

¿Cómo leen alumnas y alumnos de ELE textos digitales? – Un estudio exploratorio

How do ELE students read digital texts?
- An explorative study

Manuela Franke
Asistente de investigación en la Universidad de Potsdam
manufanke@uni-potsdam.de

Manuela Franke, con formación de pregrado y maestría en Enseñanza de inglés, español y francés, es doctora en Literatura Hispánica por la Universidad de Siegen. Tiene amplia experiencia en la formación de profesorado e investigación en lenguas romances (español, francés e italiano) en las universidades de Siegen, Marburgo, Freie Universität de Berlín y Duisburgo-Essen. Actualmente trabaja en la Universidad de Potsdam orientando las prácticas del área de español. Sus principales intereses de investigación incluyen la investigación del uso de manuales, la digitalización (en especial, la lectura en ámbitos digitales) y la formación del profesorado.

Anne-Marie Lachmund
Asistente de investigación en la Universidad de Potsdam
lachmund1@uni-potsdam.de

Anne-Marie Lachmund es doctora, asistente de investigación y profesora en la Universidad de Potsdam en el Departamento de Inglés para TEFL y en el Departamento de Estudios Románicos para ELE y FLE. Sus principales intereses de investigación incluyen, entre otros, los entornos innovadores de enseñanza y aprendizaje, como las redes sociales y los vídeos explicativos, en relación con el fomento de las competencias digitales de lectura. Además, imparte clases en una escuela de gramática alemana centrada en la educación bilingüe.

Resumen

El espacio digital, que ofrece fuentes auténticas y multilingües, privilegia el aprendizaje autónomo, y hace hincapié en la competencia lectora como competencia clave. Los nuevos tipos de textos tienen características que favorecen la lectura selectiva y superficial. La recepción está guiada, por ejemplo, por hipervínculos, interrupciones publicitarias, etc. En el contexto de la didáctica de las lenguas extranjeras, el espacio digital ofrece potencial para apoyar o dificultar la comprensión de textos digitales. Para diseñar entornos de aprendizaje digital, es preciso investigar el hábito de uso de las alumnas y los alumnos para averiguar cómo proceden durante la lectura digital. El artículo presenta los resultados de protocolos de pensamiento en voz alta y muestra qué estilos de lectura emplean las alumnas y los alumnos de segundo a cuarto curso de español en Alemania cuando leen una página web, cómo afrontan las dificultades y qué ayudas utilizan. Los resultados del estudio deben servir como punto de partida para plantear nuevas preguntas e hipótesis.

Abstract

The digital space offers authentic, multilingual written sources, which privileges autonomous, non-instructional learning, emphasising thus reading literacy as key competence. However, digital reading differs from analogue because not only do the new types of texts have characteristics that favour scanning and skimming, but also the reception process is guided by hyperlinks, videos, advertising, etc. Particularly in consideration of foreign language learning, the digital space may both support and hinder the comprehension of digital texts. In order to design digital learning settings, the learners' usage behaviour must first be investigated to find out how learners proceed during independent digital reading. The article presents the results of an explorative study with thinking-aloud protocols to show which reading strategies learners of ELE in Germany used when reading a website, how they dealt with difficulties and scaffolding. The results of the study should serve as a starting point for raising new questions and hypotheses.

Palabras clave

aprendizaje de la lengua, formación del profesorado, didáctica, tareas, estrategias de comprensión, hipertexto, medios de comunicación, web 2.0, TIC, español L2, español para niños, autonomía de aprendizaje

Keywords

language learning, teacher's development, didactics, tasks, comprehension strategies, hypertext, media, web 2.0, ICT, Spanish as second language, Spanish for children, learning autonomy

Introducción

La transformación digital en la escuela y en la sociedad no solo va acompañada de innovaciones técnicas que afectan a los modos de comunicación externos (cf. Kerschhofer-Puhalo, 2018: 164), sino también de un profundo proceso de cambio social que conlleva formas de trabajo, técnicas culturales y modos de recepción muy alterados, cuya funcionalidad y uso deben describirse en primer lugar.

El hecho de que este proceso de cambio como desarrollo social también incluya el espacio de la escuela sin excepción no requiere ninguna explicación explícita, ya que las formas de trabajo, las técnicas culturales y los modos de recepción modificados ya son de uso cotidiano entre las alumnas y los alumnos, especialmente a través del teléfono móvil. El espacio digital, de por sí independiente del lugar y utilizado de forma autónoma por las alumnas y los alumnos, se basa principalmente en el texto¹ y difiere del espacio textual analógico. Aunque las lectoras y los lectores de hoy, que pasaron un promedio de 258 minutos al día en Internet en 2020, se enfrentan a diario a la escritura digital y digitalizada, la cantidad de lectura (digital) no se traduce automáticamente en una alta competencia lectora entre los nativos digitales²: Según la evaluación especial de PISA sobre la lectura en el siglo XXI existe una carencia fundamental de conceptos didácticos para la enseñanza integral de la competencia lectora digital (cf. OCDE, 2021: 4).

Sin embargo, la tesis persistentemente esgrimida en este punto de que solo porque la lectura digital sea ya una práctica habitual entre las alumnas y los alumnos, también debe formar parte de la enseñanza, se queda corta en este punto y solo representa una parte de la reacción a la nueva realidad; por el contrario, deben elaborarse sistemáticamente nuevos fundamentos sobre por qué y en qué medida la nueva realidad se desvía de los patrones conocidos. Para la investigación de la lectura digital, esto significa averiguar cómo proceden exactamente los jóvenes en el espacio digital al que acceden de forma autónoma y con poca o ninguna instrucción, y cómo de bien se desenvuelven en él. Sin embargo, aquí hay que tener en cuenta las especificidades del entorno digital para fomentar la competencia lectora (no solo en lengua materna sino también en lengua extranjera) de las alumnas y los alumnos en la era digital, ya que los textos digitales traen consigo características que requieren nuevos modos de recepción. Además, la cuestión es cómo tratar los textos digitales en lenguas extranjeras para deducir cómo hay que preparar a las alumnas y los alumnos para que interactúen de forma competente y funcional con estas (¿nuevas?) circunstancias, y no solo sustituyendo el papel y el bolígrafo por una tableta o el libro de texto por un libro digital. Esto incluye también una adaptación de la enseñanza sensible a la diversidad, ya que la heterogeneidad se hace patente en el espacio digital, lo que se refleja en una configuración de la competencia lectora.³

La socialización lectora actual se caracteriza por su multimedialidad, multimodalidad y multilingüismo, en el que todos los recursos lingüísticos y medios disponibles se combinan para crear sentido y significado en los textos y para leerlos y comprenderlos (multialfabetismo)

¹ El estudio JIM (2021: 33) muestra que WhatsApp es la aplicación más popular entre los jóvenes alemanes de 12 a 19 años.

² El término “nativo digital” fue utilizado por primera vez por Marc Prensky en 2001 para describir a una persona cuya habilidad en el uso de los medios digitales se basa en haber nacido en un mundo moldeado por los mismos. La vinculación del nacimiento de una persona con sus posibilidades de acceso a la tecnología digital implica que cualquier persona nacida en la era digital puede usar las herramientas tecnológicas y considerar habilidades como “dadas”, como una rutina que se reflexiona poco. Prensky (2011: 15) sugiere que no solo se deben considerar los accesos y el uso de la tecnología digital como criterio, sino también el manejo competente de la misma, por lo que es más apropiado hablar de “sabiduría digital”.

³ El estudio PISA del año 2018 indicó que la relación entre las habilidades de lectura de las alumnas y los alumnos y el trasfondo socioeconómico ha vuelto a aumentar después de haber habido progreso en los años anteriores. También el grupo de riesgo de PISA, es decir, la proporción de alumnas y alumnos que tienen solo habilidades de lectura muy bajas, ha vuelto a aumentar hasta el 20,7 por ciento en el año 2018 (Reiss et al., 2019).

