

**Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Secretaría de Posgrado  
Departamento de Ciencias de la Educación  
Especialización en Escritura y Alfabetización**

**TRABAJO DE CAMPO:**

**PRÁCTICAS DE LECTURA EN BIBLIOTECAS VIRTUALES  
EN CONTEXTOS DIDÁCTICOS DIVERSOS**

**Dra. Flora Beatriz Perelman**

**8 de mayo 2009**

## PRÁCTICAS DE LECTURA EN BIBLIOTECAS VIRTUALES EN CONTEXTOS DIDÁCTICOS DIVERSOS

El acotado estudio emprendido aquí focalizará en las prácticas de lectura que realizan alumnos de 5º y 6º grado de escuela primaria en el entorno de bibliotecas virtuales en dos situaciones didácticas diferentes. El propósito último de este trabajo de campo<sup>1</sup> es contribuir a la construcción de conocimiento sobre los procesos cognitivos que realizan los alumnos en las prácticas de lectura en dichos entornos y su relación con las condiciones de enseñanza.

¿Por qué prácticas de lectura en bibliotecas virtuales ejercidas en la escuela?

A propósito de la reapertura de la milenaria Biblioteca de Alejandría, Umberto Eco (2003) ofreció una conferencia en la que se refirió a tres tipos de memoria. La *memoria orgánica*, la de carne y sangre que administra nuestro cerebro. La *memoria vegetal*, representada por los primeros papiros y los libros hechos en papel. Y la *memoria mineral*, conocida por la humanidad bajo dos formas: encarnada hace miles de años en las tabletas de arcilla y los obeliscos en los que se tallaban toda clase de escritos; y la memoria electrónica de las computadoras hechas de silicio. Vegetales o minerales, nos dice Eco, las bibliotecas se proponen guardar nuestra sabiduría colectiva, constituirse en una especie de cerebro universal donde podamos recuperar de un modo sistemático lo que hemos olvidado y lo que todavía no conocemos.

La idea de conservar material informativo y recursos de conocimiento en espacios seguros data de la época de los sumerios. Derrida (1997) afirma que desde el momento en que los seres humanos descubrieron la manera de mantener significados a través del tiempo y del espacio han sufrido la “fiebre de archivos” o el impulso de preservar un pasado cultural e histórico a través de la tradición oral y las tecnologías literarias. Hoy los desarrollos tecnológicos van aumentando las posibilidades de preservación del conocimiento, al mismo tiempo que amplían las coordenadas espaciales y temporales para difundirlo.

Es así que las bibliotecas más prestigiosas del mundo tienen actualmente su correlato en el entorno digital donde los formatos impresos conviven con los materiales de multimedia: ahí podemos hallar ediciones facsímiles de textos antiguos, una vasta cantidad de producciones literarias e informativas en las fonotecas, videotecas,

---

<sup>1</sup> Este trabajo de campo 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”, 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 equipo de investigadores bajo la dirección de la autora desde julio del 2005.

hemerotecas, etc., seleccionadas con rigurosidad por personal especializado. Las bibliotecas virtuales constituyen espacios de acceso a valiosísimas fuentes de conocimiento confiables, que muchas veces son inaccesibles por su distancia o su costo o porque están fuera de circulación. Las pantallas del presente, entonces, lejos de ignorar la cultura escrita son una de sus más relevantes difusoras. Las bibliotecas virtuales expanden la posibilidad de contacto con el mundo letrado.

Es innegable que la escuela no puede quedar afuera de estos hallazgos pues es uno de los espacios centrales donde los alumnos aprenden a transitar por los libros, a convertirse en ciudadanos críticos capaces de ser usuarios competentes de la cultura letrada para poder apropiarse así de los conocimientos que la sociedad le ofrece. La tarea de la escuela es hacer realidad el encuentro personal con el mundo de los libros que muestran mundos posibles, diferentes realidades, distintas concepciones del hombre y de la vida y diversidad de formas de abordar el conocimiento.

La escuela puede ser un medio de democratización o de reproducción de las desigualdades, según el punto de vista que asuma frente al uso de la tecnología. En los últimos años, la administración educativa ha realizado un importante esfuerzo para introducir en las prácticas cotidianas de aula la tecnología digital. Sin embargo, el mayor avance en su utilización se ha registrado por fuera del sistema educativo, especialmente entre los grupos etarios más jóvenes y los de mayor nivel cultural y económico (Levis, 2007). Este proceso tiende a producir un nuevo tipo de fragmentación cultural, social y generacional: los que están “conectados” y los que no lo están, los que comprenden y utilizan los códigos de la cultura digital y los que quedan al margen. Las tecnologías de la información y comunicación constituyen un aspecto más en el análisis de la distribución desigual de la cultura letrada y las prácticas que a ella se vinculan. Para que la escuela se convierta en un medio de democratización se requiere la introducción ineludible de las mismas enmarcadas y puestas al servicio de un proyecto social y educativo comprometido con la equidad y la calidad (Torres, 2005).

Propiciar que la escuela utilice estas nuevas herramientas supone avanzar en la investigación porque a pesar de que se asume declarativamente que muchas de las prácticas sociales de la escritura y lectura se han transformado con el uso de las tecnologías, sabemos muy poco en qué consisten esas transformaciones, qué se está modificando en los modos de leer y escribir y qué condiciones y situaciones didácticas generar para posibilitar que todos los niños logren constituirse en practicantes competentes y críticos también en el entorno digital.

## ANTECEDENTES

Las investigaciones actuales referidas a las prácticas de lectura de niños y jóvenes en medios informáticos son abordadas desde perspectivas teóricas diversas. La gran mayoría focaliza en el estudio de las búsquedas de información en Internet, pero no especifica en las lecturas que se producen en el interior de una biblioteca virtual.

Los **investigadores de la psicología cognitiva** hace ya veinte años que iniciaron estudios sobre la lectura de consulta de los niños y jóvenes en la Web. Bilal (2002) examina la conducta de 22 estudiantes de séptimo grado. Sus resultados revelan las serias dificultades de los jóvenes en hallar los datos debido a la pobre estructuración de los sitios, el escaso nivel de estrategias de búsqueda y el inadecuado conocimiento de cómo usar los buscadores. Otros investigadores (Guinee, Eagleton, & Hall, 2003; Brandt, 1997; Nachmias & Gilad, 2002; Yang, 1997) observan a su vez que los estudiantes, en lugar de leer la pequeña descripción que proveen la mayoría de los buscadores en sus resultados, suelen comenzar con el primer enlace/sitio ofrecido y así, sistemáticamente, avanzan en el listado. Es decir, utilizan una estrategia que les consume mucho tiempo y les genera una intensa sobrecarga cognitiva con un alto nivel de frustración frente al fracaso en la resolución del objetivo de búsqueda. Por su lado, Coiro y Dobler (2007) avanzan en el estudio de una población de 11 estudiantes de 6º grado calificados como "lectores expertos". En primer lugar, encuentran que en la lectura en Internet se combinan cuatro tipos de conocimientos: las lecturas previas en los soportes impresos y los conocimientos sobre los temas que los textos tratan, las estructuras de los textos virtuales y los motores de búsqueda, siendo los dos últimos exclusivos de la lectura online. En segundo lugar, hallan que existe una alta incidencia de las inferencias predictivas o anticipatorias durante la comprensión online. En Internet la información no puede visualizarse con los procedimientos tradicionales de anticipación tales como el rápido hojear a través de las páginas de un libro. Por el contrario, es necesario navegar por links interrelacionados que se abren a cada paso. Por eso, mientras la necesidad de realizar inferencias anticipatorias sobre "qué pasará luego" puede considerarse opcional para comprender el texto informativo impreso, las inferencias anticipatorias juegan un rol extremadamente importante en la comprensión de los lectores online, puesto que aquellos que no planean estratégicamente ni anticipan hacia dónde se dirigen se encuentran perdidos o desorientados dentro de múltiples niveles de información tangencial y terminan habitualmente construyendo una colección incoherente de textos tomados al azar. Al mismo tiempo, el proceso de predicción y

planificación promueve la necesidad de supervisar, monitorear y evaluar mucho más frecuentemente las decisiones que se toman y la información que se encuentra en función de los objetivos de lectura. A partir de estos hallazgos, las investigadoras sostienen que la lectura en Internet implica un continuo proceso de composición o construcción de un texto externo a partir de las múltiples decisiones que se toman al leer y buscar información relevante para el propósito buscado. Al final de la lectura, cada lector ha construido una representación externa y original de un texto, constituido por su propia trayectoria entre y dentro de los textos existentes en Internet, ajustado a sus necesidades. Consecuentemente, los investigadores de la línea cognitiva concluyen que “usar computadoras y acceder a Internet genera grandes demandas en las habilidades de alfabetización de los individuos” (Snow, 2002). Internet requiere acomodarse a los distintos formatos de presentación de la información; recordar la localización en la red, tomar decisiones sobre donde ir a continuación, tener presente el recorrido realizado, y reconstruir la coherencia global del hipertexto que habitualmente se halla fragmentada. Es decir, que a los procesos cognitivos necesarios para aprender, se les suma el esfuerzo adicional que supone controlar y regular los procedimientos de navegación y comprensión hipertextual. La mayoría de los investigadores (Henry, 2006, Kymes, 2005) propone la instrucción explícita de las nuevas estrategias de lectura en la Web y mecanismos de control que permitan al alumno monitorear su procesamiento de la información, tales como el conocimiento del propósito de búsqueda, la lectura exploratoria de los textos hallados para determinar lo relevante en función del propósito, la lectura selectiva, la asociación de nuevas ideas con conocimientos previos, la realización de suposiciones e hipótesis y su revisión.

Por otro lado, los investigadores que parten de un **enfoque socio-histórico vigotskiano** (Cole y LCHC, 1992; Cole y Engeström, 2001; Jonassen, 1996; Olson, 1989; Pea, 2001; Salomon, Perkins y Globerson, 1992) conciben las computadoras como instrumentos semióticos que tienen una intervención decisiva en el conocimiento infantil. Los medios informáticos constituyen instrumentos culturales que en tanto herramientas semióticas pueden ejercer un papel central en el proceso de alfabetización y en el desarrollo cognitivo de los alumnos. Así, David Olson (1989) señala:

Los ordenadores proporcionan una vía prometedora e interesante para ayudar a los niños a enfrentarse con el problema de la ambigüedad del lenguaje. El adulto sabe que los ordenadores no interpretan, únicamente decodifican; no extrapolan ni infieren como acostumbran hacer los humanos. (p. 3)

Olson parte de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Olson y Torrance, 1983; Torrance y Olson, 1994) en las que detecta que los niños, antes de aprender a leer, no reconocen que el lenguaje está abierto a múltiples interpretaciones. Cuando llegan a una interpretación, están convencidos de que la frase no puede ser interpretada de otro modo, no comprenden que los demás podrían hacer una interpretación diferente. La hipótesis de Olson es que el uso creciente del medio digital en la escuela y en la sociedad hará que los niños abandonen rápidamente la presuposición de equivalencia interpretativa. Las computadoras nunca leen entre líneas, no comprenden enunciados ambiguos. Por consiguiente, el aprender a utilizarlas podría contribuir a la competencia del niño en esta importante distinción conceptual entre lo que se expresa (por escrito u oralmente) y lo que es interpretado por otro. Las consecuencias en la cognición son cruciales: el medio informático exige un grado de claridad en el lenguaje mayor que el requerido por el lenguaje de la conversación cotidiana, requiere elaborar significados claros y precisos. Y al mismo tiempo involucra un mayor control de la interpretación, asumir criterios definidos para determinar si se ha conseguido el objetivo de ser preciso.

Finalmente, desde una **perspectiva constructivista relacional** en una investigación en curso realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Perelman, Estévez, Bivort, González, Capria y Bertacchini, 2007; Perelman, Bivort, 2007; Perelman, Estévez, González, 2008; Perelman, Bivort, Estévez, Limansky, Mancinelli, Ornique, Paganini, 2008; Perelman, Bivort, Estévez, Paganini, Bertacchini y Capria, en prensa), se observa que el medio informático demanda elaboraciones intelectuales similares a las que se ponen en marcha frente a los soportes impresos, pero también presenta restricciones específicas:

- Frente a situaciones de lectura y/o escritura en entornos digitalizados (CDs de enciclopedias para buscar información, diarios digitales o el uso del “Publisher” para escribir folletos), los niños necesitan realizar un trabajo sostenido y prolongado de interacción tanto personal como mediado por los pares y/o adultos. Esto es, leer y escribir en pantalla es una práctica del lenguaje que requiere un uso y una mediación intensa, como sucede con las otras prácticas del lenguaje.
- Los textos electrónicos poseen una variedad de sistemas notacionales: están poblados de íconos, gráficos, tipografías, y espacializaciones. En las entrevistas y observaciones realizadas se detecta que los niños comprenden el significado de los textos, las imágenes, el audio, las animaciones, el diseño, según sus

conocimientos previos y les atribuyen significados a veces sumamente originales que parecen incidir en la comprensión global de los textos.

- Se observa que la lectura digital, conduce, con frecuencia a que los alumnos se pierdan ante la sobreabundancia de información provista por el medio virtual, por lo que leer en este soporte parece demandar un saber sobre el modo de organización de las fuentes virtuales y un análisis compartido de los éxitos y fracasos obtenidos, así como de las propiedades particulares de los textos que circulan en la Web.
- Las condiciones didácticas parecen ser fundamentales para orientar dicha comprensión. El soporte online impone a la actividad de leer un ritmo sumamente acelerado pero el contexto escolar puede convertirse en el espacio privilegiado para detener la acción, reflexionar colectivamente sobre ella y generar una práctica de búsqueda comprensiva y deliberada que contribuya a la formación de un estudiante autónomo y reflexivo. Este proceso supone la tensión constante entre tener éxito y comprender, entre limitarse a constatar los resultados de la búsqueda y explicar las razones de esos resultados, entre quedarse en la periferia de las situaciones de interacción con el entorno informático y dominarlas en pensamiento hasta poder resolver los problemas que ellas plantean en cuanto al porqué y al cómo de las relaciones que involucran.

