

48.

- Snow, C. E. (2006). "What counts as literacy in early childhood?" En K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early child development*. Pp. 274-294. Oxford: Blackwell.
- Weisman, Z.O. y Snow, C. E. (2001). "Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning". *Developmental Psychology*. 37(2): 265-279.

NORMAS:

Ley de Educación Nacional, República Argentina. Disponible en [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Nivel Inicial. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel\\_inicial.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf)

Diseño curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_inicial\\_2008\\_web2-17-11-08.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf)

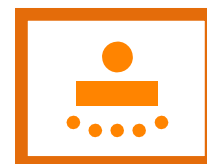
## **Enredados en la lectura. Construcción de conocimiento y aprendizaje de la lectura en contextos digitales.**

**Íris Susana Pires Pereira.** Centro de Investigaçã em Educaçã (CIED), Universidades do Minho (BRAGA, PORTUGAL)

**PALABRAS CLAVE:** lectura, internet, aprendizaje, agentividad, pedagogía.

**RESUMEN:**

La práctica de la lectura en internet orientada a la construcción de conocimiento impone una re-caracterización del fenómeno mismo de lectura y de su enseñanza. El artículo explora algunas de las características de la nueva lectura de internet así como los desafíos que plantean al educador del nuevo lector. En este contexto se presenta la caracterización *del qué y del cómo* de la pedagogía de lectura en internet. El planteamiento teórico es ilustrado a través del análisis de un recurso pedagógico concreto disponible en la red (un ejemplo tomado de la



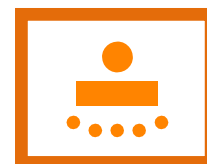
plataforma TEDEd), en que las características apuntadas a la nueva lectura son convenientemente usadas para tornar accesible información al lector, mientras que algunas de las dimensiones pedagógicas resultan invisibles. El artículo termina con la formulación de algunas conclusiones e implicaciones.

#### INTRODUCCIÓN:

Buscar información en internet para aprender se ha convertido en una de las manifestaciones más tangibles de la lectura digital para niños y jóvenes (Byrne, Kardefelt-Winther, Livingstone & Stoilova, 2016). Eso se infiere de la investigación reportada por el proyecto *Global Kids Online* (<http://blogs.lse.ac.uk/gko/synthesis-report/>), cuyo estudio piloto fue desarrollado en Argentina, Serbia, Filipinas y África del Sur por el *Department of Media and Communications at the London School of Economics and Political Science*, con el apoyo del programa *European Commission's Better Internet for Kids* y de UNICEF. En la síntesis del 2015-2016, publicada en noviembre del 2016, se puede leer: *With children making up an estimated one third of internet users worldwide, living in the 'digital age' can have important implications for children's lives* (Byrne, Kardefelt-Winther, Livingstone & Stoilova, 2015-2016:4).

La experiencia de estar positivamente enredado en internet se ha convertido en parte de las prácticas de aprendizaje de esos alumnos. Una de las principales revelaciones del informe referido es la de que *Most children who use the internet say they learn something new online at least every week* y que *children are gaining information benefits from internet access* (ídem:6).

Asimismo, la sensación de haber estado de algún modo atrapado en la red, sea porque encontramos diferentes textos sobre el mismo asunto sea porque nos resulta difícil poner el STOP en la pesquisa habiendo construido un aprendizaje coherente es igualmente frecuente y es muy reveladora de las dificultades que supone leer en internet para construir conocimiento. Aunque la investigación sea todavía insuficiente para que se pueda saber si los niños acceden a la información de calidad que necesitan y si logran realmente encontrar lo que está disponible, lo que el informe sí indica es que *Younger internet users lack the digital skills of their older peers* (ídem), sobretodo en lo que se refiere a *children's self-reported ability to check if information they find online is true* (ídem). Por fin, y de modo particularmente significativo para el asunto de este artículo, me parece muy relevante referir que esta investigación apunta a que los



profesores no parecen estar muy implicados en la formación de estos lectores:

In all four countries the most common source of support is friends (...). The next most popular source of support is parents, followed by siblings. Few children confided in a teacher, and the follow-up survey questions suggested that few children had received (...) digital literacy teaching at school (idem:7).