(Kerschhofer-Puhalo, 2018: 164). La promoción de la lectura en la escuela todavía se centra en gran medida en formatos analógicos, basados en papel y libros, en su mayoría orientados al lenguaje estándar y diseñados de forma monolingüe (*ibid.*), cuyos modos de uso se transfieren al espacio digital. Por lo tanto, la investigación sobre la lectura debe basarse en las acciones mediáticas de los usuarios (Kim, 2005: 22). Especialmente en el ámbito digital, los usuarios traen consigo expectativas y hábitos de lectura que provienen del entretenimiento y apuntan a acciones de lectura relacionadas con la escritura en contextos sociales extracurriculares.

A continuación, se describen en primer lugar las características particulares de los textos digitales (2) y luego se abordan los requisitos específicos para la lectura en general (2.1) y en lenguas extranjeras de textos digitales (2.2).

Textos digitales y sus características

En el espacio digital, los textos están incrustados en una interfaz basada en la web, lo que significa que siempre están conectados a otros textos en una red. La interconexión de los textos digitales se hace evidente especialmente a través de la práctica de los hipervínculos (cf. Bender, 2017: 385). Un texto digital a menudo es una combinación de medios que incluyen material de audios, imágenes, películas y gráficos que, en su conjunto, forman una unidad que crea una nueva relación entre las partes individuales y se convierte en un nuevo texto global (cf. Frederking, 2006: 751). Los textos digitales también están determinados por su apertura a la recepción. Con frecuencia, ni la dirección ni la forma de la recepción están predeterminadas y la transmisión de contenido no está concluida; después de todo, los textos digitales siempre se pueden continuar y modificar retrospectivamente. Esta mezcla también se muestra en la combinación de información y entretenimiento en las redes sociales, así como en la oralidad y la escritura o lo poético y lo práctico, como puede ser el caso en la publicidad. Además, los roles de los consumidores y productores son más complejos: ya que el significado de un texto en el proceso de creación de significado se construye conjuntamente a través de la interacción entre los lectores receptores y los productores de texto y sus intenciones y experiencias, el aprendizaje o el conocimiento es un proceso de negociación que según esta comprensión solo se crea a través de la construcción conjunta de las alumnas y los alumnos o lectores. Las fronteras se difuminan cada vez más entre lectura y escritura, autores y lectores, periodistas y consumidores de medios, medios de comunicación masiva y medios sociales, entre géneros de texto distintos (por ejemplo, blog y vlog) y, en última instancia, incluso las fronteras entre profesoras y profesores y alumnas y alumnos (por ejemplo, a través de plataformas de aprendizaje colaborativo) y a menudo incluso entre lenguas individuales (Kalantzis y Cope, 2012). Por otro lado, el lector, que debe determinar su propio camino de lectura, tiene menos orientación. El texto de referencia está acompañado de enlaces, similares a las notas a pie de página en un texto analógico. A diferencia de las notas a pie de página, que se refieren al texto, pero luego vuelven a él, los enlaces no garantizan un regreso obligatorio al texto original. El lector no tiene que abandonar realmente el texto (como en el texto analógico), sino que también puede “desaparecer” haciendo clic en otros enlaces sin interrumpir la lectura. Al mismo tiempo, el hipertexto ya no se clasifica de manera tradicional con respecto a otros textos a través de notas a pie de página, sino a través de enlaces que continúan refiriendo a hipertextos adicionales. Esto dificulta significativamente tener una visión general completa (Wanning, 2017: 915). Además, la variedad de autores es particularmente pronunciada en el espacio digital, lo que a menudo plantea la cuestión del autor original y la coautoría. Esto es especialmente cierto para textos que no han sido editados por un equipo de redacción.

Otra peculiaridad de los textos digitales es su fragmentación: los textos pueden estar acompañados o interrumpidos por otros textos que no necesariamente están relacionados con ellos. Por lo tanto, se requieren otras formas de recepción. La recepción puede ser tanto

secuencial como simultánea, y el orden de lectura se determina en función de las piezas de montaje, lo que conduce a una experiencia de lectura individual (cf. Doelker, 1999: 63).

El disfrute de los medios es un aspecto importante que considerar al elegir y leer textos digitales, pero a menudo se pasa por alto en las decisiones didácticas. Según Groeben (2002: 169-172), el disfrute de los medios es el factor motivacional decisivo para la recepción y el mantenimiento de la misma, y se refleja, por ejemplo, en la búsqueda y selección de sitios web. En particular, en entornos escolares, a menudo no se reconoce la importancia del entretenimiento y el disfrute, y prevalece una actitud distante hacia los medios, basada en la crítica del escapismo⁴. Sin embargo, parece más efectivo involucrar consecuentemente los aspectos de la estética de la recepción para entender cómo los textos digitales afectan a sus usuarios y cuál es la influencia de este efecto en el uso o la recepción.

En este contexto, el diseño de sitios web desempeña un papel central. Si un buen diseño puede engañar sobre el contenido informativo y de mensaje de un sitio web, los parámetros externos pueden determinar si el sitio web será recibido y seguido, independientemente de la calidad o seguridad. Para contrarrestar este tipo de evaluación de textos digitales que se basa únicamente en criterios visuales, se requiere una nueva faceta de la competencia crítica de recepción que permita la reflexión sobre el propio comportamiento en los medios.

Teniendo en cuenta la creciente difusión de noticias falsas y desinformación, se vuelve cada vez más importante un análisis crítico de los textos y sus afirmaciones e intenciones. La capacidad de distinguir entre noticias falsas y verdaderas y de captar rápidamente enfoques de desinformación se ha convertido en una habilidad clave. Esto también incluye la incorporación de información verificable y una evaluación crítica de las fuentes para permitir una formación de opinión fundamentada. En general, la capacidad de comprender el contexto de un texto y cuestionarlo críticamente es crucial para una comprensión adecuada e interpretación de los textos, también en el aprendizaje de idiomas extranjeros (Kräling, 2021). En cuanto a cómo las características de los textos digitales determinan los procesos de lectura y los estilos de lectura aplicados en la recepción, esto se examinará más detalladamente a continuación.

Leer textos digitales

Las prácticas de lectura y visualización, así como la adquisición de información, han cambiado significativamente en los últimos años debido al aumento en el uso de los medios digitales. La frecuencia de la lectura superficial y fragmentaria ha aumentado, mientras que la lectura intensa y concentrada para lograr una comprensión profunda del contenido ha disminuido (Shibata y Omura, 2020: 7). Entre las prácticas de lectura y visualización modificadas se incluyen el *browsing*, en el que se hacen clic en muchas páginas web diferentes en poco tiempo sin un objetivo específico, el *scanning* (es decir, la búsqueda intencional de información específica en un texto), la “lectura selectiva” (en la que solo se leen partes específicas de un texto), la “búsqueda de palabras clave”, la “lectura no lineal” (es decir, saltar hacia adelante y hacia atrás entre páginas a través de enlaces) y la “lectura única” (es decir, leer un texto solo una vez y no volver a leerlo para comprenderlo mejor) (Liu, 2005: 700).

