

# ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA LECTURA EN LÍNEA: ESTUDIO DE CASO DE ESTUDIANTES TAILANDESES DE ELE UNIVERSITARIOS

## *METACOGNITIVE STRATEGIES FOR ONLINE READING: CASE STUDY OF THAI UNIVERSITY STUDENTS OF SFL*

*Leyre Alejaldre Biel*

*Eva Álvarez Ramos*

### *Resumen*

La destreza de leer en línea es una de las más relevantes en la actualidad y una de las más necesarias en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. El objetivo de este trabajo es averiguar cuáles son las estrategias metacognitivas de lectura que utilizan un grupo de 58 estudiantes tailandeses universitarios de español como lengua extranjera cuando realizan actividades de lectoescritura en línea con tres herramientas digitales: Mentimeter, Linoit y Padlet. Para ello, diseñamos una investigación enmarcada en el paradigma etnográfico educativo y, para la recogida de datos, utilizamos herramientas cualitativas como la observación participante, el cuaderno de bitácora, las entrevistas personales semiestructuradas y el cuestionario de estrategias de lectura en línea (*Online Survey of Reading Strategies, OSORS*) de Anderson (2003). Los resultados revelan que los estudiantes utilizan, principalmente, estrategias metacognitivas de lectura globales, por lo que es preciso incluir en el currículo un abanico más amplio de estrategias que favorezcan la lectura digital.

## **Palabras Clave**

*Lectura en línea, español como lengua extranjera, estudiantes tailandeses, destrezas metacognitivas, recursos digitales.*

## **Abstract**

Online reading has become a prominent and relevant skill in the foreign language teaching and learning field. In this context, the aim of this work is to identify the metacognitive reading strategies used by a group of 58 Thai university students of Spanish as a foreign language when completing reading comprehension activities using three digital tools: Mentimeter, Linoit and Padlet. To achieve this goal, an ethnographic research project was designed; the qualitative research tools used to collect data were participant observation, fieldwork diary, personal semi-structured interviews and the Online Survey of Reading Strategies, OSORS (Anderson, 2003). Results show that participants mainly use global reading strategies; therefore, it is necessary to include in the curriculum a wider set of metacognitive strategies for online reading.

## **Key Words**

*Online Reading, Spanish as a Foreign Language, Thai students, metacognitive skills, digital tools.*

## **1. Introducción**

La enseñanza y el aprendizaje del español en contextos de lengua extranjera (ELE) provoca la necesidad de utilizar otros recursos para que los estudiantes tengan una exposición suficiente a la lengua meta. Una de las estrategias más extendidas en la actualidad es el uso de contenidos curriculares en línea para ofrecer al discente la oportunidad de recibir un *input* significativo a través de textos digitales orales y escritos. El uso de este tipo de textos y actividades en el aula de ELE nos obliga a dotar al estudiante de una serie de habilidades específicas que le faciliten la lectura y la escritura digital, puesto que no es lo mismo trabajar con textos impresos que con textos digitales.

El desarrollo de la competencia lectora digital implica el desarrollo de habilidades «de asociación para saber recorrer, encontrar, seleccionar, añadir, eliminar, fragmentar, reordenar y extraer la información de interés» (Pinto, García y Manso, 2014, p. 119). Los profesores de lengua extranjera (LE) han de ser conscientes de que los estudiantes necesitan aprender estas estrategias para poder realizar las tareas de comprensión lectora digital con éxito. Uno de los objetivos didácticos en el ámbito de las lenguas extranjeras es desarrollar la competencia lectora para que el estudiante sea capaz de leer y comprender lo que lee en una segunda lengua (L2), estamos hablando de «una competencia transversal compleja, de naturaleza interlingüística y multidimensional, que requiere del dominio de diferentes destrezas» (Foncubierta, Herrero y Fonseca-Mora, 2018, pp.75-76). Si a la complejidad de adquirir esta destreza se le añade la digitalización de esta competencia, es fundamental que los docentes ofrezcamos a los alumnos herramientas y estrategias para realizar la lectura digital en una lengua extranjera de forma efectiva.

El trabajo que aquí se presenta se desarrolla con un grupo de 58 estudiantes de español como L2 y se contextualiza en la universidad tailandesa de Mahidol. Es una de las cuatro universidades del país junto con la Universidad de Thammasat, Chiang Mai, Príncipe Songkla y el Instituto Asiático de Tecnología, que ofertan Lengua Española como optativa. Existe una predisposición hacia el aprendizaje del español motivado, por un lado, por el deseo de conocer la cultura hispánica que les permita poder viajar y comunicarse (Srivoranart, 2011) y por otro, tal y como documentan Tongwanchai y Fuentes (2015), por permitirles un rápido acceso al mercado laboral, derivado del auge del turismo hispanohablante. La investigación ha sido llevada a cabo durante el curso académico 2017-2018.

El objetivo principal es evaluar la efectividad y el impacto en el aprendizaje del uso de tres herramientas digitales, Mentimeter, Linoit y Padlet, para realizar actividades de lectoescritura. Estas herramientas requieren tener acceso a internet y un dispositivo móvil o un ordenador para completar las tareas. Su inclusión en el aula busca ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas específicas de lectura y escritura digital a la vez que desarrollan la competencia lingüística en una lengua extranjera. La investigación se enmarca en el paradigma etnográfico educativo y se basa en herramientas cualitativas como la observación participante, el cuaderno de bitácora y las entrevistas personales

semiestructuradas, propias de la investigación en acción. Para la recogida de datos, también se distribuyó el cuestionario de estrategias de lectura en línea (*Online Survey of Reading Strategies, OSORS*) de Anderson (2003), adaptado a esta investigación (Anexo 1), con el objetivo de averiguar qué estrategias utilizan los estudiantes tailandeses de ELE cuando realizan lecturas digitales en español.

## 1.1. Preguntas de la investigación

Con el fin de evaluar la influencia de la inclusión de las tres herramientas digitales para trabajar la lectoescritura, formulamos tres cuestiones que nos ayudan a construir un análisis sistemático:

- A. ¿Qué estrategias utilizan los estudiantes tailandeses de ELE cuando leen textos digitales en línea?
- B. ¿Qué impacto tiene en el uso de las estrategias metacognitivas la inclusión de actividades de lectoescritura mediadas con Mentimeter, Padlet y Linoit?
- C. ¿La inclusión de estas herramientas digitales tiene algún impacto en las emociones que experimentan los estudiantes cuando hacen actividades de lectoescritura digitales en línea?