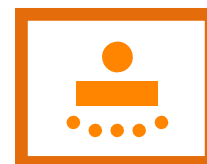
Por ello, aprender a leer en internet se ha convertido en una necesidad, y enseñar a leer en internet es hoy día un designio incontestado en los contextos escolares. *Pero, ¿cómo conceptualizar su pedagogía específica? ¿Cómo enseñar a leer en internet para aprender?*

Con este artículo, mi principal intención es la de problematizar la pedagogía de la lectura en internet, especialmente la lectura que se lleva a cabo con la intención de aprender, de construir conocimiento. A mi juicio, comprender los desafíos que se le plantean al educador del lector en internet se configura como un objetivo muy significativo en el marco de las investigaciones que aspiran a contribuir para la formación de los lectores digitales del futuro.

Sitúo mi pensamiento en el enfoque teórico constituido por la pedagogía de las multiliteracias (*The Pedagogy of multiliteracies*, The New London Group, 2000; Cope & Kalantzis, 2006). Identifico *qué*, desde mi punto de vista, son los aprendizajes centrales para leer en internet y sistematizo los principales procesos de aprendizaje que estructuran la pedagogía de esa lectura (el *cómo*), que por fin discuto e ilustro con referencia a un ejemplo pedagógico concreto bajado de la plataforma TED-Ed (<http://ed.ted.com/lessons/>).

*¿Qué desafíos plantea la lectura en internet?*

Desde mi punto de vista, uno de los desafíos más interesantes que plantea la lectura en internet está en la redefinición del perfil del lector, relativamente a como es teorizado para la lectura en papel. La idea de que el lector es un constructor activo de sentidos en interacción con el texto y el contexto de lectura es una característica central reconocida al lector de textos en papel, sobre todo desde el enfoque teórico de Eco (1987): el lector identifica, agrupa y relaciona activamente las palabras escritas, infiere sentidos implícitos, identifica ideas centrales, moviliza sus conocimientos, forma imágenes mentales, reacciona afectivamente y



supera dificultades de lectura, etc. (Irwin, 2007). A mi juicio, la lectura en internet transforma esta agentividad de modo muy significativo.

La *nueva* agentividad del constructor de sentidos en internet se percibe en tres grandes aspectos: El lector de internet está llamado a (i) activar procesos de construcción multimodal de significados, a (ii) realizar una lectura crítica constante y a (iii) monitorizar muy conscientemente todo su proceso de lectura (Pereira, 2016).

En primer lugar, la nueva agentividad del lector de textos en internet se percibe en la movilización de un mucho más amplio saber semiótico. Construir sentidos coherentes con la multimodalidad de los textos que se leen en internet supone, como defiende Kress (2010), una orquestación de sentidos que son representados de forma complementaria en la pantalla por la imagen estática o en movimiento, por el color, el sonido, la música, por la distribución de la información en el espacio de la página, además de por el lenguaje verbal, oral y escrito. Leer en contextos digitales (incluida la lectura en red) ha dejado de significar seguir la linealidad y unidireccionalidad del texto *escrito*, y más bien ha pasado a significar *construirse el texto* leído (*reading path*) *atando puntas multimodales discontinuas, diversas y multidireccionales*. Esta es una razón que explica cómo *la construcción de sentidos que el lector lleva a efecto en internet implica una renovada agentividad en la significación*; de otra forma, el lector se arriesga a perder sentidos disponibilizados.

En segundo lugar, el lector de textos en internet está llamado a gestionar conscientemente su proceso de lectura. Al ofrecer al lector la posibilidad de extender su *reading path* hacia una red de textos muy diversos, el hipertexto coloca al lector ante la inevitabilidad de controlarse, marcándose un plan: determinándose objetivos claros, tomando decisiones estratégicas (por ejemplo, escogiendo un camino de modo deliberado y seleccionando, reorganizando y sintetizando la información relevante para sus fines) y evaluando el resultado de sus decisiones en función de sus objetivos de lectura. Solamente así podrá, como afirma Coiro (2015), ir más allá de la consumición de información recolectada de forma azarosa y desorganizada y llegar a la construcción de saber coherente y relevante para sí mismo. *El lector de textos en internet está por ello llamado a desarrollar una autodeterminación – atenta y pensada en su proceso de construcción de sentido*; de otra forma se enreda, se pierde.