## **REFERENTES CONCEPTUALES O MARCO TEÓRICO**

La perspectiva teórico-conceptual que adoptamos es la de un constructivismo situado relacional, que vincula la construcción cognoscitiva con los contextos socioculturales, considerando la producción de los conocimientos individuales como procesos constitutivamente sociales (Castorina, 2003). Las lecturas ya no se conciben como estrategias generales desligadas de los contextos sociales donde se producen, susceptibles de ser desagregadas en subestrategias. Se trata de prácticas a la vez históricas, sociales, cognitivas y lingüísticas (Bautier y Bucheton, 1997), relacionadas íntimamente con los contextos en los que se ejercen y con la materialidad que los textos adoptan en ciertos momentos históricos. Las prácticas lectoras constituyen totalidades indisociables que involucran conocimientos implícitos y privados (Lerner, 2001). Conocimientos que lejos de “aplicarse” a los textos, los transforman al otorgarles significado, al mismo tiempo que la interacción modifica los sistemas interpretativos del lector.

El supuesto es que habrá una transformación significativa del objeto de conocimiento, en este caso las bibliotecas y los libros insertos en un entorno semiótico

virtual, y que el proceso de adquisición de las prácticas de lectura se producirá por reorganizaciones sucesivas. Postulamos que el sujeto realiza una reconstrucción del saber cultural preexistente en interacción con los objetos que se presentan, en el caso de la escritura, a través de sus soportes culturales (libros, pantallas, etc.). Esa reconstrucción se efectúa a través de las acciones simbólicas que los otros, pares y adultos, ejercen con dichos objetos en interacción con el sujeto, en condiciones didácticas que “restringen” sus prácticas lectoras. Cabe señalar que entendemos por “restricción” a “los aspectos que pueden limitar, pero al mismo tiempo posibilitar el proceso de adquisición de conocimientos” (Castorina, Faigenbaum, 2002: 330). La adquisición de conocimientos no podrá ser entendida por fuera de las condiciones didácticas en las que se genere la interacción cognoscitiva.

Cuatro aportes consideramos de mayor relevancia para el tema y enfoque de este trabajo de campo:

Primero, **los estudios provenientes de la Historia de la lectura y de la escritura** evidencian que leer y escribir son construcciones sociales, y cada época histórica da nuevos sentidos a esos verbos (Ferreiro, 2001a). Múltiples trabajos sugieren que nos encontramos ante la “tercera revolución del libro”, siendo las dos primeras la invención del código y de la imprenta (Cavallo y R. Chartier, 1999; A. M. Chartier, 2004; A. M. Chartier y Hébrard, 2000, 2002; R. Chartier, 1999, 2000, 2008). Los nuevos soportes de lectura y herramientas de escritura parecerían estar teniendo consecuencias sobre la sociedad y la cultura de impacto semejante a las que en su momento provocaron la aparición del código o de la imprenta. Las actuales tecnologías de la comunicación no sólo facilitan, amplían y aumentan la rapidez de circulación de la información sino que, una vez interiorizadas por la comunidad de usuarios, impactan profundamente tanto en la organización de la cultura y de la sociedad como en los propios procesos de pensamiento, conceptualización y expresión. Se señala que el procesamiento electrónico de textos no sólo implica mayor facilidad y rapidez en la trabajosa operación de redactar, corregir, diseñar y editar toda clase de escritos o documentos (lo que no haría de ello sino una máquina de escribir más compleja) sino que posibilita y aún fuerza o impone una forma radicalmente nueva de concebir la lectura, la transmisión y la recuperación de la información.

El nuevo soporte de lo escrito (...) impone una redistribución de los roles en la “economía de la escritura”, la concurrencia (o la complementariedad) entre los diversos soportes de los discursos, y una nueva relación, tanto física como intelectual y estética, con el mundo de los textos. (Chartier, 2000: 16).



Segundo, **los resultados ya clásicos de las investigaciones psicolingüísticas sobre la alfabetización realizadas desde un marco constructivista** muestran que es insostenible el concepto de alfabetización “digital” como si se tratara de un caso específico, no se trata de “nuevas técnicas, habilidades o destrezas de alfabetización que las TICs generan” (entre otros, Biancarosa y Snow, 2004; Bilal y Kirby, 2001; Coiro y Dobler, 2007; Eagleton, & Guinee, 2002; Leu, Kinzer, Coiro, Cammack, 2004; Sutherland-Smith, 2002). Por el contrario, la alfabetización es entendida como la incorporación a la cultura escrita por participación en prácticas letradas situadas (Ferreiro, 1997, 2000, 2001a, 2001b, 2004, 2006; Teberosky, 1997) en interacción con una multiplicidad de instrumentos (lápiz, teclado) y soportes (papel y digitales). Recientes investigaciones (Ferreiro y Kriscautzky, 2001, 2002; Luquez, 2003; Báez, 2008), estudiaron el proceso de revisión de textos escritos realizado en procesador de textos por niños de educación básica. Los hallazgos indican que los sujetos revisan y organizan el espacio gráfico partiendo de hipótesis sobre la puntuación y los organizadores textuales que son coincidentes con las estudiadas cuando realizan esta tarea en papel. Sin embargo, dichas acciones se vieron facilitadas por la representación del texto en la pantalla, que hace de hoja hipotética, móvil y elástica. Es decir, la tecnología, de por sí, no parece simplificar el camino cognitivo de las prácticas lectoras, aunque puede, en ocasiones, facilitar una interacción más sostenida con el objeto. En este contexto recurrimos también a los aportes psicolingüísticos sobre los procesos de lectura y escritura de Ferreiro (1991), Lerner (2001), Nemirovsky (1999), Teberosky y Tolchinsky (1995), entre otros.

Tercero, **los estudios sobre las condiciones e intervenciones didácticas que pueden propiciar el avance en el proceso de apropiación de las prácticas de lectura y escritura** (Castedo, 1995, 2003; Kaufman, 1998; Lerner, 1996, 2001, 2002, 2007) aportan los principios a partir de los cuales se podrán analizar las situaciones didácticas. Dichos principios son:

- Se conciben las prácticas de la lectura y la escritura como “actos globales e indivisibles”. Por lo tanto, su enseñanza no puede parcelarse creando actividades específicas para trabajar cada uno de los quehaceres que están involucrados en esas prácticas.

- Sólo es posible apropiarse de las prácticas en el marco de situaciones orientadas hacia propósitos para cuya consecución sea relevante leer y escribir (Lerner, 2001:102). Por ello, se promueve la organización de su enseñanza en proyectos de producción-interpretación, entre otras situaciones didácticas, con el

objeto de articular los propósitos didácticos (aquellos que el docente se plantea) con propósitos que tengan un sentido “actual” para los alumnos y que se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela. Se intenta que los alumnos puedan compartir explícitamente los propósitos sociales de la tarea y comprometerse en su resolución.

- Se propicia la adquisición de las prácticas “por participación” en las acciones que ellas involucran, en lugar de ser sustituidas por meras verbalizaciones.

Ejercer las prácticas de lectura y escritura es condición necesaria para poder reflexionar sobre ellas. Es fundamental evitar que *hacer* y *pensar* sobre el hacer sean sustituidos por un simple ‘hablar de’ aquello que sería necesario hacer o sobre lo cual sería necesario reflexionar. (Lerner, 2001: 101)

- Se alternan diferentes formas de organización de la clase: colectiva, grupal, individual (Lerner, 2002) que permitan: una fuerte intervención del docente, la interacción cognitiva en pequeños grupos y el trabajo personal en la construcción del conocimiento (Lerner, 2007). Se alienta la socialización de las interpretaciones-producciones de los alumnos y se trata de compartir la función evaluadora, brindando a los alumnos oportunidades de autocontrolar sus acciones e interpretaciones-producciones.

- Los contenidos que se enseñan en las prácticas del lenguaje deben entenderse, básicamente como contenidos en acción que en muchos casos permanecen implícitos, en ocasiones se constituyen en objeto de reflexión y, a partir de los problemas que plantea la escritura y ciertas situaciones de lectura, algunos llegarán a ser objeto de sistematización.

Cuarto, **la distinción teórica entre dos propósitos de lectura exploratoria** (Perelman, 2008; Perelman, Bivort, Estévez, Mancinelli, Bertacchini y Capria, en prensa) también será central para analizar las situaciones didácticas observadas.

En inglés se usan los términos *skimming* y *scanning*. Se denomina *skimming* o *lectura de saltos* a la que se realiza para obtener una idea general de un texto o de un sitio. Así, cuando nos aproximamos a 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 al 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, de ahí vamos a 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 hacemos cuando queremos hallar un nombre o número en una guía telefónica, o al buscar un término en el diccionario o intentar localizar en un índice un tema determinado. Consiste en realizar un rastreo rápido para encontrar una referencia particular dentro de un conjunto de datos. Se lee deslizando la vista a través 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.

Suponemos que ambas lecturas se complementan continuamente: necesitamos tener una panorámica de cómo está organizado un texto (en forma alfabética, temática o cronológica) o un sitio para poder ubicar un dato rápidamente; y a la inversa, al localizar una información específica, generalmente ampliamos la exploración para dilucidar el contexto en la 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, son escasamente estudiadas por los investigadores y muy poco consideradas en la escuela porque se distancian de las lecturas exhaustivas y detenidas, que van de principio a fin de los textos.

## **FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

Nos proponemos comenzar a dilucidar los procesos cognitivos que realizan los alumnos en las prácticas de lectura en las bibliotecas virtuales en dos situaciones didácticas diferentes (A y B) en las que el propósito último es localizar un material específico.

- ¿Con qué hipótesis se aproximan los alumnos a las bibliotecas virtuales?, ¿Cuáles son sus expectativas?
- ¿Cómo realizan las lecturas de localización específica los estudiantes que participan de la situación didáctica A?
  - ¿Cómo interpretan el instructivo entregado?
  - ¿Qué leen en la pantalla?
  - ¿Qué caminos de búsqueda despliegan?

- ¿Qué intervenciones realizan los docentes?
  - ¿Cuáles problemas se suscitan en la búsqueda al no disponer del tiempo didáctico para la lectura de reconocimiento y el intercambio colectivo de los hallazgos?
- ¿Cómo realizan las lecturas de localización específica los estudiantes que participan de la situación didáctica B?
- ¿Qué modalidades de lectura emplean cuando se les propone una primera lectura de reconocimiento de la biblioteca virtual? ¿Efectúan un continuo zapping, un navegar incesante o se detienen para realizar lecturas más profundas? ¿En qué momentos? ¿Para qué? ¿Por qué?
  - ¿Qué leen en la pantalla en la lectura de reconocimiento? ¿Leen los textos, los íconos, los menús contextuales, las imágenes, las ayudas?
  - ¿Qué interpretan en esas lecturas? ¿Qué significados le atribuyen a la organización del contenido de la biblioteca, a la forma (a la “mise en page”) y a los textos que encuentran? ¿Qué sentido le adjudican a los diferentes signos (íconos, subrayados, cambios tipográficos, de color, especializaciones, etc.)? ¿Cómo interpretan los textos y las imágenes con los que interactúan?
  - ¿Qué reflexiones se suscitan en las situaciones de intercambio colectivo producidas luego de la lectura de reconocimiento? ¿Qué interacciones se generan? ¿qué problemas se plantean? ¿cómo intentan resolverlos? ¿a qué conocimientos apelan para justificar sus decisiones? ¿vuelven a la pantalla para reconstruir los caminos de búsqueda ante los demás y, si es así, esto facilita el intercambio de ideas?
  - ¿Qué transformaciones produce la participación en los intercambios colectivos en las prácticas de localización específica? ¿Qué caminos transitan para llegar a encontrar lo que buscan? ¿Utilizan el saber adquirido en la exploración previa, emplean los caminos descritos por los compañeros?

## **Objetivos**

- a) Describir las prácticas de lectura de los alumnos en el entorno de una biblioteca virtual en dos situaciones didácticas contrastantes en las que el propósito es la búsqueda específica.

- b) Examinar los procesos cognoscitivos involucrados en dichas prácticas.
- c) Explorar la relación entre las prácticas de lectura de los alumnos y las condiciones e intervenciones didácticas.

## METODOLOGÍA

Se trata de un trabajo de campo consistente en un estudio de casos. La intención es elaborar, siguiendo a Michèle Artigue (1995), un “análisis preliminar” exploratorio que forme parte de la primera fase de una investigación didáctica posterior.

En este trabajo se comparan las prácticas de lectura ejercidas por los alumnos en las situaciones didácticas A y B.

En la **situación didáctica A** se realizó una observación naturalista. El propósito era buscar en la Biblioteca Nacional Argentina, la Biblioteca Nacional de Maestros y la Biblioteca Virtual Infantil información sobre la contaminación visual y ambiental, tema que venían estudiando en las clases de ciencias. Las consignas fueron entregadas por escrito. La consigna referida a la Biblioteca Nacional de Maestros (idéntica a las de las otras dos bibliotecas) fue la siguiente:

- ✓ 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 / SISTEMA FEDERAL / 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

La clase estuvo coordinada por el docente de grado y la bibliotecaria. Los alumnos estaban distribuidos en parejas o tríos frente a la pantalla y la observadora<sup>2</sup> registraba las acciones e intercambios realizados por uno de los grupos así como las interacciones colectivas o entre grupos que se producían.

En la **situación didáctica B** se intervino en la planificación. Se trabajó con la Biblioteca Virtual Cervantes en el marco de un proyecto vinculado con la historia de la

---

<sup>2</sup> La observadora fue María Rosa Bivort.

tildación. Se les propuso a los alumnos buscar la edición facsímil<sup>3</sup> de un cuento tradicional de Perrault escrito a fines del siglo XIX, muy conocido por ellos, para conocer la ortografía utilizada en ese momento histórico.

Una semana antes de la clase, la maestra solicitó a todos los alumnos que completaran una breve encuesta sobre su conocimiento de las bibliotecas virtuales.