Para la lectura de textos digitales se requiere una atención consciente y la capacidad de concentración, ya que estímulos visuales como diferencias de color, el desplazamiento y los hipervínculos provocan una distracción constante y dificultan la lectura profunda y concentrada. Las características de los textos digitales, como la aparición repentina, el parpadeo, el movimiento, el trabajo paralelo, el cambio de pestañas, los estímulos visuales y auditivos y el desplazamiento o reproducción automática de audio o video, pueden afectar la comprensión de

⁴ La condena atribuida por Adorno a la televisión y la radio como una forma de embrutecimiento del pueblo parece haber sido transferida sin filtrar a los textos digitales. En lugar de destacar el contenido informativo de algunas páginas web y resaltar las diversas posibilidades del espacio digital, las voces críticas destacan los aspectos negativos, como el riesgo de adicción o la desinformación (entre otros, Groeben, 2002: 169-172).

la lectura de textos digitales, por lo que deben tenerse en cuenta en su recepción y en su preparación didáctica. Además, la recepción en una pantalla afecta la atención durante el proceso de lectura. En particular, la falta de visión general, la sensación poco amigable para los ojos de la superficie de la pantalla y la necesidad constante de orientación con desplazamiento e hipervínculos conducen a una lectura alterada. En el espacio digital, se produce una “disturbance of concentration”, que interfiere en la lectura profunda y concentrada y, como resultado, limita la capacidad de retener información en comparación con la lectura analógica (Shibata et al., 2016: 308), ya que el cerebro debe decidir en cada hipervínculo subrayado con un color diferente si la información es relevante o no. Esto interrumpe el flujo de lectura y la memoria a corto plazo. Si se navega de vuelta al texto principal después de leer el texto del hipervínculo, es necesario volver a leer una oración o un párrafo, lo que consume tiempo y atención. Además, existe el riesgo de “cyber-wandering” (Thirunarayanan, 2003: 2), es decir, seguir el siguiente hipervínculo después de leer uno, porque se necesita rápidamente más información (Omura y Shibata, 2010 y 2020).

A través del ejemplo de pasar las páginas de un documento en una pantalla, que requiere la atención consciente del usuario, se hace evidente la alta carga de trabajo cognitivo asociada: la posición del ratón debe ser verificada y mantenida con la mano para desplazarse cuidadosamente por la página, ya sea girando la rueda del ratón o arrastrando la barra de desplazamiento. Tales acciones no pueden realizarse inconscientemente, incluso si uno quisiera hacerlo; requieren la atención consciente del lector, lo que implica interrumpir el proceso de lectura, aunque sea por un corto tiempo (Baron, 2015: 120).

Entre estas habilidades emergentes de lectura, la navegación es reconocida como un componente clave de la lectura en el entorno digital, ya que los lectores “construyen” su texto a través de la navegación y dedican tiempo a recuperar información de textos eventualmente seleccionados.

La evidencia ha demostrado que los lectores más competentes tienden a minimizar sus visitas a páginas irrelevantes y localizan eficientemente las páginas necesarias (OCDE, 2011). Estos eligen estrategias adecuadas para las exigencias de tareas individuales (OCDE, 2011; Lawless y Kulikowich, 1996; Salmerón y García, 2011; Salmerón, Kintsch, Kintsch, 2010; Naumann et al., 2007; Lawless y Schrader, 2008). Una buena navegación puede caracterizarse como un comportamiento de navegación consistente con estos objetivos y que apoya todo el proceso cognitivo (OCDE, 2021: 56).

Dadas las particularidades de los textos digitales y las formas cambiantes de lectura y recepción en el espacio digital, surge la pregunta de qué impacto tienen los textos digitales y la lectura resultante en la enseñanza de idiomas extranjeros.

Leer textos digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras

Para su uso en la enseñanza de idiomas extranjeros, los textos digitales tienen tanto potencial como desafíos. Representan materiales lingüísticos auténticos en el idioma extranjero que las alumnas y los alumnos pueden recibir de manera autónoma en plataformas en línea. Además de las dificultades lingüísticas que esto conlleva, las alumnas y los alumnos deben ser capaces de determinar la calidad de estos textos y distinguir entre contenido confiable y no confiable. El fácil acceso y la diversidad de información en el espacio digital también conllevan el riesgo de perderse en la cantidad de información y, por lo tanto, interrumpir el proceso de lectura (en el idioma extranjero). La complejidad lingüística de los contenidos no didácticos representa un desafío especial para la lectura en idiomas extranjeros, ya que cuantos más fenómenos lingüísticos no se pueden reconocer a simple vista (es decir, cuanto mayor sea la complejidad lingüística de un texto), más se corre el riesgo de caer en la lectura “palabra por palabra” (Nieweler, 2017: 122) o de abortar la lectura por completo. Para contrarrestar esto, se requieren estrategias de lectura adecuadas generales y específicas para el idioma extranjero, el uso de herramientas (como diccionarios o herramientas de traducción) y estrategias para controlar la

atención y el procesamiento del texto (por ejemplo, tomar notas). Las estrategias de procesamiento de texto ocurren de manera diferente en el espacio digital y en el analógico, en cuanto a que los sitios web apenas se pueden subrayar digitalmente o los comentarios no se pueden escribir en el margen como ayuda mnemotécnica. El manejo competente de diccionarios digitales, que se basan en la búsqueda de palabras en lugar de frases y evitan el uso generalizado de programas de traducción que pueden evitar la lectura en idioma extranjero, también debe ser entrenado. Dado el gran volumen de texto en Internet, la falta de estabilidad de la información y la diversidad de géneros de texto, el control de la atención es especialmente importante para la lectura en idiomas extranjeros, ya que interrumpir el flujo de lectura afecta negativamente la comprensión de lectura (ISB, 2022).

Preguntas de investigación

Cómo abordan las alumnas y los alumnos de idiomas (de español como segunda lengua) una tarea compleja que requiere la lectura de una página web en el entorno digital, cómo es su camino de lectura, cómo manejan las herramientas digitales y cómo se dirige su atención, son cuestiones que no se conocen lo suficientemente bien hasta el momento. El enfoque del estudio exploratorio que se presenta a continuación se centra en hacer visibles los enfoques heterogéneos en el espacio digital para obtener información específica de una página web en español como lengua extranjera (Diekmann, 2017: 33). Para este fin se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué enfoques diferentes se pueden observar?
- ¿Qué estrategias de lectura utilizan?
- ¿Qué herramientas digitales utilizan para el andamiaje?
- ¿Qué implicaciones para la enseñanza del español como lengua extranjera se pueden deducir con respecto a la selección y adaptación de textos y tareas digitales?

Diseño del estudio

Recolección de datos y método

Los datos subyacentes a este estudio se recopilaron en el marco de un seminario de didáctica de máster para la enseñanza del español con un enfoque en la diferenciación en la Universidad de Potsdam en el semestre de invierno de 2022-23 (para obtener más información sobre la estructura del seminario, consulte Franke y Lachmund, 2023). El objetivo es una exploración de los enfoques individuales de alumnas y alumnos trabajando en una tarea de lectura en el espacio digital. Los procesos de lectura y recepción individuales son difíciles de investigar, ya que no se pueden observar fácilmente (Stark, 2010: 58). Se utiliza entonces el método del pensamiento en voz alta en combinación con la grabación de pantalla de un programa de videoconferencia. Al combinar el “pensamiento en voz alta”, es decir, la verbalización de procesos (meta) cognitivos en paralelo con el procesamiento de tareas relacionadas con la lectura (cf. Afflerbach y Cho, 2009; Hu y Gao, 2017; Israel 2015; Pressley y Afflerbach, 1995) y la visualización del comportamiento de clics y ratón en la página web, se pueden proporcionar ideas para responder las preguntas de investigación. Dado que este estudio solo desea explorar el proceso de lectura de un sitio web en un idioma extranjero, se espera que el pensamiento en voz alta no represente una carga cognitiva excesiva para las alumnas y los alumnos⁵ (por

⁵ En este estudio usamos el término “alumnas / alumnos” únicamente para estudiantes de escuela, mientras que cuando utilizamos la palabra “estudiantes”, nos referimos exclusivamente a estudiantes universitarios.

ejemplo, en relación con las emociones). Además, se espera que las alumnas y los alumnos realicen el pensamiento en voz alta en su lengua materna alemana, ya que no se trata de resolver la tarea en el contexto de la enseñanza de español primario, sino de usar estrategias de resolución de problemas (consulte Heine, 2013: 20-26 para la discusión sobre el diseño multilingüe del pensamiento en voz alta).

