
 Revista de Estudios sobre Lectura	<h2>Ocnos</h2> <h3>Revista de Estudios sobre lectura</h3> <p>http://ocnos.revista.uclm.es/</p>	 Open Access Full Text Article
--	--	--

Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales

Untangling the web: critical reading of foreign languages students in digital environments

María José Valero, Boris Vázquez y Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra

Fecha de recepción:
03/02/2015

Fecha de Aceptación:
23/04/2015

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Lectura crítica; prácticas digitales; comprensión lectora; aprendizaje de lenguas; estrategias de lectura; traducción.

Keywords

Critical Reading; digital practices; reading comprehension; language learning; reading strategies; translation.

Correspondencia:

mariajose.valero@upf.edu
boris.vazquez@upf.edu
daniel.cassany@upf.edu

Resumen

Analizamos la manera en que trece estudiantes de traducción inglés-español leen críticamente un texto auténtico de la comunidad británica. Nuestros tres objetivos son: a) explorar si los aprendices identifican la visión del mundo contenida en el texto; b) documentar y analizar las estrategias de lectura crítica y recursos en línea que emplean para comprender el texto; y c) describir sus percepciones y actitudes acerca de su rol como lectores críticos. Empleamos técnicas cualitativas para analizar varios tipos de datos: 1) las respuestas a una tarea de comprensión y traducción de una noticia publicada en un periódico digital británico; 2) cinco entrevistas semiestructuradas centradas en la tarea de lectura, y 3) vídeos de la actividad de las pantallas de cinco informantes. Los resultados muestran que buena parte de los estudiantes no logra comprender críticamente el texto y que este hecho se debe sobre todo a la escasa conciencia sobre el carácter situado socioculturalmente de los textos y al uso ineficaz de estrategias de comprensión crítica y recursos de lectura en línea.

Abstract

This article analyzes how thirteen Spanish students of translation into English critically read an authentic text produced in the British community. Our three objectives are: a) to explore whether the learners identify the worldview contained in the text; b) to document and analyze the critical reading strategies and online resources they use to understand the text; c) to describe their perceptions of and attitudes towards their role as critical readers. We use qualitative methods to analyze various types of data: 1) responses to a task of critical reading comprehension and translation of a news article published in a British online newspaper; 2) five semi-structured interviews focused on the reading task, and 3) videos of the on-screen activity of five informants. The findings show that most of students fail to critically understand the text and that this is due mainly to the lack of awareness of the socioculturally situated nature of digital texts and the inefficient use of critical reading strategies and online resources.

Valero, M. J., Vázquez, B. y Cassany, D. (2015). *Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales*. *Ocnos*, 13, 7-23.
doi: 10.18239/ocnos_2015.13.01



Introducción

Gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los aprendices de lenguas acceden a una gran variedad de textos digitales en lenguas extranjeras (LE). Estos textos presentan divergencias respecto a los textos en papel en su formato, diseño o disposición en espacios dinámicos y vinculados entre sí, y también en aspectos como la explicitación o el ocultamiento de la autoría del mensaje, el grado de privacidad y el control de la calidad de la información (Cassany, 2011; Herring, 2007).

Tales modificaciones en la naturaleza de las prácticas letradas y de los textos digitales alteran sustancialmente la noción de comprensión lectora. La lectura en Internet acentúa la necesidad y la importancia de adoptar un rol más activo y crítico en la interpretación y de emplear estrategias para identificar problemas, buscar, localizar, seleccionar y evaluar la información (Leu, Coiro, Castek, Hartman, Henry y Reinking, 2008; Warschauer, 2000).

Dicha exigencia es mayor en el caso de los aprendices de LE que leen textos digitales auténticos (no desarrollados con fines didácticos) porque tienen menos competencia lingüística en el idioma vehicular en comparación a la lectura en lengua materna (LM) y porque también tienen menos conocimientos sobre la cultura, la sociedad, la retórica y las formas de vivir y comunicar de la comunidad lingüística en la que se ha generado el texto que leen (Cassany, 2004; Hanna y de Nooy, 2009; Kramsch y Thorne, 2002).

Este panorama suscita interrogantes acerca de cómo adaptar la investigación y la práctica didáctica de la lectura en LE a las nuevas demandas comunicativas. Hasta el momento, el cuerpo de estudios que investiga la lectura crítica en LE es reducido y en buena parte se concentra en la lectura en papel (Koh, 2004; López-Ferrero y Martín-Peris, 2010; Wallace, 2003). En formato electrónico, o bien la investigación se centra en la lectura en LM (Coiro, 2003; Coiro y Dobler, 2007; Fabos, 2008; Henry, 2006) o bien se limita a señalar el potencial de

los textos en línea para desarrollar la comprensión crítica y a ofrecer sugerencias pedagógicas (Chamberlin-Quinlisk, 2003; Walz, 2001). Solo Levine, Ferenz y Reves (2000) y Murillo (2009) se ocupan de cómo se comportan los aprendices cuando leen críticamente textos digitales en la LE. Además, estos estudios tuvieron lugar en entornos virtuales cerrados (en el caso de Levine et al., 2000) o semiabiertos (en el caso de Murillo, 2009), lo cual reduce el margen de acción de los aprendices al leer, puesto que no pueden realizar las búsquedas, consultas y otras actividades que realizarían en una situación auténtica de lectura en la red.

Para cubrir esta laguna en el conocimiento sobre la lectura crítica en LE y contribuir a la mejora de su didáctica, planteamos explorar en qué grado y manera un conjunto de aprendices de inglés como LE adopta un rol crítico a la hora de enfrentarse a un texto digital producido por y para la comunidad que habla esta lengua. Este objetivo se desglosa en tres:

- Explorar la manera en que los aprendices de LE identifican e interpretan la visión del mundo que subyace en el contenido de una web con carga ideológica: estudiar cómo detectan la posición del autor y de los grupos sociales representados; cómo reconocen los valores culturales contenidos en el texto y cómo identifican su función y los efectos que pretende causar en la audiencia.
- Documentar las estrategias y recursos que los aprendices emplean cuando se enfrentan a un texto digital en LE: describir cómo identifican problemas o necesidades de comprensión; cómo buscan, localizan y seleccionan datos relevantes en la red, en un entorno virtual completamente abierto y cómo evalúan su validez y fiabilidad.
- Estudiar las percepciones y actitudes de los aprendices acerca de su propio rol como lectores críticos, atendiendo a su conciencia acerca de la carga sociocultural e ideológica de los discursos, de la necesidad de leer los textos de modo crítico y de las dificultades que plantea esta tarea.

Marco conceptual

En este estudio integramos dos perspectivas teóricas que adoptan visiones congruentes y complementarias sobre la *literacidad*, es decir, sobre los “conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos” (Cassany y Castellà, 2010, p. 354). Nos referimos a los estudios sobre Nuevas Literacidades y sobre Literacidad Crítica.

La investigación comprendida bajo la denominación Nuevas Literacidades estudia las transformaciones cualitativas que las condiciones tecnológicas y sociales actuales generan en las prácticas de producir, interpretar, distribuir e intercambiar textos por medios electrónicos. También estudia las prácticas de aprendizaje y apropiación de conocimientos digitales realizadas con estos textos (Coiro, 2003; Cope y Kalantzis, 2013; Lankshear y Knobel; 2011).