El día de la clase, la secuencia didáctica tuvo los siguientes momentos:

- ✓ Una hora antes de ingresar a la sala de informática, la docente explicitó a los alumnos por qué eligió esa Biblioteca, informó el propósito de la tarea que desarrollarían y explicó qué era una edición facsímil. Propició un intercambio entre los alumnos sobre las experiencias e ideas que ellos tenían respecto de las bibliotecas virtuales a partir de lo que habían escrito en la encuesta realizada la semana anterior.
- ✓ Ya en la sala de informática, les dio 10' para que la exploren por sí mismos la Biblioteca Virtual Cervantes sin una consigna específica de búsqueda. Los alumnos disponían de hojas para tomar notas.

En las máquinas, ya tienen en pantalla el sitio de la Biblioteca Virtual Cervantes del que hablamos en clase. Nos vamos a tomar 10 minutos para que vayan mirando de qué se trata y vayan buscando pistas para después buscar un cuento en un libro que les voy a decir.

- ✓ Puesta en común de los recorridos exploratorios efectuados por los distintos grupos, quienes compartieron los hallazgos obtenidos y los obstáculos que encontraron en la exploración. La docente intervino favoreciendo la reflexión sobre las posibles razones que habían permitido acceder o no a determinadas áreas 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.
- ✓ La maestra entregó la siguiente consigna escrita para llevarla a cabo en 15':

En la Biblioteca Virtual Cervantes, busquen la edición facsímil de "Cuentos de Hadas" de Carlos Perrault de 1883. Después, entren en la primera

---

<sup>3</sup> Una edición facsímil es una réplica digitalizada fidedigna (de un manuscrito, una edición valiosa, una pintura...) o retocada (de una fotografía antigua mal conservada, un libro antiguo con manchas que dificultan la lectura, etc.) con el objeto de reproducir en formato imagen distintos originales. Este nuevo concepto de edición no sólo no pierde rigor y calidad, sino que gana en maniobrabilidad, riqueza de contenidos y procesos de conservación.

hoja del cuento “Grisélida” y copien en su carpeta la primera oración del cuento respetando la tildación que figura allí.

La clase estuvo coordinada por la docente de grado y la coordinadora del área de prácticas del lenguaje<sup>4</sup>. Los alumnos trabajaban en las máquinas en grupos de dos o tres y la observadora<sup>5</sup> registró las acciones realizadas por un trío así como los intercambios colectivos en las puestas en común.

Una semana después de la clase, la observadora administró entrevistas clínicas a los tres alumnos que había seguido en el aula.

### **Participantes**

La clase A corresponde a alumnos de 5º año de primaria (10-11 años) que asisten a una escuela pública del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la clase B a alumnos de 6º año de primaria (11-12 años) que asisten a una escuela privada bilingüe de la Provincia de Buenos Aires. En ambas escuelas concurren niños de clase media que han tenido contacto previo con el medio virtual en el entorno escolar y extraescolar.

La elección de esta población se debió a la factibilidad de ingresar a las escuelas, aunque no fue posible tener el mismo grado de intervención en ambas. Como ya fue mencionado, en la clase A sólo se pudo registrar la situación didáctica. Mientras que en la clase B se tuvo la posibilidad de crear las condiciones didácticas que se querían estudiar.

### **Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos metodológicos utilizados fueron:

a) Observación y registro de las situaciones didácticas en las clases A y B, focalizando siempre en el seguimiento de un grupo de alumnos en su interacción con la pantalla y en las interacciones intergrupales y colectivas que se suscitan;

b) Encuestas a todos los alumnos de la clase B, una semana previa a la situación didáctica, que contenían sólo dos preguntas:

1) ¿Alguna vez entraste a una biblioteca virtual?

<sup>4</sup> La coordinadora del área es la Psp. María Rosa Bivort, quien forma parte del equipo de investigación que comparte con la autora desde el año 2005.

<sup>5</sup> La observadora es Flora Perelman.

2) Si entraste, explicá qué es.  
Si no entraste, ¿cómo te la imaginás?

c) Entrevistas clínicas individuales efectuadas a tres niños de la clase B fuera del aula, administradas según los lineamientos del método clínico-crítico. En ellas, se volvió a hacer el recorrido en la pantalla hecho en clase por el grupo, pero deteniéndose en cada pasaje con el objetivo de comprender, desde el punto de vista de cada alumno, cuáles eran las razones que los habían llevado a decidir sus acciones.

Los registros siempre fueron realizados en forma manual y digital.

### **Tipo de análisis realizado**

Se transcribieron las clases y las entrevistas completas y se realizaron dos procesos de análisis. El primero manual, sobre el registro original: se efectuaron lecturas y relecturas del material recolectado para tener una visión de conjunto, señalando todo lo que parecía significativo y consignando las probables categorías de análisis. La última lectura, se realizó a la luz de los ejes e indicadores sobre los que se decidió efectuar el análisis. El segundo análisis fue asistido por el sistema Atlasti que permitió codificar los fragmentos en función de las categorías decididas en el análisis previo, las cuales se fueron ajustando progresivamente, intentando a su vez establecer relaciones cada vez más sistemáticas entre dichas categorías.

## **RESULTADOS OBTENIDOS**

### **Las ideas iniciales de los alumnos sobre las bibliotecas virtuales**

En la encuesta realizada a los niños de la clase B antes de comenzar la exploración, sólo dos niños manifestaron conocer una biblioteca virtual.

(Juan<sup>6</sup>) “Yo conozco una biblioteca virtual porque mi abuela **tiene una en la computadora** porque es escritora. Cuando yo voy a su casa ella me muestra la biblioteca virtual y busca frases para agregarle a su cuento.”

(Santi) “Yo conozco una biblioteca que se llama **Wikipedia** porque a mi hermana le gusta mucho la Historia y a veces me lee lo que dice ahí. Hay que poner un tema o

---

<sup>6</sup> Se modificaron los nombres de todos los niños citados en este trabajo.



el título de un libro y aparece mucha información acerca de lo que buscás o del libro“.

Los dos alumnos señalan espacios donde hay diversidad de escritos a los que han accedido acompañados por familiares. Juan se refiere a textos que parecen estar almacenados en la computadora de la abuela y que están disponibles para su consulta o para ser “leídos como escritor” porque ella “busca frases para agregarle a su cuento”, mientras que Santi concibe la biblioteca virtual como una gran enciclopedia en la que hay mucha información a la que se puede acceder mediante un buscador. En ambos casos, no parece tratarse de una biblioteca virtual, pero lo interesante es que estos niños le adjudican un papel de reservorio de acervos culturales que permiten crear nuevas producciones o acceder a nuevos conocimientos.

Veamos cómo se representa una biblioteca virtual el grupo que manifiesta no conocerla:

Para algunos es una biblioteca superior a las bibliotecas materiales:

“es una biblioteca extraordinaria”

“es una gran biblioteca donde **aparecen todos los libros que existen**”

“una que tiene de todo: libros, enciclopedias, diccionarios, etc.”

“es un sitio en la red donde encontrás libros que capaz en una biblioteca [material] no encontrás”

Otros se figuran un espacio que contiene un buscador de gran dimensión:

“es un lugar con **un gran buscador** donde se pueden encontrar cualquier tipo de textos, donde uno pone el título y el autor y aparece el libro y se puede leer o ver información acerca de él”

Otros la imaginan como una librería:

“es un lugar donde hay muchas áreas y para todas las edades y vos cliqueás el nombre y te aparece **el libro y el precio**”

Otros la conciben como un lugar donde aparecen todos los libros con sus tapas a la vista:

“Te aparecen **las tapas de los libros chiquititas** y el nombre del libro, donde vos cliqueás y te aparece el autor y el libro”.

Una de las alumnas entrevistadas, Sofía, se aproxima a esta última idea en el transcurso del diálogo clínico:

Sofía: Al principio me imaginé que era como un lugar donde había muchos libros, donde cliqueabas y te aparecía tipo la editorial y eso para encontrar de dónde era. Pero, después me acordé que en el Google había...suponete que vos ponías “HORACIO QUIROGA CUENTOS DE AMOR LOCURA Y MUERTE”, y te aparecen unos libritos (Imagen 1), a veces, pero no siempre. Y vos cliqueás y es algo parecido a una biblioteca virtual porque aparece la editorial, el nombre, el autor. Y me parece que, si cliqueás dos veces, te aparece el texto.

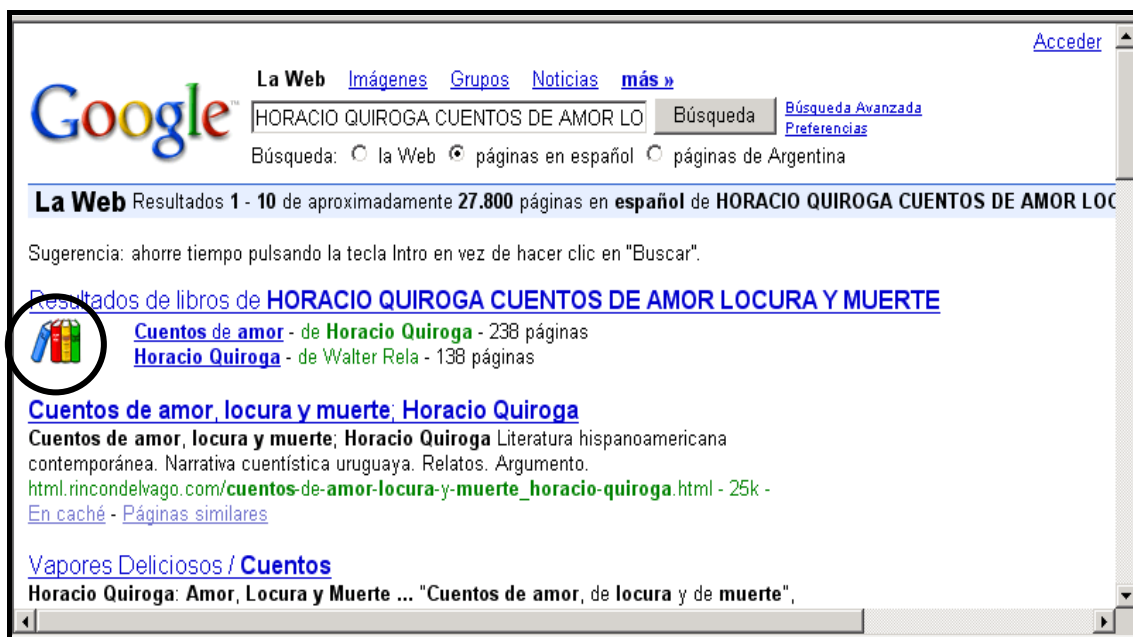
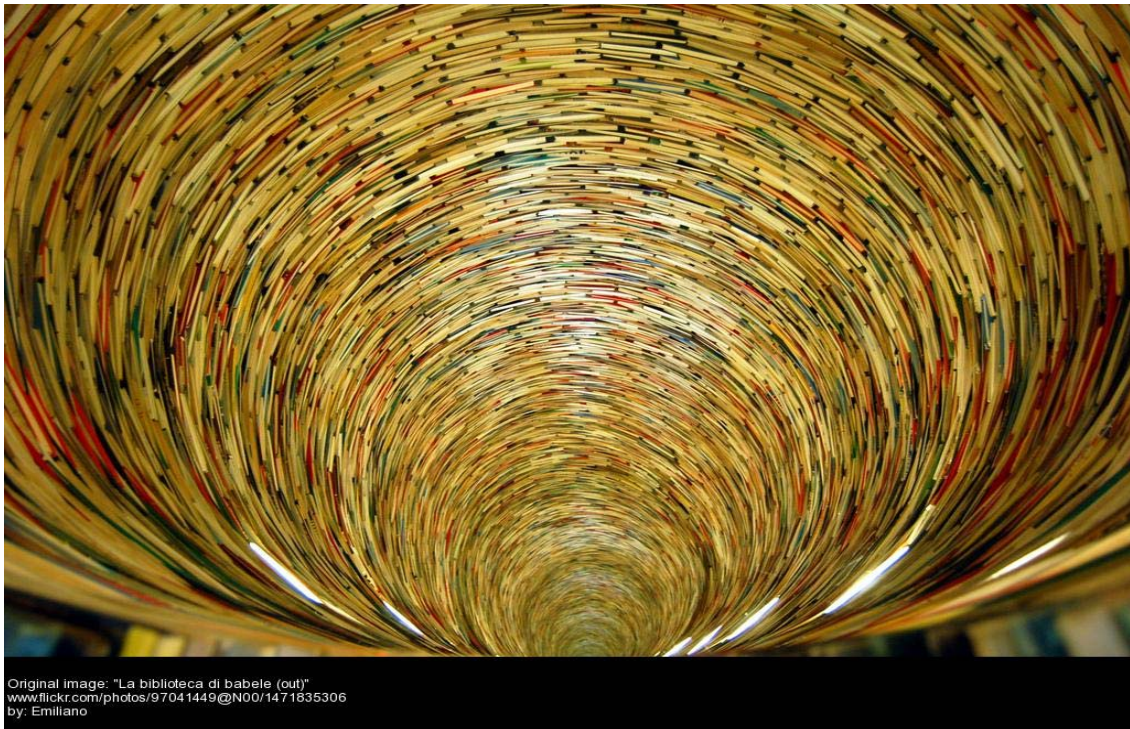


Imagen 1

Las ideas que sostienen inicialmente algunos alumnos sobre la biblioteca virtual ponen en evidencia sus expectativas de encontrar una biblioteca magnificada en la que estén “todos los libros”, aproximándose así al sueño universal de un lugar donde se conservan todas las escrituras producidas por la humanidad. Su representación se asemeja a “La biblioteca de Babel” que imaginó Borges en su libro *Ficciones* en 1941:

La Biblioteca es total y sus anaqueles registran todas las posibles combinaciones de los veintitantos símbolos ortográficos (número, aunque vastísimo, no infinito) o sea todo lo que es dable expresar: en todos los idiomas. Todo: la historia minuciosa del porvenir, las autobiografías de los arcángeles, el catálogo fiel de la Biblioteca, miles y miles de catálogos falsos, la demostración de la falacia de esos catálogos, la demostración de la falacia del catálogo verdadero. (...) Cuando se proclamó que la Biblioteca abarcaba todos los libros, la primera impresión fue de extravagante felicidad. (Borges, 1989: 111, 118)



**Imagen 2**

Pero, lejos de representarse un laberinto donde hay una “escalera espiral, que se abisma y se eleva hacia lo remoto” (Borges, ob.cit., 118) (Imagen 2), los estudiantes conciben un espacio amigable donde están “las tapas de los libros chiquititas y el nombre del libro, donde vos cliqueás y te aparece el autor y el libro” o donde hay “un gran buscador donde se pueden encontrar cualquier tipo de textos”.