Los participantes del estudio se enfrentaron a un sitio web en español del que debían extraer información específica sobre las tradiciones navideñas en diferentes regiones de España⁶. Se parte de la premisa de que las alumnas y los alumnos ya tienen conocimientos previos sobre el tema de la Navidad, pero estos no son exhaustivos en cuanto a sus especificidades regionales. La página web es un texto digital “clásico” que incluye las características habituales (véase la sección 2): barra de menú, hipervínculos, imágenes y videos. El texto está estructurado visualmente por un título principal y subtítulos. Al final de la página web se encuentra una lista de vocabulario inglés – español⁷. Todos los datos necesarios se encuentran en la página principal; no es necesario navegar por las subpáginas. En la página principal hay un icono que indica la posibilidad de cambiar el idioma del sitio web, pero esto solo funciona en las subpáginas; las alumnas y los alumnos no pueden cambiar el idioma y deben leer el texto en español.

Cada alumna/alumno fue guiado por un/a estudiante durante la fase de “pensar en voz alta” en una videollamada con pantalla compartida, la cual fue grabada⁸.

El procedimiento del método “pensar en voz alta” (Heine, 2005) fue el siguiente:

1. Las y los estudiantes practicaron el pensar en voz alta con las alumnas y los alumnos utilizando otro sitio web en alemán del que también debían extraer información, y juntos respondieron a las preguntas que surgieron sobre el método. Este ejercicio de práctica fue sencillo y provocó verbalizaciones, pero no coincidió exactamente con la tarea de investigación para evitar anticipar las respuestas (*priming effect*).
2. Las y los estudiantes compartieron con las alumnas y los alumnos la tarea de lectura, que se formuló de manera muy amplia según la metodología (extraer información sobre las tradiciones navideñas en las diferentes regiones de España que satisfaga las preferencias personales). La tarea estaba disponible visualmente para los alumnos en todo momento a través del chat. Durante el proceso de pensamiento en voz alta, las y los estudiantes solo estuvieron detrás de escena, brindando apoyo a los alumnos⁹ (p.ej. mediante recordatorios de la técnica de pensamiento en voz alta).

⁶ El diseño del experimento se basa en el método utilizado en el estudio PISA 2018 para la evaluación de la lectura de textos digitales múltiples (OCDE, 2021: 53). El enfoque se centra en la navegación dinámica de una página web, que se investiga mediante la medición del tiempo de permanencia, los procesos de clic y las tareas de opción múltiple.

⁷ La elección del sitio web se justifica por ser uno de los primeros resultados en la búsqueda de Google “Navidad regiones de España tradiciones” (noviembre de 2022). El sitio web fue creado por un instituto con sede en Madrid y además de ofrecer información turística, también cuenta con enlaces a cursos de idiomas. Además, se reflexionó en un seminario de formación docente sobre qué sitio web elegiría una profesora o un profesor de español para sus alumnas y alumnos y se consideró que la lista de vocabulario multilingüe (sin anotaciones de notas al pie en las palabras correspondientes) podría ser una herramienta potencialmente útil como andamiaje. Por lo tanto, el sitio web puede ser considerado semi-auténtico, pero no está didactizado ni preparado para alumnos y alumnas con L1 alemán.

⁸ Las alumnas y los alumnos llevaron a cabo el pensamiento en voz alta con la ayuda de una guía de instrucciones, reglas de comportamiento, un estímulo de entrada estandarizado y un conjunto de instrucciones paso a paso (Heine, 2005: 170-171). En una sesión de entrenamiento previa, las alumnas y los alumnos probaron el pensamiento en voz alta entre sí en pequeños grupos para poder entender las posibles dificultades y desafíos y ser conscientes de los patrones de reacción verbal y practicarlos de antemano. Las preguntas y dudas se pudieron responder durante el entrenamiento (Ericsson y Simon, 1998).

⁹ En el proceso de revisión de los protocolos de pensamiento en voz alta, se encontró que solo en un caso el estudiante realizó interrupciones o influencias, por lo que este protocolo fue excluido de la muestra.

3. Para determinar el grado de conciencia del enfoque al leer una página web en español, también se utilizó una combinación de métodos introspectivos y retrospectivos. Con este fin, las y los estudiantes llevaron a cabo una breve entrevista semiestructurada después del proceso de pensamiento en voz alta, donde los participantes debieron justificar su conocimiento previo sobre el método y su enfoque.

Muestra

El grupo de participantes en el estudio consiste en un total de ocho personas, cuatro mujeres y cuatro hombres. Una persona tiene 13 años, otra tiene 14 y seis personas tienen 15 años. Tres personas están en su segundo año de aprendizaje de español, dos en el tercero y tres personas ya han alcanzado el cuarto año de aprendizaje. Las calificaciones en la asignatura de español varían de muy buenas a insuficientes. Para explorar una amplia gama de enfoques y hacer afirmaciones sobre alumnas y alumnos de diferentes niveles de rendimiento, se decidió utilizar una muestra muy heterogénea en este estudio. El nivel de dificultad de la página web utilizada en el estudio se basa en el nivel de aprendizaje del segundo año, sin apuntar a un entendimiento detallado, sino a una combinación de estilos de lectura (global y selectivo) para extraer información específica del texto. Los resultados del estudio deben servir como base para desarrollar más preguntas e hipótesis para un estudio de seguimiento con un número mayor de participantes y un nivel de aprendizaje establecido. El presente estudio tiene un carácter exploratorio y, por lo tanto, no pretende hacer afirmaciones definitivas sobre la forma de leer páginas web en la clase de español. No se trata sino de un primer acercamiento al campo de investigación.

Evaluación de los datos

La evaluación de los protocolos de pensamiento en voz alta y las entrevistas se realizó mediante el análisis de contenido cualitativo según Kuckartz (2012), con la ayuda del programa de procesamiento de datos Maxqda. En una primera etapa, se identificaron los contenidos relevantes de los videos y se registraron los eventos relevantes, ya sea en términos cualitativos, conceptuales o temporales (función heurística, Moritz y Corsten, 2018: 12). Para sistematizar los enfoques, los videos se vieron uno tras otro, se registraron los pasos / acciones realizados con un marcador de tiempo, se transcribió el pensamiento en voz alta y se le asignaron códigos. Para describir el comportamiento de navegación de las alumnas y los alumnos, se extrajeron de los videos las secuencias de páginas visitadas por las alumnas y los alumnos, el tiempo dedicado a cada página, así como las secuencias de acciones detalladas (por ejemplo, movimientos y clics del mouse) en el proceso de resolver cada tarea (OCDE, 2021: 56).

Para garantizar una alta coincidencia, la codificación de los datos se realizó inicialmente de forma independiente por las investigadoras, y luego se revisó y ajustó el sistema de codificación según fuera necesario (Kuckartz, 2012: 83; Przyborski y Wohlrab-Sahr, 2010).

Presentación y discusión de los resultados

Antes de profundizar en los resultados, se debe esbozar un horizonte de expectativas para permitir una comparación de las hipótesis con los procedimientos reales y la evaluación de una competencia digital de lectura efectiva.

La competencia digital de lectura, tal como la entendemos, incluye la habilidad de extraer información correspondiente al objetivo de la lectura de textos multimodales y múltiples en entornos digitales sin interrumpir el flujo de lectura, distraer la atención o restringir la comprensión lectora. Esto no solo implica la lectura no lineal y única, sino también la aplicación de estrategias de control metacognitivo para evitar distracciones (por ejemplo, abrir demasiadas

pestañas) y ciberdeambular (Thirunarayanan, 2003). Se requiere la habilidad de adaptar el estilo de lectura al texto y al objetivo de la lectura, en el cual, en el ámbito digital, deben dominar el escaneo, la búsqueda rápida y la lectura de múltiples textos. Para evitar la lectura palabra por palabra, primero debe determinarse, basándose en la tarea de lectura o en el estilo de lectura, qué estrategia de lectura se necesita, como en el ámbito analógico (ISB, 2022). No se impusieron restricciones ni limitaciones en el procedimiento, por lo que las alumnas y los alumnos podían moverse libremente en el espacio digital.