Ante el incremento de la cantidad y la diversidad de fuentes de información en la red para los aprendices de LE, las Nuevas Literacidades han explorado las transformaciones que las prácticas letradas digitales originan en el aprendizaje de LE en general y de las destrezas escritas en particular (Barton y Lee, 2013; Thorne, 2008, 2013). En síntesis, las nuevas características de la lectura en línea en LE son:

- *Multimodalidad*. Los textos digitales integran múltiples modos semióticos como el vídeo, el audio, la fotografía o el diseño gráfico. Estos actúan como un apoyo a la comprensión, puesto que los aprendices ya no dependen únicamente de sus conocimientos lingüísticos en LE para construir el significado del texto, situarlo en su contexto cultural y reconocer los discursos sociales transmitidos. Por otro lado, la lectura de textos multimodales requiere el empleo de conocimientos y estrategias de interpretación particulares para cada uno de los modos o recursos semióticos que convergen en un texto.
- *Heterogeneidad textual e intertextualidad*. En la red no existe consistencia en los formatos o estilos para presentar la información.

Géneros, diseños y registros se yuxtaponen y el lector debe manejar textos heterogéneos de forma simultánea. Además, el texto digital es más intertextual: contiene múltiples voces procedentes de distintos autores, organizaciones y comunidades. Algunos estudios subrayan el potencial de la intertextualidad de los textos digitales para poner en contacto a los aprendices de LE con múltiples visiones del mundo (Lam, 2009), pero, al mismo tiempo, la dificultad para poder identificar las diversas voces contenidas y recuperar las relaciones que existen entre sí.

- *Organización hipertextual*. La red distribuye los contenidos, recursos y materiales en entornos fluidos, abiertos e interconectados. Las distintas piezas informativas se relacionan mediante enlaces, ventanas emergentes, textos dinámicos o pestañas nuevas. Estos procedimientos facilitan la comprensión lectora en línea de los aprendices de LE al hacer explícitas las relaciones temáticas, culturales, ideológicas o intertextuales con otros textos, discursos, elementos, figuras o eventos (Eveland, Marton y Seo, en Wilber, 2008, p. 578). No obstante, la arquitectura no convencional de la información de la web puede extrañar y desconcertar al lector acostumbrado a una secuencia lineal, y también, puede desorientar a la hora de navegar por la red y de tener que decidir qué leer o en qué orden.
- *El control de la calidad de la información*. En buena parte de la red no hay control sobre la naturaleza y las fuentes de la información; los propósitos, los intereses, las funciones y las visiones del mundo de las entidades sociales responsables son difíciles de determinar. A esto se suma que, con la web 2.0 y la cultura de la participación, todos los internautas pueden agregar, manipular y comentar contenidos de otros usuarios y, en consecuencia, se alteran conceptos como autoría del mensaje o autenticidad de la información (Coiro, 2003; Kramsch, 2009).
- *Multitarea*. Muchos artefactos digitales permiten la realización simultánea de múltiples actividades. Para el aprendiz de LE

este hecho supone la posibilidad de emplear variadas herramientas para compensar sus carencias en la LE (diccionarios, traductores, etc.) o en la cultura del texto leído (enciclopedias, páginas web temáticas en varias lenguas, etc.). Gracias a la multitarea, se altera el papel de los conocimientos previos, que pueden compensarse con conocimientos sobre la organización de la información en la red o con estrategias de búsqueda de información. Pero si el aprendiz de LE no domina esas estrategias de gestión de la información de forma adecuada, puede sentirse abrumado ante la gran cantidad de datos a la que puede acceder de forma inmediata.

En este contexto, las Nuevas Literacidades convergen con las proposiciones teóricas de la denominada Literacidad Crítica en su afirmación del modelo de lector activo que construye, pero también amplía y evalúa sus propias interpretaciones. La Literacidad Crítica se vincula con la Pedagogía Crítica y con las teorías de Paulo Freire, así como con el Análisis Crítico del Discurso (van Dijk, 2009), que sostiene que comprender críticamente un texto implica identificar la visión de la realidad que este ofrece y los mecanismos de los que se sirve para representarla.

Un lector crítico es autónomo y consciente de que el significado de los textos es inseparable de las circunstancias históricas, culturales e institucionales en las que se generan (Cassany y Castellà, 2010; Fabos, 2008; Luke, 2014). Por ello emplea estrategias de búsqueda, localización y evaluación de la información, para comprender qué contenido aporta un escrito, qué relación tiene con los contextos en que se construyó, qué funciones desempeña en estos y cómo trata de posicionar al lector.

El desarrollo de estrategias de gestión y análisis crítico de la información son cruciales en la lectura en línea en LE para paliar el déficit de conocimientos y recursos lingüísticos y culturales empleados en los textos leídos (Cassany, 2004; Wallace, 2003). Según Thorne (2008, p. 416), en la lectura en línea en LE “linguistic

form and discourse competence continue to play roles, but in the service of cultivating the capacity to make collectively relevant meanings in the inherently intercultural contexts of everyday life”.

Método

Empleamos una metodología cualitativa (Cresswell, 2013; Gil y Cano, 2010; Yin, 2010) que combina técnicas de la etnografía (entrevistas, recogida de capturas de pantalla), del análisis del contenido (identificación, codificación y categorización de los ejes de significado que subyacen en los datos) y del análisis del discurso (interpretación del sentido del discurso atendiendo a las relaciones entre sus elementos lingüísticos, su contexto y sus significados sociales). Trece estudiantes realizaron individualmente una tarea de comprensión y traducción de una noticia aparecida en *The Guardian*¹. Después de analizar sus traducciones, los entrevistamos para averiguar qué habían comprendido del texto, qué dificultades habían encontrado y qué recursos y estrategias de lectura crítica en línea habían empleado para subsanarlas. Además, cinco de ellos proporcionaron capturas de la pantalla de sus ordenadores tomadas mientras realizaban la tarea. Esos 13 estudiantes españoles estudiaban el primer curso del grado de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra, con español/catalán como lengua materna y con un nivel superior al B1 de inglés, además de tener competencias diversas en otra lengua extranjera.

Seleccionamos una noticia de la sección de Educación de la web de *The Guardian* que: a) ofrecía un nivel de dificultad lingüística ajustado al nivel de inglés de los estudiantes, b) presentaba su ideología (progresista, feminista e igualitaria) de forma bastante explícita, y c) requería que los estudiantes empleasen recursos de búsqueda, localización e interpretación de la información en línea por contener referencias culturales y elementos específicos de la comunidad británica.

La noticia trataba sobre el surgimiento del programa *Girls' Network* de ayuda social destinado a mujeres adolescentes procedentes de comunidades y barrios desfavorecidos. Este programa ponía en contacto a estas jóvenes con mujeres procedentes de campos profesionales diversos, que actuaban como mentoras y ayudaban a las adolescentes en su desarrollo académico y profesional. La noticia denunciaba la desigualdad de oportunidades de éxito debida a la diferencia de sexo y de condición socioeconómica que se observa en el Reino Unido. Otros temas de carga ideológica presentes eran la relación entre raza, inmigración y estatus socioeconómico o las diferencias en las políticas sociales puestas en práctica por los últimos gobiernos británicos. La noticia incluía una fotografía de dos adolescentes inscritas en *Girls' Network* con sus creadoras, en la City de Londres, además de enlaces: a) al perfil de la autora y a otros artículos suyos; b) a las webs del programa y de otras asociaciones que defienden los derechos de las mujeres, y c) a webs de algunas voluntarias famosas del programa. Al final de la noticia se podían leer los comentarios de los lectores.