Para algunos la biblioteca está indiferenciada de la librería, quizás porque estos niños se encuentran en una escuela bilingüe donde “library” es el término que designa la biblioteca y, porque además es posible que hayan tenido experiencias de lecturas en librerías donde parecen perderse las fronteras con las bibliotecas porque permiten hurgar en los libros y leerlos cómodamente el tiempo que se desee.

En sus predicciones se combinan su historia de contactos con las librerías y bibliotecas de papel y sus conocimientos del mundo digital. Estos últimos les permiten prever que no se encontrarán con libros de papel, con aquellos impresos tangibles, pasibles de ser sopesados, palpados, recorridos manualmente. Suponen muy pertinentemente que hallarán libros digitalizados, inmateriales, aunque algunos se los representan con clara apariencia de libros, con cierta dimensión y color.

También saben que la acción que seguramente van a poder ejercer sobre esos libros es la de cliquear. Con un solo y simple clic prevén que van a aparecer los datos que permiten identificarlos, “vos cliqueás y aparece tipo la editorial...el nombre, el autor”. Y con dos clic ya van a emerger los textos que desean leer o consultar.

## La configuración de las bibliotecas virtuales

Las bibliotecas virtuales poseen configuraciones bien diferentes entre sí. Actualmente, no se encuentran estandarizadas las formas de organización, los comandos interactivos y los íconos en estos entornos digitales. Así, cada biblioteca virtual cuenta con su propia interfaz –como puede observarse en la portada de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (Imagen 3) y de la Biblioteca Nacional de Maestros (Imagen 5) –, de modo que el conocimiento adquirido en una de ellas no es totalmente transferible a las otras.

Si nos detenemos en la pantalla inicial de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, observamos que contiene:

- a) Dos menús contextuales, uno a la izquierda (con un organizador temático: “Catálogo general”, “Literatura”, “Lengua”, “Historia”, “Biblioteca Americana”...) y otro a la derecha (con una clasificación vinculada con los soportes usados para presentar la información: “Estudios”, “Fonoteca”, “Videoteca”, “Hemeroteca”, “Ediciones facsímiles”...).
- b) Dos recuadros en el centro: uno con las “Últimas noticias” y otro con el título “Destacamos” con cuadros de colores que incluyen a sus vez títulos que conducen a otros portales.
- c) Un buscador arriba a la derecha.
- d) Por fin, los libritos apilados, a uno y otro lado del segmento inferior de la página.

No hay duda de que la portada de la biblioteca ofrece una visión de conjunto de su estructura, resume en el espacio de una página lo que en una biblioteca material se halla distribuido en una diversidad de espacios tridimensionales, diferenciados visualmente por la presencia de los portadores (diarios, revistas, libros, videos, casetes, juegos, carteles indicadores, etc.) que facilitan su identificación. En la biblioteca virtual todos esos espacios aparecen en un mismo plano, indicados por una abrumadora danza de títulos que tienen un aspecto neutro. 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 y a los distintos sectores de la biblioteca.



**Imagen 3**

Por lo tanto, la transformación más evidente al ingresar en este “hábitat” es el “cambio en la percepción del orden de los discursos” (Chartier, 2005). Los textos se hallan fuera de sus portadores habituales y esto impide apelar a ciertos criterios vinculados con la percepción del tamaño, peso, color, olor, rótulos, portadas... Otra materialidad se nos impone.

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

Si decidimos ingresar a uno de los vínculos que figuran a la derecha, por ejemplo la Hemeroteca (Imagen 4), 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.





Imagen 4

Como puede verse en la Imagen 4, en la página de presentación de la Hemeroteca se accede a un Catálogo con la opción de búsqueda por Autores, Títulos y Clasificación de materias.

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

## Las prácticas de lectura promovidas en cada situación didáctica

### Situación didáctica A

En la clase A se propone una lectura de localización desde el inicio. Los alumnos no disponen de tiempo didáctico para recorrer el sitio, abrir ventanas, descifrar el sentido de los íconos, revisar las opciones propuestas, ingresar a los enlaces. Se

enfrentan desde el comienzo con el desafío de seguir un estricto instructivo para obtener la información que tienen que buscar.

En la observación detectamos que cada pareja o trío trata de comprender las consignas intentando ubicar en la pantalla lo que está descrito en el papel. Seguimos aquí el recorrido del grupo de Tomás y Lucas en el portal de la Biblioteca Nacional de Maestros (Imagen 5).

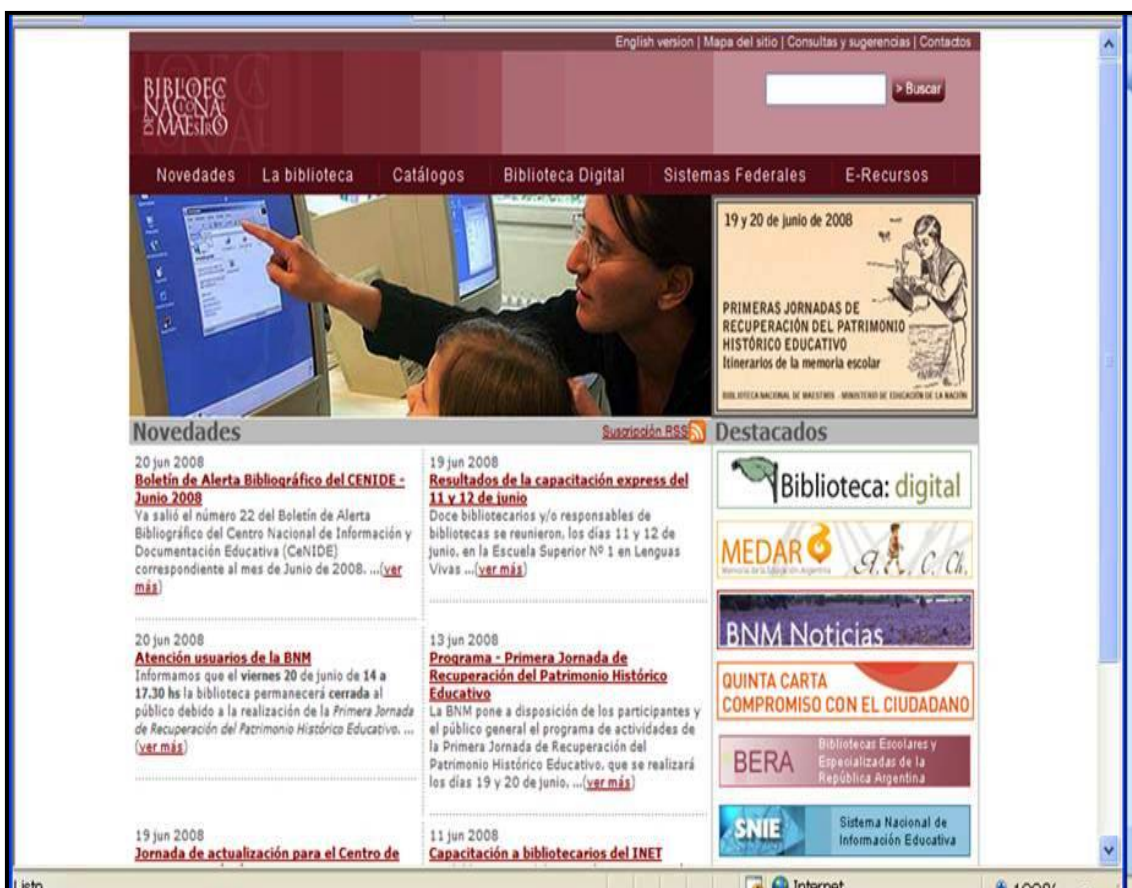


Imagen 5

Tomás: (Ingresa al sitio y lee en voz alta el siguiente paso del instructivo)

“Analiza la interfaz, colores utilizados, claridad en las opciones, ayuda, etc.”

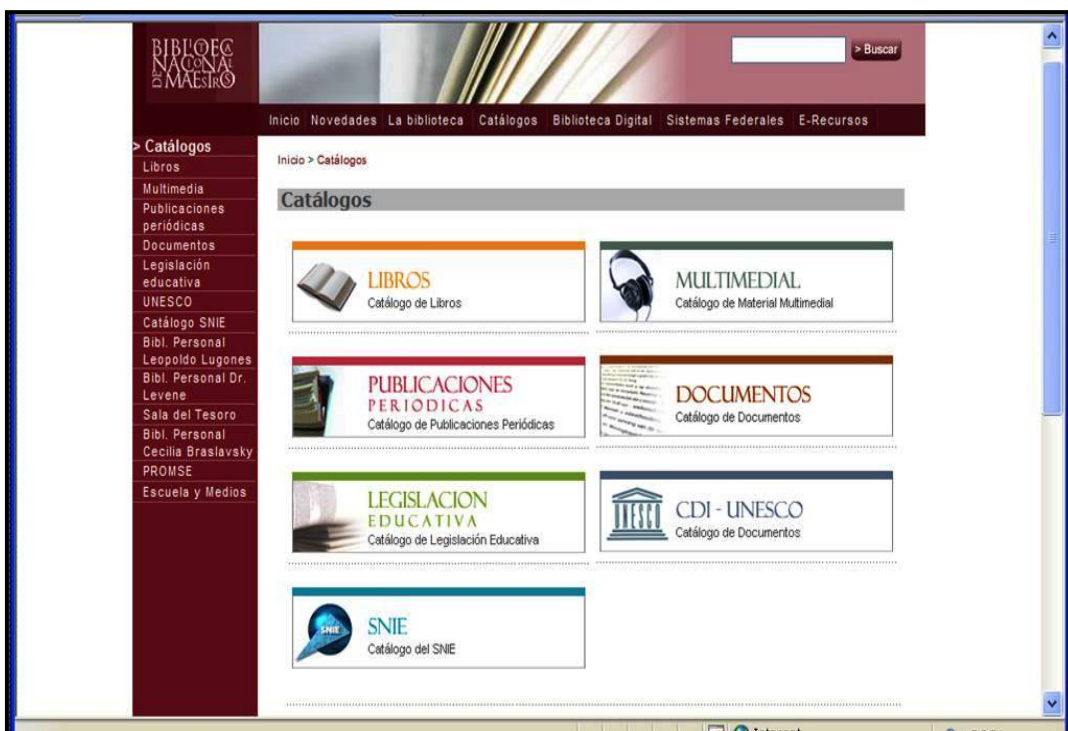
Lucas: (Llama al maestro) ¿Qué es “interfaz”? ¿Qué hay que hacer?

Maestro: Ingresen a “Catálogos”. Antes miren, ¿eh?, miren todo el portal, ahí tienen el catálogo (les señala las opciones del menú ubicado en el borde superior).

Lucas. (Ingresa a “Catálogos”. Imagen 6).

Maestro: ¿Qué catálogos les aparecen?

Lucas: (Lee en la pantalla con dificultad) “Libros, multimedial, publicaciones periódicas, documentos, legislación educativa, CDI-UNESCO, SNIE.”



**Imagen 6**

Maestro: Muy bien, ¿adónde tenían que ingresar?

Tomás: (Lee del papel la consigna que sigue: “En la parte superior puedes ver: NOVEDADES / LA BIBLIOTECA / CATÁLOGOS / SISTEMA FEDERAL / E-RECURSOS / CONTACTOS”).

Maestro: Eso ya lo hicieron. A ver qué sigue.

Tomás: (Lee el siguiente paso) “Abre CATÁLOGOS”

Maestro: Eso también.

Tomás: (Sigue leyendo) “Busca en LIBROS”.

Maestro: Muy bien, ingresen, ¿a ver?

Lucas: (Busca detenidamente en la pantalla e ingresa en “LIBROS”. Imagen 7).



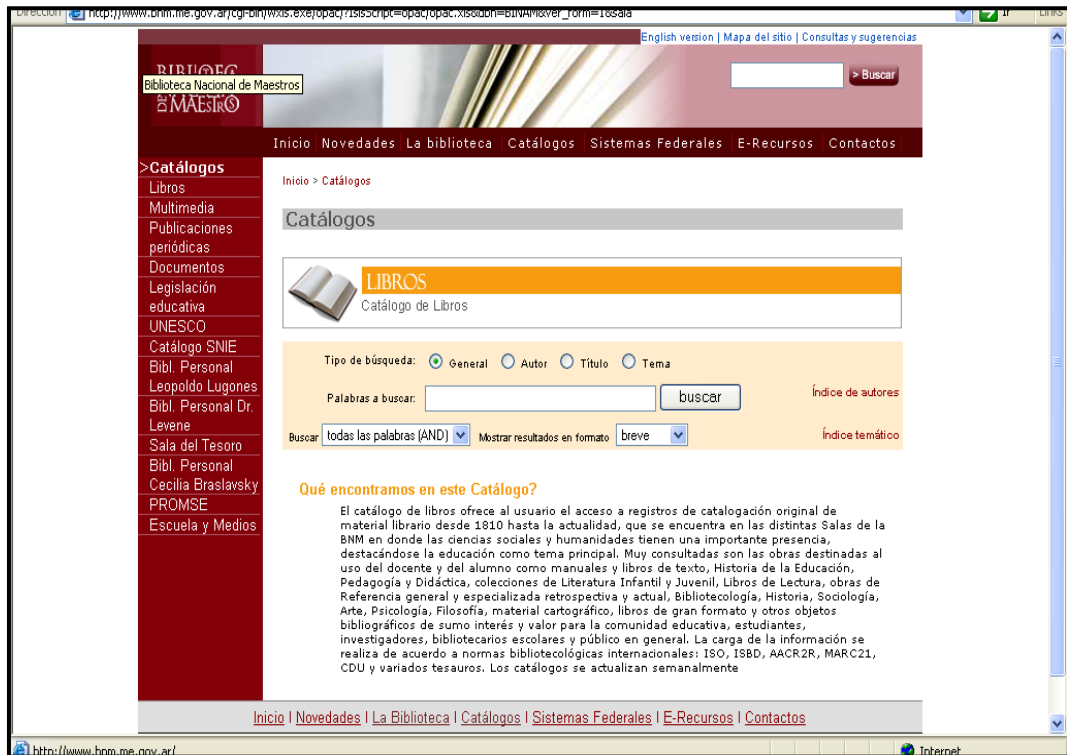


Imagen 7

Maestro: Fíjense qué dice acá (señala las opciones que aparecen debajo de “Catálogo de Libros”).