Por fin, la agentividad el lector de textos en internet también queda de manifiesto en la necesidad de evaluar la calidad de los sentidos potencialmente relevantes a consecuencia de las múltiples interfaces que caracterizan el hipertexto, de identificar el posicionamiento que el texto hace del lector y de certificarse de las fuentes de esos sentidos (Coiro, 2011, 2015). *La activación de un posicionamiento crítico ante los textos que se leen en internet se ha por lo tanto convertido en una dimensión central de la actividad del lector de textos en internet*; de otra forma se puede dejar manipular o engañar.

En el contexto de la lectura que se realiza en internet para aprender, la agentividad del lector (Eco, 1987) adquiere pues un nuevo aliento, y entiendo que una de las principales funciones de su pedagogía específica es, justamente, la de formar lectores que conozcan diferentes convenciones semióticas, que cuestionen los textos y que sean capaces de controlar autónoma y conscientemente su proceso de significación. Tal como lo concibo, este conjunto de capacidades configura dimensiones a la vez específicas y centrales del objeto de la pedagogía de la lectura en internet.

### *La pedagogía de la lectura en internet*

La pedagogía de las multiliteracidades (The New London Group, 2000; Cope & Kalantzis, 2009) ofrece un marco muy interesante para conceptualizar el *cómo* de la pedagogía de este nuevo lector en internet. Asumo que los ejes centrales de la pedagogía de la agentividad lectora que he caracterizado son cuatro: práctica situada, enseñanza explícita, actitud crítica y práctica situada transformada. Cada uno de estos cuatro principios representa un proceso de aprendizaje de naturaleza socio-constructivista distinto.

La práctica situada se basa en la idea de que se aprende haciendo. A través de esta práctica se contextualiza el aprendizaje de la lectura en internet en la *experiencia* misma de ese tipo de lectura. La enseñanza explícita es la acción que el profesor realiza con vistas a conducir los alumnos a la *conceptualización* de los saberes específicos necesarios para crear sentidos en internet (cf. Sección anterior). La actitud crítica supone, por parte del profesor, la conducción de los alumnos a un tipo de *análisis* que va más allá de los sentidos disponibilizados a la busca de la validación de las fuentes, de la identificación de las intenciones del autor y del posicionamiento de sí mismo (lector) que es prefigurado en cada



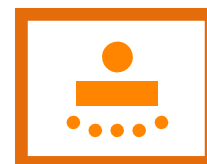
texto para así evitar la asunción de sesgos ideológicos y la construcción de un saber parcial y/o incorrecto. Por fin, la práctica transformada supone la posibilidad de retorno al contexto práctico, en nuestro caso de construcción de sentidos en internet, con vistas a la *aplicación* de lo aprendido, buscando de ese modo transformar el aprendiente.

Deseablemente, el aprendizaje construido en este tipo de contexto contribuirá para la formación de constructores agentivos y autónomos de sentido en internet.

### *La pedagogía de la lectura en internet: un caso de interés*

Con este entendimiento de lo que supone educar un lector que lee en internet para aprender, me ha resultado particularmente significativo descubrir en internet la plataforma TEDEd (Queirós, 2015). Es frecuente hablar de esta plataforma desde diversos puntos de vista sea, por la motivación de los alumnos (Cudney & Ezzel, 2017), sea porque se la asume como central en el desarrollo de lo que se llama *flipped classrooms* (Courtney, 2012; Sams & Aglio, 2016). A mí me interesa perspectivar TEDEd como una herramienta muy sofisticada de apoyo a los profesores. A mi juicio, TEDEd permite materializar de un modo muy interesante las ideas sobre la pedagogía de la lectura en internet que he presentado arriba.