Recogida de datos

Nuestros datos proceden de tres fuentes:

- *Tarea*. La actividad de comprensión y traducción tuvo lugar durante una clase de una hora de la asignatura *Traducción 1 EN* de primer curso, en el aula de informática donde normalmente se imparte la asignatura. Basándonos en la teoría funcionalista (House, 2008; Nord, 2014), proporcionamos a los estudiantes un *encargo de traducción* con esta tarea: "You have been tasked with translating this article for a Spanish newspaper". Aunque las tareas de traducción no han sido comúnmente empleadas en el diseño de pruebas de comprensión, estimamos que este tipo de actividad resultaba natural y habitual para el conjunto de estudiantes y, por tanto, evitaba que la investigación perturbase u obstaculizase el ritmo de la clase. Asimismo, creemos que la traducción

es una actividad adecuada para estudiar la lectura crítica por el grado alto y detallado de comprensión que exige y por el hecho de generar una versión traducida en la LM del original en LE, la cual ofrece indicios empíricos sobre la comprensión alcanzada por los estudiantes.

Los estudiantes realizaron la tarea individualmente, por lo que nuestro corpus incluye 13 tareas de traducción. El número total de palabras que los estudiantes tenían que traducir era 212 y sus traducciones poseen una media de 245 palabras.

- *Entrevistas*. Realizamos entrevistas semiestructuradas a los informantes en la semana posterior a la realización de la tarea. Las entrevistas constaban de tres secciones derivadas de los tres objetivos del estudio: a) preguntas para descubrir el grado de comprensión global del texto, su contexto y su ideología (punto de vista del autor, función del texto, grupos sociales representados y favorecidos, etc.); b) preguntas sobre la traducción de una selección de elementos del texto (fragmentos especialmente indicativos de su ideología feminista y progresista, referencias culturales, etc.) así como sobre las dificultades encontradas para comprender estos elementos y los recursos y estrategias empleados para resolverlas; c) preguntas para descubrir las actitudes y creencias de los estudiantes acerca de su rol como lectores críticos (importancia del conocimiento del contexto sociocultural, relevancia de la identificación de la carga ideológica, dificultades y especificidades de la lectura en línea en LE, etc.). Sin embargo, dentro de este esquema general, las preguntas estaban adaptadas a los entrevistados según el análisis de las traducciones, realizado previamente. Las entrevistas tuvieron lugar en un aula con dos ordenadores portátiles con acceso a la red y ante el original británico y la traducción de cada informante, para comentar detalles concretos. Puesto que el estudio tuvo lugar dentro del marco curricular de una asignatura de grado, las entrevistas adquirieron un carácter tutorial y formativo. Entrevistamos

a los estudiantes en grupos de tres (excepto el estudiante 7, que realizó la entrevista individualmente) para favorecer la discusión con los estudiantes sobre los distintos modos de mejorar sus niveles de comprensión crítica. En total contamos con 225 minutos de audio. La duración media de las entrevistas en grupos de tres fue de unos 50 minutos y la individual de 20 minutos.

- *Capturas de pantalla.* Cinco de los trece estudiantes accedieron voluntariamente a que el programa Camtasia capturase en formato de vídeo lo que ocurría en la pantalla de sus ordenadores mientras realizaban la tarea. La duración media de cada captura de vídeo es de 40 minutos y, en total, contamos con 194 minutos de grabación. Estos registros permiten explorar con mayor detalle el comportamiento de los estudiantes al leer en línea en LE: cómo mueven el texto arriba y abajo, cómo visualizan los elementos multimodales adjuntos; cómo buscan, localizan y seleccionan información en fuentes externas; qué recursos lingüísticos y de consulta emplean; y qué conocimientos tienen acerca de la organización de la información en la red.
- *Ética.* Los estudiantes firmaron un documento de consentimiento informado de cesión de datos, que sigue los protocolos éticos estándares de investigación, establecidos por la universidad UPF. Trece informantes cedieron los datos derivados de la tarea de traducción y solo 5 aceptaron que se grabaran sus pantallas de ordenador.

Análisis

Primeramente corregimos las tareas de los estudiantes según los parámetros habituales para obtener una visión global del grado de comprensión crítica logrado y para diseñar el guion de las entrevistas. Después realizamos las entrevistas, las grabamos con audio, las transcribimos parcialmente y las analizamos empleando técnicas del análisis del discurso (Bloome et al., 2008; Gee, 2011). Durante este proceso atendimos a los detalles del discurso

de los aprendices tales como la selección léxica, gramatical y temática, la organización de la información, la entonación, el estilo comunicativo, los estereotipos y las referencias a modelos o guiones culturales contenidos en las intervenciones. Usados en el contexto de la entrevista, estos elementos resultaban relevantes para comprender cómo habían afrontado la tarea lectora, qué recursos habían empleado para resolverla y qué actitudes manifestaban ante la misma. Por último, analizamos inductivamente las capturas de pantalla empleando técnicas del análisis del contenido (Bernete, 2014; Raigada, 2002) con el CAQDAS Atlas-ti. Este proceso se basó en la codificación de los datos en torno a un conjunto de categorías que emergían de los registros de vídeo y que, a su vez, se relacionaban con el marco conceptual y los objetivos de la investigación. En total, obtuvimos 21 categorías. Algunos ejemplos de estas categorías son: “detección de dificultades de comprensión de índole lingüística”, “detección de dificultades de comprensión de índole cultural”, “selección adecuada del idioma de búsqueda de información”, “monitorización y adaptación de los términos de búsqueda”, “selección del recurso lingüístico adecuado”, “conocimiento de la organización de la información en las páginas web” o “contraste de fuentes de información”.

Los datos recogidos a partir de distintas fuentes y a través de distintas técnicas de análisis cualitativo permitieron triangular los resultados obtenidos durante el trabajo de campo para dotarlos de mayor validez.

Resultados

Presentamos los resultados en subapartados específicos correspondientes a los tres objetivos del estudio.

Identificación de la visión del mundo

Comprensión de la ideología, los valores y los grupos sociales representados en el original

Tres estudiantes (E9, E12 y E13) son capaces de identificar la visión del mundo contenida en

el texto sin guía de los investigadores u otros compañeros. Por ejemplo, E13 define el texto como “bastante progresista” y “en defensa de los derechos de las mujeres”. Según E9, el texto pretende “promover un poco la conciencia de que las mujeres seguimos estando... no infravaloradas pero... sin estar a la altura de los puestos de trabajo de los hombres”. Para E12 la finalidad de la noticia es “dar a conocer la discriminación laboral de las mujeres en el Reino Unido y... que realmente se repite por todos los países”. Además, perciben otros elementos ideológicos, como la relación entre oportunidades laborales, clase social o inmigración (E9) o las profesiones que, según el texto, son más prestigiosas (E12 y E13). Cuando les preguntamos cómo identifican esa visión, señalan pasajes o elementos específicos del texto, como E9, que hace referencia a la fotografía. No nombran otros indicadores, como la línea editorial del periódico, el perfil de la autora o el contenido de la web oficial de *Girls' Network*.