El análisis de los datos recogidos nos permitirá dar respuesta a estas cuestiones y averiguar la efectividad de las herramientas digitales que evaluamos en esta investigación. Además, sabremos cuáles son las estrategias más utilizadas por los discentes tailandeses de ELE cuando realizan lecturas digitales y cuáles menos, por lo que deberán ser las que se incluyan, de forma explícita, en los objetivos curriculares en el futuro.

## 2. Marco teórico y revisión de la literatura

### 2.1. Leer y escribir en clase de ELE en el contexto tailandés

El diccionario de Términos Clave de ELE define la comprensión lectora como la destreza que interpreta el discurso escrito y en la que, además del componente lingüístico, intervienen factores cognitivos, de actitud, sociológicos y perceptivos, por lo que se considera que es una destreza que supera el plano lingüístico y abarca todo el

proceso de interpretación del texto, desde la descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal (Martín Peris et. al, 2008).

Cuando un estudiante de ELE realiza una tarea de comprensión lectora, puede transferir estrategias que utiliza para leer en su lengua materna (L1), no obstante hay que ser cuidadoso, tal y como señalan Foncubierta, Herrero y Fonseca-Mora (2018), porque el proceso de adquisición de la habilidad lectora en segunda lengua plantea retos diferentes y añade a la compleja naturaleza del proceso lector la interacción e interferencia mutua de dos sistemas lingüísticos (Bernhardt, 2011; Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017; Koda, 2007a, 2007b). La lengua tailandesa tiene una gran distancia alfabética respecto al español, no comparten el mismo abecedario, como ocurre con el inglés y el español, ni una estructura fónica similar. Estos elementos influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes tailandeses de ELE, de hecho, varios estudios reconocen «el factor interlingüístico en el proceso de adquisición de la competencia lectora en L2. Así, la menor o mayor distancia lingüística entre la L1 y la L2 afectará al desarrollo de la fluidez lectora oral y silenciosa» (Foncubierta, Herrero y Fonseca-Mora, 2018, p.78).

## **2.2. Leer en línea en la clase de ELE en Tailandia**

La destreza para leer en línea se ha convertido en una de las habilidades más relevantes que el ciudadano del siglo XXI ha de adquirir (Anderson, 2003; Broadbent & Poon, 2015; Coiro, 2007 y 2011; Leu et al., 2007; Michinov, Brunot, Le Bohec, Juhel, & Delaval, 2011; Salmon, 2013; Cheng, 2016). Leer en línea requiere de una serie de estrategias diferentes a las que utilizamos cuando lo hacemos de forma analógica porque los formatos de los textos escritos, en uno y otro contexto, son muy diferentes (O'hara & Sellen, 1997). Los productos escritos en línea se caracterizan por tener una variedad de fuentes de texto, tamaño e hiperenlaces insertos, que ofrecen información complementaria y que pueden distraer al lector en su objetivo inicial al leer un texto concreto. Esta naturaleza no lineal (Zayas, 2012), o multilineal, de los materiales digitales provoca que el lector esté expuesto a «una sobrecarga cognitiva, desorientación, distracción y frustración» (Coiro & Dobler, 2007, p. 220). La lectura digital «implica la conjunción, en un mismo soporte, de documentos que contienen

textos, imagen, audio, video, así como enlaces y herramientas de navegación, de interacción, creación y comunicación» (Pinto, García y Manso, 2014, p. 79). Esto implica que cuando un lector lee en línea debe estar más alerta y desempeñar un rol más activo en el proceso de lectura para aplicar de forma adecuada las estrategias necesarias que contribuyan a construir conocimiento y comprender el texto escrito (Vaca y Hernández, 2006; Cheng, 2016).

Las investigaciones de O'Hara y Sellen (1997) demuestran que es más sencillo obtener información concreta cuando la lectura se realiza en formato analógico que en línea. La lectura en línea requiere que el lector posea una alfabetización novedosa (Cheng, 2016). Esto implica que, dado que el uso de la lectura en línea es cada vez más extendido y requiere de unas habilidades diferentes a las utilizadas en la lectura de textos impresos (Brandl, 2002; Kymes, 2005; Bannert & Mengelkamp, 2008; Tseng, 2010), es necesario dotar a los estudiantes con estrategias específicas para que el proceso sea efectivo (Arnold, 2009). Las diferentes características de los textos impresos y los electrónicos, señaladas por Zayas (2012) en la Tabla 1, permiten visualizar cuán distintos son estos textos y, por lo tanto, inferir que las estrategias que los estudiantes han de usar para leer un tipo u otro no serán iguales. Por lo recién mencionado, es necesario dotar a los estudiantes de una serie de habilidades específicas para leer en línea.

Textos impresos	Textos electrónicos
Límites definidos.	Sin límites definidos: existencia variable y dinámica.
Lectura secuencial (según un orden concreto).	Lectura no secuencial: el lector traza su propio itinerario con la ayuda de dispositivos de navegación.
Posibilidad de visualizar la estructura del texto.	El lector ha de representarse mentalmente la estructura superior del hipertexto. Rasgos de género difusos.
Rasgos de género discursivo reconocibles.	Rasgos de género difusos.
Indicadores de autoría y fiabilidad.	Indicadores de autoría y fiabilidad.

Tabla 1. Diferencia entre textos impresos y textos electrónicos. Fuente: Zayas, 2012, p. 45

Una vez comprendidas las características de la lectura digital y que requiere de unas estrategias diferentes a la lectura de textos impresos, tenemos que tener en

cuenta el contexto donde se lleva a cabo este trabajo, porque impacta directamente en el perfil del estudiante. La sociedad tailandesa es una sociedad colectivista, caracterizada por evitar los enfrentamientos, promover la armonía ante la honestidad y estar habituados al silencio (Hofstede & Hofstede, 2005), también es jerárquica y gerontocrática. Estas características se reflejan en el aula, los alumnos no suelen participar de forma individual, sino que prefieren hacerlo en grupo para no destacar ni cometer un error ante el resto de los compañeros y ante el profesor, de esta forma evitan que surjan conflictos o ser irrespetuosos.

