problemática de la esclavitud desde la llegada de los negros esclavos a esas tierras mediante otras fuentes (explicaciones del docente, visitas a museos, lecturas de textos impresos, etc.), pero desconocían su protagonismo en los movimientos de la independencia. A su vez, los estudiantes habían participado de una clase de informática en la que se les enseñó a “leer” los dominios (.gov, .edu, .com, etc) que figuran en las direcciones de los sitios (URL).

RESULTADOS

En este trabajo focalizamos en dos situaciones de lectura representadas en la tabla 1: la lectura de los resultados obtenidos en el buscador y las lecturas que se realizan en el interior de los sitios seleccionados. A continuación se examinan los hallazgos obtenidos en ambas situaciones. En cada una, se presenta: la caracterización de los textos consultados por los niños y luego la categorización de los propósitos que guiaron sus lecturas. Seguiremos en todos los ejemplos al grupo 1, conformado por los alumnos Francisca, Nicolás y Marcelo².

LECTURA DE LOS RESULTADOS PROVISTOS POR EL BUSCADOR

Caracterización de los textos que figuran en la lista de resultados

El buscador proporciona una página de resultados con una lista de textos-entrada a los sitios (Figura 1). Todos los textos-entrada tienen una apariencia similar y una misma estructura formada por tres segmentos: a) un título subrayado; b) dos o tres líneas con los fragmentos del texto fuente que contienen las palabras clave introducidas en el buscador resaltadas en negrita (en la figura 1 aparecen: *independencia*, *negros*, *esclavos*, *argentina*) y c) la dirección electrónica del sitio Web.

Estos textos no tienen correlato en el mundo impreso, donde los libros se presentan “en sociedad” acompañados por un cierto número de “paratextos” o producciones icónicas y/o lingüísticas, que figuran en la tapa, contratapa, solapa, etc. Los paratextos, según Genette (1982), completan y protegen los textos, imponiendo al público ciertos modos de empleo e interpretación, de acuerdo con un diseño del autor o del editor. Los textos-entrada, lejos de ser diseñados por los autores o edito-

res para invitar al lector a los sitios e informar sobre su temática, son producidos automáticamente por el buscador. El lector de los resultados de la búsqueda deja de contar con los parámetros habituales que le permiten anticipar la identidad singular y el contenido global de los textos que va a seleccionar para leer.

Propósitos de la lectura de localización de los textos-entrada

La situación de lectura de los resultados se inicia en la clase observada con la consigna de la docente en la que plantea una lectura de los textos-entrada con el propósito de evaluar y seleccionar tres direcciones y justificar en una planilla las decisiones tomadas.

Docente: Estamos buscando qué hacían los negros en la guerra de la independencia y cómo los reclutaban. Esto es algo que tenemos que averiguar en la información que recolectemos. Así que hay que pensar que las palabras clave que pongamos y los sitios que encontremos tienen que llevarnos a sacar esas conclusiones. No lo podemos decidir nosotros. Necesitamos fuentes. En el aula ya pensaron las palabras clave que vamos a poner en el buscador. Vimos que no puede faltar la palabra *negros* y también hay que poner que es en una guerra, pero decir qué guerra o sea fijar año y lugar donde ocurrieron esas guerras. Cuando pongan las palabras clave, el buscador les va a dar unos resultados y lo que van a hacer es mirarlos y elegir tres sitios posibles que ustedes creen que van a tener la información que buscan, con esos pocos datos que tienen a la vista, sin entrar en los sitios. Para eso, tienen que discutir entre ustedes cómo deciden si esta dirección sí, si esta no, qué datos toman en cuenta para elegirla, y van a escribir en esta hojita que les voy a dar (Figura 2) las tres direcciones que eligieron y en un costadito, en un segundo casillero, tienen que justificar por qué, o sea, la decisión y la discusión que ustedes hayan tenido, la anotan.

La consigna genera en los alumnos una lectura detenida en la que intentan localizar los sitios que les servirán para avanzar en el conocimiento del tema de estudio. La mayoría de los grupos hipotetiza sobre la pertinencia y confluencia de los sitios (Perelman, Bivort, Estévez, Paganini, Bertacchini y Capria, en prensa).

El grupo 1 lee la lista de resultados que obtiene al introducir las palabras clave *Esclavos negros en la independencia Argentina+1816* y selecciona la entrada que figura en quinto lugar (Figura 1). La justificación sobre el primer sitio elegido que escriben en la planilla (Figura 2) contiene dos argumentos: *página de educación argentina y muy buena síntesis*.

En el primer argumento hipotetizan sobre la confluencia del sitio. Eligen teniendo en cuenta la información que figura en el título (*Educar-Argentina*) y en la dirección electrónica (www.educar-argentina.com.ar). El texto-entrada aporta en este caso datos que evidencian que el sitio es del propio país y que fue creado con propósitos educativos y los niños consideran estos datos

² Resulta preciso aclarar que los fragmentos que se citan han sido seleccionados a los fines de la transmisión. En el curso de la investigación, su significación se ha interpretado en relación con la coherencia interna de las observaciones.

como indicadores de que se trata de un ámbito autorizado. En el segundo argumento hipotetizan sobre la pertinencia del sitio al tema que están buscando. Conciben como una síntesis los fragmentos que figuran en los textos-entrada sin reparar en que, lejos de ser un resumen producido por el autor, se trata de un producto automático del motor de búsqueda.

Por lo tanto, la lectura de las escasas líneas que figuran en los textos-entrada de la lista de resultados les permite construir hipótesis acerca de la pertinencia y confiabilidad de los sitios que necesitan ser verificadas al ingresar en ellos.