Lucas: (Lee donde le señala la docente) “Tipo de búsqueda: General. Autor. Título. Tema”.

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

Lucas y Tomás: (A coro) No.

Maestro: ¿Conocen el título del libro (señala la palabra “Título”)?

Lucas y Tomás: No.

Maestro: ¿Qué conocen?

Lucas: (Piensa mucho, lee la opción que queda) El tema.

Maestro: Bueno. Pongan...marquen el tema ahí (señala el círculo al lado de la palabra “Tema”). Y escriban el término de búsqueda (se retira).

Las intervenciones didácticas están encaminadas a asegurar que los alumnos encuentren la opción correcta. El docente tiende a evitar la desorientación, guiando paso a paso las acciones. A veces incluso aporta él mismo la instrucción y otras solicita que lean la consigna escrita.

Cuando los alumnos quedan solos frente a la próxima consigna, se enfrentan con nuevas dificultades.

Lucas: (Sigue leyendo el instructivo en voz alta) “Términos de búsqueda: CONTAMINACIÓN VISUAL / CONTAMINACIÓN AMBIENTAL”.

Tomás: Nosotros tenemos que buscar contaminación visual. (Escribe en el casillero “Palabras a buscar” mientras lo va diciendo) “Contaminación visual”. (Clickea en “buscar” y aparece la pantalla de la Imagen 8).

Lucas: (Lee en voz alta la respuesta) No se encontraron resultados.

Tomás: (Clickea inmediatamente la opción “Buscar en la Web” que figura en la misma página al lado del cuadro de búsqueda del Google).

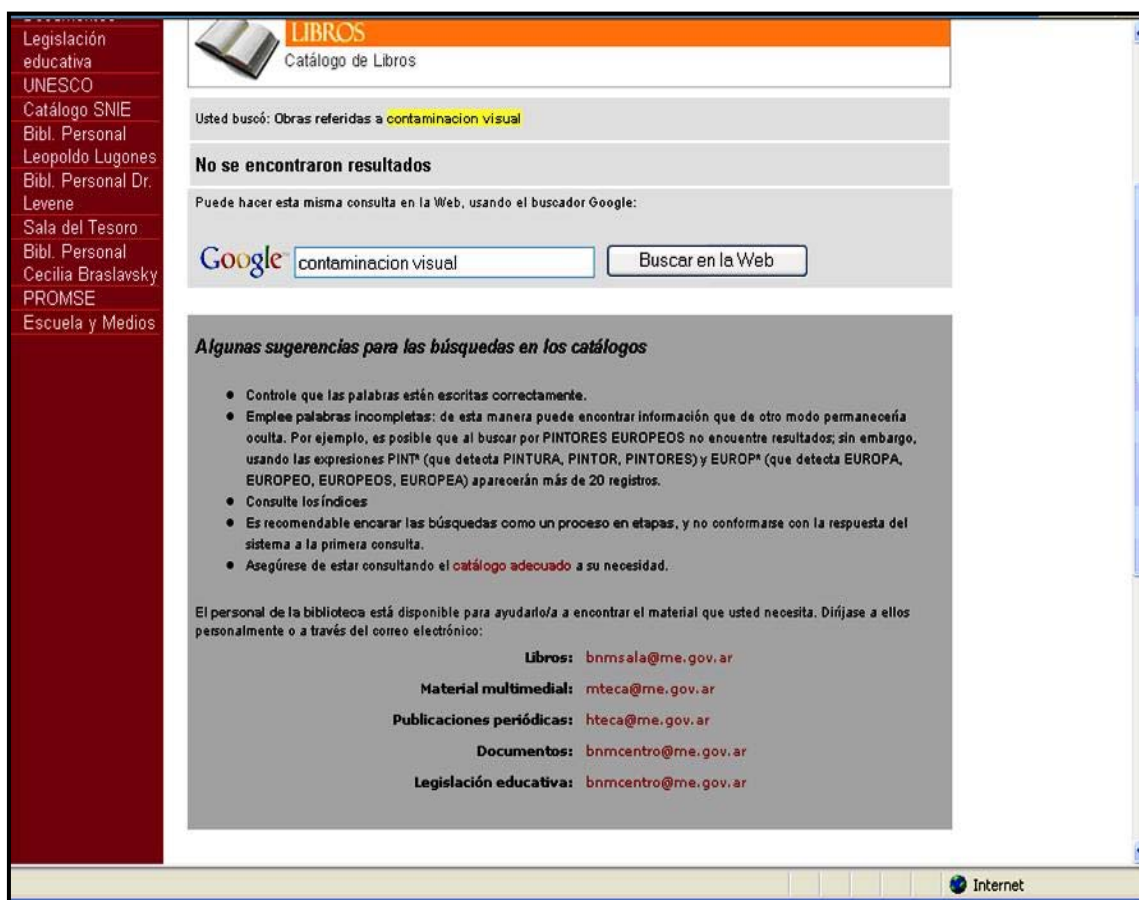


Imagen 8

La decisión que toman los conduce a la página de resultados del buscador Google sobre “Contaminación visual” sin que tomen conciencia de ello. Se dedican entonces a leerla hasta que el docente se acerca.

Maestro: (Observa la pantalla de resultados del buscador) Uds. buscaron en la Web, no buscaron en las bibliotecas.

Tomás: Sí, en la Web.

Maestro: Bueno, vamos a seguir la consigna de buscar en bibliotecas, ¿eh?, estamos analizando catálogos de bibliotecas. ¿Respondieron las preguntas? (se refiere a las últimas consignas que figuran en la guía de papel: “¿Cuántos

registros recuperaste?” “Elige el o los que te parezcan adecuados a los temas de estudio”).

Tomás y Lucas: No.

Maestro: Respóndanlas.

Tomás y Lucas: (Leen la guía y deciden consultar de nuevo la Biblioteca Nacional del Maestro repitiendo nuevamente los pasos indicados en la consigna).

En esta segunda oportunidad, van realizando por sí mismos las mismas acciones que habían efectuado anteriormente hasta que vuelven a encontrarse con la página que figura en la Imagen 8. Pero, en vez de ingresar al buscador Google, comienzan a leer más abajo “Algunas sugerencias para las búsquedas en los catálogos” y seleccionan una de las opciones que aparece en el segmento inferior de la pantalla: [bnmsala@me.gov.ar](mailto:bnmsala@me.gov.ar) (dirección de mail ofrecida para hacer consultas a la biblioteca). Al hacer clic, se abre automáticamente el cuadro de diálogo del programa de correo Outlook Express. La aparición de esta pantalla paraliza a los niños, quienes deciden esperar hasta que alguno de los docentes se acerque.

Los docentes no se aproximan porque la clase en su conjunto les pide ayuda y no alcanzan a asistir a todos los grupos. Se observa que los alumnos en su gran mayoría se encuentran perdidos ante los múltiples niveles de información tangencial que aparecen en las pantallas. Finalmente el tiempo se termina y muy pocos pueden obtener la información que buscan.

## **Situación didáctica B**

En la clase B, distinguiremos tres macroepisodios: *la lectura de reconocimiento*, *el intercambio colectivo de los hallazgos* y *la lectura de localización*. Presentaremos el seguimiento realizado al grupo de Sofía, Pablo y Martín mientras estaban en la sala de informática. Junto con esta descripción se incluirán fragmentos de los diálogos clínicos entablados con ellos en las entrevistas posteriores. Como hemos señalado en la metodología, en las entrevistas se vuelve a hacer con los niños el recorrido que efectuaron en la sala de informática. Se busca establecer un diálogo abierto en el que se propicia que comenten qué pensaban mientras realizaban esas acciones y que intenten explicitar las razones que los llevaban a tomar esas decisiones y no otras.

### ***La lectura de reconocimiento***

La primera consigna propone a los alumnos que realicen una exploración inicial de la Biblioteca Virtual Cervantes (Imagen 9).



Imagen 9

En las entrevistas, Sofía y Martín describen las impresiones que tuvieron en el momento en que se encontraron por primera vez con la portada de esta Biblioteca.

Sofía: Me llamó un poco la atención esta parte (menú de la izquierda) por estos nombres: “Catálogo general”, “Literatura”, “Lengua”... Me llamaron la atención porque, supónete que visitás el Google, eso no te aparece generalmente.

Martín: Yo no esperaba una biblioteca virtual así. Aquí tenés muchas opciones (señala toda la pantalla). Mirá por ejemplo hay “Últimas noticias”, recomendaciones (indica “Destacamos”)... Yo me imaginaba que te daban un buscador y ahí ponías lo que querías.

Ante la consigna de exploración, el grupo decide ingresar a la “Biblioteca Americana” (Imagen 10).

Martín: Vamos a la “Biblioteca Americana” porque todavía no hay que buscar porque nos dijeron que después.

Los tres leen muy rápidamente el texto que aparece en la página principal de la Biblioteca y la abandonan enseguida.



Imagen 10

Cuando mostramos esta pantalla en las entrevistas, Pablo y Sofía señalan:

Pablo: Se nos ocurrió entrar primero a la Biblioteca Americana porque nos sonó que podía haber libros de acá, de Argentina, y de Estados Unidos. Pensábamos que íbamos a encontrar ahí el buscador y más ejemplos de todos los libros americanos y también recomendaciones de libros americanos.

Sofía: Al principio pensaba que ahí estaba la Historia de América, pero ya todo el mundo la sabe. Bueh... no todo el mundo...varios la conocen de nuestra aula, bah, todos. La miramos un poquito, pero no nos interesó porque no era la Historia de América, era un resumen de cómo era esta Biblioteca Americana y nosotros lo que queríamos ver era más lo de buscar libros.

A pesar de que la portada advierte: "El usuario de esta Biblioteca Americana encontrará en ella una gran cantidad de documentos textuales y audiovisuales...", los títulos del menú de la izquierda que conducen a los materiales que contiene esta Biblioteca no llegaron a convertirse en indicios que los llevara a seguir indagando. Tampoco se constituyeron en observables los títulos que figuran en el menú de la derecha que anuncian tentadoramente (para nosotros) que hay "Fonoteca", "Imágenes", "Videoteca", "Hemeroteca", "Ediciones facsímiles", etc. La exploración se detiene en la portada: los libros no aparecen.

Deciden, entonces, usar el buscador pues parece corresponderse más con las expectativas que ellos tienen respecto del modo de acceder a una información en un entorno virtual.

Sofía: Pongamos algo en el buscador

Martín: ¿Qué ponemos? (apurado)

Pablo: Pongamos “Don Quijote de la Mancha” (minutos antes en el grupo de al lado habían hallado el texto y se escuchaban expresiones de entusiasmo).

Martín: Pongamos “tesoros”

Sofía: Pongamos...

Martín: (Escribe “tesoros” en el buscador y cliques en “Ir”. Imagen 11)

Pablo: (Lee rápido) Tesoros, a ver...título de la obra (lee en “Contenidos en el TÍTULO DE LA OBRA”).

Martín: ¿Título de la obra? (se ríe) Mejor vayamos a “Literatura Infantil y Juvenil”.

The screenshot shows the website 'www.cervantesvirtual.com' with the header 'El Bibliotecario · Mi Biblioteca Digital' and the date '24 de agosto de 2006'. The main navigation menu includes: Catálogo general, Literatura, Lengua, Historia, Biblioteca Americana, Biblioteca de Signos, Biblioteca Joan Lluís Vives, and Literatura Infantil y Juvenil. The search bar contains the text 'Texto' and a search button 'Ir'. Below the search bar, there is a list of search results under the heading 'Resultados de la búsqueda'. The results are categorized by source:

- Catálogo General
  - Contenidas en el TÍTULO DE LA OBRA (8)
  - Contenidas en la MATERIA O TEMA DE LA OBRA (1)
  - Contenidas en OTROS CAMPOS del registro catalográfico DE LA OBRA (2)
- Catálogo del Gabinete de Antigüedades de la Real Academia de la Historia
  - Contenidas en el TÍTULO DE LA OBRA (3)
  - Contenidas en OTROS CAMPOS del registro catalográfico DE LA OBRA (4)
- Catálogo del archivo de la Fundación Albéniz
  - Contenidas en OTROS CAMPOS del registro catalográfico DE LA OBRA (1)

On the right side, there is a sidebar with a search bar, a 'BÚSQUEDA AVANZADA' link, and a list of services: Estudios, Fonoteca, Videoteca, Hemeroteca, Ediciones facsimiles, Tesis doctorales, Portales, Servicios, and Información. At the bottom of the sidebar, there is a section for 'Obras más consultadas' with a list of books.

Imagen 11

En las entrevistas, Sofía y Martín plantean por qué introdujeron la palabra “tesoros” en el buscador:

Sofía: Cuando pusimos “tesoros”, nos referíamos al tesoro de la biblioteca, como dijo la seño. Pensábamos en libros muy, muy antiguos. Pero, nada que ver, encontramos esto (señala la pantalla de “Resultados de la búsqueda”).

Martín: Pensaba que iban a aparecer cuentos de piratas y de tesoros, todo lo relacionado, lo que tenga que ver con tesoros.