Un 64% de los participantes de esta investigación son estudiantes que aprenden español porque tienen que cumplir con los créditos de lengua extranjera y, en general, se observa que tienen un papel pasivo. Prefieren estar en silencio, escuchando, que aportando sus ideas o puntos de vista que pueden diferir de los del docente u otros compañeros. Además, existe una gran distancia social entre el profesor y el estudiante debido al respeto que sienten por la figura del docente. Esta actitud coincide con los resultados del trabajo de Srivoranart (2015) que demuestra empíricamente que los alumnos tailandeses prefieren aprender mediante la observación y la escucha, también recalca que suelen pensar mucho antes de hablar o intervenir en el aula (Srivoranart, 2011 y 2015).

Durante las actividades de lectoescritura, los estudiantes prefieren trabajar en grupo, sobre todo, cuando tienen que responder a las preguntas de comprensión, también suelen optar por la lectura en grupo, dividiendo fragmentos del texto entre los miembros de la clase. No obstante, algunas tareas de lectoescritura están diseñadas para realizarlas individualmente con el fin de que vayan desarrollando habilidades metacognitivas individuales que faciliten la lectura digital. En esta investigación nos centramos en este tipo de ejercicios.

### **2.3. Herramientas digitales para trabajar la lectoescritura**

La gran diversidad de herramientas digitales que fomentan la interacción escrita ha dificultado la tarea de elegir solamente tres, no obstante, es fundamental que centremos el objeto de estudio para poder evaluar con objetividad su efectividad en el

proceso de dotar a los estudiantes con estrategias concretas para escribir y leer en línea en español (Bannert & Mengelkamp, 2008; Ciampa, 2012). En los escenarios didácticos de hoy en día es normal concebir un curso con un proyecto curricular que incluye: un espacio virtual de aprendizaje (EVA), un manual con acceso a contenidos digitales, la utilización de múltiples recursos educativos abiertos en línea (Wikipedia, Wordreference, aplicaciones específicas a la disciplina) y la inclusión de las redes sociales, como Facebook, Twitter o Instagram (Hernández, Cassany y López, 2018). Todos estos elementos requieren de un abanico de destrezas que, en ocasiones, suponemos que el estudiante dispone, pero no es así.

Para focalizar nuestro objetivo, favorecer el desarrollo de estrategias para realizar con éxito actividades de lectoescritura digitales en la clase de ELE en Tailandia, hemos elegido tres herramientas: Mentimeter, Linolt y Padlet. Estas herramientas tienen en común que son gratuitas (en su versión básica), que necesitan acceso a internet, que pueden usarse de forma anónima (el docente elige si quiere o no saber quién escribe cada texto), que promueven la lectoescritura digital, que permiten retroalimentación inmediata y que los productos finales se almacenan en línea y pueden utilizarse para repasar, para mejorarlos o para ver la evolución longitudinal de la escritura de los usuarios. Además, el profesor es responsable de que los ejercicios que diseñe, mediados con estas tres herramientas, tengan un objetivo concreto al realizar la tarea de lectoescritura. De esta forma estamos trabajando una de las destrezas más importantes cuando leemos un texto digital: tener claro el objetivo de la lectura.

Mentimeter es una herramienta que permite crear preguntas de cinco tipos, pero para este trabajo nos centraremos en tres de ellos: actividades de elección múltiple, texto corto (140 caracteres) y nube de palabras, por otro lado Linolt y Padlet son dos recursos digitales que permiten realizar tareas de lectoescritura a través de paneles digitales colaborativos; además, es posible incluir diferentes recursos audiovisuales (fotos, vídeos, podcasts) y, tanto el profesor como los estudiantes pueden realizar correcciones y retroalimentación sobre los textos escritos, lo que promueve un aprendizaje constructivista y colaborativo. Todas las tareas que hemos pilotado para esta investigación tienen la misma estructura: en el EVA de la universidad se aloja un texto digital, una vez leído, los estudiantes completan las actividades de interacción escrita desde sus dispositivos móviles utilizando Linolt, Padlet o Mentimeter.



### 3. Método

#### 3.1. Participantes

La muestra está integrada por 58 estudiantes tailandeses universitarios de español como lengua extranjera: 24 son hombres (41,38 %) y 34 son mujeres (58,62 %). Todos los estudiantes de esta universidad tienen que completar dos cursos consecutivos de una de las lenguas que se ofertan (alemán, chino, español, francés, indonesio, japonés o tailandés), en total son 96 horas lectivas divididas en dos cursos. Esto supone que los estudiantes que integran este estudio provengan de una diversidad de carreras, tal y como se puede observar en la tabla 2.

Tipo de estudios	Número de estudiantes	%
IB (International Business)	20	34,48
THM (Tourism and Hospitality)	1	1,72
ICCU (Intercultural Studies and Languages)	6	10,34
SS (Social Sciences)	5	8,62
Biology	4	6,90
Engineer	3	5,17
Business economics	2	3,45
Environmental Sciences	1	1,72
Finance	11	18,97
Marketing	5	8,62
Total	58	100,00

Tabla 2. Distribución de los informantes según sus estudios. Fuente: Elaboración propia

Los datos revelan que muchos de los estudiantes que eligen estudiar español provienen de especialidades relacionadas con los negocios. Es relevante mencionar que algunos estudiantes de esta universidad deciden hacer lo que se denomina un «minor» o «especialización» en una lengua extranjera. En este estudio 15 estudiantes (25,86 %) pertenecen a este grupo y 6 informantes (10,34 %) están haciendo la carrera de estudios interculturales y lenguas modernas y se están especializando en la lengua de Cervantes. La lengua materna de todos los estudiantes de esta investigación es el tailandés, pero un 63.79 % considera que tiene una competencia bilingüe en inglés y un 6,9 % es competente en tres lenguas.