LECTURAS EN EL INTERIOR DE LOS SITIOS PROVISTOS POR EL BUSCADOR

Características de los textos en el interior de los sitios

Cuando se ingresa a un sitio al clicar el enlace que figura en el texto-entrada, detectamos que el buscador remite a una de las páginas de un texto. Esa página es la que contiene las palabras clave introducidas y puede estar en el inicio, en el centro o en el final del texto. Inicialmente carecemos de una visión global, como puede observarse en la primera pantalla que encuentra el grupo 1 (Figura 3).

El texto de Educar-Argentina³ presenta dos zonas bien diferenciadas:

- En los espacios laterales, con un fondo blanco, se exhiben anuncios publicitarios sobre textos humorísticos, camisetas de fútbol, bebidas, banderas de buceo, destinos turísticos, etc.

- En el centro, con un fondo de color, aparece un texto dividido en dos sectores por una línea gruesa. En la parte superior, hay un encabezado con el nombre del sitio (*Educar-Argentina*), una caja de diálogo del buscador Google y dos términos con hipervínculos: *Principal*, que conduce a la página de ingreso al portal, e *Índice*, que remite al índice del portal y no al índice del texto de Coria como se podría suponer. Debajo de la línea gruesa, figura el título del texto: *Pasado y presente de los negros en Buenos Aires*, que coincide con el título del texto-entrada del buscador (Figura 1). A la izquierda se menciona lugar, fecha y nombre del autor, Juan Carlos Coria, sin especificar datos biográficos. Luego, aparecen en mayúscula la indicación de que se trata del capítulo 3 en el centro y un subtítulo: *Aportes de los negros a las fuerzas armadas*, que introduce un extenso texto lineal dividido en párrafos que requiere de varias acciones de desplazamiento hacia abajo para ser leído en su totalidad. El texto termina con una lista de nombres de negros que participaron en las fuerzas armadas con enlaces que remiten a sus biografías (Figura 4). Al final de la página aparecen los términos *Anterior* y *Siguiente*, hipervínculos que permiten moverse de una página a

otra del texto. Una indagación sobre la procedencia de este texto permite relevar que se trata de una investigación realizada por el historiador Juan Carlos Coria editada en el año 1997 en un libro con el título, *Pasado y presente de los negros en Buenos Aires* (Coria, 1997), homónimo al de Educar-Argentina, pero en el texto no figura esta referencia.

Se trata entonces de un informe de investigación y, por lo tanto, no está destinado específicamente a un alumno de un grado o año de primaria o secundaria aunque esté inserto en un sitio de educación. El buscador, a diferencia de los bibliotecarios o de los docentes, no elige textos en función de los lectores.

La configuración de la página de Educar-Argentina, dividida en espacios informativos y en espacios dedicados a la publicidad, evidencia que nos encontramos con diseños inéditos en el mundo editorial de los textos didácticos de estudio, diseños que requieren de un lector que pueda dilucidar el propósito de ambos espacios.

A su vez el texto se halla descontextualizado en dos sentidos. Por un lado, está fuera de un portador material que permita dimensionar su extensión y determinar con más claridad si se trata de un artículo de una revista especializada, o de un fragmento de un sitio dedicado a la Historia, o un texto copiado de un manual. Por otro lado, se ingresa al texto en la página 11 del capítulo 3 sin contar con un índice que posibilite ubicar la página y el capítulo en el marco de un texto global. Podría pensarse que cuando los alumnos se introducen en un texto provisto por el buscador, la visualización de lo que ofrece la pantalla es similar a una fotocopia de un texto impreso sin ningún tipo de referencia a su fuente.

Finalmente, el modo de circulación en el interior del texto en el sitio también tiene su particularidad. La pantalla sólo permite una visualización fragmentaria de modo que se hace necesario usar el scroll o rueda del mouse o las barras de desplazamiento que figuran a la derecha de la pantalla para leer la totalidad de la página. También es imprescindible descubrir cómo navegar en este sitio, en el que, como hemos señalado, sólo es posible mediante el uso de los hipervínculos *Anterior-Siguiente* que permiten detectar que el texto de Coria contiene 20 páginas divididas en cuatro capítulos.

Propósitos de las lecturas en el interior de los sitios

La docente propone dos situaciones de lectura exploratoria en el interior de los sitios. En la primera situación, solicita una lectura que denominamos "lectura de reconocimiento", que consiste en efectuar un recorrido general por el texto para obtener una panorámica del mismo (Perelman, 2008). El propósito especificado por la maestra para esta lectura es el de verificar las hipótesis que ya habían producido los niños al leer el texto-entrada proporcionado por el buscador. En la segunda situación, la consigna propone una lectura que denominamos "lectura de localización" destinada a ubicar, seleccionar y

³ Este sitio no guarda relación con el portal educativo del Estado Argentino *educ.ar*

conservar la información referida al tema que están estudiando. Nos detendremos a continuación en la categorización de la diversidad de propósitos que orientan las lecturas de los alumnos en ambas situaciones.

Propósitos de la lectura de reconocimiento

La docente da la consigna de leer la página a la que acceden con el propósito de verificar si efectivamente contiene información pertinente, y si es confluente a partir de detectar el nombre del autor y el organismo responsable del sitio.

Docente: Y ahí lo que tienen que explorar, dentro de esa página y se adelantan en esa página, yendo de arriba para abajo un poquito, es si contiene la información que están buscando y buscar también quién escribió la página y de qué organismo es...

Es interesante observar que en la consigna también especifica la modalidad de lectura que supuestamente requiere la exploración en pantalla, *se adelantan en esa página, yendo de arriba para abajo un poquito*.

Como detallaremos a continuación, los propósitos que se plantean los alumnos van más allá de los propuestos explícitamente por la docente y en los actos de lectura observados emplean distintas modalidades que oscilan entre lecturas detenidas, más profundas, y lecturas rápidas, más superficiales, que dependen no sólo del propósito sino también de las propiedades del fragmento que están leyendo y de los conocimientos previos que disponen.