Cuatro estudiantes (E1, E4, E6 y E10) detectan la ideología feminista del texto de forma general. No perciben otros elementos ideológicos como los relacionados con la inmigración o el prestigio social de ciertas profesiones. En cuanto a las estrategias empleadas, solo mencionan el tema del artículo; por ejemplo, E10 respondió: “en el mismo tema que habla, como había dicho que están infravaloradas en los trabajos las mujeres...”. No nombran otros indicadores como la línea editorial del periódico, si bien E4 y E10 la deducen a partir del tema del artículo; por ejemplo, E4 explica “ese texto no creo que tuviera lugar en un periódico conservador, porque el tema del feminismo no...”.

Tres estudiantes (E2, E8 y E11) identifican la ideología feminista del texto con ayuda de los comentarios de los investigadores o de otros estudiantes presentes en la entrevista. No son conscientes de las estrategias que se requieren para detectar la visión del mundo; por ejemplo, E11 dice “Al leerlo ya se ve”. Y E3, E5 y E7 son incapaces de identificar la ideología del texto o de enunciar posibles estrategias para detectarla.

Identificación de la función del texto y de los efectos pretendidos en el lector

Los estudiantes reconocen que no reflexionan sobre cuestiones como qué función cumple el original en su contexto de partida o cómo el autor trata de predisponer a la audiencia; solo E9 afirma que se planteó estas cuestiones “fugazmente”. Cuando los investigadores los orientan, son capaces de enunciar distintas funciones del texto: “informar”, “concienciar”, “promocionar”, “criticar”, etc.

En el curso de estos comentarios, E9, E12 y E13 llegan más lejos identificando los propósitos del texto. E9 argumenta cómo la noticia cumple su propósito de hacer crítica política: “... cuando habla de dos fundaciones [de ayuda a la mujer] que se habían creado anteriormente con uno de los... con un partido de centro-izquierda y después con la coalición las quitaron las dos”. E12 y E13 advierten, además, que el texto busca captar financiación; E12 dice “y bueno, también lo que pide en el artículo es... donaciones para la organización”.

Cuatro estudiantes (E1, E4, E6 y E10) no llegan a percibir todos estos propósitos del texto, pero sí detectan que la noticia tiene un fin persuasivo antes de que lo mencionen los investigadores. Así, E6 explica: “[El texto] también hace un poco una opinión, ¿no? Quiero decir, a mí me resultó... aparte de que era un texto informativo, no era neutral”.

Seis estudiantes (E2, E3, E5, E7, E8 y E11) son incapaces de enunciar las funciones del texto sin guía de los investigadores.

Estrategias de comprensión crítica y recursos en línea empleados

Identificación de problemas de comprensión

Todos los estudiantes identifican sus problemas de comprensión literal de conceptos y para resolverlos emplean múltiples recursos en línea, como diccionarios monolingües, diccionarios bilingües, diccionarios de siglas y acrónimos, diccionarios de sinónimos, foros lingüísticos, programas de alineación de textos

y traductores. Las diferencias entre los estudiantes estriban, sobre todo, en las estrategias que emplean para detectar aquellos problemas de comprensión relacionados con lo crítico y el contexto sociocultural.

Cuatro estudiantes (E6, E9, E12 y E13) perciben más pistas en el texto o en otros elementos multimodales que les indican qué parte del sentido se les está escapando. Por ejemplo, E6 emplea los menús de navegación de la web del periódico para conocer el tipo de noticia que está leyendo y la naturaleza de la sección donde está incluida. E9 presta atención a la fotografía, lo que le permite percibir el contraste entre las adolescentes inscritas en el programa, las creadoras del programa y el barrio financiero en el fondo, y deducir la carga social del texto. E13 utiliza con bastante frecuencia buscadores para obtener información sobre referencias culturales y también emplea webs de consulta (Wikipedia en inglés y páginas británicas sobre educación y política). E12 busca en la web información sobre algunas personas mencionadas en el texto y así se da cuenta de que se trata de mujeres británicas de éxito que están en posición de actuar como modelo y apoyo para las jóvenes procedentes de barrios desfavorecidos.

Dos estudiantes (E1 y E10) no atienden con tanto detalle a los elementos que ofrecen pistas sobre el marco sociocultural del texto (menús de navegación, fotografía, enlaces) ni emplean webs específicas de consulta. Pero cuando ignoran una referencia cultural suelen emplear los motores de búsqueda y otros recursos generales (Google Images y Wikipedia en inglés son los más recurrentes).

Cuatro estudiantes (E2, E4, E5 y E8) tienden a conformarse con la comprensión literal. Emplean de forma eficiente los recursos lingüísticos en línea (diccionarios, traductores, foros, etc.), pero apenas consultan información de otro tipo. En ocasiones, cuando traducen referencias culturales relevantes para la interpretación del texto, las dejan en inglés. Cuando les preguntamos por su significado, responden que lo desconocen. A veces identifican el

problema de comprensión pero estiman que el esfuerzo que implica consultar ciertas fuentes en línea no merece la pena. Por ejemplo, vemos en una captura de pantalla cómo E4 introduce en la barra de búsquedas de Google algunas referencias culturales, pero las elimina antes de completar la búsqueda.

Tres estudiantes (E3, E7 y E11) solo se preocupan por la comprensión literal y en ocasiones esta es imprecisa. Por ejemplo, al preguntar a E3 por el significado de una expresión sin sentido que había traducido incorrectamente, respondió: “Es que lo busqué tal cual, ¿eh? Salía tal cual en WordReference”. Ante el mismo problema, E11 contesta: “No sé. Estaba en la RAE... de verdad”. E3 no distingue en varias ocasiones ante qué tipo de dificultad se encuentra; por ejemplo, al leer *Guardian columnist and campaigner Fiona Miller*, busca “Guardian” en el diccionario generalista WordReference, sin percatarse de que es un nombre propio (con mayúscula inicial) y que se trata del mismo periódico donde se ha publicado la noticia.

Búsqueda de información

Al usar el motor de búsqueda Google, todos los estudiantes anticipan qué idioma han de emplear para obtener resultados más relevantes y utilizan palabras clave. Por ejemplo, E13 realiza búsquedas del tipo “senior judiciary court UK” para informarse de las magistraturas judiciales en Reino Unido. Una excepción es E3, que tiende a emplear un lenguaje natural que genera resultados irrelevantes; por ejemplo, una de las búsquedas que realiza es: “cómo se llama cuando una mujer se dedica a las finanzas”.

Tres estudiantes (E6, E9 y E13) poseen más estrategias y recursos de búsqueda de información lingüística. Ante una duda léxica, ajustan los términos que emplean de acuerdo al tipo de expresión que quieran consultar; por ejemplo, emplean “[elemento que se quiere buscar] stands for” (“CEO stands for”) para consultar siglas, o “[elemento que se quiere buscar] meaning” y “[elemento que se quiere buscar] definition”

para buscar el significado de nombres comunes, adjetivos o verbos. Si conocen el ámbito al que se refiere la expresión, lo incluyen en los parámetros de búsqueda; por ejemplo, E9 emplea “MP stands for in politics” e inmediatamente recupera la expresión “Member of Parliament”, que es la acepción adecuada al contexto de la noticia. Si no conocen el ámbito o el registro al que se refiere, prueban a buscarla en varios recursos lingüísticos (diccionarios de *slang* de internet, diccionarios de acrónimos, etc.). Cuando no conocen una unidad léxica compleja, la descomponen de distintas formas hasta que obtienen resultados relevantes. Así se comporta E13 que, ante la expresión FTSE 100 CEOs, realiza búsquedas del tipo “FTSE”, “FTSE 100”, “100 CEOs” y “CEO” hasta que comprende que FTSE 100 es el principal índice bursátil británico y CEO es un cargo empresarial equivalente al de director ejecutivo. Conocen una gran variedad de recursos lingüísticos (diccionarios monolingües y bilingües, diccionarios de acrónimos, foros, traductores, libros de estilo, etc.) y seleccionan el que más les conviene según la naturaleza del problema.