Es un grupo heterogéneo en cuanto a nivel lingüístico. Son todos usuarios básicos y a pesar de que todos deberían haber alcanzado ya un nivel A2, encontramos varios sujetos con conocimientos de A1. Esta mezcla no supone problemas que puedan interferir en el desarrollo de las clases, ni en el proceso de esta investigación. Los descriptores de comprensión lectora propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) para la caracterización de estos niveles apuntan a la comprensión de textos sencillos y breves. Hemos de tener en cuenta, tal y como apuntan Devitt (1997) y Fecteau (1999), que es más necesario tener en cuenta las habilidades lectoras del estudiante en su lengua materna. El aprendiz utiliza las destrezas adquiridas en los procesos de lectura de su propia lengua y los aplica en la L2.

Todos los estudiantes accedieron a participar en esta investigación de forma voluntaria, se les informó de que sus identidades se mantendrían en el anonimato y aceptaron las condiciones presentadas en el cuestionario que se distribuyó digitalmente. La edad media de los participantes es de 19,7 años y el tiempo medio de estudio de español es de 4 trimestres.

### 3.2. Instrumentos y recogida de datos

Para la recogida de datos se distribuyó el cuestionario de estrategias de lectura en línea (*Online Survey of Reading Strategies, OSORS*) diseñado por Anderson (2003) para documentar qué estrategias son las más utilizadas por los informantes. También se utilizó el cuaderno de bitácora, la observación participativa y las entrevistas personales semiestructuradas, instrumentos que se pueden enmarcar en el paradigma cualitativo y que tratan de describir y entender el comportamiento de los participantes del estudio durante la realización de actividades de lectoescritura en línea mediadas por las herramientas digitales mencionadas previamente.

La génesis del cuestionario OSORS se remonta a 2003, cuando Anderson (2003) documentó que no había investigación específica sobre las estrategias que utilizan los estudiantes de una lengua extranjera cuando leen en línea. Fue entonces cuando decidió adaptar la encuesta de estrategias de lectura (*Survey of Reading*

Strategies, SORS) de Sheorey y Mokhtari (2001) al contexto de los estudiantes de una lengua extranjera. El resultado de la adaptación es un formulario con 38 preguntas que miden las estrategias metacognitivas involucradas en la lectura digital. Los ítems están organizados en tres categorías, la primera, con 18 preguntas, es sobre estrategias globales de lectura digital; la segunda se refiere a las estrategias relacionadas con la resolución de problemas (11 ítems) y, por último, a los recursos que se utilizan como ayuda para entender el texto, estrategias de ayuda (9 preguntas). Este cuestionario se considera efectivo porque tiene un índice *Alfa Cronbach* de 0,92, lo que le confiere un alto grado de fiabilidad (Anderson, 2003). El cuestionario se distribuyó a los participantes tras realizar tareas cortas de lectoescritura en el aula. La duración para realizar este cuestionario fue de entre 6 y 10 minutos y lo completaron los 58 informantes.

La observación participativa, muy utilizada en la investigación en acción, consiste en que el investigador desempeña un rol activo en la observación. En esta investigación, el profesor estaba presente en clase cuando los estudiantes realizaron las actividades de lectoescritura mediadas con los recursos que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta herramienta se utilizó durante seis sesiones de 110 minutos en las que se completaron ejercicios cortos, de no más de 30 minutos, de lectoescritura mediados con Mentimeter, Linoit o Paddle. Para documentar el desarrollo de las actividades y las reacciones de los estudiantes se empleó un cuaderno de bitácora. Al terminar cada actividad, se utilizó Mentimeter para realizar una breve evaluación sobre cómo se sentían los estudiantes al completar las tareas con estas herramientas y valorar su eficacia.

La última herramienta de recogida de datos es la entrevista personal semiestructurada. Al tratarse de una investigación etnográfica educativa (Murillo y Martínez-Garrido, 2010) es fundamental escuchar a los informantes, así como observarles en su medio natural, tal y como documentamos a través de la observación participativa. La entrevista semiestructurada está formada por cinco preguntas muy sencillas que permiten que el estudiante pueda ampliar la información que considere necesaria, se diseñó para que durara unos 15 minutos:

1. ¿Qué estrategias utilizas cuando realizas actividades de lectoescritura digitales?

2. ¿Las actividades mediadas con Mentimeter, Padlet y Linolt tienen algún impacto en el objetivo de la actividad de lectoescritura?
3. ¿Qué desventajas tienen estas herramientas para realizar las actividades de lectoescritura?
4. ¿Qué ventajas?
5. De las tres, ¿cuál es tu preferida y por qué?

No todos los participantes accedieron a realizar la entrevista, lo que puede deberse a la influencia de la cultura tailandesa en la que existe un extremado respeto al docente que provoca que los estudiantes no se sientan seguros para expresar sinceramente lo que piensan y, consecuentemente, a menudo dicen lo que creen que el profesor quiere escuchar o ellos piensan que es lo que se espera que digan o piensen. Un total de 38 estudiantes hicieron la entrevista que se desarrolló en un espacio elegido por ellos para que se sintieran cómodos durante el proceso. Inicialmente, programamos grabar las entrevistas, pero tras consultar con los participantes se optó por tomar notas.