- *Verificar la pertinencia y la confluencia.* Ante la consigna, los niños del grupo 1, lejos de realizar una lectura de barrido superficial por el texto, se detienen en el fragmento que aparece en la primera pantalla (Figura 3), pues en ese segmento se encuentran los datos solicitados. La lectura detenida de los dos primeros párrafos les permite verificar la pertinencia al encontrar datos (*Guerras de la Independencia Americana, negro esclavo*) que se corresponden con algunas de las palabras clave que introdujeron en el buscador. En la puesta en común, Marcelo señala:

Marcelo: Nos pareció a los tres que ese sitio tiene un muy buen contenido y habla de lo que estábamos buscando (...). [A los negros] los usaban de peones, los trabajos más pesados, los peores se los daban a ellos.

También en la pantalla inicial encuentran el organismo responsable del sitio (Educar-Argentina), corroborando así la información detectada en el texto-entrada del buscador, y detectan el nombre del Juan Carlos Coria a quien le adjudican la autoría. Los niños hipotetizan que el autor podría ser un historiador a partir de ciertas pistas.

Docente: ¿Ustedes saben quién es Coria?

Rodrigo: Un jugador de tenis (se ríe)

Marcelo: Debe ser un historiador porque escribió esto (el contenido que tienen en pantalla) muy interesante, tiene bibliografía, ¿no? ¿Es su bibliografía? (...) Queremos saber... no sabemos si esa bibliografía es la bibliografía de Coria. Bueno, es un historiador porque estas páginas están llenas y tienen mucho, es muy interesante.

Docente: ¿Y es historiador porque la página está llena?

Francisca: Puede decir, estar llena de "bla, bla, bla, bla, bla".

Marcelo: Tiene mucho que ver con nuestro tema.

Nicolás: Porque tiene que ver con la Historia.

Marcelo: Con el tema que buscamos nosotros de historia.

Toman en cuenta el caudal y el grado de interés de la información (*estas páginas están llenas y tienen mucho, es muy interesante*) o evalúan la pertinencia de los datos (*tiene que ver con nuestro tema*) aunque estas pistas tienen escasa relación con el conocimiento de la procedencia y formación académica del autor⁴.

- *Identificar cómo está organizado y diseñado el texto y detectar formas de circulación en él.* Una vez que los alumnos del grupo 1 cumplieron con la consigna, se dedican a recorrer el texto realizando un rastreo extendido mientras los compañeros están presentando los sitios elegidos en la puesta en común. Transitan "de arriba hacia abajo" y encuentran al final de la página los enlaces *Anterior-Siguiente* que les permiten trasladarse por el texto avanzando y retrocediendo. El reconocimiento de cómo operar en la navegación los habilita a dirigirse a otros capítulos y constatar que el buscador los había introducido directamente en el capítulo 3.

Nicolás: (Se dirige al observador) Hay dos capítulos de la misma página (se refiere a los capítulos 2 y 3 que han explorado).

Marcelo: En realidad hay tres y encontramos el 3 y el 2.

- *Aproximarse a la comprensión del contenido del texto.* Mientras exploran el texto, los niños del grupo 1 se detienen cada vez que encuentran en las páginas listados de nombres subrayados y reconocen este subrayado como indicador de presencia de un hipervínculo. Leen algunos de esos nombres, hipotetizan sobre su identidad a partir de los conocimientos previos que disponen e inmediatamente ingresan a los enlaces para verificar sus predicciones. Así, frente al listado de la Figura 4, comentan:

Marcelo: (Dirigiéndose a la observadora) Al final de la página encontramos unos hipervínculos relacionados con el tema.

Nicolás: Los hipervínculos dicen nombres de próceres y deben tener información.

Marcelo: O de caudillos deben ser también, pueden ser (...) Encontramos un vínculo muy interesante que dice *Batallón o Negro Batallón*, yo y Nicolás pensamos que puede ser un batallón que tenga negros.

Francisca: Decía *Batallón o Negro Batallón* (clickea sobre el enlace *Batallón o Negro Batallón*).

(Leen rápidamente la información, en la que aparece la biografía de un soldado de origen africano que actuó en diversas batallas de la independencia. Vuelven a la lista sin hacer comentarios y se detienen en el último nombre: *Antonio Videla*)

⁴ Como hemos visto, el texto no provee datos suficientes sobre la trayectoria del autor. Para precisar su procedencia sería necesaria una búsqueda complementaria en Internet.

Marcelo: Era un dictador militar que era Videla (ingresa al hipervínculo y leen el texto silenciosamente) (Figura 5).

Nicolás: Se trata de alguien que nació en Buenos Aires y era hijo de esclavos. Debe ser que nació después de la libertad de vientre.

Manuel: Nico, creo que no.

Nicolás: Ah, no, porque dice que actuó en las Invasiones Inglesas.

Manuel: Dice que actuó en las Invasiones Inglesas, estima esto, pero dice que luego fue llevado a la Banda Oriental...

Nicolás: Mucho antes.

Manuel: Parece que sí y el Cabildo de Buenos Aires, una forma de homenajear su muerte por lo que hizo, dispuso la libertad de su hija que era esclava.

En un principio, los alumnos anticipan la identidad de los personajes que figuran en la página desde sus conocimientos previos sin considerar el contexto histórico abordado en el texto que están leyendo (piensan que son *nombres de próceres, de caudillos, de un batallón que tenga negros, de un dictador militar*). En su lectura superficial no habían leído el encabezado de la lista que dice: *Se incluyen a continuación algunas biografías de negros que se destacaron en su paso por las fuerzas armadas argentinas*. Al ingresar a los enlaces y leer su contenido, contrastan sus hipótesis, aproximándose así progresivamente al contenido específico del texto que están explorando.

Propósitos de la lectura de localización de información específica

La lectura de localización se inicia cuando la docente detiene la exploración inicial de reconocimiento y propone: leer para encontrar en qué parte del texto figura la información que están buscando.