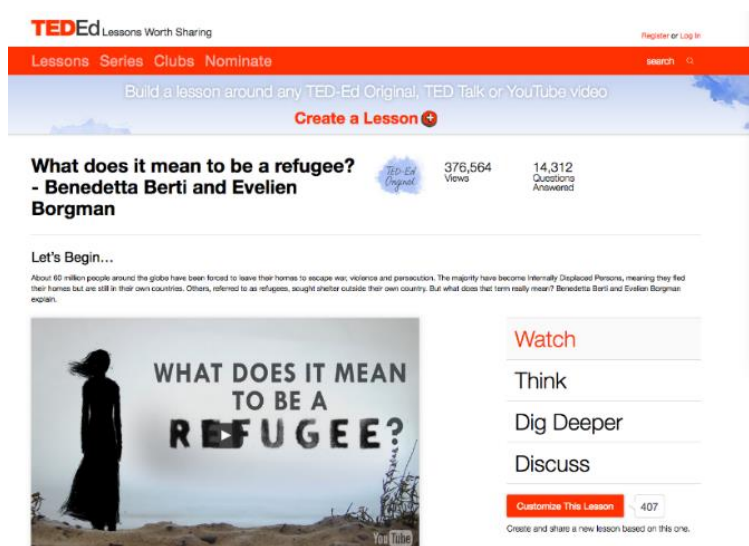
En la plataforma, el profesor puede construir una situación de aprendizaje que parte siempre de la visualización de un video (*Watch*), que el profesor puede crear o importar de internet, seguido de un conjunto de tareas de comprensión de los significados representados en (o desencadenados por) ese video (*Think*). Además, el profesor puede preparar textos hiperligados a otros textos para que sus alumnos profundicen más en determinados aspectos (*Dig Deeper*) y también crear un fórum de discusión abierto a la participación de todos (*Discuss*). Por fin, en la sección ...*And finally* el profesor añade reflexiones suyas antes de finalizar la *lesson* y otros tópicos de reflexión destinados a ampliar el aprendizaje que se venga a construir en clase. Después de construida la situación pedagógica específica, el profesor la puede disponibilizar por adelantado a sus alumnos, lo que hace que esa situación se convierta en un andamiaje para la construcción de aprendizaje en clase. Otra posibilidad ofrecida por TEDEd es la constituida por las *lessons* originales y disponibles, que son también modelos de lo que los profesores y alumnos pueden crear en sus propias *lessons* en la plataforma (activando la función *Customize this lesson* o creándolas de raíz).



*TEDEd, simulación en clase de la lectura que se hace en internet para aprender*

A mi juicio, TEDEd encierra un potencial muy grande de cara a la pedagogía de la lectura que venido describiendo. Voy a ilustrar con un ejemplo concreto de una lesson original y disponible, que me permitirá presentar mis argumentos y ayudará a tornar mi idea más clara.

El ejemplo fue pensado y producido para conducir los alumnos en la construcción de conocimiento sobre el asunto refugiados. Se titula **What does it mean to be a refugee?**, de Benedetta Berti & Evelien Borgman (Fig 1.). Se puede acceder a este ejemplo en <http://ed.ted.com/lessons/what-does-it-mean-to-be-a-refugee-benedetta-berti-and-evelien-borgman>



*Fig.1. Layout de lesson de TEDEd*

La Fig. 1. ilustra la organización de la *lesson* tal como antes he mencionado: la localización del video a la izquierda del *layout* de la página (enlazado a la sección *Watch*), así como las demás dimensiones del trabajo pedagógico propuesto (*Think, Dig Deeper, Discuss*). Ilustra también la *affordance* de adaptación (*Customize this lesson*) y ofrece, además, los datos referentes a las *views* y a las respuestas a las preguntas (lo que da una idea de la posible utilización que pueda haber tenido), así como la posibilidad de activar subtítulos, permitiendo seguir el video en diferentes lenguas.



Me parece particularmente llamativo que exista un párrafo introducido por *Let's Begin...*, en el que se plantea un contexto y una pregunta concreta (*But what does that term really mean?*), informando que las autoras del vídeo lo explican. El contenido del video está (macro-)organizado en un texto informativo (cf. Fig. 2): se define el concepto *refugiados* con referencia a *migrantes*; se presentan *justificaciones*, *ofrecen datos* (como por ejemplo los referentes a los niños refugiados), *refieren condiciones de viaje y de acogida e integración*; por fin, se invita a *desarrollar una mirada histórica personal sobre el asunto* cuando, por ejemplo, se llama la atención del hecho de que probablemente todos tenemos ancestros refugiados:

#### Let's Begin...

About 60 million people around the globe have been forced to leave their homes to escape war, violence and persecution. The majority of them are still in their own countries. Others, referred to as refugees, sought shelter outside their own country. But what does that mean?