El grueso de estudiantes (E1, E2, E4, E8, E10 y E12) también conoce bastantes recursos lingüísticos, aunque tiende a emplear el diccionario WordReference y el traductor de Google. Cuatro estudiantes (E3, E5, E7 y E11) emplean solo el diccionario WordReference en su versión bilingüe (Inglés-Español), con alguna excepción irrelevante.

En cuanto a las referencias culturales y las dificultades que no pueden resolver con recursos lingüísticos, tres estudiantes (E1, E12 y E13) emplean el motor de búsqueda Google y demuestran una gran capacidad para monitorizar y adaptar los términos de su búsqueda con palabras más concretas o generales en base a los resultados obtenidos en los menús desplegados; así logran resultados que son paulatinamente más relevantes en cada búsqueda. En cambio, la mayoría de estudiantes (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 y E11) tiene estrategias de búsqueda limitadas cuando no obtienen la información de tipo cultural que necesitan en

su primer intento. Suelen emplear las mismas palabras clave varias veces aunque estas no les proporcionen resultados pertinentes.

Localización de información

En general, todos los estudiantes conocen la organización de la información en los recursos lingüísticos y manejan sus conocimientos de forma eficiente. Por ejemplo, cuando emplean diccionarios en línea, los estudiantes saben encontrar las distintas acepciones, los ejemplos, las expresiones idiomáticas o los hilos de discusión entre usuarios generados en torno a un uso lingüístico particular. Del mismo modo, cuando emplean los traductores automáticos para consultar una unidad léxica concreta, los estudiantes saben localizar la definición de la unidad léxica, la traducción más común y las alternativas y, cuando consultan términos que en inglés se clasifican con varias categorías morfológicas (por ejemplo, *shock* puede corresponderse con un verbo o con un sustantivo), localizan la traducción gramaticalmente adecuada.

En cuanto a sus conocimientos sobre la organización de los contenidos en webs informativas en lengua inglesa, tales como las noticias digitales, las entradas de Wikipedia o páginas web en torno a temas culturales específicos (por ejemplo, páginas web en torno a la política, la prensa o la educación británicas), los estudiantes no muestran problemas para localizar y seleccionar la información que necesitan si esta se encuentra en la misma página que están consultando. Sin embargo, si la información que necesitan no está en la página web que están consultando sino en otra relacionada (mediante un vínculo, por ejemplo), los estudiantes muestran dificultades para localizar los recursos que les pueden llevar a ellas, para anticipar los contenidos a los que cada vínculo o pestaña les puede conducir y para seleccionar la ruta de lectura hipertextual más eficiente. En general, ningún estudiante hizo uso de los vínculos contenidos en las páginas web en inglés, ni siquiera de los contenidos en la noticia que estaban leyendo. Cuando encontraban referencias culturales que

no comprendían y que estaban hipervinculadas, preferían realizar nuevas búsquedas en Google, lo que les hacía perder tiempo y obtener resultados menos relevantes.

Un patrón de comportamiento recurrente en todos los estudiantes es la inversión de más tiempo en la navegación y en la lectura en *scanning* de las listas de resultados obtenidos gracias a un motor de búsqueda (con los datos básicos de cada resultado) que en la consulta particular de cada uno de ellos (haciendo clic en el vínculo y leyendo con atención el resultado en cuestión). En una lista de resultados los estudiantes suelen localizar palabras clave para comprender el significado o los significados principales de los ítems de forma rápida y encontrar imágenes de los referentes. A pesar de ser una estrategia frecuente, no todos los estudiantes se desenvuelven con la misma pericia. Mientras dos estudiantes (E10 y E13) son capaces de localizar de entre una lista aquellos resultados más adecuados para resolver sus necesidades informativas, los 11 restantes muestran dificultades en la localización de resultados relevantes (tanto en la LM como en la LE); tienden a pinchar en los primeros resultados del listado sin atender a la relación de su contenido con la noticia y pierden tiempo en volver atrás repetidas veces y en realizar nuevas búsquedas hasta que encuentran la información deseada. Cuatro estudiantes (E2, E3, E4 y E11) ni siquiera son capaces de resolver sus dificultades de comprensión respecto a varias referencias culturales que desconocen, a pesar de haber realizado varias búsquedas en Google. Estas dificultades se acentúan cuando las expresiones consultadas son siglas; por ejemplo, ante la sigla *MP*, E2 y E3 localizan y seleccionan el resultado “miembro del Colegio de Farmacia” y E4 y E11 seleccionan “policía metropolitana de Londres”. Del mismo modo, ante la sigla *FTSE 100*, E11 selecciona el resultado “Full Time Student Equivalent”, que no tiene sentido en el contexto de la noticia.

Evaluación de información

En lo que concierne a la evaluación de la información, los estudiantes muestran distin-

tas estrategias y distintos grados de conciencia respecto a su importancia.

Cinco estudiantes (E1, E9, E10, E12 y E13) suelen consultar varios recursos lingüísticos cuando encuentran una expresión desconocida. Además, comprueban que las interpretaciones que construyen se ajusten al contexto de la noticia mediante el empleo de otras herramientas como Google Images, Wikipedia u otras webs informativas. De este modo, en relación a las dificultades encontradas para comprender una sigla contenida en el texto (*FTSE 100*), E9 explica: “Busqué en varios sitios. Empecé con el *acronymfinder*. Luego el *Cambridge* y el *WordReference* y ya me hice una idea. Luego miré la *Wikipedia* y *Google* para ver si era lo que pensaba y se ajustaba bien...”. Otro ejemplo claro es la referencia a las mujeres de éxito que colaboran como mentoras de las adolescentes: *yachtswoman Tracy Edwards*, una famosa regatista de élite, y *campaigner Fiona Millar*, una activista de los derechos a la Educación en Reino Unido; para comprender este fragmento estos estudiantes contrastaron varios diccionarios con el fin de construir el significado de los nombres de sus profesiones. Además comprobaron que sus interpretaciones se ajustaban al contenido de la noticia buscando imágenes e información sobre esas mujeres y se cercioraron de que sus interpretaciones cobraban sentido en el marco sociocultural del texto. Cuando los problemas de comprensión están relacionados con referencias culturales, E12 y E13 suelen consultar al menos dos páginas web.

Cuatro estudiantes (E4, E5, E6 y E8) solo contrastan fuentes lingüísticas (diccionarios generalmente) cuando encuentran dificultades para comprender una unidad léxica. No comprueban que sus interpretaciones sean adecuadas, lo que en ocasiones les conduce a escoger acepciones erróneas. Por ejemplo, E3 y E5 traducen *yachtswoman* como “la mujer que navega en yate” sin percibir que *Tracy Edwards* es regatista. Del mismo modo, E3, E5 y E6 traducen *campaigner* como “candidata política” y el estudiante 6 traduce el término como “defensora” en lugar de “activista”. Sin

embargo, cuando la dificultad tiene que ver con elementos socioculturales, los estudiantes solo consultan una fuente informativa (Wikipedia en inglés u otras webs).