Docente: Van a leer en diagonal, que es esa lectura rápida, para encontrar en qué parte del texto está realmente lo que les interesa saber a ustedes y resaltarlos (...) y, una vez que tienen ese fragmento seleccionado o los fragmentos seleccionados que les interesan, van a leer, ahora sí detenidamente, no lectura rápida, sólo el fragmento o los fragmentos seleccionados (...). [Leer en diagonal es] leer rápido, acá (señala al grupo 6) lo estuvieron haciendo cuando buscaban fechas (...) tienen que buscar algunos parámetros, por ejemplo, algunas palabras.

En la consigna, la docente describe la lectura de localización como una lectura en dos tiempos: primero una lectura realizada en forma rápida, "en diagonal", valiéndose de ciertos parámetros, marcas, claves o indicadores, *algunas palabras*, para detectar los fragmentos que son útiles para el estudio del tema, y luego una lectura detenida de los segmentos ya seleccionados.

Los alumnos persiguen diversos propósitos en esta situación de localización. Las modalidades de lectura desplegadas no siguen el orden propuesto por la docente: primero rápidas y superficiales y luego detenidas. Tal como lo detectamos en la lectura de reconocimiento, se observan momentos en que leen detenida y prolonga-

damente partes del texto, y momentos en que navegan a saltos guiándose por ciertos indicadores.

• *Avanzar en la identificación de marcas de organización del contenido del texto y deslindar cuáles son los indicadores pertinentes para localizar la información que están buscando.* En el transcurso de la lectura de localización, los alumnos del grupo 1 leen en voz alta los primeros siete párrafos lo que les permite construir criterios compartidos para la selección. Así en el párrafo 7 expresan:

Marcelo: (Lee el párrafo 7) *Para 1705 tenía Buenos Aires una fuerza militar de 821 veteranos, 600 milicianos y 300 negros, indios y mulatos*. Esto me parece muy interesante, habla de los números que tenía el ejército de Buenos Aires en 1705 y entre ellos aparecen los negros. ¿Lo pongo?

Francisca: Sí, eso ponelo.

Nicolás: Eso ponelo, pero seguí leyendo a ver si lo demás sirve.

Marcelo: (Sigue leyendo en forma silenciosa el párrafo 7) Chicos (convocando a sus compañeros de grupo), me parece que deberíamos buscar la parte que contiene "negros" y el "número" que había en el ejército.

Marcelo explicita al grupo los indicadores que ha identificado como pertinentes para localizar la información: *deberíamos buscar la parte que contiene "negros" y el "número" que había en el ejército*. El grupo acuerda y prosigue con una lectura ahora a saltos deteniéndose en los párrafos que contienen ambos indicadores. Pero la intervención de la docente cambia el rumbo de la búsqueda al poner en evidencia que están descuidando la variable temporal.

Docente: (Se acerca al grupo y escucha lo que están seleccionando) Vos dijiste 1705 y ¿es la época que estamos buscando?

Marcelo: No.

Docente: Tienen información de esclavitud, es verdad, no lo niego (...) Hay que ir más justo a la época que necesitamos.

Nicolás: Pero nos puede servir porque...

Docente: Puede servir para lo general de esclavitud, para lo que pasaba en Buenos Aires. Ahora hay que buscar exactamente qué pasaba con esos negros en la independencia o en camino a la independencia. Por ahí unos años antes pero no 100 años antes.

Nicolás: (Rastrea el texto en forma silenciosa) Acá, mil ocho...

Docente: Ahí nos estamos acercando, a ver, empecemos por esta parte, sigamos buscando datos... así palabras, como ustedes buscaron...

A pesar de que los alumnos ya habían reflexionado sobre la importancia de la dimensión temporal cuando construyeron las palabras clave, en la lectura de localización este saber no se pone en juego espontáneamente. La intervención docente hace que comiencen a considerar en forma coordinada las marcas de tiempo (los años) junto con los indicadores ya reconocidos (negros y datos cuantitativos).

A partir de este momento, los niños comienzan a reali-

zar un barrido más rápido guiados por la consideración de los indicios identificados. En este camino de búsqueda van descubriendo al mismo tiempo que el texto está organizado cronológicamente y que en cada párrafo hay una marca temporal que ayuda a la localización.

• *Progresar en la comprensión del contenido y decidir el recorte del fragmento a seleccionar.* Los alumnos localizan un párrafo explicativo (párrafo 16) que trata sobre los condicionantes que generaron que la población de color tuviera las puertas abiertas para ingresar a las fuerzas armadas. Es un párrafo central para la búsqueda que están haciendo (Figura 6).

El diálogo pone en evidencia la diversidad de modalidades de lectura, de grados de interpretación y de criterios que utilizan los distintos alumnos de un mismo grupo a la hora de seleccionar un segmento del texto.

Marcelo: Encontré 1810 (párrafo 16).

Docente: Bueno, a ver, ¿ahí solamente? Ojo. A partir de ahí puede llegar a empezar algo interesante.

(Inician los tres miembros del grupo la lectura silenciosa del párrafo 16).

Nicolás: No serviría todo. Serviría por acá, más o menos (señala el punto donde termina la primera oración del párrafo 16 donde sólo figura el año y el ingreso de los negros a las fuerzas armadas).

Manuel: Yo creo que serviría todo porque al final dice (mientras lee, intercala comentarios que figuran subrayados): *Conviene aclarar que la población de color entró a las fuerzas armadas por tres condiciones insoslayables, que deben ser importantes o algo así, en sus respectivos momentos históricos. Lo hizo por compulsión, por voluntad, y por tener otro destino que lo sacara de la esclavatura o esclavitud.* Yo creo que es importante todo.

Nicolás: Está bien, ponemos todo. ¿A vos te parece bien? (se dirige a Francisca que aparenta estar "en otra cosa").