Fig.2. Frame del vídeo

La tarea de comprensión (*Think*) guía los alumnos para contenidos del vídeo a través de preguntas cerradas y abiertas con posibilidad de grabación (cf. Fig. 3a, b, c):





Let's Begin...

About 60 million people around the globe have been forced to leave their homes to escape war, violence and persecution. The majority have become Internally Displaced Persons, meaning they fled their homes but are still in their own countries. Others, referred to as refugees, sought shelter outside their own country. But what does that term really mean? Benedetta Berti and Evelien Borgman explain.

1 2 3 4 5 6 7 8

Worldwide, approximately how many people have been forced to leave their homes to escape violence and war?

- A 100 million
- B 60 million
- C 20 million
- D 5 million



Watch

**Think**

Dig Deeper

Discuss

Customize This Lesson 407

Let's Begin...

About 60 million people around the globe have been forced to leave their homes to escape war, violence and persecution. The majority have become Internally Displaced Persons, meaning they fled their homes but are still in their own countries. Others, referred to as refugees, sought shelter outside their own country. But what does that term really mean? Benedetta Berti and Evelien Borgman explain.

1 2 3 4 5 6 7 8

Can you explain the differences between, and common traits of, refugees and migrants?

Save My Answer



Watch

**Think**

Dig Deeper

Discuss

Customize This Lesson 407

Create and share a new lesson based on this one.

Let's Begin...

About 60 million people around the globe have been forced to leave their homes to escape war, violence and persecution. The majority have become Internally Displaced Persons, meaning they fled their homes but are still in their own countries. Others, referred to as refugees, sought shelter outside their own country. But what does that term really mean? Benedetta Berti and Evelien Borgman explain.

1 2 3 4 5 6 7 8

Think about a family forced to leave their country to flee war. Explain the main obstacles and challenges they may face along the way.

Save My Answer



Watch

**Think**

Dig Deeper

Discuss

Customize This Lesson 407

Create and share a new lesson based on this one.

Fig. 3. a, b, c. Ejemplos de tareas de la sección Think.

*Dig Deeper* guía los alumnos para la ampliación de esa información al ofrecerles la posibilidad de leer un texto con interfaces/ligaciones (cf. Fig.



4):

Let's Begin...


About 60 million people around the globe have been forced to leave their homes to escape war, violence and persecution. The majority have become Internally Displaced Persons, meaning they fled their homes but are still in their own countries. Others, referred to as refugees, sought shelter outside their own country. But what does that term really mean? Benedetta Bertl and Evellen Borgman explain.

**Additional Resources for you to Explore**

To learn more about global forced displacement, a good place to start is the website of the UN Refugee Agency (UNHCR). This includes plenty of information and resources, including a basic explanation of the [Refugee Convention](#) and an annual report on patterns of [forced displacement](#). The website also looks at individual stories, trying to match the statistical data with more [personal accounts](#) of displacement.

To further investigate the challenges faced by those who seek to begin a journey from war to safety, the [missing migrants](#) project looks broadly at those—both migrants and refugees—who have died along migratory routes (both at land and at sea). For more detailed information, you can read this report by the [International Organization for Migration](#).

In this [TED Talk](#), Melissa Fleming (UNHCR) tells the story of two refugees and their harrowing journey towards safety. In another important [TED Talk](#) (and [written article](#)) journalist Anders Fjellberg and photographer Tomm Christiansen remind us of the personal nature of these



Watch

Think

**Dig Deeper**

Discuss

Customize This Lesson 407

Create and share a new lesson based on this one.

Fig. 4. Frame de la sección Dig Deeper

Por fin, los alumnos son desafiados a discutir con otros este asunto en el foro a partir de una idea ahí expresada (*Discuss*) (cf. Fig. 5):

Let's Begin...


About 60 million people around the globe have been forced to leave their homes to escape war, violence and persecution. The majority have become Internally Displaced Persons, meaning they fled their homes but are still in their own countries. Others, referred to as refugees, sought shelter outside their own country. But what does that term really mean? Benedetta Bertl and Evellen Borgman explain.