Cuatro estudiantes (E2, E3, E7 y E11) solo consultan un recurso lingüístico (WordReference en Inglés-Español) para resolver sus problemas de comprensión. Apenas emplean otras herramientas y no tienen estrategias o procedimientos sólidos para evaluar la fiabilidad y plausibilidad de sus propias interpretaciones. Cuando se les pregunta cómo comprueban que, ante un elemento con varios significados posibles, se han decantado por el correcto, E2 y E7 contestan que emplean la intuición. Otros estudiantes justifican sus elecciones argumentando que es “lo que ponía Internet”.

Actitudes frente a la tarea

Conciencia del carácter sociocultural e ideológico de los textos

Los estudiantes muestran grados de conciencia diversos acerca de la importancia de situar los textos en su contexto sociocultural de partida y de identificar la visión del mundo subyacente. Cuatro estudiantes (E1, E9, E12 y E13) consideran que conocer el contexto tiene implicaciones más allá de la cuestión geográfica. Estos estudiantes consideran que el contexto no solo permite comprender las referencias culturales contenidas en el original, sino que además algunos elementos contextuales (como la oposición entre los barrios donde viven las chicas inscritas en el programa y el barrio financiero de Londres) permiten explicar el tono de denuncia social de la noticia. Al respecto, E1 explica “supongo que el contraste entre el barrio pobre de las niñas y el barrio financiero es importante... porque las niñas no habían visto... a mujeres ir a trabajar en traje en su barrio”.

Tres estudiantes (E4, E6 y E10) consideran importante situar el texto en su contexto en tanto en cuanto este permite comprender las referencias culturales; así, E4 explica “yo no sabía lo que era la City de Londres... y, claro,

si lo hubiera sabido habría entendido mejor el texto... quiénes son los CEOs y eso...”. Además, son conscientes de que la noticia representa un conjunto de valores ideológicos; por ejemplo, E10 dice “claro, los periódicos son de derechas o de izquierdas y dan las noticias de formas muy diferentes”. Pero no consideran que sea necesario detectar estos valores para comprender el texto o que tengan influencia en la interpretación que construye el lector; E6 lo explica de esta manera: “Se supone que eso [la ideología] ya está incluido en el texto, pero a la hora de leerlo tú tienes tu propia ideología ¿no?”.

Los seis estudiantes restantes (E2, E3, E5, E7, E8 y E11) comprenden el contexto como las circunstancias que rodean la noticia. No reflexionan sobre la importancia de comprender en más detalle el marco sociocultural del texto o de adoptar un rol lector crítico. E3 y E7 conciben el contexto como el entorno estrictamente geográfico donde ocurre la noticia y explican que es importante conocerlo para “especificar donde están [los personajes del texto]” o “donde está situado [lo que acontece en el texto]”.

Actitudes frente a las dificultades de la tarea

Por último, las actitudes frente a la dificultad de la tarea son dispares. Cuatro estudiantes (E9, E10, E12 y E13) consideran que comprender un texto en LE es más difícil porque, como hablantes no nativos, están más preocupados por desentrañar el código lingüístico que por lograr una interpretación más situada en el contexto sociocultural de partida (E10: “[En español] te das cuenta antes de lo que intenta decir el texto. En cambio, cuando lees [en inglés] estás pensando sobre a qué se refiere esta palabra; si no entiendes algo lo tienes que buscar... y puede que pierdas algo de significado”). Son conscientes de que en muchas ocasiones sus dificultades de lectura van más allá de la comprensión literal del texto (E12: “Hay cosas de cultura y así que no es comprensión literal... cosas que no había pillado”). Además, E9 y E13 consideran que el desconocimiento de recursos de lectura o de consulta de información espe-

cíficos de la cultura británica es una dificultad añadida a la tarea (E13: “Claro, yo conozco más páginas españolas de educación donde puedo buscar si no sé lo que significa... por ejemplo... sobresaliente. Pero no sé muy bien dónde buscar A ni otras calificaciones inglesas ni si estoy buscando bien”).

Cuatro estudiantes (E1, E4, E6 y E11) parten de una visión de la lectura más limitada en cuanto a los aspectos socioculturales; consideran que las dificultades de la tarea estriban en la selección de la acepción correcta de las unidades léxicas. Por ejemplo, E1 declara que el mayor problema consiste en “decidirte por el significado correcto”. De igual modo, E11 explica: “Yo encuentro que era muy difícil encontrar el... significado idóneo que... que quedase bien con el texto. Crees que es esa, pero luego ves que hay más opciones”).

Por su parte, cinco estudiantes (E2, E3, E5, E7 y E8) consideran que leer críticamente resulta igual de fácil en su lengua materna que en inglés (E5: “Sí... estoy acostumbrada a leer más o menos lo mismo en ambas lenguas, entonces...”) y que la lectura en línea en lengua inglesa no plantea dificultades adicionales (E8: “te da igual buscar las cosas en inglés o en español... está todo”).

Discusión

Podemos agrupar a los informantes en cuatro grupos según sus comportamientos, estrategias y recursos de lectura crítica digital en LE, tal y como se representa en la Figura 1. Los límites entre grupo y grupo no son tajantes y la figura sugiere un *continuum* desde lector más crítico y consciente (izquierda) a lector literal y con dificultades (derecha). Cada grupo representa una valoración global media de los resultados comentados más arriba sobre el comportamiento lector de los estudiantes.

Esta figura revela las relaciones entre los tres objetivos del estudio. Los estudiantes que identifican e interpretan la visión del mundo que subyace en la noticia y saben situarlo en su contexto sociocultural de partida dominan

más estrategias de gestión de la información en Internet y poseen un mayor grado de conciencia sobre la importancia de adoptar una posición crítica al enfrentarse a un texto digital en LE, por las dificultades añadidas que esta tarea entraña. Por el contrario, aquellos estudiantes que más dificultades muestran para reconocer la carga ideológica y los significados culturalmente situados de un texto digital en LE poseen un repertorio más limitado de estrategias de búsqueda, localización y evaluación de la información en línea y tampoco son conscientes de la importancia de leer críticamente ni de las dificultades que esta actividad conlleva cuando se realiza en Internet y con textos en LE.

Respecto a la relación entre los objetivos primero y tercero del estudio, esta investigación muestra que la mayor parte de los aprendices de LE no son conscientes de que todos los discursos son ideológicos y de que su significado viene determinado por el marco sociocultural de producción y recepción del mismo, coincidiendo con Murillo (2009). En nuestro estudio, más de la mitad de los estudiantes permanece ajena a los indicios del texto que señalan una visión del mundo particular y se conforma con lograr una comprensión literal y parcial del mismo. Este hecho se corresponde con la visión tradicional (dominante en la didáctica, en la investigación y en el pensamiento colectivo) de la lectura como un proceso individual e interno de decodificación lingüística del texto, portador de un significado único, fijo e independiente de las circunstancias sociohistóricas en que se generó (Street, 2003). Así se explican las dificultades de los estudiantes para enunciar aspectos del texto como su función y propósitos, el punto de vista del autor, las posiciones ideológicas reflejadas en el mismo y los elementos discursivos y multimodales que sirven para transmitirlos. También explica el desequilibrio que los estudiantes manifiestan en el dominio de recursos lingüísticos en línea (diccionarios, traductores, libros de estilo) y los recursos de documentación para resolver los problemas de comprensión relacionados con los significados culturales del texto.