Francisca: Para mí está bien, para mí hay que ponerlo [señala el párrafo completo]... *Esclavatura* tal vez podríamos reemplazarlo por otra palabra.

Nicolás propone recortar un fragmento (la primera oración del párrafo) en el que figura el año, los negros y su ingreso a las fuerzas armadas. Marcelo, quien ha realizado una lectura detenida, lee en voz alta las dos oraciones siguientes no consideradas por Nicolás donde se explican los condicionantes del ingreso de los negros a los ejércitos, y hasta completa la información, usa sinónimos o parafrasea partes del texto que supone pueden no ser comprendidas por su compañero. De este modo, contraargumenta la decisión de Nicolás. Por su lado, Francisca, quien en ese momento no participa de la situación de lectura, propone guardar todo.

Se observa aquí la tensión entre el propósito de buscar rápidamente partes del texto que aporten información específica y la necesidad de desentrañar su sentido para definir con precisión qué segmento recortar. Nicolás toma en cuenta ciertos indicadores para la selección sin considerar las referencias y conexiones que el frag-

mento tiene con su contexto previo y posterior. Marcelo intenta no descuidar el sentido del texto y realiza una lectura no sólo detenida sino también explicativa para argumentar sobre la necesidad de incluir fragmentos más amplios. Mientras que Francisca opta por proponer conservar todo el párrafo porque prefiere copiarlo íntegro y decidir más adelante.

• *Resolver el modo de conservar lo hallado.* La selección de aquello que va a ser conservado supone tomar decisiones sobre qué y cómo guardar la información: si guardar el texto completo o la totalidad de la página donde se halla la información que se busca o si limitarse al segmento seleccionado. La consigna dada por la docente en esta clase propone una forma de conservar la información a través del copiado completo de la página a la que acceden y la indicación de la fuente.

Docente: En grupos, copiar en Word la página y poner al final de qué dirección Web la extrajeron.

Esta modalidad nos remite a la situación de conservación de la información en soportes impresos. Cuando se consulta en las bibliotecas y los textos no pueden marcarse, se sacan fotocopias como modo de capturar aquello que luego permitirá realizar nuevas operaciones de selección dejando en la hoja fotocopiada marcas visibles (subrayados, resaltados, comentarios al margen, etc.).

Las condiciones materiales en la que están trabajando los alumnos en el aula de informática avalan la propuesta de la docente: por un lado la posibilidad de que las páginas alojadas en la Web puedan ser eliminadas, con lo cual los textos fuente de la selección podrían no ser recuperados en caso de necesitarse posteriormente; por otro lado, la imposibilidad de dejar marcas directamente sobre el texto obtenido dado que, en este caso, no se puede editar directamente en la Web y, por último, la facilidad con la que textos extensos pueden ser conservados mediante una serie de pasos de operación sencilla como lo es seleccionar un texto, copiarlo y guardarlo en un archivo.

Los niños del grupo 1, en un primer momento copian en un archivo la página 11 a la que arribaron. Pero en el momento que comienzan a seleccionar determinados fragmentos y dejar de lado otros, toman una decisión original.

Nicolás: (Frente al primer segmento de texto que van a descartar) Podríamos hacer otro archivo en el Word y lo ponés ahí y lo borrás de acá (documento en el que conservan lo seleccionado).

Observador: A ver si entendí, ¿en el nuevo documento van a guardar lo que saquen?

Marcelo: Sí, lo que no nos sirva.

Observador: O sea que lo que van a descartar no lo quieren perder, de alguna manera.

Nicolás: Queremos ver, después repasar de nuevo a ver si... en ese momento... lo dijimos bien, capaz nos sirve algo que quisimos desechar.

Los alumnos parecen detectar la provisoriedad de la primera selección y deciden crear dos archivos: uno con los fragmentos de texto seleccionados y otros con los fragmentos del texto desechados. Parecen comprender que la selección realizada como producto de una primera lectura reviste un carácter provisorio. Aquello que, en primera instancia, pareciera desechable es al mismo tiempo conservado para confirmar esta selección en lecturas posteriores dentro o fuera de la sala de informática.

CONCLUSIONES

Este estudio presenta los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo general es examinar, en alumnos de 5° año de primaria, los textos que abordan y las prácticas de lectura que realizan en una situación de búsqueda en Internet en un contexto de estudio. Se analizan dos situaciones de lectura, la de los textos que figuran en la lista de resultados del buscador y la de los textos que se hallan en el interior de los sitios seleccionados.

Los hallazgos obtenidos muestran que, *en la situación de lectura del listado de resultados*, los alumnos se encuentran con textos-entrada producidos por un motor que selecciona sitios que contienen las palabras clave. El buscador utiliza un mecanismo que no es visible para los lectores. Lo visible es la página de resultados que surge en breves segundos al insertar las palabras clave. Pero, lo que está oculto y los alumnos tienen que reconstruir es que ese motor no es un interpretante humano que puede considerar en la selección de los sitios los significados de esas palabras clave o la edad y las intenciones de los lectores que consultan. Tampoco es evidente que los textos-entrada sean generados automáticamente por el buscador y que no tengan un correlato en lo impreso. Se trata de textos que contienen fragmentos desarticulados del texto enlace y que aportan direcciones de sitios con escasos indicadores de la autoría de la fuente.

En la situación de enseñanza observada, los estudiantes han dispuesto de un tiempo didáctico para elegir los sitios y fundamentar su decisión. La mayoría lee con detenimiento los textos entrada e hipotetiza sobre la confiabilidad, considerando los títulos y las direcciones electrónicas, e hipotetiza también sobre la pertinencia, basándose en los fragmentos del texto-fuente. Algunos niños consideran estas líneas como una síntesis, como si se tratara de un resumen producido por el autor del sitio. Esta interpretación evidencia que asimilan los textos-entrada a aquellos que figuran en las contratapas de los libros elaborados estos sí por el autor o editor. Esto da cuenta de que no es tan fácilmente observable que el texto-entrada sea generado por un automatismo.