1 Guided Discussion 6 Open Discussions

**TED-Ed**  
Lesson Creator  
New York, NY

**Refugees have the right to be protected in their host countries. In your view, are refugees being...**

06/07/2016 / 50 Updates 50 Responses



Watch

Think

Dig Deeper

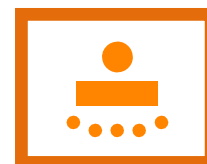
**Discuss**

Customize This Lesson 407

Create and share a new lesson based on this one.

Fig. 5. Frame de la sección Discuss

Lo más relevante que se concluye de este breve análisis es cómo la plataforma permite la *simulación en clase del tipo de lectura que habitualmente se hace en internet para la construcción de conocimiento* y que el alumno llegará deseablemente a realizar de manera autónoma. Se trata de una *lesson* que guía - por lo menos puede guiar - a los alumnos en la construcción de conocimiento haciendo uso de las características que definen la lectura en internet: hay una pregunta que sitúa/contextualiza la necesidad de la práctica, estableciendo así un objetivo claro para la lectura; está la multimodalidad de las fuentes de



información en el vídeo, la lectura hiperligada y la posibilidad de construir significado siguiendo las diversas interfaces textuales. En esta simulación, descubrimos un ejemplo muy interesante de *práctica situada de lectura en internet*. Por ello me parece posible argumentar que TEDEd es una plataforma llena de potencial para crear *experiencia* muy relevante en clase de la lectura que se hace en internet.

*TEDEd, un camino abierto para la conceptualización, el análisis crítico y la capacidad de transformación de la lectura en internet para aprender.*

El mismo ejemplo permite entender el enorme potencial de TEDEd para desencadenar la conceptualización, el análisis crítico y la capacidad de transformación de la lectura en internet para aprender en las secciones *Think, Dig Deeper* y *Discuss*. Aun así, se perciben, en este mismo ejemplo, vacíos muy destacados en la exploración del potencial pedagógico ofrecido por la herramienta para enseñar a leer en internet (e incluso para profundizar en los sentidos representados en los textos disponibles).

Para empezar, destaco el hecho de que, en este ejemplo, no se dirige la atención de los alumnos hacia la multimodalidad de la fuente de información digital central – el vídeo – que hay que comprender para construir la respuesta a la pregunta central, aunque eso sería deseable y, lo que es más, posible y factible.

Aunque la principal intención pedagógica que se percibe en el caso de esta *lesson* sea la de dirigir la atención de los alumnos para los significados y no para la manera de construir esos significados, a mí me resulta un poco raro que ningún aspecto de la riquísima representación multimodal – el juego de colores e sonidos (cf. Fig. 6.) o la narrativa visual que se desarrolla (cf. Fig. 7.) - sea destacado a la hora de entender el mensaje en la sección *Think*. En la Figura 6 presento un *frame* en el que se ven y se escuchan buitres negros, en un horizonte oscuro, cuyo valor simbólico es especialmente significativo en un contexto en el que se habla de viajes difíciles; en la Figura 7 presento tres *frames* secuenciales en los que se ve como una fortaleza de protección se convierte en un amontonado de tiendas (en un horizonte cromático muy, muy significativo). Este significado visual complementa la información verbal que se escucha (o lee) referente a las dificultades enfrentadas cuando se llega al local de refugio. En la Figura 8. presento lo que el video enseña cuando se describen los procedimientos de concesión de la condición de asilado. Con todo esto están orquestados otros códigos y significados,



como, por ejemplo, la cadencia de la música, lenta pero regular, dando la sensación clara del funcionamiento de una máquina, es decir, de la deshumanización de los refugiados:



Fig. 6. Buitres, el horizonte oscuro que enmarca el desplazamiento de refugiados.



Fig. 7. Como el local de acogida se convierte en un todo menos una fortaleza de protección.





Fig. 8. Frame que ilustra el camino hacia el reconocimiento de la condición de aislado.