### 3.3. Resultados

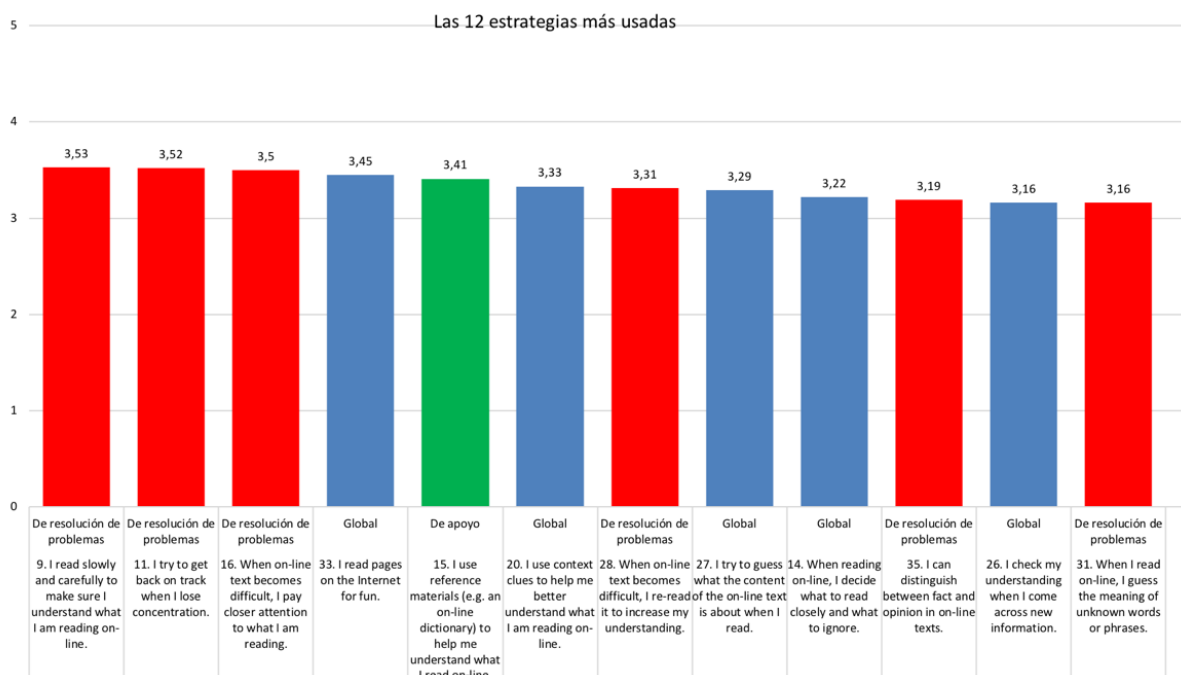
La primera pregunta de esta investigación trata de averiguar cuáles son las estrategias que utilizan los estudiantes tailandeses de ELE con más frecuencia cuando se enfrentan a un texto digital en español y cuáles las menos frecuentes. Para dar respuesta a esta cuestión hemos analizado los resultados del cuestionario OSORS y, replicando el análisis de Anderson (2003), hemos organizado las estrategias en dos bloques, las doce más usadas y las doce menos usadas. Posteriormente, hemos clasificado estas destrezas según los tres tipos propuestos por Anderson (2003): Estrategias globales, de resolución de problemas y de apoyo, tal y como se observa en la tabla 3.

Las 12 estrategias más utilizadas	Tipo de estrategia	Las 12 estrategias menos utilizadas	Tipo de estrategia
Estrategia 9. I read slowly and carefully to make sure I understand what I am reading on-line.	Resolución de problemas	Estrategia 3. I participate in live chat with native speakers of Spanish.	Global
Estrategia 11. I try to get back on track when I lose	Resolución de	Estrategia 2. I participate in live chat with other learners	Global

concentration.	problemas	of Spanish (Line)	
Estrategia 16. When on-line text becomes difficult, I pay closer attention to what I am reading.	Resolución de problemas	Estrategia 4. I take notes while reading on-line to help me understand what I read.	De apoyo
Estrategia 33. I read pages on the Internet for fun.	Global	Estrategia 12. I print out a hard copy of the on-line text then underline or circle information to help me remember it.	De apoyo
Estrategia 15. I use reference materials (e.g. an on-line dictionary) to help me understand what I read on-line.	De apoyo	Estrategia 7. When on-line text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.	De apoyo
Estrategia 20. I use context clues to help me better understand what I am reading on-line.	Global	Estrategia 23. I use typographical features like bold face and italics to identify key information.	Global
Estrategia 28. When on-line text becomes difficult, I re-read it to increase my understanding.	Resolución de problemas	Estrategia 10. I review the on-line text first by noting its characteristics like length and organization	Global
Estrategia 27. I try to guess what the content of the on-line text is about when I read.	Global	Estrategia 38. When reading on-line, I think about information in both Spanish and my mother tongue	De apoyo
Estrategia 14. When reading on-line, I decide what to read closely and what to ignore.	Global	Estrategia 21. I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read on-line.	De apoyo
Estrategia 35. I can distinguish between fact and opinion in on-line texts.	Resolución de problemas	Estrategia 29. I ask myself questions I like to have answered in the on-line text.	De apoyo
Estrategia 26. I check my understanding when I come across new information.	Global	Estrategia 24. I critically analyze and evaluate the information presented in the on-line text.	Global
Estrategia 31. When I read on-line, I guess the meaning of unknown words or phrases.	Resolución de problemas	Estrategia 34. I critically evaluate the on-line text before choosing to use information I read on-line	Resolución de problemas

Tabla 3. Las 12 estrategias más usadas y menos por los estudiantes tailandeses de ELE. Fuente: Elaboración propia

La gráfica 1 representa visualmente las medias ponderadas de las 12 estrategias más utilizadas y utiliza tres colores para referirse a las tres categorías. Las estrategias globales, en azul, las de resolución de problemas en rojo y las de apoyo en verde.

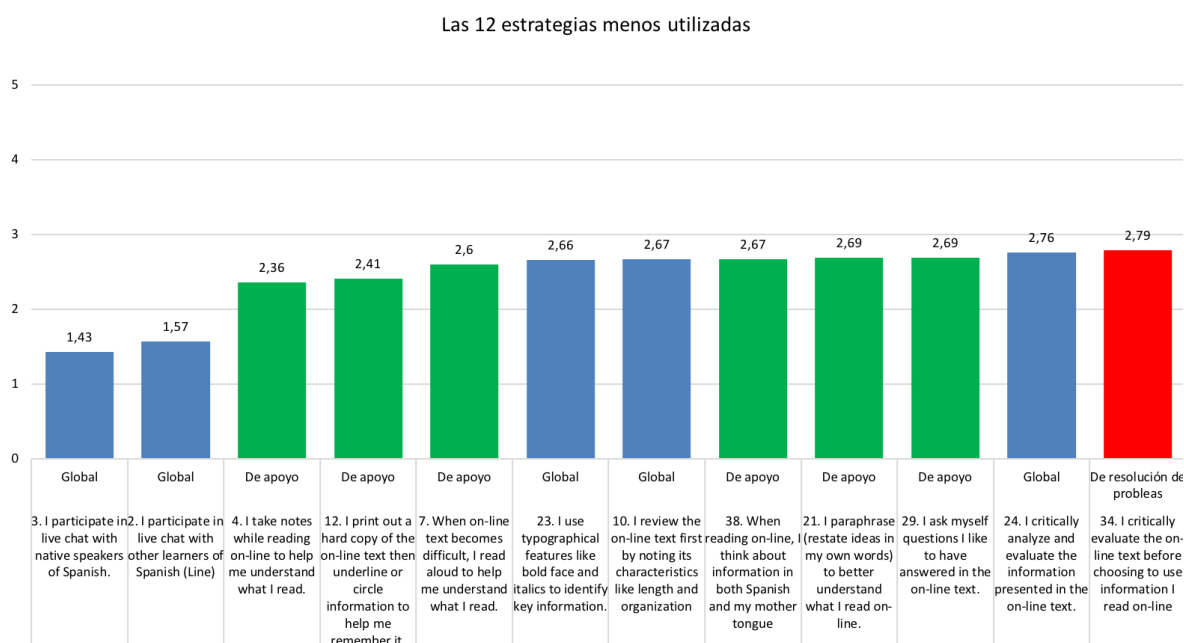


Gráfica 1. Las 12 estrategias más utilizadas y su clasificación en globales, de resolución de conflictos y de apoyo. Fuente: Elaboración propia