Todo esto significa que las alumnas y los alumnos podrían acceder a otras páginas más allá de la página que se requiere leer con el fin de resolver la tarea actual. Los examinados pueden haber decidido explorar la tarea dada para prepararse para preguntas posteriores, aunque sabían que esta tarea no requería hacerlo. Alternativamente, los examinados podrían seguir estrictamente las instrucciones de la tarea y leer solo las páginas que se requieren para resolver las tareas. Se espera que estas alumnas y estos alumnos naveguen activamente en páginas con varias fuentes y limiten su navegación en aquellas páginas de una sola fuente (OCDE, 2021: 56).

Los lectores competentes dedican suficiente tiempo a las páginas relevantes para entender el contenido con éxito. Cambios rápidos entre páginas y clics frecuentes hacia adelante y atrás sugieren una lectura superficial o un comportamiento de navegación sin enfoque.

La tarea requería una lectura argumentativa (Henseler y Surkamp, 2009: 6), que implica sacar conclusiones y proporcionar evaluaciones subjetivas del material leído. Para extraer la información deseada del texto, era necesario seguir varios pasos de lectura, incluyendo obtener una vista general del sitio web, percibir las opciones de andamiaje como imágenes e hipervínculos, leer de manera superficial, lectura selectiva e intensiva de párrafos relevantes (pasos 1 a 3, ver 4.1). Además, se esperaba que los participantes aplicaran estrategias de procesamiento de texto, como la toma de notas. A continuación, se presenta la forma en que las alumnas y los alumnos leyeron el sitio web.

Tiempo dedicado al sitio web para extraer información

Cuatro de las y los ocho alumnas y alumnos dedicaron de 0 a 10 minutos a extraer información de la página web (cf. fig. 1), y, de entre estos ocho, dos de ellos solo necesitaron 2:40 o 2:43 minutos.

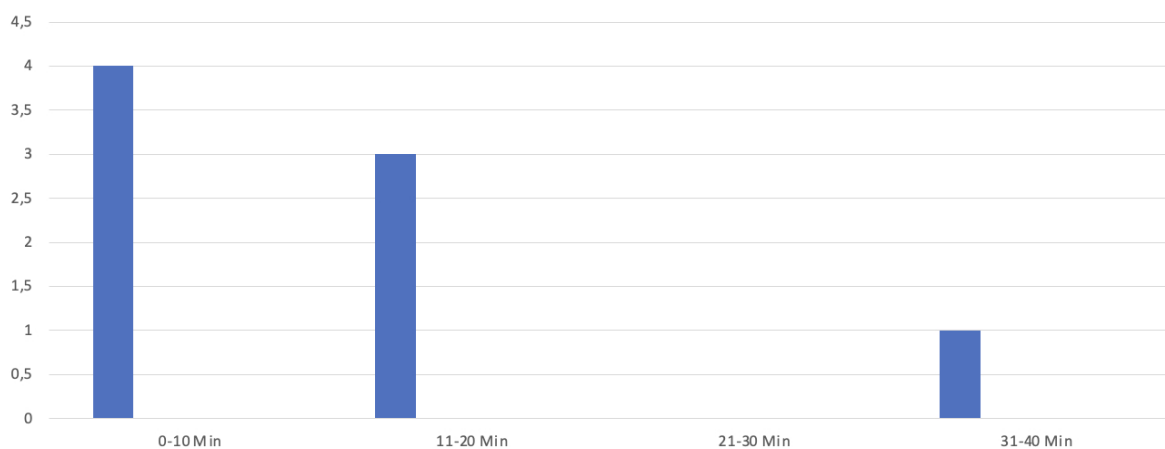


Fig. 1. Tiempo invertido en la página web para extraer información

La duración de procesamiento más larga fue de 35 minutos. Tres alumnas y alumnos necesitaron entre 10 y 20 minutos. La diferencia significativa en la duración del procesamiento indica que la lectura de sitios web es un proceso altamente individual que probablemente

depende no solo del sitio web y del conocimiento del idioma de las alumnas y los alumnos respectivos, sino también del enfoque individual en la lectura. A continuación, se analiza con más detalle cómo las alumnas y los alumnos extraen información del texto.

Primer contacto con el sitio web – obtener una visión general

Basándose en los datos, se observó que los participantes adoptaron enfoques muy diferentes al interactuar con la página web. Además, no todos los participantes pudieron obtener una visión completa de la estructura y el contenido del sitio web. Se identificaron cuatro tipos diferentes de primer contacto con el sitio web:

1. Desplazamiento rápido hacia arriba y hacia abajo sin rumbo fijo
2. Desplazamiento cronológico hasta el final del sitio web, luego regresando al encabezado del sitio web y leyendo el titular
3. Sin desplazamiento, visualizando la barra de menú
4. Desplazamiento hasta la mitad del sitio web, luego regreso al encabezado, enfoque en imágenes

El tipo 2 se considera efectivo porque se asume que se proporciona una visión general de las opciones del sitio web (entre otras herramientas) antes de comenzar a leer. Los tipos 1 y 3 fueron los más comunes y muestran que no se proporciona una visión general. O bien se avanza cronológicamente, párrafo por párrafo, o se pasan por alto opciones importantes del sitio web. Los diferentes tipos de primer contacto mostraron diferencias significativas en cuanto al hábito de uso de las alumnas y los alumnos, y se observaron dos tendencias: a) un enfoque visual (imágenes, barra de menú, ventanas emergentes con opción de chat) o b) un enfoque de contenido o texto. Los participantes con un enfoque de contenido verbalizaron, entre otras cosas, que primero tienen que evaluar el alcance del texto antes de empezar a leer (SpS 3.10.4.2¹⁰, “Ja, naja... erstmal gucken, wie viel Text hier überhaupt auf der Seite zu sehen ist. Boah, das ist echt ganz schön viel schon wieder. Joa, das ist mir bisschen zu viel. Darauf habe ich eigentlich gar keine Lust, das alles zu lesen, aber naja. Erstmal Bilder angucken.“ [traducción: “Bueno, primero mirar cuánto texto hay aquí en la página. Vaya, hay bastante texto otra vez. Sí, es demasiado para mí. Realmente no tengo ganas de leer todo esto, pero bueno. Primero, mirar las imágenes.”] (04:12-04:28)), o buscar información específica (SpS5.9.3.1). Los participantes con un enfoque visual también utilizaron estas imágenes para formular hipótesis sobre la comprensión del texto (SpS1.10.2.1).

La mayoría del comportamiento de las alumnas y los alumnos parecía no estar bien pensado ni orientado a objetivos, sino más bien basado en la intuición. Además, las opciones y funciones del sitio web apenas fueron reconocidas, como lo demuestra el uso limitado de funciones como la lista de vocabulario, los hipervínculos o el video.

Procedimiento durante el proceso de lectura

A continuación, se compara el comportamiento de los participantes con los pasos necesarios esperados en la lectura argumentativa: paso 1: Comprensión global, paso 2: Selección de párrafos importantes y paso 3: Lectura intensiva. Una delimitación clara de las estrategias no siempre está presente, ya que una combinación y repetición flexibles son características de la comprensión lectora. Las estrategias seleccionadas a continuación se basan en las frecuencias y similitudes entre los participantes para lograr una sistematización y poder identificar tendencias. Además, se aborda el comportamiento de evitar la lectura.

¹⁰ A cada protocolo de pensar en voz alta se le asignó un código para garantizar el anonimato de los participantes.