Este contexto se presenta, pues, como un campo riquísimo para llevar a cabo la explicitación de procesos multimodales de significación. Sin embargo, en la sección *Think* se dirige la atención de los alumnos (casi) exclusivamente para el mensaje verbal, lo cual no me parece nada adecuado puesto que lo que los estudiantes hacen al visualizar en video es una compleja labor multimodal de los sentidos representados en el video, y no exclusivamente entender el mensaje verbal. Al no dirigir la atención de los alumnos para la multimodalidad, se pierde un contexto práctico totalmente relevante para enseñar a reconocer esas características y su función en la construcción de la significación. De ese modo, el trabajo pedagógico que se construye en la sección *Think* emerge como siendo claramente limitado, por ser poco representativo de lo que hay que comprender para construir sentidos. Además, se puede añadir que muchas de las preguntas son de respuesta superficial y explícita en el mensaje verbal, dejando de fuera significados interesantes referidos en el video (ej: cuando al final se dice *If you go back in your family...*). Esta *lesson* podría por consiguiente ser un contexto idóneo de realización de un trabajo pedagógico destinado a explicitar, para los alumnos, dimensiones relevantes de los códigos semióticos y a conducirlos, en este contexto tan protegido, a la conceptualización de la construcción multimodal de los significados, a una conceptualización útil para prepararlos para leer de modo autónomo en otras situaciones multimodales futuras y para para la construcción, también por los alumnos, de prácticas transformadas (es decir, informadas por ese conocimiento) de construcción de situaciones similares, permitidas y encorajadas en esta plataforma.

A este potencial desaprovechado podemos sumar otro, que me parece igualmente destacable por estar relacionada con lo que he presentado como aprendizaje necesario sobre cómo leer en internet. En efecto, las secciones *Think* y *Dig Deeper* tienen todas las *affordances* para permitir a los profesores dibujar esa sección para transformar esta práctica situada en una experiencia de aprendizaje de la auto-monitorización de la lectura. La tarea de lectura es introducida por un párrafo y una pregunta clara, a la que se dice que el video da respuesta, determinándose así un objetivo para el trabajo de comprensión desde ese inicio. Sin embargo, es discutible, como poco, que la estructura de la sección *Think* conduzca a la respuesta a esa pregunta, puesto que las tareas son poco o nada



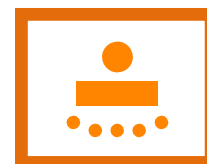
significativas o representativas de todo lo que el lector tiene que hacer para llegar a entender ampliamente *qué es un refugiado*. Se podría, además, especificar otras preguntas más representativas de la amplitud de información que se ofrece. Tal como está, y a pesar de que este contexto de lectura sea protegido por la macro-organización de la información, acaba por no resultar un *scaffolding* tan bueno como sería posible y deseable. Algo semejante se percibe en la sección *Dig Deeper*, lo que hace con que el objetivo quede ‘perdido’.

Destaco, por último, que la sección *Dig Deeper*, con su texto y enlaces, me parece idónea para guiar a los alumnos también por los caminos divergentes de significación característicos de la lectura en internet, por ejemplo, enlazando textos polémicos. Además, la sección *Discuss* se presenta como un espacio de discusión posible de todos estos aprendizajes sobre lectura en internet. Sin embargo, en el contexto de lectura creado en esta *lesson* no se percibe ninguna preocupación con la concienciación del lector sobre la necesidad de desarrollar un análisis crítico de los significados que construye y de los textos que le son ofrecidos para leer. Eso sería enormemente relevante puesto que en el mismo vídeo se dice que hay manipulación ideológica sobre este asunto e, incluso, se da a entender que hay múltiples perspectivas sobre la forma como el asunto *refugiados* es definido y asumido: se dice *rightly or wrongly...* Cabría preguntar, entonces, cuáles son esas perspectivas y ayudar el lector a entender que la que se presenta en el vídeo y en los textos que se le permite leer constituyen probablemente *una de esas perspectivas*.

#### CONCLUSIONES:

Con este artículo mi principal intención es la contribuir a la discusión de la pedagogía de una competencia cultural de construcción de significados que aparentemente es movilizadora por una gran mayoría de alumnos: la lectura en internet. He presentado algunos datos que apuntan para la necesidad de (re)conceptualizarse la pedagogía de la lectura que se hace en internet para aprender desde edades tempranas, algunos rasgos destacados de esa lectura y las líneas centrales *del cómo* puede ser concebida la pedagogía de esa lectura de cara a educar un (renovado) lector activo.