Figura 1. Clasificación de los estudiantes según el grado de comprensión crítica logrado y sus comportamientos lectores.

Lectores más críticos y conscientes: E9, E12 y E13	Lectores algo críticos: E1, E4, E6 y E10	Lectores literales: E2, E8 y E11	Lectores con dificultades: E3, E5 y E7
Identifican la visión del mundo del texto, su función y sus connotaciones sociales, culturales e ideológicas.	Identifican la visión del mundo de forma general e imprecisa. Identifican y consultan algunas de las referencias culturales.	Identifican la visión del mundo de forma general e imprecisa solo con ayuda de investigadores u otros estudiantes.	No identifican la ideología del texto, ni saben qué estrategias podrían emplear para hacerlo. Muestran carencias en la comprensión literal.
Son capaces de enunciar los elementos a partir de los cuales identifican la ideología.	No son capaces de enunciar los elementos a partir de los cuales identifican la ideología.	No son capaces de enunciar posibles indicadores de la ideología del texto.	
Dominan múltiples estrategias de gestión de la información en Internet. Los comportamientos lectores ineficientes son puntuales.	Sus estrategias de gestión de la información en Internet son irregulares (emplean algunas con eficiencia y desconocen otras).	Emplean múltiples estrategias de gestión de la información solo para resolver dificultades que tienen que ver con sus limitaciones lingüísticas y con la interpretación literal.	Poseen un repertorio limitado de estrategias de gestión de la información en Internet para resolver dificultades que tienen que ver con sus limitaciones lingüísticas.
Combinan el uso de recursos lingüísticos en línea con otros recursos multimodales y webs con información sociocultural.	Emplean frecuentemente recursos lingüísticos en línea. En ocasiones específicas acuden a Wikipedia y a Google Images.	Emplean exclusivamente recursos lingüísticos en línea.	Emplean un número muy reducido de recursos lingüísticos en línea.
Consideran que es indispensable conocer con detalle el contexto sociocultural donde se sitúa un texto en LE para comprenderlo.	No otorgan importancia al conocimiento detallado del marco sociocultural. Consultan referencias culturales aisladas.	Conciben la lectura en LE como la recuperación del sentido literal del texto. No otorgan importancia al marco sociocultural.	Conciben la lectura como un proceso mecánico, y el contexto como el entorno físico en el que ocurre lo relatado en el texto.
Son conscientes de las dificultades de la tarea por su falta de dominio de la LE y de su cultura, además de sus limitaciones para usar recursos en línea para resolver los problemas de comprensión que surjan.	Consideran que leer un texto digital en LE es más difícil porque desconocen el significado y las connotaciones de muchas referencias culturales. No creen tener menor dominio de los recursos en línea para leer en LE.	Estiman que la principal dificultad de la tarea estriba en escoger la acepción correcta de las unidades léxicas para interpretar el texto adecuadamente.	Creen que la tarea no presenta especiales dificultades de comprensión ni por estar en LE, ni por dirigirse a otra cultura ni por tratarse de un texto digital.

En lo que concierne al segundo objetivo, observamos que, hablando en términos generales, aquellos estudiantes que manifiestan una mayor conciencia de la necesidad de adoptar un rol lector activo y crítico han incorporado un mayor número de estrategias de gestión de la información en línea y las emplean de forma

más eficiente. Sin embargo, la variabilidad es mayor en este punto: incluso los lectores que logran un mayor grado de comprensión crítica muestran limitaciones y desequilibrios en el dominio de algunas de estas estrategias. Esto nos hace pensar que los estudiantes no han realizado aprendizajes sólidos de las estrategias

necesarias para realizar estas tareas en etapas previas de su educación formal (Martí, 2008) ni informalmente a través del uso cotidiano de Internet (Hargittai, 2002). Las estrategias y conocimientos que poseen los han incorporado de forma intuitiva y desestructurada a través del uso de las TIC y, por esta razón, los estudiantes manifiestan diferentes grados de pericia a la hora de desempeñar distintas funciones. Corroboramos esta idea el hecho de que los estudiantes ignoren o tengan dificultades para explicar en las entrevistas qué acciones llevan a cabo para localizar, seleccionar y evaluar la información digital que necesitan para comprender un texto en línea en LE.

Entre las estrategias que mejor dominan los estudiantes se encuentran la anticipación del idioma y de los términos de búsqueda que les pueden reportar resultados pertinentes y la localización de información relevante en textos expositivos en la LE tales como los que encontramos en Wikipedia. Entre las acciones que más dificultades les plantean se encuentran la localización, selección e interpretación de información relevante en las listas de resultados obtenidas gracias a los motores de búsqueda. Consideramos que esta observación está relacionada con la familiaridad de los estudiantes con los distintos géneros y prácticas letradas: conocen bien los textos expositivos trabajados reiteradamente en los currículos de LM y LE, pero no han estudiado tanto ni de manera formal las listas de resultados de las búsquedas de información electrónica.

También hemos observado que a la hora de determinar qué estrategias de lectura en línea han de seguir para resolver sus necesidades informacionales, los estudiantes parecen valorar criterios relacionados con la economía (de tiempo y de acciones) en la obtención de información por encima de la precisión informativa (De Rosa, 2006; Weiler, 2005). Esta interpretación es congruente con Cull (2011), según el cual, “when it comes to university students, especially beginning undergraduates, they are typically content to make do with simplistic *good enough* information search

strategies” y explica comportamientos como la recurrencia del *scanning* de los resultados de los motores de búsqueda (y la escasez de ocasiones en que los estudiantes pulsan sobre esos resultados) y los errores que cometieron varios estudiantes en la identificación de referentes culturales. Además, la evaluación de la calidad de la información y la verificación crítica de la plausibilidad de las propias interpretaciones son funciones desestimadas por más de la mitad de los estudiantes. Confían en su sentido común (De Rosa, 2006) y en la autoridad de la fuente electrónica (“Internet”, “Google”, “el diccionario”); no son capaces de enunciar procedimientos o criterios para valorar la información tales como la presencia de los mismos datos en múltiples fuentes, la explicitación de la autoría del mensaje, etc.

Una última observación que queda fuera del foco inicial de la investigación pero que consideramos digna de destacar y de explorar en futuras investigaciones es el incremento en el grado de comprensión crítica y de conocimiento de estrategias y recursos de lectura en línea que los aprendices obtienen a través de la discusión colectiva. En el curso de las entrevistas, detectamos numerosos procesos de construcción colaborativa del conocimiento, tanto a través de los comentarios guiados de los investigadores como de las interacciones con los compañeros, que apuntan al potencial de las técnicas cooperativas como método de desarrollo de la capacidad de comprender críticamente textos digitales en la LE.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, cabe destacar la complejidad de su diseño, que responde a la dificultad de estudiar el fenómeno de la comprensión crítica a partir de datos empíricos. El diseño plantea complicaciones técnicas (por ejemplo, en lo que se refiere a la disponibilidad de ordenadores, a la instalación de software, etc.); logísticas (como la organización de entrevistas) y de análisis (pues emplea técnicas de investigación recientes y poco desarrolladas hasta la fecha, como el análisis multimodal de las capturas de vídeo de las pantallas de los informantes). Pero también

facilita la recopilación de artefactos producidos por los informantes que contienen elementos observables que indican el grado de comprensión alcanzado (en el caso de las traducciones) y que permiten observar la secuencia de acciones seguida durante la lectura (en el caso de las capturas de pantalla). Estos datos, triangulados con los obtenidos en la entrevista, otorgan más validez a la investigación. La segunda limitación de nuestro estudio tiene que ver con la alteración de las condiciones naturales en las que los estudiantes llevan a cabo sus prácticas letradas. La investigación tuvo lugar en un contexto académico universitario y, por tanto, alejado de la práctica real. Futuras investigaciones habrían de adoptar enfoques más etnográficos y estudiar la comprensión crítica en Internet en LE a partir de textos autoseleccionados por los participantes y en los contextos en los que estos habitualmente los leen.