1. Comprensión global

Cinco alumnas y alumnos (SpS1.10.2.1, SpS2.10.5.2-3, SpS3.10.4.2, SpS6.9.3.2, SpS7.10.4.5) se acercaron al texto utilizando estrategias de lectura globales, es decir, mediante *skimming* y/o *browsing*. Este último se entiende aquí como: “glancing over only the interesting parts without a definite purpose” (Shibata y Omura, 2020: 7). *Skimming* se utilizó en varias ocasiones, especialmente cuando se veían ayudas paratextuales como imágenes: “Ich guck mir erstmal die Bilder an, damit ich versteh, worum es geht. Aha... es geht um Weihnachten, ok, dann les ich jetzt den Text.” [traducción: “Voy a ver las imágenes primero para entender de qué se trata. Ah... es sobre Navidad, bien, entonces ahora leeré el texto.”] (SpS1.10.2.1). Esto implicó hipotetizar sobre el contenido del texto basándose en estas ayudas y escanear rápidamente el texto en busca de información relevante. Esta estrategia fue utilizada con frecuencia por los participantes y fue fácilmente detectable a través de una combinación de pensamiento en voz alta y desplazamiento, así como mediante el seguimiento del movimiento del cursor. Estos hallazgos sugieren que el *browsing* y el *skimming* son estrategias importantes que considerar al estudiar el comportamiento de lectura digital. Sin embargo, a partir de este punto, solo se ha realizado una “shallow reading” (Shibata y Omura, 2020: 122) para recoger palabras clave y leer mientras se salta a otras páginas utilizando botones de enlace. Esto se observó en el alumno SpS7.10.4.5 que, gracias al *browsing* y al escaneo, tenía una buena visión general, sabía dónde encontrar la información, pero no leyó (en su lugar, usó una herramienta de traducción). El siguiente paso requiere una combinación de estrategias de lectura más profundas, como la lectura selectiva para encontrar las partes importantes del texto que deben leerse detenidamente para resolver la tarea.

2. Seleccionar párrafos importantes

Se encontró que las lectoras y los lectores selectivos tienden a centrarse en imágenes y palabras clave visualmente resaltadas, así como en números, que tienden a captar su atención. Estos individuos se adhieren a palabras clave basadas en sus conocimientos previos o interés en el tema, como lo demuestra su preferencia por palabras como “Madrid” o “Flamenco” (SpS2.10.5.2-3, SpS5.9.3.1, SpS7.10.4.5). En contraste, se observó que algunas alumnas y algunos alumnos leen de manera lineal, un comportamiento consistente con la lectura de tipo 3 (ver 5.2). Estos lectores no sienten la necesidad de obtener una visión general del sitio web, ya que leen todo en la página. También exhiben un patrón de lectura palabra por palabra mientras escanean algunos párrafos, en donde su atención dura a menudo hasta la primera oración o la mitad de la primera oración. Curiosamente, también se observó que estos individuos omiten párrafos mientras leen ciertas secciones del texto palabra por palabra. Un ejemplo de este tipo de lectura superficial es el alumno SpS2.10.5.2-3: lee intensivamente el párrafo 1, luego salta al párrafo 5, que también lee intensivamente. Luego vuelve al párrafo 3, lo lee palabra por palabra y luego se dirige al párrafo 2. La selección llega al punto en que los párrafos seleccionados se leen intensivamente y los no seleccionados, hasta donde podemos observar, se ignoran sin evaluar si la información necesaria se encuentra en los no seleccionados.

3. Lectura intensiva

Se encontró que los lectores intensivos seguían el texto en un orden cronológico, con la mayoría de las alumnas y los alumnos saltando ciertas partes del texto, enfocándose solo en aquellas secciones que creían que podían entender y evitando aquellas con demasiadas palabras desconocidas, como SpS5.9.3.1, quien leyó intensivamente los párrafos 2, 3 y 7, dejando fuera los párrafos 1 y 4 al 6. Estos individuos no parecían utilizar ninguna estrategia de lectura particular más allá de este enfoque básico. Sin embargo, se observó que una alumna y un alumno realizaron una lectura palabra por palabra del sitio web completo, lo que consumió mucho tiempo: „[...] muss mir erstmal alles richtig durchlesen“ [traducción: “[...] tengo que leer todo detenidamente primero”] (SpS1.10.2.1) oder „Ich muss erstmal alles genau

verstehen.“ [traducción: “Primero tengo que entender todo con precisión.”] (SpS8.9.2.1). Una alumna y un alumno expresaron el deseo de entender todo en detalle. Al mismo tiempo, se observó una falta de concentración después de solo unos minutos (aumento del desplazamiento, expresiones de fatiga como “puh”).

Una característica del espacio de lectura digital es que las estrategias de procesamiento de texto, como tomar notas y resaltar, no siempre son factibles. Ninguno de las alumnas y los alumnos utilizó estrategias de procesamiento de texto, aunque tomar notas al menos habría sido necesario para la tarea. Como resultado, se observó que algunas alumnas y algunos alumnos traducían repetidamente el mismo vocabulario, lo que podría indicar dificultades con la retención del mismo. Entonces surge la pregunta de cómo abordar este desafío.

4. Evitar la lectura: El caso de SpS7.10.4.5

Uno de los participantes (SpS7.10.4.5) exhibió un patrón de comportamiento distinto durante la tarea de lectura. Este individuo se involucró en un desplazamiento sin control (sin un objetivo específico), haciendo clic y vagando por la web sin leer realmente el contenido. Parecía estar buscando información de manera caótica e improductiva, en lugar de comprometerse en una lectura significativa o utilizar estrategias de lectura. A pesar de la presencia de una lista de vocabulario en la parte inferior de la página, este participante no parecía encontrarla útil o relevante para la tarea en cuestión. En lugar de emplearla, SpS7.10.4.5 saltaba de una página a otra en busca de la información necesaria.

Además, el alumno intentó cambiar el idioma del sitio web varias veces durante la tarea: „Kann die Sprache nicht mehr umstellen. [...] Kann die Sprache wieder umstellen. Seite ist ohne Grund zurückgegangen“ [traducción: “No puedo cambiar el idioma. [...] Puedo cambiar el idioma de nuevo. La página retrocedió sin motivo.”] [MF & AML: „zurückgegangen – retrocedió“ aquí significa que el idioma de la página web se ha vuelto al Español] (SpS7.10.4.5) El alumno luego tradujo toda la página web al alemán. Hojeó (*skims*) la traducción en alemán, juzgándola como “no relevante” para resolver la tarea. Después de volver a la página de origen en español, el alumno intentó cambiar de nuevo el idioma y falló. Luego, de nuevo, copió sin rumbo un párrafo en la herramienta de traducción, lo leyó intensamente y se perdió buscando el significado de las palabras traducidas incorrectamente. Este participante no parecía encontrar la información necesaria durante la grabación, lo que sugiere que su enfoque no fue efectivo. Está claro a partir de su comportamiento que el alumno se sentía abrumado e inseguro de cómo abordar la tarea. Expresó con desesperación: „Ach man... Ja, ich versteh‘ halt nichts. Ich kann ja jetzt nicht sagen ja, ich würd‘ gern dahin reisen, ohne dass ich weiß, wo ich hinreisen würde.“ [traducción: “Hombre... Bueno, no entiendo nada. No puedo decir que quiero viajar allí sin saber a dónde viajaría.”] (18:50-18:58). En general, el comportamiento observado en el alumno SpS7.10.4.5 resalta la necesidad de una investigación más profunda sobre cómo diferentes herramientas y comportamientos digitales pueden afectar la comprensión de lectura y el aprendizaje de idiomas. La forma en que el alumno abordó la tarea también plantea la pregunta de cómo y por qué las alumnas y los alumnos pueden perderse o desconectarse al trabajar en un entorno digital. En la siguiente sección, examinaremos más de cerca algunos casos que se perdieron en el proceso de lectura.