He usado un ejemplo para argumentar que es actualmente posible desarrollar esa pedagogía. El análisis del ejemplo fue desarrollado con vistas a ilustrar cómo son o pueden ser ahí usadas las características más



destacadas de la lectura digital para hacer accesible información al lector y cómo su pedagogía encuentra ahí un lugar de concreción protegido. Aunque dimensiones importantes de la lectura en internet resulten invisibles en ese ejemplo desde una perspectiva pedagógica y, de ese modo, para su aprendizaje explícito y transformador, creo que este análisis pone de manifiesto el enormísimo potencial de TEDEd para la realización de la pedagogía específica de la lectura en internet.

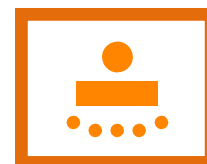
Las limitaciones pedagógicas que, sin embargo, fueron reveladas por el análisis son a mi juicio significativas, ya que revelan la gran necesidad de renovación de las concepciones pedagógicas de los profesores en lo que se refiere a la pedagogía de la lectura en internet. Los vacíos encontrados ponen de manifiesto, además, que esa renovación pedagógica es una necesidad de todos los profesores y no solamente de los profesores de lengua, puesto que TEDEd es para todos (profesores y alumnos). De la misma manera que se ha asumido y sigue defendiendo la idea de que todos los profesores son profesores de lectura (Brozzo, Moorman, Meyer & Stewart, 2013), creo pues que no es excesivo pensar que la labor pedagógica de enseñar a leer en internet es igualmente una labor de todos los profesores que de ella se sirven para guiar a los alumnos en la construcción de conocimiento.

#### FINANCIACIÓN:

Este trabajo ha sido financiado por *CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 y UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, a través de fondos nacionales de la FCT/MCTES-PT.*

#### REFERENCIAS:

- Brozzo, W., Moorman, G., Meyer, C. & Stewart, T. (2013). Content area reading and disciplinary reading. A case for the radical center. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (5), 353-357.
- Byrne, J., Kardefelt-Winther, D., Livingstone, S., Stoilova, M. (2016). *Global Kids Online research synthesis, 2015–2016*. UNICEF Office of Research – Innocenti and London School of Economics and Political Science. Available at [www.globalkidsonline.net/synthesis](http://www.globalkidsonline.net/synthesis)
- Coiro, J. (2011). Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Comprehension Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43, 352-392.
- Coiro, J. (2015). Purposeful, Critical, and Flexible: Key Dimensions of Online Reading and Learning. In Spiro, R. J., DeSchryver, M.,



- Hagerman, M. S., Morsink, P. M. & Thompson, P. (Eds.). *Reading at a Crossroads? Disjunctures and Continuities in Current Conceptions and Practices* (pp. 53-64). New York, London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). New literacies, new learning. *Pedagogies*, 4 (3), 164-195.
- Courtney, W. (2012). What Is TED-Ed's Role in Today's Classroom? District Administration: <https://www.districtadministration.com/article/what-ted-ed%E2%80%99s-role-today%E2%80%99s-classroom>
- Cudney, E. A. & Ezzell, J. M. (2017). Evaluating the impact of teaching methods on student motivation. *Journal of STEM education*, 4 (1), 32-49.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula : la cooperacion interpretativa en el texto narrativo, (2nd Edition)*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes (3rd Ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London, New York: Routledge.
- Pereira, Í. S. P. (2016). Reading to learn on screens. Challenges for research. Pereira, I., Ramos, A. & Marsh (Eds). *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research. Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410, University of Minho, Braga, Portugal, 6th - 8th June, 2016* (pp. 225-237). Braga: Centro de Investigação em Educação. (CIEd) [Accessed: <http://digilitey.eu>]
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies* (pp. 19-37). London: Routledge.
- Queirós, N. (2015). *Ted-Ed: Lessons worth sharing. Cenários de exploração educativa*. Ms.
- Sams, A. & Aglio, J. (2016). Three ways the flipped classroom leads to better subject mastery. *E-school news*. <https://www.eschoolnews.com/2016/08/15/3-ways-the-flipped-classroom-leads-to-better-subject-mastery/> (last accessed on June, 29<sup>th</sup> 2017)

**La formación del lector escolar. Oportunidades desde el entorno familiar, educacional cultural y social.**