En la *situación de lectura de los textos en los sitios*, los estudiantes se encuentran con una de las páginas del texto, aquella que contiene las palabras clave. La lectu-

ra de esta página en la pantalla no permite visualizar la totalidad del texto para reconocer el lugar donde se ha ingresado. Hemos hallado, además, que aunque el texto consultado por los alumnos está ubicado en un sitio educativo, carece de indicios claros acerca de: el género (si se trata de un informe de investigación, un texto de opinión, una monografía, etc.), la trayectoria del autor (si es un estudiante, un historiador, un familiar de esclavos, etc.) y el contexto de producción (si el texto forma parte de un libro ya editado, si se inscribe en el marco de una Universidad, si es un trabajo escolar, etc.). Entonces, los alumnos se enfrentan con textos "híbridos" (Vandendorpe, 1999). Estos textos mantienen una continuidad con las tradiciones gráficas de la escritura fundada en el libro, pero su ingreso a la red los modifica: son manipulados por motores de búsqueda automáticos que fragmentan su visualización y también dejan de estar sujetos a las normas estandarizadas de lo impreso. Esto genera profundas transformaciones en los diseños, en las claves paratextuales y en las formas de organización. Estas transformaciones provocan una falta de previsibilidad en el lector. Presuponen un practicante de la lengua escrita que pueda hurgar en estos textos desde conocimientos obtenidos en el contacto asiduo con el mundo letrado y desde los saberes específicos del dominio que está estudiando.

En la clase, los alumnos son instados a realizar una primera exploración del texto que denominamos "lectura de reconocimiento". El propósito planteado por la docente es el de verificar las hipótesis de pertinencia y confiabilidad ya construidas en la lectura de los textos-entrada de los resultados. Pero, los estudiantes no se limitan a cumplir con este propósito que pueden resolver sin ir más allá de la pantalla inicial, deciden emprender un recorrido aparentemente errante como cuando alguien ingresa a un lugar desconocido y necesita reconocer ciertos espacios y descubrir otros nuevos. Se proponen así identificar cómo está organizado y diseñado el texto, detectar formas de circulación en su interior y aproximarse a la comprensión de su contenido. En esta lectura, se observa un constante juego entre *anticipaciones* que elaboran a partir de los conocimientos que disponen y *constataciones* producto de sus esfuerzos por interpretar la organización y el contenido del texto y reconocer el modo de operar con él.

La siguiente situación, que denominamos "lectura de localización de la información específica", es planteada por la docente como un barrido rápido inicial por el texto ("en diagonal") y luego una lectura detenida de la selección. La situación genera en los estudiantes múltiples propósitos tendientes a avanzar en la identificación de las marcas de organización del texto, deslindar cuáles son los indicadores pertinentes para localizar la información que están buscando, progresar en la comprensión del contenido, decidir el recorte del fragmento a seleccionar y resolver el modo de conservar lo hallado.

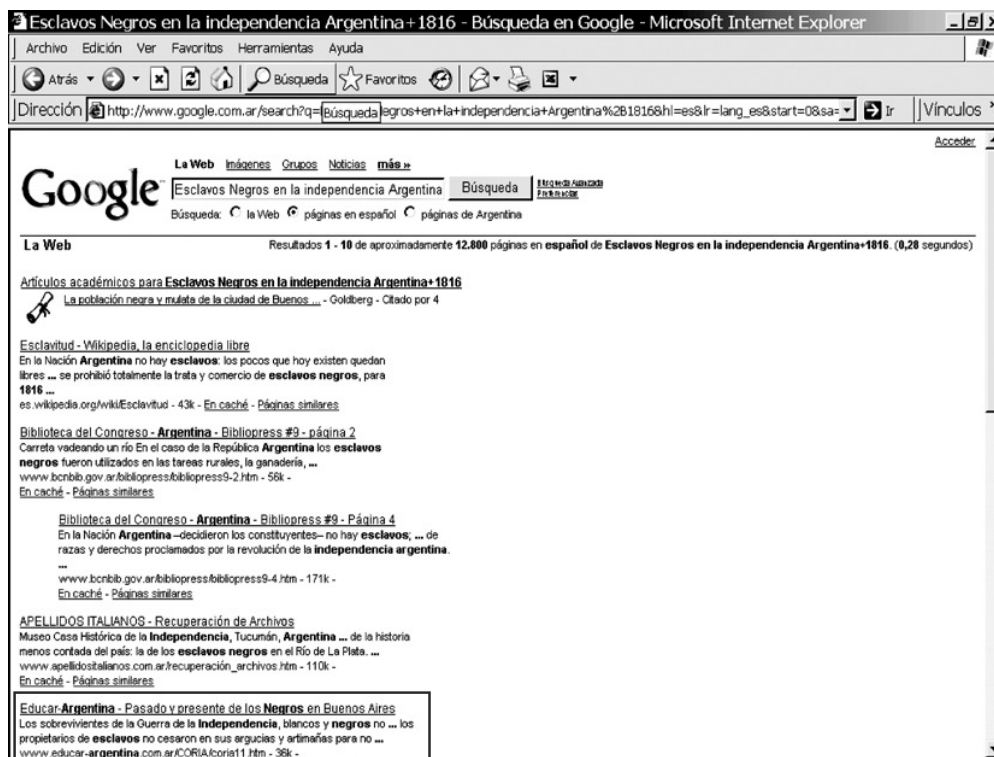
Estos propósitos evidencian en primer lugar que la lectura de localización también genera un progresivo avance en el conocimiento del texto, tanto de su organización como de su contenido. Pero el resultado más significativo es que los alumnos no parecen disponer inicialmente de elementos que les permitan recorrer “en diagonal” el texto para ubicar la información que buscan. Gracias a una prolongada lectura detenida inicial, los estudiantes por sí mismos pueden llegar a definir ciertas pistas para ubicar los segmentos que buscan. Sin embargo, la intervención didáctica resulta crucial para que puedan deslindar todos los indicadores que necesitan coordinar para realizar la lectura de localización. La velocidad de esta lectura parece ser un punto de llegada a partir de la reflexión sobre el conjunto de parámetros involucrados en el tema específico de estudio.