Las dos estrategias más usadas son la 9 (I read slowly and carefully to make sure I understand what I am reading on-line) que denota que los estudiantes son conscientes de que utilizan diferentes recursos cuando leen textos en línea que cuando están impresos y la estrategia 11 (I try to get back on track when I lose concentration), que denota que los alumnos suelen perder la concentración en sus lecturas digitales. Las dos se enmarcan en el tipo de estrategias de resolución de problemas y confirma lo que muchos estudios evidencian sobre las características específicas de la lectura digital. Como se ha mencionado previamente, este tipo de lectura no es lineal e incluye recursos que pueden distraer al lector y provocar que pierda la concentración o el hilo debido a, por ejemplo, los hiperenlaces. De las 12 estrategias más usadas, el 50 % son estrategias globales, un 41,6 % son de resolución de problemas y solo aparece una de apoyo la 15 (I use reference materials (e.g. an on-line dictionary) to help me understand what I read on-line), lo que indica que los estudiantes están más habituados a utilizar estrategias globales y de resolución de problemas que de apoyo, ya que solo una de las nueve clasificadas por Anderson (2003) aparecen entre las más usadas. Estos datos nos ayudan a vislumbrar cuáles son las estrategias menos utilizadas y que sería recomendable incluir de forma explícita en la instrucción formal de la lectura digital en la clase de ELE.

Al comparar los resultados del trabajo de Anderson (2003) sobre las estrategias de lectura digital de estudiantes de inglés como lengua extranjera, podemos afirmar que, de las 12 estrategias más utilizadas por los informantes de su estudio, ocho coinciden con las utilizadas por los participantes de este trabajo (estrategias 11, 28, 16, 9, 31, 27, 35 y 14). Este resultado podría convertirse en la génesis de otra investigación que indague sobre si influye la lengua que se estudia en la elección de estrategias metacognitivas de lectura digital.

La gráfica 2 muestra las estrategias de lectura digital menos utilizadas por los estudiantes tailandeses cuando leen textos digitales en línea en español.



Gráfica 2. Las 12 estrategias menos utilizadas y su clasificación en globales, de resolución de conflictos y de apoyo. Fuente: Elaboración propia

De forma general, podemos afirmar que las estrategias metacognitivas menos utilizadas son las que se clasifican como estrategias de apoyo, tales como la número 4 (I take notes while reading on-line to help me understand what I read), la 12 (I print out a hard copy of the on-line text then underline or circle information to help me remember it), la 7 (When on-line text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read), la 38 (When reading on-line, I think about information in both Spanish and my mother tongue), la 21 (I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read on-line) y la 29 (I ask myself questions I like to have answered

in the on-line text). Esto indica que los profesores deberíamos incluir actividades en clase que fomentasen las estrategias de apoyo para que los estudiantes tuvieran un abanico más amplio de estrategias de lectura digital, puesto que los resultados reflejan que las más usadas son las globales. Uno de los datos más sorprendentes es que solo un 29 % de los informantes afirma tener un objetivo claro cuando realiza una lectura digital en línea (ítem 1. I have a purpose in mind when I read on-line). En la enseñanza de ELE es fundamental que los estudiantes tengan claro el objetivo de una lectura cuando se enfrentan a actividades de lectoescritura en el aula o fuera de ella, para así poder utilizar las estrategias metacognitivas más apropiadas para lograr su fin. En el anexo 3 se pueden consultar todos los resultados del cuestionario OSORS.

Para responder a la segunda pregunta de esta investigación: ¿qué impacto tiene en el uso de las estrategias metacognitivas la inclusión de actividades de lectoescritura mediadas con Mentimeter, Padlet y Linolt?, analizamos las evaluaciones sobre las tareas realizadas en clase con estas herramientas, la información obtenida de las entrevistas personales y los datos recabados en el cuaderno de bitácora. El 73 % de los entrevistados afirma que las actividades llevadas a cabo con estas herramientas digitales contribuyen a tener claro el objetivo a lograr cuando leen en línea, por lo que podemos inferir que cuando los estudiantes tienen que usar una herramienta digital concreta con unas instrucciones claras son capaces de concentrarse mejor en el objetivo de la actividad de lectoescritura digital en línea. Un 78 % de los estudiantes expresaron que suelen distraerse cuando leen en línea, porque hay muchos estímulos que atraen su atención, no obstante, señalaron que, cuando el objetivo de la lectura es explícito y se incluye una temporalización, como en las actividades de lectoescritura de clase, es más fácil centrarse y no distraerse con los hiperenlaces y otras distracciones que hay en la red.

El 76 % de los informantes lee en línea por diversión, por lo que deberíamos considerar este factor como un aspecto positivo a la hora de incluir de actividades digitales de lectoescritura en línea. Sin embargo, tenemos que ser conscientes de que los informantes necesitan desarrollar una serie de estrategias metacognitivas concretas para tener éxito cuando leen en español en línea. En el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas, pudimos comprobar que no planean la lectura, sino que van improvisando a medida que surgen las dificultades. Para corroborar la información



obtenida en el cuestionario OSORS, como, por ejemplo, que los estudiantes no toman notas cuando leen en línea, les preguntamos directamente por qué no utilizaban algunas estrategias. Un 86 % explicó durante las entrevistas que no tomaban notas porque, normalmente, cuando leen en línea, lo hacen desde su móvil cuando están en el transporte público o en una cafetería y no tienen a mano un bolígrafo y cuaderno. Por el contrario, al preguntarles sobre si utilizaban esta estrategia en clase, un 82 % contestó que era muy útil tomar notas cuando tenían que completar las actividades de lectoescritura en clase porque les facilitaba la comprensión de vocabulario y expresiones complicadas y la realización de las tareas. De lo que podemos deducir que el contexto influye también en las estrategias que utilizan los estudiantes de ELE tailandeses cuando leen en línea. En clase, están más dispuestos a utilizar unas estrategias y fuera del aula otras.