5. Perderse en el proceso de lectura

Tres de las y los ocho alumnas y alumnos (SpS1.10.2.1; SpS4.8.2.o.A.; SpS7.10.4.5) perdieron el rumbo de la tarea dada. La alumna SpS1.10.2.1 era una lectora intensiva y estaba muy interesada en los diversos temas ofrecidos en el sitio web. SpS4.8.2.o.A., por otro lado, era un ciber-navegante no lector que buscaba repetidamente la respuesta en la barra de menú. SpS7.10.4.5 también era un no lector que usaba principalmente herramientas de traducción y se desplazaba por el sitio web con desesperación, incapaz de localizar la información necesaria. Las razones detrás de la pérdida de rumbo de estas alumnas y estos alumnos podrían atribuirse

a varios factores, como el diseño de la tarea, la falta de familiaridad con el entorno de lectura digital o estrategias de lectura ineficaces. Para la selección del material digital y la configuración de la tarea, esto significa elegir un sitio web donde se comprendan los títulos del menú, el contenido se restrinja al propósito de la tarea para minimizar la distracción y la cibernavegación. Además, el maestro debe encontrar una manera de asegurarse de que la tarea esté siempre en pantalla. Algunas de las alumnas y algunos de los alumnos tuvieron que ser redirigidos a la tarea que estaba disponible a través del chat porque se perdieron en la cibernavegación y haciendo clic en la barra de menú. Sin embargo, se requiere más investigación para comprender mejor las causas detrás de la desorientación de las alumnas y los alumnos en espacios de lectura digitales y desarrollar estrategias apropiadas para abordar el problema.

6. Uso de andamiaje

Las alumnas y los alumnos pudieron usar cualquier andamiaje posible y se les informó de ello antes de comenzar el proceso de pensamiento en voz alta. A partir de las grabaciones de pantalla y los protocolos de pensamiento en voz alta, se descubrió que se utilizaron herramientas de andamiaje internas (lista de vocabulario, imágenes, cambio de idioma del sitio web) y externas (diccionario digital, herramientas de traducción digital). Cinco alumnas y alumnos utilizaron andamiaje interno (SpS1.10.2.1; SpS2.10.5.2-3; SpS4.8.2.o.A.; SpS6.9.3.2; SpS7.10.4.5) y tres alumnas y alumnos utilizaron andamiaje externo (SpS1.10.2.1; SpS3.10.4.2; SpS7.10.4.5). Todas las alumnas y todos los alumnos que utilizaron andamiaje externo también utilizaron andamiaje interno. Una alumna y un alumno (SpS5.9.3.1; SpS8.9.2.1) no utilizaron ninguna de las herramientas de andamiaje proporcionadas.

Uso de andamiaje interno

Tres alumnas y alumnos (SpS1.10.2.1; SpS2.10.5.2-3; SpS6.9.3.2) utilizaron la lista de vocabulario en la parte inferior de la página para entender el texto. En dos ocasiones (SpS1.10.2.1; SpS7.10.4.5) se intentó utilizar imágenes. Dos alumnos (SpS4.8.2.o.A.; SpS7.10.4.5) intentaron cambiar el idioma del sitio web, lo cual no era posible, como se mencionó anteriormente.

El alumno SpS4.8.2.o.A. utilizó los hipervínculos, pero no los utilizó para resolver la tarea y también falló en leer el texto, en cambio, se distrajo y se perdió en otras áreas del sitio web. Otras alumnas y otros alumnos eran conscientes de los hipervínculos, pero no querían usarlos, por ejemplo, “Oh, es gibt Hyperlinks, den klick ich jetzt aber nicht an. Ich les erstmal weiter.” [traducción: “Oh, hay hipervínculos, pero no voy a hacer clic en ellos. Voy a seguir leyendo primero.”] (SpS7.10.4.5). En cuanto al uso de videos o hipervínculos como herramientas de apoyo, es necesario revisar el sitio web para evaluar si estas características pueden representar posibles distracciones.

Uso de andamiaje externo

En cuanto al uso de herramientas de traducción, se observaron dos enfoques: Un alumno (SpS7.10.4.5) simplemente copió todo el sitio web en la herramienta de traducción, evitando leer el texto original en español por completo y leyendo solo el texto traducido palabra por palabra en alemán. El otro alumno (SpS3.10.4.2) intentó leer el texto original, pero tuvo dificultades, optando por traducir frase por frase al alemán. Solo un alumno (SpS1.10.2.1) utilizó un diccionario digital (búsqueda de palabras alemán-inglés) para obtener ayuda.

Limitaciones

El estudio tiene varias limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, solo involucró una muestra muy pequeña, lo que limita la generalización de los hallazgos. El estudio incluyó alumnas y alumnos de diferentes años de aprendizaje, lo que puede no representar a la población

más amplia de alumnas y alumnos. El desequilibrio entre los años de aprendizaje hace difícil la comparación entre alumnos y alumnas, lo que de todas maneras no era el objetivo de esta exploración. La recolección de datos involucró a un gran número de investigadores que colaboraron en el proyecto. La tarea abierta, que intencionalmente evitó proporcionar información detallada sobre el enfoque, el uso de herramientas o las estrategias de procesamiento de texto (ver capítulo 4.1), tiene como objetivo mostrar cómo las alumnas y los alumnos se comportan en el entorno digital al resolver una tarea con poca instrucción. Factores como los años de aprendizaje, la socialización escolar, la resolución de tareas según un patrón y a través de una tarea detallada pueden influir en el comportamiento. Finalmente, se debe considerar la efectividad del método de pensamiento en voz alta utilizado en el estudio, ya que puede no proporcionar una imagen completa de los procesos cognitivos involucrados en la tarea. Por lo tanto, se requiere más investigación.

Conclusiones

La lectura en el espacio digital varió mucho entre los participantes: Se observaron diferentes estrategias de lectura entre los participantes, aunque típicamente no se emplearon de manera intencional, consciente o combinada de manera significativa. Como resultado, fue difícil identificar a las personas que tenían un buen equilibrio entre la navegación del sitio web y la comprensión de lectura.

Los lectores intensivos resultaron ser menos efectivos, ya que su enfoque en la lectura era consumidor de tiempo e involucraba leer toda palabra por palabra, incluyendo párrafos que en última instancia eran irrelevantes para su tarea. Estas personas eran más propensas a cansarse o distraerse durante el proceso de lectura, lo que dificultaba aún más su desempeño general en la lectura.

También se exploró el concepto de recepción versus lectura, con algunas personas capaces de hojear una gran cantidad de contenido sin necesariamente leerlo en profundidad. Este enfoque a menudo tuvo éxito ya que la tarea en cuestión no era altamente específica.

Los conocimientos adquiridos en este estudio sugieren que se necesita una exploración más profunda de las estrategias de lectura, y que casi todos los participantes podrían beneficiarse de un enfoque diferenciado en la enseñanza de la lectura. Esto incluye tanto a los lectores más débiles como a los más fuertes que podrían sacar provecho de orientación sobre cómo navegar y comprender de manera más efectiva los textos digitales. Para poder crear una oferta de diferenciación para todos, la profesora / el profesor primero debe analizar el sitio web elegido para detectar posibles distracciones (por ejemplo, videos, hipervínculos) y una cantidad digerible de información nueva. Para fomentar la autonomía de las alumnas y los alumnos, las profesoras / los profesores podrían necesitar enseñar no solo estrategias de lectura como la lectura rápida y la búsqueda de información, sino también cómo no perder el rumbo de la tarea, cómo enfocar su atención y cómo mantenerla para superar las distracciones y la desmotivación. Se podría utilizar una hoja de trabajo acompañante (análoga o digital) para asegurarse de que la tarea esté en pantalla en todo momento o para guiar a la alumna o al alumno a través del sitio web, recordándole que haga uso de ayudas paratextuales, obtener una visión general primero, etc. Para las lectoras y los lectores intensivos, se deben considerar límites de tiempo para evitar perderse en toda la información interesante. También se debe discutir más sobre las posibilidades de utilizar estrategias de procesamiento de texto en el entorno digital de tal manera que se establezcan tareas en las que la restauración y recuperación de información no sean necesarias o donde técnicas como subrayar, tomar notas sean posibles en el ámbito digital (o analógico). Otro aspecto es la cuestión de cómo manejar las traducciones automáticas de texto completo y si el espacio digital como tal es el lugar adecuado para fomentar la comprensión lectora en lengua extranjera. Si, por ejemplo, el objetivo es extraer información de un sitio web

auténtico en lengua extranjera para crear una presentación (por ejemplo, en clase), la comprensión lectora se convierte en mediación cuando se trabaja con la traducción a la L1.