Finalmente, la elección de los recursos para guardar memoria de la consulta pone en evidencia el descubrimiento quizás más importante de estas situaciones exploratorias de lectura. Los estudiantes deciden guardar la totalidad del texto en dos documentos: el que contiene los fragmentos seleccionados y el que contiene los descartados. Esto parece mostrar que están reconociendo la provisoriedad de las lecturas exploratorias emprendidas (la de reconocimiento y la de localización). Se trata de lecturas “en borrador” que necesitan ser corroboradas con lecturas en profundidad. Aparece, entonces también en la lectura algo que parecía hasta ahora solamente propio de la escritura, la necesidad de una lectura de “revisión” posterior que posibilite una reconstrucción del contenido más global y que resignifique los conocimientos adquiridos en el tránsito de la selección.

Tabla 1. Cuadro de situaciones de lectura en la búsqueda de información en Internet y de los propósitos de lectura detectados en cada situación.

Situaciones de lectura en la búsqueda de información en un buscador de Internet	Propósitos de lectura de los alumnos
Lectura de los resultados provistos por el buscador	Lectura de localización en los textos-entrada del buscador: - Hipotetizar sobre la pertinencia - Hipotetizar sobre la confiabilidad
Lecturas en el interior de los sitios provistos por el buscador	Lectura de reconocimiento del texto en el sitio: Verificar las hipótesis de pertinencia y confiabilidad Identificar cómo está organizado y diseñado el texto Detectar formas de circulación en su interior Aproximarse a la comprensión del contenido Lectura de localización de información específica: Avanzar en la identificación de las marcas de organización del contenido del texto Deslindar indicadores pertinentes para localizar la información que están buscando Progresar en la comprensión del contenido Decidir el recorte del fragmento a seleccionar Resolver el modo de conservar lo hallado

Figura 1. Página de resultados del buscador para las palabras clave *Esclavos Negros en la independencia Argentina+1816*



Educar-Argentina - Pasado y presente de los Negros en Buenos Aires
Los sobrevivientes de la Guerra de la **Independencia**, blancos y **negros** no ... los propietarios de **esclavos** no cesaron en sus argucias y artimañas para no ...
www.educar-argentina.com.ar/CORIA/coria11.htm - 36k -
En caché - Páginas similares

Figura 2. Planilla del grupo 1, primer sitio elegido

PALABRAS CLAVE UTILIZADAS: "ESCLAVOS NEGROS EN LA INDEPENDENCIA ARGENTINA + 1816.

DIRECCIÓN WEB	POR QUÉ ELIGEN EL SITIO
I www.educar-argentina.com.ar/CORIA/CORIA11	PAGINA DE EDUCACIÓN ARGENTINA Y MUY BUENA SÍNTESIS