Durante la entrevista preguntamos a los participantes cuáles eran las ventajas y desventajas de las tres herramientas presentadas, seguidamente organizamos la información y comparamos los datos apuntados en el cuaderno de bitácora para poder crear la tabla 4 que expone los beneficios y perjuicios de estas herramientas para la realización de actividades de lectoescritura.

Herramienta	Ventajas	Desventajas
Mentimeter	<p>Sencilla de usar.</p> <p>Retroalimentación inmediata en las actividades de elección múltiple.</p> <p>La respuesta es siempre anónima.</p> <p>Favorece el aprendizaje de vocabulario (nube de palabras).</p> <p>Las actividades de escritura digital son cortas (140 caracteres).</p> <p>Se pueden guardar las respuestas y compartirlas para estudiar después.</p> <p>Aumenta la participación de todos los participantes; todos los estudiantes completaron todas las actividades que se presentaron con esta herramienta.</p> <p>La versión básica es gratuita</p>	<p>No es posible corregir los textos cortos directamente, hay que hacerlo en la pizarra o en el cuaderno.</p> <p>Al realizar la nube de palabras, muchos alumnos escriben palabras con errores de ortografía.</p> <p>140 caracteres son muy pocos para una actividad de escritura.</p> <p>No se puede elegir el tipo de letra, ni el color ni el tamaño.</p> <p>Si no hay conexión a internet no funciona.</p>
Linolt	<p>Las notas son como un «post-it» y son muy fáciles de crear.</p> <p>Es una herramienta muy intuitiva y fácil de usar.</p> <p>Se pueden cambiar los colores de las notas para agrupar ideas similares.</p>	<p>Las notas aparecen unas encima de otras y a veces es difícil encontrar la de cada estudiante.</p> <p>Al aparecer instantáneamente los textos escritos en el panel digital, algunos estudiantes copiaron ideas de otros.</p>

	<p>También es anónima si el profesor no dice lo contrario.                  Se puede elegir el tamaño y el color de la letra                  En el panel digital de Linoit se pueden incluir imágenes, videos, links, archivos de Word, Pdf y Power Point y emoticonos.                  Se puede incluir el texto digital en el panel digital para que lo lean desde ahí los estudiantes.                  El profesor puede corregir lo que los estudiantes escriben inmediatamente y otros compañeros pueden hacer correcciones si la opción de editar para todos los participantes está activada.                  El panel digital se guarda y se puede utilizar para estudiar y para ver cómo evoluciona la destreza de escritura de los estudiantes.                  Tiene una variedad de fondos que ayudan a contextualizar la actividad que se está realizando.</p>	<p>No se puede cambiar el tipo de letra, ni ponerla en negrita, subrayado o cursiva. Esto ayudaría al profesor a realizar las correcciones.                  Los vídeos tienen que estar alojados en YouTube o Vimeo.</p>
<p>Padlet</p>	<p>Padlet te permite crear gratuitamente 33 paneles digitales. Además de compartir las ventajas que tiene Linoit, Padlet tiene una serie de funciones que no están en Linoit.                  Los comentarios se pueden ordenar de diferente forma dependiendo del objetivo de la actividad de escritura (columnas, bloques relacionados...).                  Es posible duplicar un comentario, enviarlo a otro panel digital y hacer una búsqueda en google, directamente desde él.                  Se puede modificar la letra y ponerla en cursiva, negrita, subrayada o incluso tacharla para llamar la atención del autor sobre los errores.                  También permite dibujar, hacer una foto e insertarla, grabar un audio o una película e insertarla en el comentario.                  Todos pueden corregir a todos y el profesor puede hacer correcciones de forma simultánea.                  Se puede ampliar individualmente cada nota.</p>	<p>La mayoría de las desventajas son similares a las de Linoit. Cuando los estudiantes están escribiendo las actividades aparecen todos los textos al mismo tiempo y van cambiando de posición, lo que dificulta su corrección.</p>

Tabla 4. Ventajas y desventajas de las tres herramientas TIC. Fuente: Elaboración propia

Para responder a la pregunta C, ¿la inclusión de estas herramientas digitales tiene algún impacto en las emociones que experimentan los estudiantes cuando hacen actividades de lectoescritura digitales en línea?, analizamos los resultados de las actividades de lectoescritura mediadas con estas tres herramientas digitales y las respuestas de las entrevistas personales y descubrimos que los estudiantes consideran que el uso de estas herramientas les ayuda a focalizar su atención cuando realizan la lectura digital, porque luego tienen que responder a las preguntas de lectoescritura en los paneles digitales. Además, aproximadamente un 75 % de los entrevistados dijeron que se sentían muy motivados al utilizar estas herramientas porque notaban menos estrés que cuando tienen que escribir en la pizarra o en el cuaderno y el profesor les corrige individualmente. Todos los entrevistados afirmaron que era muy útil realizar las actividades en paneles digitales que se proyectaban en la pantalla de clase y que luego se corregían entre todos, porque les ayudaba a entender mejor los errores, no solo los suyos, sino los de otros compañeros. Asimismo, destacaron que al no tener que firmar sus textos digitales sentían menos presión cuando escribían y consideraban que los resultados eran mejores, porque no estaban bajo estrés.

#### 4. Limitaciones y conclusiones

El análisis de los datos obtenidos de las diferentes herramientas investigadoras nos permite llegar a varias conclusiones. En primer lugar, hemos podido comprobar cuáles son las estrategias metacognitivas que más usan nuestros informantes y cuáles son las menos utilizadas cuando realizan tareas de lectura digital en línea. Sorprende que los estudiantes no consideren una estrategia principal tener claro el objetivo de la lectura, así lo hemos comprobado al analizar los datos del cuestionario OSORS. Este resultado nos permite concluir que es preciso que enseñemos explícitamente las destrezas metacognitivas que favorecerán la comprensión de la lectura en línea. Es fundamental que el profesorado no dé por supuesto que sus estudiantes han desarrollado las destrezas necesarias para leer en línea, por lo que deberíamos incluir este tipo de formación en los contenidos curriculares de los cursos de ELE.