Conclusión

Esta investigación aporta datos relevantes para la enseñanza y el aprendizaje de LE y pone de manifiesto la necesidad de replantearse y adaptar las pedagogías dominantes de las destrezas escritas en varios aspectos. Los programas de lenguas han de concienciar a los alumnos de que todos los discursos, también los que se encuentran en Internet, son socioculturalmente situados y representan una visión del mundo determinada. Esta tarea pasa por enseñar a los aprendices de LE a cuestionarse aspectos como la posición adoptada por el autor, la función del texto en su contexto, las voces y valores contenidos, la selección de usos lingüísticos incluidos en un texto y los significados particulares que transmiten otros recursos semióticos del texto digital (fotografía, diseño, sonido, tipografía, etc.).

Asimismo, los programas de enseñanza de lectura en LE no han de dar por hecho que los aprendices de LE aprenden a identificar problemas de comprensión y a buscar, localizar y evaluar información de forma autónoma cuando usan Internet en sus actividades al margen de la enseñanza formal. Por el contra-

rio, han de incluir estas estrategias de gestión de la información en línea como objeto de aprendizaje explícito y sistematizar su enseñanza, adaptándola a las necesidades variables y específicas de cada grupo-clase.

Por último, la investigación sugiere que las diferencias entre un lector crítico y eficaz y otro literal y con dificultades no radican solo en la competencia o en las destrezas lingüísticas, sino en la propia concepción de la tarea lectora, de su carácter ideológico y sociocultural y de la conciencia de las limitaciones del lector extranjero. Por ello, la enseñanza de LE debe incorporar tareas que muestren la complejidad de la comprensión crítica y que permitan a los aprendices conocer mejor sus capacidades y sus dificultades a la hora de enfrentarse a un texto en LE y en línea.

Notas

1 El título de la noticia es “Mentoring teenage girls: ‘Watching them develop in confidence is amazing’” y su autora es Janet Murray. Se puede acceder al texto a través del enlace <http://www.theguardian.com/education/2013/sep/02/girls-mentoring-networking>

Referencias

- Barton, D. y Lee, C. (2013). *Language online: investigating digital texts and practices*. Nueva York: Routledge.
- Bernete-García, F. (2014). Análisis de contenido. En A. Lucas-Marín y A. Noboa (coords.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Madrid: Fragua.
- Bloome, D., Power, S., Morton, B., Madrid, S., Otto, S., Shuart-Faris, N. y Smith, M. (2008). *Discourse analysis in classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. *Aproximaciones a la comprensión crítica*. *Lectura y vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, D. (2011). Después de Internet... *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 57, 12-22.

- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Florianópolis*, 28(2), 353-374. doi:10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Chamberlin-Quinlisk, C. (2003). Media literacy in the ESL-EFL classroom: reading cultural images and stories. *TESOL Journal*, 12(3), 35-40.
- Coiro, J. (2003). Rethinking comprehension strategies to better prepare students for critically evaluating content on the Internet. *The NERA Journal*, 39, 29-34.
- Coiro, J. y Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading research quarterly*, 42(2), 214-257.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2013). "Multiliteracies": new literacies, new learning. En M. Hawkins (ed.), *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives* (pp. 105-135). Nueva York: Routledge.
- Cresswell, J. (2013). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches* (3ª ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Cull, B. W. (2011). Reading revolutions: online digital text and implications for reading in academe. *First Monday*, 16(6). Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3340/2985>.
- De Rosa, C. (2006). *College students' perceptions of libraries and information resources: a report of the OCLC membership*. Dublin (Ohio): OCLC.
- Fabos, B. (2008). The price of information: critical literacy, education and today's Internet. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu (eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 839-870). Nueva York: Routledge.
- Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis: a toolkit*. Nueva York: Routledge.
- Gil, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigation*, 45, 1-10.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/942>
- Hanna, B. E. y De Nooy, J. (2009). *Learning language and culture via public Internet discussion forums*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Henry, L. (2006). SEARCHing for an answer: the critical role of new literacies while reading on the Internet. *The reading teacher*, 59(7), 614-627.
- Herring, S. C. (2007). A faceted classification scheme for computer - mediated discourse. *Language@Internet*, 4, 1-37. Recuperado de <http://www.languageatinternet.org/articles/2007/761>.
- House, J. (2008). Towards a linguistic theory of translation as re-contextualisation and a Third Space. *Linguistica Antverpiensia* 7, 149-176.
- Koh, A. (2004). Newspaper literacy: an investigation of how Singaporean students read the Straits Times. *English Teaching: Practice and Critique*, 3(3), 43-60.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. y Thorne, S. L. (2002). Foreign language learning as a global communicative practice. En D. Block y D. Cameron (eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 83-100). Londres: Routledge.
- Lam, E. (2009). Literacy and learning across transnational online spaces. *E-learning and Digital Media*, 6(4), 303-324.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New Literacies: everyday practices and social learning* (3ª ed.). Nueva York: Mac Graw Hill.
- Levine, A., Ferenz, O. y Reves, T. (2000). EFL academic reading and modern technology: how can we turn our students into independent critical readers. *TESL-EJ*, 4(4), 1-9.
- Leu, D., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D. K., Henry, L. A. y Reinking, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. En C. Collins Block, S. Parris y P. Afflerbach (eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 321-346). Nueva York: Guilford Press.
- López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2010). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y

- contextos. En *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 507-516). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0507.pdf.
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. En J. Zacher Pandya y J. Ávila (eds.), *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. Nueva York: Routledge.
- Martí, F. (2008). Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas. *Articles*, 44, 59-74.
- Murillo, N. (2009). La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales. Recuperado de <http://repositori.upf.edu/handle/10230/6010>.
- Nord, C. (2014). *Translating as a purposeful activity: functionalist approaches explained* (2ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Raigada, J. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic studies*, 3(1), 1-42.
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.
- Thorne, S. L. (2008). Mediating technologies and second language learning. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu (eds.), *Handbook of research on new literacies*. Nueva York: Routledge.
- Thorne, S. L. (2013). Digital literacies. En M. R. Hawkins (ed.), *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives* (pp. 192-218). Nueva York: Routledge.
- Van Dijk, T. (2009). *Society and Discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading and language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Walz, J. (2001). Critical reading and the Internet. *French Review*, 64(6), 1193-1205.
- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511-535.
- Weiler, A. (2005). Information-seeking behavior in Generation Y students: motivation, critical thinking, and learning theory. *The Journal of Academic Librarianship*, 31(1), 46-53.
- Wilber, D. (2008). College students and new literacy practices. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, y D. Leu (eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 553-581). Nueva York: Routledge.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Londres: The Guilford Press.