Figura 3. Primera pantalla del sitio Educar-Argentina

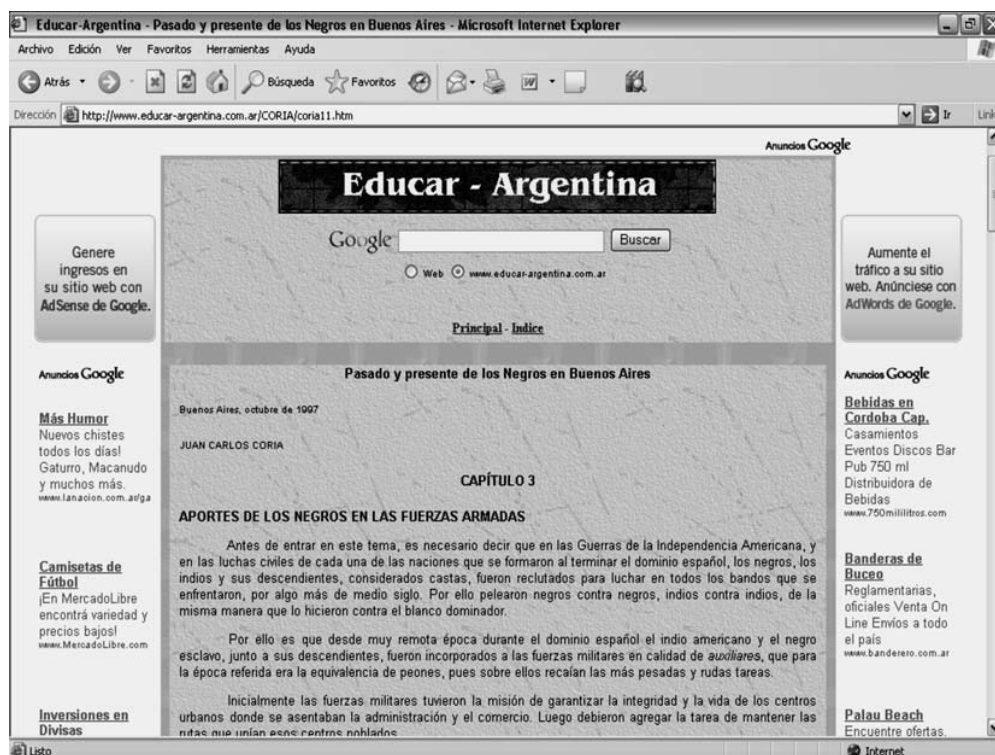


Figura 4. Nombres de negros que figuran en el sitio de Educar-Argentina

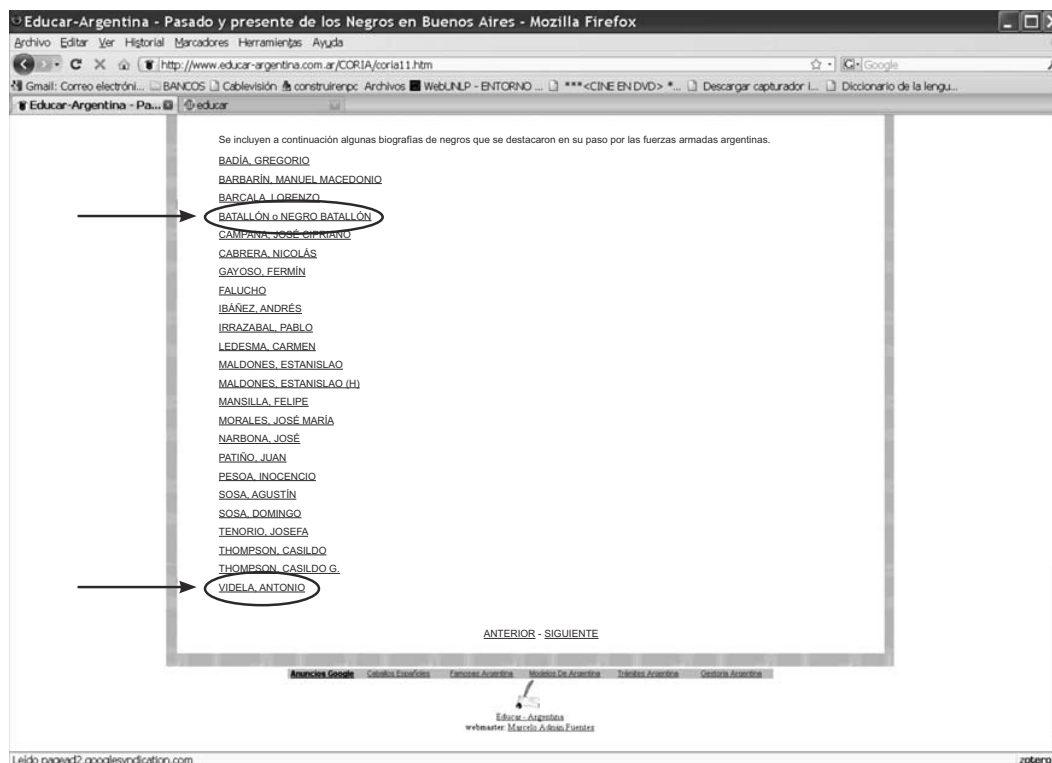


Figura 5. Biografía de Antonio Videla que figura como enlace en la lista de la Figura 4



Figura 6. Párrafo 16 del Capítulo 3 del texto de Juan Carlos Coria en el Sitio Educar-Argentina

Pero ha de ser después de 1810 en que la población de color ha de tener abiertas las puertas para ingresar a las fuerzas armadas. Conviene aclarar que lo hizo por tres condicionantes insoslayables en sus respectivos momentos históricos. Lo hizo por compulsión, por voluntad, y por tener otro destino que lo sacara de la esclavatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*, 29 (3), 24-43.
- Bautier, E. y D. Bucheton (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25.
- Bilal, D. (2001). Children's use of the Yahoo!igans! web search engine: II. Cognitive and physical behaviors on research tasks. *Journal of the American Society for Information Science*, 52, 118-136.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- 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.
- Coria, J.C. (1997). Pasado y presente de los negros en Buenos Aires. Buenos Aires: Editorial Roca.
- Chartier, A.M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1999). *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP/IMESP.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro, Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona: Gedisa (colección LEA).
- Chartier, R. (2000) *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2008) Aprender a leer, leer para aprender. En Millán, J. A. (coord.) *La lectura en España, informe 2008: leer para aprender*, Madrid: Federación de Gremios de Editores y Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Extraído el 13 Febrero, 2009 desde <http://lalectura.es>.
- Dreher, M.J. (2002). Children searching and using information text: A critical part of comprehension. In C.C. Block & M. Pressley, (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, pp. 298-304. New York: Guilford.
- Eagleton, M.B. (2003). *Essential literacies in the digital age: Adolescents' Internet inquiry strategies*. Paper presented at the 53rd Annual National Reading Conference, Scottsdale, AZ.
- Genette, G. (1982) *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Seuil, París.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Kymes, A. (2005). Teaching online comprehension strategies using think - alouds. *Journal of Adolescence & Adult Literacy*, 48, 492 - 500.
- Perelman, F. (2008b). ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual? *Lectura y Vida*, Internacional Reading Association, 29(3), 44-54.
- Perelman, F.; Bivort, M.R.; Estévez, V.; Limansky, D.; Mancinelli, F.; Orniere, M.; y Paganini, S. (2008). *La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda reinformación en Internet*. XV Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA.
- Perelman, F., M.R. Bivort, V. Estévez, S. Paganini, P.R. Bertacchini y P. Capria (en prensa). Construcción de criterios de selección en Internet en situaciones didácticas: un estudio con estudiantes de escuela primaria. *Interamerican Journal of Psychology*.
- Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the Internet: The link between literacy and technology. International Reading Association: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*.. 47(1) 80-85.
- Spires, H.A. & Estes, T.H. (2002). Reading in web-based learning environments. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.
- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher*, 55, 662-669.
- Vandendorpe, C. (1999) *Del papiro al hipertexto*. Buenos Aires.: Fondo de Cultura Económica.
- Wallace, R.M.; Kupperman, J.; Krajcik, J. & Soloway, E. (2000). Science on the Web: Students Online in a Sixth-Grade Classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 9, 75-104.
- Zhang, S.; Duke, N. (2008) Strategies for Internet Reading with Different Reading Purposes: A Descriptive Study of Twelve Good Internet Readers. *Journal of Literacy Research*. 40(1) 128-162.

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2009

Fecha de aceptación: 16 de septiembre de 2009