El objetivo del estudio fue investigar el diverso espacio de lectura digital y obtener información sobre los enfoques individuales en un sitio web y cómo se aborda una tarea. Esto permite ofrecer consejos sobre lo heterogéneo que es el proceso de lectura digital. La muestra mostró que las alumnas y los alumnos que expresaron ser “malos” en español tendían a no intentar leer el texto, sino que recurrieron a estrategias de reemplazo de lectura (por ejemplo, herramientas de traducción, saltar y desplazarse). Aunque percibieron la presencia de andamiaje (la lista de vocabulario), ni siquiera consideraron usarla. Se necesita más investigación sobre en qué medida los conceptos erróneos y las creencias negativas sobre las propias habilidades en español están relacionados con los procesos de lectura digital. Sobre todo, la investigación futura debería definir qué es la alfabetización digital con un enfoque en la heterogeneidad y qué estrategias necesitan nuestras alumnas y nuestros alumnos para ser lectores digitales competentes en la lengua extranjera y así superar los problemas de navegación y la desmotivación en su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- AFFLERBACH, P., CHO, B., 2009, “Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of Reading”, en ISRAEL, S., DUFFY, G. (eds.), *Handbook of reading comprehension research*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 69-90.
- BARON, N. S., 2015, *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*, Oxford, University Press.
- BENDER, M., 2017, “Digitale Methoden und Kulturtechniken”, en SCHMIDT, J. -H., TADDICKEN, M. (eds.), *Handbuch Soziale Medien*, Wiesbaden, Springer VS, pp. 385-392.
- DIEKMANN, A., 2017, *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DOELKER, C., 1999, *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*, Stuttgart, Klett-Cotta.
- ERICSSON, K. A., SIMON, H. A., 1998, “How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking”, *Mind, Culture, and Activity*, 5(3), pp. 178-186.
- FRANKE, M., LACHMUND, A.-M., 2023 (en imprenta), “Individuelle Vorgehensweisen beim fremdsprachlichen digitalen Lesen identifizieren und in didaktische Implikationen überführen: Ein Seminarkonzept in der universitären Lehrkräftebildung”, *Fremdsprachen und Hochschule*, 99/100.
- FREDERKING, V., 2006, “Synästhetik multimedialer Gesamttexpte”, en KLIEWER, H.-J., POHL, I. (eds.), *Lexikon der Deutschdidaktik*, volumen 2 M-Z, Hohengehren, Schneider, p. 751.
- GROEBEN, N., 2002, “Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte”, en GROEBEN, N., HURRELMANN, B. (eds.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim, Beltz, pp. 160-179.
- HEINE, L., 2005, “Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung”, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(2), pp. 163-185.
- HEINE, L., SCHRAMM, K., AGUADO, K. (eds.), 2013, *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*, Berlin, Lang.

- HENSELER, R., SURKAMP, C., 2009, “O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern”, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 43, pp. 4-10.
- HU, J., GAO, X., 2017, “Using Think-Aloud Protocol in Self-Regulated Reading Research”, *Educational Research Review*, 22, pp. 181-193.
- ISB BAYERN (2022): *#Digitales Lesen*. Disponible en: <<https://www.lesen.bayern.de/digitales-lesen/>> [3 jul. 2023].
- ISRAEL, S. E., 2015, *Verbal Protocols in Literacy Research: Nature of Global Reading Development*, New York, Routledge.
- KALANTZIS, M., COPE, B., 2012, *Literacies*, New York/Melbourne, Cambridge University Press.
- KERSCHHOFER-PUHALO, N., 2018, “Multimodalität und Multiliteralität in der Leseförderung”, en KUTZELMANN, S., MASSLER, U. (eds.), *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*, Tübingen, Narr, Francke, Attempo, pp. 163-176.
- KIM, Y.-H., 2005, *Literarisches Lesen in der Mediengesellschaft*. Disponible en: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-1117>> [3 jul. 2023].
- KRÄLING, K., 2021, *Digitalisierung im Spanischunterricht – Lesen*. Disponible en: <<https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-spanischunterricht/lesen/153989>> [3 jul. 2023].
- KUCKARTZ, U., 2012, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methode, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Beltz-Juventa.
- LAWLESS, K., KULIKOWICH, J., 1996, “Understanding Hypertext Navigation through Cluster Analysis”, *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 14/4, pp. 385-399. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.2190/dvap-de23-3xmv-9mxh>> [3 jul. 2023].
- LAWLESS, K., SCHRADER, P., 2008, “Where do we go now? Understanding research on navigation in complex digital environments”, en COIRO, J., KNOBEL, M., LEU, D., LANKSHEAR, C. (eds.), *Handbook of research on new literacies*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 267-296.
- LIU, Z., 2005, “Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years”, *Journal of Documentation*, 61(6), pp. 700-712.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST, ed., 2021, JIM Studie 2021. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Disponible en: <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf> [3 jul. 2023].
- MORITZ, C., CORSTEN, M., 2018, *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden, Springer.
- NAUMANN, J., RICHTER, T., FLENDER, J., CHRISTMANN, U., GROEBEN, N., 2007, “Signaling in expository hypertexts compensates for deficits in reading skill”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/4, pp. 791-807. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.791>> [3 jul. 2023].
- NIEWELER, A., 2017, *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart, Klett.
- OCDE, 2011, *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance*. Volume VI, Paris, PISA, OCDE Publishing. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>> [3 jul. 2023].

- OCDE, 2021, *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. PISA, OCDE Publishing. Disponible en: <<https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>> [3 jul. 2023].
- OMURA, H., SHIBATA, H., 2010, “Survey research on reading and writing for paper and electronic media”, *Shigyo Times*, 62(10), pp. 18–30.
- PRENSKY, M., 2001, “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon*, 9/5, pp. 1-6.
- PRENSKY, M., 2011, “Digital Wisdom and Homo Sapiens Digital”, en THOMAS, M. (ed.), *Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology, and the New Literacies*, New York/London, pp. 15-29.
- PRESSLEY, M., AFFLERBACH, P., 1995, *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive Reading*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- PRZYBORSKI, A., WOHLRAB-SAHR, M., 2010, *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München, Oldenbourg Verlag.
- REISS, K., WEIS, M., KLIEME, E., KÖLLER, O. (eds.), 2019, *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung*, Münster, Waxmann. Disponible en: <https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_PISA2018.pdf> [3 jul. 2023].
- SALMERÓN, L., GARCÍA, V., 2011, “Reading skills and children’s navigation strategies in hypertext”, *Computers in Human Behavior*, Vol. 27/3, pp. 1143-1151. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.12.008>> [3 jul. 2023].
- SALMERÓN, L., KINTSCH, W., KINTSCH, E., 2010, “Self-Regulation and Link Selection Strategies in Hypertext”, *Discourse Processes*, Vol. 47/3, pp. 175-211. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/01638530902728280>> [3 jul. 2023].
- SHIBATA, H., OMURA, K., 2010, “Survey research on reading and writing for paper and electronic media.” *Shigyo Times*, 62(10), pp. 18-30.
- SHIBATA, H., FUKASE, Y., HASHIMOTO, K., KINOSHITA, Y., KOBAYASHI, H., NEBASHI, S., et al., 2016, “A proposal of future electronic paper in the office: Electronic paper as a special-purpose device cooperating with other devices”, *ITE Transactions on Media Technology and Applications*, 4(4), pp. 308-315.
- SHIBATA, H., OMURA, K., 2020, *Why Digital Displays Cannot Replace Paper: The Cognitive Science of Media for Reading and Writing*, Singapore, Springer.
- STARK, T., 2010, “Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode”, *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 15(29), pp. 58-83.
- THIRUNARAYANAN, M. O., 2003, “From thinkers to clickers: The World Wide Web and the transformation of the essence of being human”, *Ubiquity*, 5, ACM. Disponible en: <<https://doi.org/10.1145/782792.777955>> [3 jul. 2023].
- WANNING, B., 2017, *Lesestrategien für digitale Medien*, Berlin, De Gruyter.