Sofía y Martín tenían expectativas bien diferentes. Sofía buscaba textos muy antiguos mientras que Martín intentaba ubicar textos de piratas. Pero, lo que no anticiparon (era casi imposible hacerlo) es que podían encontrarse con una pantalla en la que se explicitara en cuántos títulos de la Biblioteca figura la palabra “tesoros” (“Contenidas en el TÍTULO DE LA OBRA”...).

Es esta distancia entre sus anticipaciones y las constataciones obtenidas al leer los resultados de la búsqueda lo que los conduce a volver a buscar en el menú temático que figura a la izquierda de la pantalla. Deciden, entonces, ingresar esperanzadamente a la Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil (Imagen 12).

The image shows a screenshot of the website 'Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes'. The main header reads 'BIBLIOTECA DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL'. On the left, there is a vertical menu with options like 'Presentación', 'Catálogo', 'Portales institucionales', etc. On the right, there is a search bar labeled 'BUSCADOR' and a list of categories like 'Estudios', 'Fonoteca', etc. In the center, there is an illustration of three children sitting on the ground and reading a large book together. Below the illustration, a text box states: 'La Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil contiene un catálogo virtual de autores españoles e hispanoamericanos de obras infantiles y juveniles, revistas, cuentos, bibliotecas de autor, fonoteca de obras clásicas, talleres, enlaces institucionales... dirigido al mundo de la educación, edición, formación e investigación.'

Imagen 12

Entrevistadora: ¿Qué suponías que ibas a encontrar ahí?

Sofía: Pensaba que iba a ver todo libritos, libros como para chicos, que estaban suponete en estantecitos y que vos cliqueabas uno y lo leías. Bueno, lo leías...tal vez no era que leías el cuento...Tal vez era que leías quién era el autor, dónde nació y eso...cosas del autor, de la editorial...

Al ingresar a la Biblioteca Infantil y Juvenil leen rápidamente la portada:

Martín: Mmmm, no (se ríe).

Sofía: ¿Imágenes? (señalando una de las opciones del sector derecho de la Página principal). Entremos.

Martín: (Clickea “Imágenes”. Imagen 13)

Sofía: (Lee rápidamente) Dibujos de Gloria Fuertes

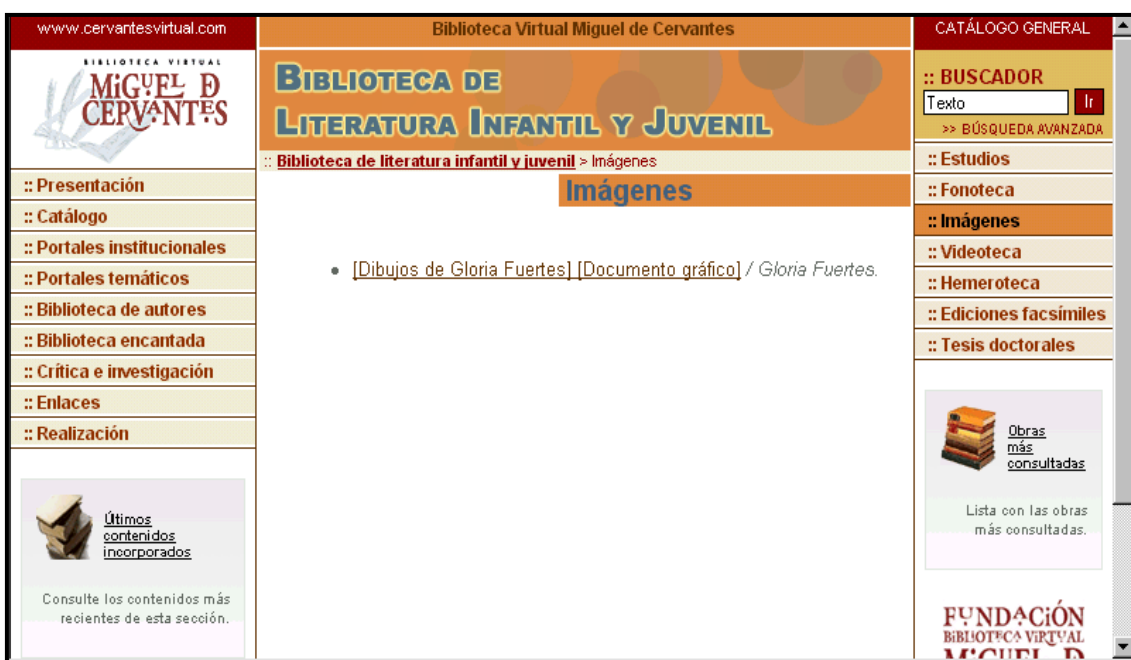


Imagen 13

El resultado que aparece en el centro de la página los decepciona. Así lo señala Pablo en la entrevista.

Pablo: Vimos esto y no sabíamos qué decir porque no apareció de vuelta lo que esperábamos porque no conocíamos bien la página. Pensábamos que iban a haber capaz imágenes del autor o de los libros o de los estudios...

Se proponen luego cambiar de estrategia. Deciden recurrir al buscador pero ahora para encontrar un libro concreto.

Pablo: Ah, dale, busquemos un libro, ¿a ver?

Martín: “El señor de los anillos”

Sofía: Poné “Capitán de 15 años” que es el que estamos leyendo ahora en clase.

Pablo: (Introduce en el buscador las palabras clave: “Capitán de 15 años”).

Los resultados de la búsqueda les genera un impacto enorme (Imagen 14).



www.cervantesvirtual.com El Bibliotecario · Mi Biblioteca Digital 24 de agosto de 2006

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

La Biblioteca de las Culturas Hispánicas

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes > Resultados de la búsqueda

### Resultados de la búsqueda

Referencias a "CAPITAN", "15" y "AÑOS" encontradas:

- [Contenido de libros](#) (2877)
- [Contenido de portales](#) (138)

Últimos contenidos incorporados

Consulte los contenidos más recientes de esta sección.

Obras más consultadas

Lista con las obras más consultadas.

#### Imagen 14

Martín: ¡¡¡Fuera!!! 2877 (se refiere a la cantidad de resultados en el título "Contenidos de libros")

Pablo a Sofía: ¡¡¡Bastantes!!! Anotalo (le señala la hoja que trajeron para tomar nota).

Sofía: (Escribe: "Capitán de 15 años" resultados: 2877)

Martín: (Clickea en "Contenido de libros" e ingresa al listado de resultados Imagen 15).

(Los tres van leyendo lentamente las entradas).

Martín: ¡El capitán veneno! (enojado por la cantidad de resultados) ¡¡¡Hay 20 páginas!!! (mira donde dice: "Documentos 1 - 20 de 182 encontrados").

Encontrar:  Formato:  Ordenar por:



Refinar la búsqueda:

Documentos 1 - 20 de 182 encontrados. Más indica mejores coincidencias.

★★★★ **El segundo viaje colombino**

... histórico y lingüístico (Valladolid, 1998). Se trata de un expediente datado en "la çibdad de Avila a tres días de noviembre de noventa e siete años", que incluye una relación de personas que sirvieron a los Reyes Católicos en Indias y que aún tenían pendiente el pago de estos servicios. El ...

★★★ **Viaje al Río de la Plata - Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**

... como que es una reproducción de ella, con la sola diferencia de dividir el relato en XXXIII capítulos sin títulos. Dos años después (1599), el mismo De Bry la incluyó en su serie de grandes viajes en latin, traducida a este idioma por Gothard Arthus, con este título: ...

★★★ **Del archivo villenense. Un registro de escrituras realizado en 1593 - Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**

... añadieron algunos del siglo XVII y un privilegio de esa última fecha del siglo XVIII concedido a la ciudad para que los escribanos con diez y ocho años de servicios continuados accedieran al rango de Escribanos Reales. Ignoramos el contenido de las tres escrituras que figuraban en el folio primero, ...

★★ **Revista Española del Pacífico [Publicaciones periódicas]. N° 8. Año 1998 - Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**

... referentes a Taiwan -isla que solía englobarse en los textos antiguos con el archipiélago de las Liuqiu (Ryūkyū)- se remontan a los primeros años de nuestra era. Los chinos, con todo, apenas comercian con ella y no mantienen [514] relaciones continuadas con los insulares. En la época de los Yuan se ...

### Imagen 15

Pablo: Pará, pará, poné alguno para ver cómo es...alguno cualquiera (miran los resultados desde el principio). (Lee la 2ª entrada) "Viaje del Río de la Plata - Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes". (Lee la 3ª entrada) "Del archivo villenense: Un registro de escrituras realizado en 1593 - Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes"). Entrá ahí.

Martín: (Ingresa a la página. y se dirige a Sofía). Escribí: "Un registro de escrituras realizado en 1593".

Sofía: (Anota en la hoja "Un registro de escrituras realizado en 1593").

(Los tres recorren la página. Imagen 16)

Martín: No, ¡mirá...todo esto! (asombrado por la tipografía antigua).

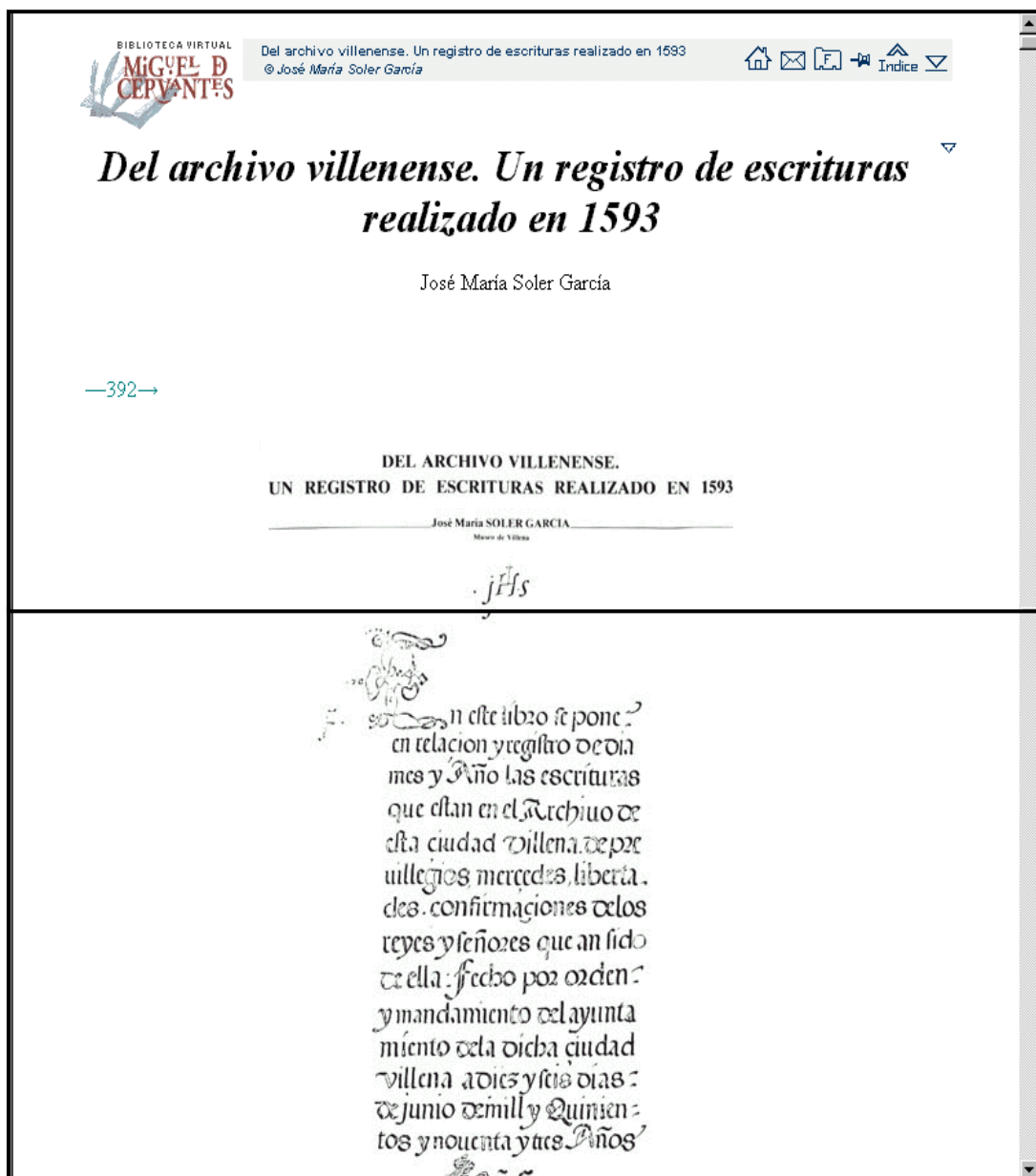


Imagen 16

Sofía: A ver, ¿qué dice acá? (señala el inicio del texto escrito en una tipografía actual y comienza a leer. Imagen 17). “Uno de estos documentos conservados es el Registro de escrituras...”.

Pablo: Ahí, seguí para abajo, a ver lo rojo...no sé por qué está lo rojo.

Sofía: (Lee) “Se trata **de** una escueta recensión **de** doscientas”. Porque pusimos “capitán **de**”

Pablo: Ah, es verdad, “Capitán **de** 15 años”. Entonces nos aparece “**de**”, “**años**” (señala más abajo “...**años de** servicios...”). Es buenísimo.

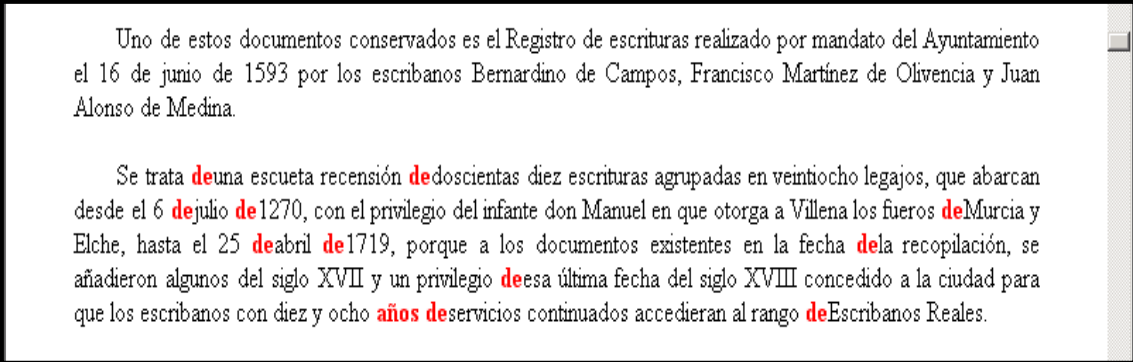
Martín: Está bueno.

Pablo: Mmm, muy bueno

Sofía: Porque te aparecen las letras en rojo que vos escribiste en el buscador.

Pablo: Y eso capaz pueda ayudar en algo.

Martín: Busquemos otra cosa.

A screenshot of a document snippet with a black border. The text is in a serif font. The words 'de' and 'de' are highlighted in red. The text reads: 'Uno de estos documentos conservados es el Registro de escrituras realizado por mandato del Ayuntamiento el 16 de junio de 1593 por los escribanos Bernardino de Campos, Francisco Martínez de Olivencia y Juan Alonso de Medina.'

Se trata **de** una escueta recensión **de** doscientas diez escrituras agrupadas en veintiocho legajos, que abarcan desde el 6 **de** julio **de** 1270, con el privilegio del infante don Manuel en que otorga a Villena los fueros **de** Murcia y Elche, hasta el 25 **de** abril **de** 1719, porque a los documentos existentes en la fecha **de** la recopilación, se añadieron algunos del siglo XVII y un privilegio **de** esa última fecha del siglo XVIII concedido a la ciudad para que los escribanos con diez y ocho **años de** servicios continuados accedieran al rango **de** Escribanos Reales.

### Imagen 17

La búsqueda de “Capitán de 15 años” les resulta sumamente reveladora a pesar de que no acceden a este libro. La tipografía de las escrituras halladas les produce una gran atracción porque revela que se trata de un texto antiguo. Están comenzando a contactarse con los documentos históricos, con los “tesoros” que estaban buscando, tal como lo reveló antes Sofía y ahora Martín en la entrevista:

Martín: Al principio no sabíamos manejar muy bien esta nueva biblioteca virtual. Nos costó, no nos aparecían documentos históricos...cosas así. Pero al final pudimos llegar.

Asimismo, comienzan a detectar el modo de funcionamiento del buscador de la Biblioteca. El buscador “no interpretó” que ellos estaban buscando el libro “Capitán de 15 años” pues “no consideró” el título como una frase. Como sucede con otros buscadores, para que esto suceda es necesario que las palabras clave estén encodilladas. Cuando se introducen sin comillas, el mecanismo automático del buscador proporciona textos que contienen algunas de esas palabras. Aunque en el marco de la búsqueda los niños no explicitaron esta deducción, veremos inmediatamente que en la puesta en común pudieron explicarla a los compañeros. En este momento sólo presuponen que este hallazgo “capaz pueda ayudar en algo” en las búsquedas posteriores.

### ***El intercambio colectivo de los hallazgos***

El momento de la puesta en común permitió que los distintos grupos compartieran sus experiencias y reflexionaran sobre las razones de sus éxitos y fracasos.

Entre todos intentaron explicar por qué el grupo de Sofía obtuvo 2877 resultados al buscar el libro “Capitán de 15 años”. Se detuvieron en la página de resultados e ingresaron en algunos de los textos. Pablo y Sofía fueron mostrando “las letras en rojo” y explicando a los compañeros el mecanismo del buscador que pudieron descubrir.

Así también, 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 9), debajo del recuadro: “Destacamos”, hay carteles con hipervínculos que ofrecen el ingreso a otros sitios, como el Instituto de Estudios Catalanes. Los niños de este grupo habían ingresado en él sin percatarse que de esa manera abandonaban el portal de la Biblioteca Virtual Cervantes.

A estos análisis de situaciones problemáticas, se sumaron los descubrimientos de aquellos niños que habían llegado a buen puerto:

Juan: Nosotros fuimos a Literatura infantil y juvenil y después a Ediciones facsímiles y encontramos una poesía de Caperucita Roja (muestra el recorrido que hicieron hasta llegar a un manuscrito de Gabriela Mistral. Imagen 18).





## Imagen 18

Maestra: ¿Por qué entraron a Ediciones facsímiles?

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

Malena: (Alumna de otro grupo) 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...

Luna: 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 de la Imagen 19 se observa a un adulto que relata el cuento en voz alta mientras utiliza el lenguaje de señas). Queríamos saber si en la Videoteca había videos, mirá, ¿ves?

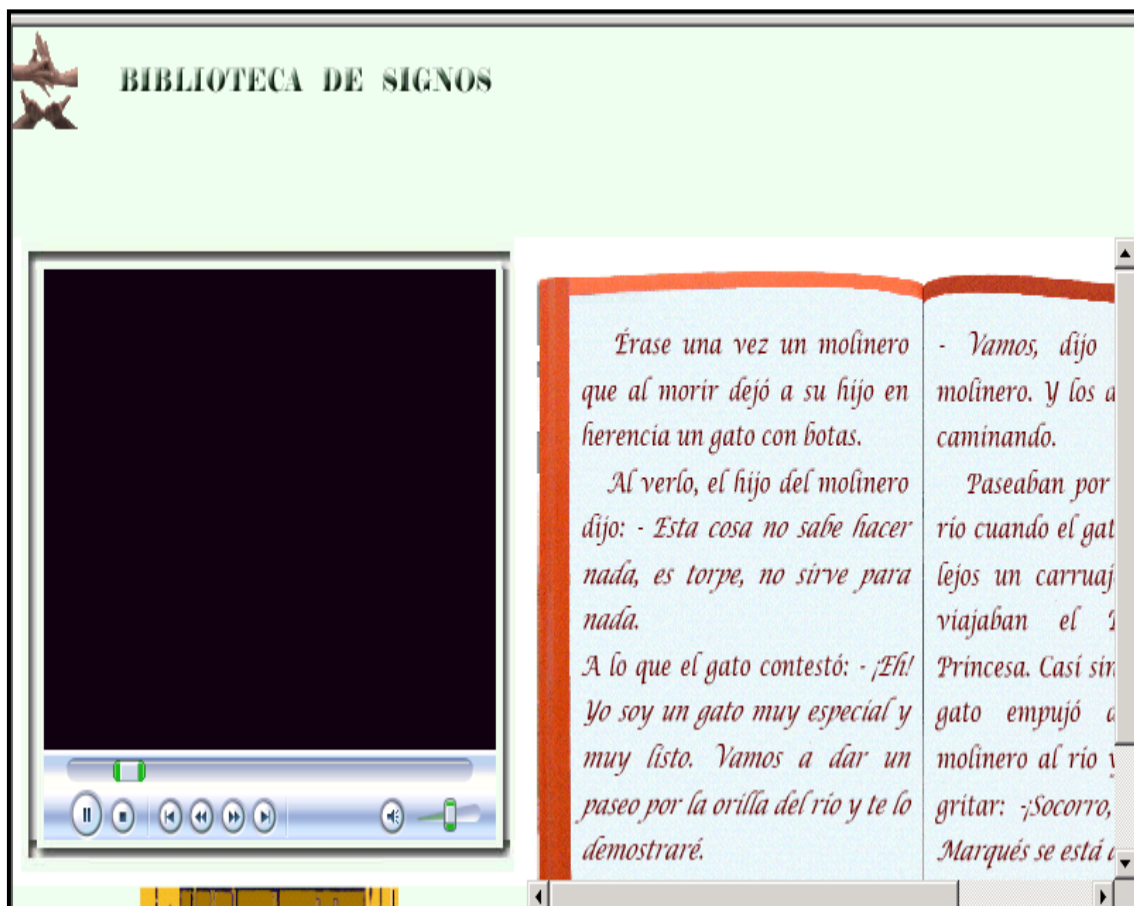


Imagen 19

Paola: Nosotras encontramos libros, vimos "Hansel y Gretel" y "Ricitos de Oro". Nos guiamos por estas "cositas" (menú contextual de la izquierda). Es como un índice para que te guíe dónde tenés que ir a buscar.

Sofía: ¿Cómo hicieron?

Paola: Primero entramos en Literatura Infantil y Juvenil y después aquí (señala en el menú de la izquierda: “Biblioteca encantada” e ingresa. Imagen 20).

(Todos miran detenidamente la pantalla que muestra Paola)



**Imagen 20**

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.

Maestra: ¿Y cómo llegaron?

Gerardo: Pusimos catálogo (señala en el menú de la izquierda “Catálogo general”) y en “Autores”, elegimos la “G” para buscar Grimm y ahí estaba todo.

Maestra: ¿Por qué entraron por catálogo? ¿qué quiere decir “catálogo”?

Manuela: Como un buscador para buscar por el título y por el autor.

Roxana: Un catálogo es un catálogo de una revista. No sé si en la computadora se puede también llamar “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.

Roxana: Un catálogo es como un libro donde vos mostrás lo que por ahí vendés o algo así.

Gerardo: O las cosas que hacés, por ahí.

Maestra: Entonces, ¿qué les parece que será un catálogo acá?

Manuela: Una lista de cosas, la lista de libros, por ejemplo.

Estos alumnos encontraron por su cuenta el “Catálogo general”. En la información que la Biblioteca Virtual Cervantes da a los usuarios, aparece:

“El **Catálogo general** ofrece a los usuarios el acceso a los contenidos registrados de la Biblioteca desde listados alfabéticos de autores y títulos”.

La idea de catálogo que los alumnos traen de otros ámbitos parece haberles abierto la posibilidad de pensar que podía contener el listado de los libros de la biblioteca.

### ***La lectura de localización***

El progreso en el conocimiento de la Biblioteca Virtual se hizo evidente en el siguiente momento de la secuencia. Ante la consigna de lectura de localización, la mayoría de los grupos parece tener cierto dominio de la búsqueda específica.

Muchos usan estrategias probadas por los compañeros en la lectura de reconocimiento porque las consideran más pertinentes que las que han utilizado en su propia exploración. Así, el grupo de Sofía, Pablo y Martín no duda en ingresar a la portada de “Ediciones facsímiles” a pesar de no haber realizado anteriormente un recorrido desde esta puerta de ingreso.

Otros utilizan el buscador con éxito al introducir entre comillas “Cuentos de Hadas”, mientras que otros ingresan por el “Catálogo general”.

De este modo, la mayoría de los grupos logra acceder a la ficha de la obra de los “Cuentos de Hadas”, e ingresan al índice donde figura el texto de Grisélida (Imagen 21).



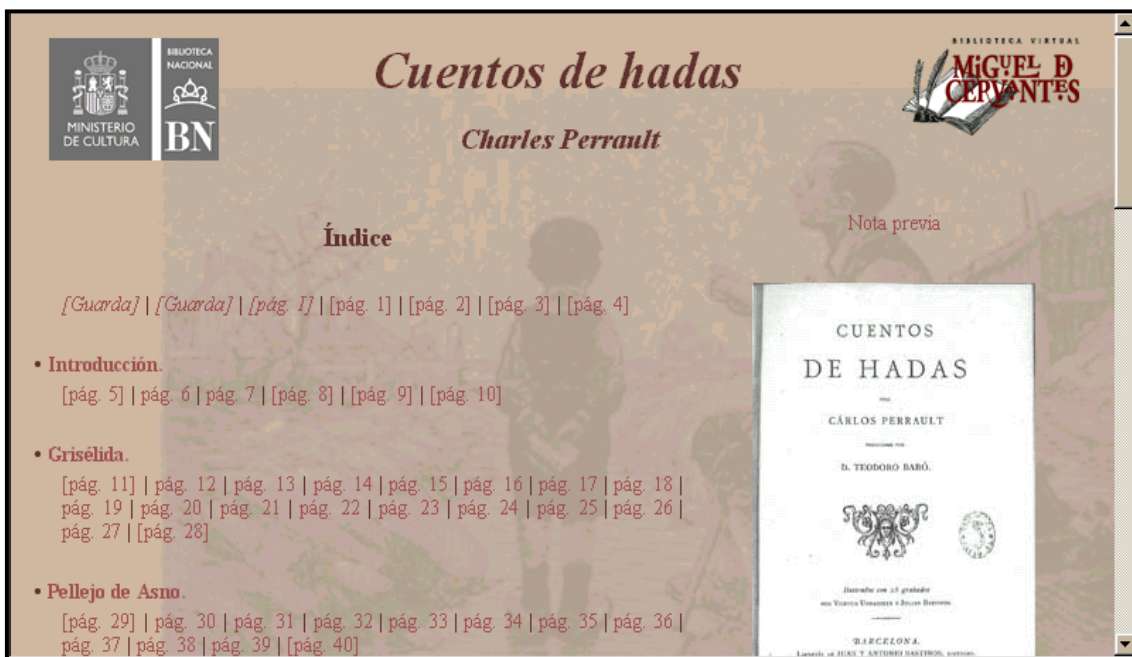


Imagen 21

## CONCLUSIONES

Hay dos formas de pasear por un bosque. La primera nos lleva a ensayar uno o muchos caminos (para salir lo antes posible, o para conseguir llegar a la casa de la Abuela, o de Pulgarcito, o de Hansel y Gretel); la segunda, a movernos para entender cómo está hecho el bosque, por qué ciertas sendas son accesibles y otras no. (Eco, 2000:37)

Las bibliotecas virtuales constituyen, como muchos sitios reconocidos que se hallan en la Web, un enmarañado bosque repleto de ricas especies, muchas de las cuales están “en extinción” en el mundo de lo impreso. Pero recorrer estas bibliotecas y reconocer los tesoros que albergan compromete a cualquier usuario, y mucho más a los debutantes, a un enorme esfuerzo de interpretación.

Por un lado, su constelación organizativa nos impone una nueva materialidad, cambian los indicios: el lector carece de los indicadores construidos durante siglos de práctica editorial (Ferreiro, 2006). Por otro lado, no está el “guardabosques”, la figura del bibliotecario que conoce su organización, el que podría orientar el recorrido al saber las claves de estructuración de ese orden<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Actualmente, están comenzando a funcionar lo que se denominan propiamente **bibliotecas virtuales**, que a diferencia de las **bibliotecas digitales**, se caracterizan porque brindan servicios en línea (Gruffat, 2006).

Los interrogantes centrales que guiaron este trabajo de campo fueron: ¿alcanza con solicitar a los alumnos que localicen un dato preciso en las bibliotecas virtuales planteándoles un estricto instructivo de búsqueda?, es decir, ¿es suficiente la primera forma de pasear por el bosque planteada por Eco “para salir lo antes posible” o para conseguir llegar al dato deseado? ¿O será necesario dedicarle tiempo didáctico a la lectura de reconocimiento, aquella que propicia recorrer libremente las opciones que aparecen a cada paso para entender cómo está hecho el bosque, para *reconocer sus límites y posibilidades*, *anticipar* adónde remiten los enlaces, *desentrañar cuáles son las señales* para guiarse por los caminos continuamente bifurcados, *monitorear* los resultados y *encontrar soluciones* a los problemas hallados?

Sabíamos que en el mundo de lo impreso las lecturas de reconocimiento que los niños realizan desde pequeños en ciertos contextos familiares y/o escolares permiten que progresivamente logren 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, dice Mirta Torres (2001): al hojear y observar las propiedades de los textos saben qué sectores son relevantes para tomar decisiones.

Las situaciones didácticas analizadas han posibilitado comenzar a aportar las primeras respuestas tentativas y provisorias a los interrogantes planteados.

La situación didáctica A se caracterizó por orientar a los alumnos hacia una búsqueda específica desde el inicio a partir de una consigna que contenía una serie de pasos secuenciados con el objetivo de facilitar que en breve tiempo y sin dispersarse los estudiantes pudieran encontrar el material que estaban buscando. El seguimiento de un grupo y la observación del clima de la clase puso de manifiesto la dependencia generada por esta consigna. Al desconocer la estructuración de las bibliotecas, al no haber realizado un recorrido previo por sus espacios, los estudiantes no tenían forma de orientarse por sí mismos en ese ámbito desconocido. El desconcierto de los alumnos expresado en los pedidos de ayuda constante parece poner 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 ofrecía. En esta situación, a pesar de las continuas intervenciones de los docentes, muy pocos estudiantes lograron hallar el material buscado al perderse en los enlaces cuando los maestros no los acompañaban.

La situación didáctica B partió de un tiempo didáctico destinado a que los alumnos efectúen una lectura de reconocimiento. Esta consigna propició que tentaran

diversos recorridos que les permitieron internarse en el entramado de la biblioteca. En la navegación errática pudieron contrastar sus ideas iniciales con lo que encontraban efectivamente en la compleja configuración del sitio. Así lo expresó Sofía en la entrevista posterior:

Sofía: 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. Al principio pensaba que era tipo como una página de esas tipo el Google, Yahoo, y eso...pero, nada que ver. Porque en parte se parece que tenés...que hay un buscador. Pero, vos también podés entrar a las distintas carpetas, a los distintos sitios, que en el Google no lo haces: ponés lo del buscador y directamente cuando te aparece lo que querés, entrás directamente a la página. En cambio, acá vas buscando los sitios y todo eso.

La reflexión de Sofía nos muestra que la lectura de reconocimiento parece convertirse en una práctica inicial ineludible en estos contextos. Ese recorrido aparentemente "vagabundo" y "sin norte", que la escuela muchas veces considera innecesario porque "no hay tiempo", es el que permite que los alumnos naveguen en distintas direcciones, abran "ventanas-carpetas" y verifiquen qué hay detrás de los títulos.

La lectura de reconocimiento propició, entonces, un juego entre constataciones y anticipaciones. Rolando García (1988) 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 pueden realizar al seguir los enlaces y detectar "qué hay del otro lado de cada link", logran ir construyendo *anticipaciones* ("si cliqueo este enlace, encontraré tales textos o tales opciones"). Este camino es 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.

También se hizo evidente que el intercambio posterior a la exploración, donde cada grupo pudo describir sus recorridos, permitió que los alumnos pudieran resignificar los propios caminos transitados. Participar de los descubrimientos de los otros hizo que logaran reconstruir algunos parámetros de ese mundo virtual que a veces los había conducido a callejones sin salida. Vemos así que la creación de una comunidad de lectores (Lerner, 2001) cobra también en la interacción con el entorno virtual un valor sumamente relevante, pues permite que los estudiantes expliciten las acciones realizadas, reflexionen sobre ellas y amplíen el universo de posibilidades.

Finalmente, los resultados parecen indicar que la lectura de reconocimiento 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 en el marco de un contexto de significación propio, pues adquieren un control progresivo de la estructuración general de los espacios de búsqueda.

No alcanza con ser usuario de una computadora para internarse en las bibliotecas virtuales, tampoco es suficiente el haber tenido experiencia en las bibliotecas materiales. La lectura en el entorno digital requiere de nuevas prácticas y saberes y de condiciones didácticas que posibiliten su apropiación.

Para terminar, es necesario considerar que la secuencia didáctica observada en la clase B posibilitó que los niños arribaran al objetivo planteado, pero sabemos que esto no es suficiente.

La autonomía de las prácticas lectoras requiere de un trayecto dilatado, sostenido en el tiempo en el que, con diferentes propósitos, los alumnos se acerquen para hacer nuevas exploraciones con intercambios con los pares y docentes, con un ir y venir continuo entre las marcas escritas en pantalla y en papel. Creemos (las investigaciones futuras permitirán afirmarlo), que sólo así los estudiantes conseguirán interpretar las constelaciones discursivas del mundo virtual con creciente profundidad y podrán llegar a estar cada vez más habilitados para apreciar las fuentes y para capturar las palabras, que muchas veces están “guardadas en viejos frascos de cristal...”:

Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran...Los poetas

andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido... (Galeano, 2003: 20)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artigue, M. (1995). Ingeniería didáctica. En Artigue, M., Douady, R., Moreno, L. *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Bogotá: Grupo editorial iberoamericana.
- Baez, M. (2008) *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos*. Tesis Doctoral no publicada, CINVESTAV, DIE, México. Directora: Dra. Emilia Ferreiro.
- Barbier Bouvet, J. F. (1993). Lire la page comme une image. In: A. Bentolila (comp.) *Parole, écrit, image*. Paris: Nathan.
- 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.
- Biancarosa, G. and Snow, C. E. (2004). *Reading Next. A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Bilal, D. (2001). Children's use of the Yahoo! search engine: II. Cognitive and physical behaviors on research tasks. *Journal of the American Society for Information Science*, 52, 118-136.
- Bilal, D. and Kirby, J. (2001). Differences and similarities in information seeking on the Web: children and adults as Web users, *Information Processing & Management*.
- Borges, J. L. (1989). La Biblioteca de Babel. En *Ficciones*. Buenos Aires: EMECÉ.
- Brandt, S.D. (1997). Constructivism: Teaching for understanding on the Internet. *Communications of the ACM*, 40, 112-116.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16 (3), 5-24.
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis Doctoral no publicada, CINVESTAV, DIE, México. Directora: Dra. Emilia Ferreiro.
- Castorina, J. A. (2003). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *Psyche*, 12 (2), 15-28.
- Castorina, J. A. y Faigenbaum, G (2002). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory & Psychology*, 12 (3), 315-334.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir: una aproximación histórica*. México: F. C. E.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.
- 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 (1999). *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. São Paulo : UNESP/IMESP.
- Chartier, R. (2000) Las revoluciones de la cultura escrita. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2005). Jóvenes que no leen en un mundo inundado de textos. En *Diario Página/12*, 21/2/05.
- 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>.

- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp) *Cogniciones distribuidas*. Bs. As.: Amorrortu.
- Cole, M. y LCHC. (1992). El ordenador y la organización de nuevas formas de actividad educativa: una perspectiva socio-histórica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 37-50.
- 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.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid, Trotta.
- Eco, U. (2003) Vegetal and mineral memory: The future of books. *Al-Ahram Weekly* Issue No. 665; 20-26 November 2003. Online: [weekly.ahram.org.eg/2003/665/bo3.htm](http://weekly.ahram.org.eg/2003/665/bo3.htm)
- Eco, U. (2000). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Eagleton, M.B., & Guinee, K. (2002). Strategies for supporting student inquiry. *New England Reading Association*, 38(2). Retrieved August 10, 2002, from <http://www.nereading.org/inquiryarticle/abstract.htm>
- Eagleton, M.B., Guinee, K., & Langlais, K. (2003). Teaching Internet literacy strategies: The hero inquiry project. *Voices from the Middle*, 10, 28-35.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 12 (3), 30-61.
- Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados* 11 (29), 277-285.
- Ferreiro, E. (2000). Ciudadanos de la cultura letrada. *El monitor de la educación*, 1 (1), 16-19.
- Ferreiro, E. (2001a). Pasado y futuro del verbo leer. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001b). “El mundo digital y el anuncio del fin del espacio escolar”. En *Revista Patio*, Brasil (versión en español de la autora).
- Ferreiro, E. (2004). *Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la "alfabetización digital"*. Conferencia presentada en el 70º Conferencia General de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), Bs. As.
- Ferreiro, E. (2006). Acerca de rupturas o continuidades en la lectura. *Conferencia Inaugural de las Jornadas de Profesionales del Libro*. Feria del Libro Buenos Aires.
- Ferreiro, E. y Kriscautzky, M. (2001). La mise en page en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños. *Tópicos del Seminario*, 6, 77-91.
- Ferreiro, E. y Kriscautzky, M. (2002). *Formatear textos con un procesador de palabras: una herramienta reciente, una posibilidad nueva para la escuela*. Inédito.
- Galeano, E. (2003) *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- Guinee, K., Eagleton, M. B., & Hall, T. E. (2003). Adolescents' internet search strategies: Drawing upon familiar cognitive paradigms when accessing electronic information sources. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 363-374.
- Henry, L.A. (2006). SEARCHing for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet. *The Reading Teacher*, 59, 614-627.
- Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: Mind tools for critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kaufman, A (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?*. Buenos Aires: Santillana.
- Kymes, A. (2005). Teaching online comprehension strategies using think-alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 492-500.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela?. *Lectura y Vida*, 17, N° 1.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23 (3), 6-19.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida*, 28 (4), 6-17.
- Lerner, D.; Lobello, S; Lorente, E.; Lotito, (1996). *Documento de trabajo N° 2. Lengua. Actualización curricular*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Levis, D. (2007). Enseñar y aprender con informática/Enseñar y aprender informática. Medios informáticos en la escuela argentina. En Cabello, R. y Diego Levis (edit.) *Medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI*. Bs. As.: Prometeo.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C.K., Coiro, J., Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other ICT. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fifth Edition (1568-1611). Newark, DE: International Reading Association.
- Luquez, S. (2003). *La revisión de textos en pantalla: niños de 8 a 12 años revisando versiones de una historia tradicional*. Tesis de Maestría no publicada dirigida por Emilia Ferreiro, CINVESTAV, DIE, México.
- Nachmias, R. & Gilad, A. (2002). Needle in a hyperstack: Searching for information on the World Wide Web. *Journal of Research on Technology in Education*, 34, 475-486.
- Neilson, J. (2002). Kid's corner: Website usability for children. Retrieved March 10, 2004 from <http://www.useit.com/alertbox/20020414.html>
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós.
- Olson, D. (1989). El ordenador como instrumento de la mente. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 51-57.
- Olson, D. y Torrance, N. (1983). Literacy and cognitive development: A conceptual transformation in the early school years. En S. Meadows (comp.): *Issues in childhood cognitive development*. Londres: Methuen.
- Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación, en Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs. As.: Amorrortu.
- Perelman, F. (2008). ¿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., V. Estévez, M. R. Bivort, D. González, P. Capria y P. Bertacchini. (2007). Búsqueda en Internet en situaciones de estudio: los sentidos que construyen los alumnos. *Lectura y Vida, Internacional Reading Association*, 28(1), 16-23.
- Perelman, F., Bivort, M. R. (2007). Aprender a buscar en Internet en la escuela. La clave de las palabras clave. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y el Tercer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, I, 403-405.
- Perelman, F., M. R. Bivort, V. Estévez, D. Limansky, F. Mancinelli, M. Ornique, S. Paganini (2008). La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda de información en Internet. *XV Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Perelman, F.; Estévez, V. y González, D. (2008) Leer para estudiar: desafíos de la selección de imágenes en Internet. En Padilla, C, S. Douglas y E. López (coordinadoras) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. San Miguel de Tucumán: INSIL, Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra UNESCO, subsede Tucumán.
- 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*.

- Perelman, F., M. R. Bivort, V. Estévez, F. Mancinelli, P. R. Bertacchini y P. Capria (en prensa). Textos en pantalla y lecturas provisionarias. *XVI Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA.
- Salomon, G.; Perkins, D. y Globerson, T. (1992). Coparticipación en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes, *Comunicación, lenguaje y educación*, 13, 6-22.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND
- Sorókina, T. (2002). *La tecnología del saber escrito: el hipertexto en el medio cibernético*. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher*, 55, 662-669.
- Teberosky, A. (1997). Conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comp.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Bs. As: Santillana.
- Torrance, N. y Olson, D. (1994). El papel de la alfabetización en la comprensión de la interpretación. *Sustratum*, 2 (4), 23-45.
- Torres, M. R. (2005). Educación en la Sociedad de la Información. En Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta (coord.), *Palabras en Juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*, Caen-Francia: C&F Editions.
- Torres, M. (2001). Explorar, seleccionar y contextualizar. *El monitor de la educación*. Ministerio de Educación, República Argentina, 2 (3).
- Yang, S. (1997). Information seeking as problem-solving: Using a qualitative approach to uncover the novice learner's information-seeking processes in a Perseus hypertext system. *Library and Information Science Research*, 19, 71-92.