Es obvio que las nuevas características de los estudiantes de hoy en día suponen un reto para el profesorado, por ello, consideramos muy relevante que se desarrollen investigaciones de aula que evalúen el impacto de determinadas herramientas TIC en la lectoescritura digital en línea. Este trabajo presenta los resultados preliminares de una investigación llevada a cabo durante un trimestre académico con 58 estudiantes universitarios tailandeses de ELE que han estado expuestos a tres herramientas digitales para realizar actividades de lectoescritura. Los resultados sugieren que su inclusión aumenta la motivación de los informantes a la hora de participar en clase y completar actividades de escritura en los paneles digitales. También, según la información obtenida en las entrevistas personales y la observación participativa, se ha apreciado que los estudiantes consideraban que el uso de estas herramientas les ayudaba a focalizar su atención y el objetivo de lectura. Asimismo, se ha observado que los estudiantes han desarrollado habilidades de aprendizaje cooperativo y estrategias constructivas de desarrollo de conocimiento cuando contribuían a corregir los textos digitales de otros compañeros.

Algunas de las limitaciones más relevantes de esta investigación se derivan del pequeño tamaño de la muestra, por lo que sería recomendable replicar el estudio para comparar los resultados con una muestra más grande. Además, aunque se trata de una investigación de corte cualitativo, hemos utilizado herramientas básicas de estadística para analizar los resultados del cuestionario OSORS, por lo que el análisis estadístico puede resultar un tanto básico convirtiéndose en otra de las restricciones de este trabajo.

A pesar de las limitaciones aquí expuestas, creemos que esta investigación sostiene la necesidad de dotar a nuestros estudiantes de estrategias metacognitivas específicas para la realización de actividades de lectoescritura digital en el aula de ELE, así como la necesidad de incluir la docencia de estas habilidades en los currículos actuales para fomentar una alfabetización digital efectiva y global.

## 5. Bibliografía

- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Arnold, N. (2009). Online extensive reading for advanced foreign language learners: An evaluation study. *Foreign Language Annals*, 42(2), 340-366.
- Bannert, M., & Mengelkamp, C. (2008). Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalization method affect learning? *Metacognitive Learning*, 3, 39-58.
- Bernard, M., Fernandez, M., & Hull, S. (2002). The effect of line length on children and adults' online reading performance. *Usability News*, 4(2), s. p. Recuperado de: [http://psychology.wichita.edu/surl/usabilitynews/42/text\\_length.asp](http://psychology.wichita.edu/surl/usabilitynews/42/text_length.asp)
- Brandl, K. (2002). Integrating internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher- to student-centered approaches. *Language Learning and Technology*, 6(3), 87-107.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Cheng, R. T. (2016). Reading Online in Foreign Languages: A Study of Strategy Use. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 164-182
- Ciampa, K. (2012). ICANREAD: The effects of an online reading program on grade 1 students' engagement and comprehension strategy use. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(1), 27-59.
- Coiro, J. (2007). *Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers*. Unpublished dissertation: University of Connecticut, s. p. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/304864761>
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352-392.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.

- Devitt, S. (1997). Interacting with authentic texts: multilayered processes. *Modern Language Journal*, 81(4), 457-469.
- Fecteau, M. L. (1999). First- and second-language reading comprehension of literary texts. *Modern Language Journal*, 83(4), 475-493.
- Foncubierta, J. M., Herrero, F., y Fonseca-Mora, M. C. (2018). La competencia lectora del alumnado universitario en contexto AICLE. *Porta Linguarum, Monográfico III*, 75-88
- Hernández, D., Cassany, D., y López, R. (2018). Las TIC en los contextos escolares. En D. Hernández, D. Cassany y R. López (Cords.), *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. (pp. 15-25). Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de: <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/04/hdt5.pdf>
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Koda, K. (2007a). *Insights Into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Reading in a Foreign Language*. New York: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007b). Reading and Language Learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44.
- Kymes, A. (2005). Teaching online comprehension strategies using think-alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492-500.
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B. C., Liu, Y., & O'Neil, M. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension? In L. S. Rush, A. J. Eakle & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practice* (pp. 37-68). Urbana: National Council of Teachers of English.
- MCERL - Dirección Académica del Instituto Cervantes. (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español. Coeditan Secretaría General Técnica del MCED- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Martín Peris, E., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Argüello, M. V., López Ferrero, C., y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Madrid: SGEL. Instituto Cervantes.

- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education, 56*(1), 243-252.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- O'Hara, K. & Sellen, A. (1997). A comparison of reading paper and on-line documents. En S. Pemberton (Co-Chair), *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 335-342). Atlanta: The Association for Computing Machinery. doi: <http://dx.doi.org/10.1145/258549.258787>
- Pinto, M., García, F. J., y Manso, R. A. (2014). *La lectura digital en las bibliotecas públicas. Promoción y gestión de cambio*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning*. New York: Routledge.
- Srivoranart, P. J. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Alcalá: Madrid. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4cfd1f1a-d332-4221-9440-5f598803cf03/2013-bv-14-04pempisa-srivoranartpdf-pdf.pdf>
- Srivoranart, P. J. (2015). Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds). *Actas de XXV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 933-942). La Rioja: ASELE. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6bfd567-cbf9-4cd5-89c4-12c129446640/12--la-ensenanza-del-espanol-para-el-turismo-en-tailandia--tongwanchaifuangket-pdf.pdf>
- Tseng, M. C. (2010). Factors that influence online reading: An investigation into EFL students' perceptions. *The Reading Matrix, 10*(1), 96-105.
- Vaca, J., y Hernández, D. (2006). Textos en papel vs textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Perfiles educativos, 28*(113), 106-128.
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

## ANEXO 1

### ON-LINE SURVEY OF READING STRATEGIES

Adapted from Anderson (2003)

The purpose of this survey is to collect information about the various strategies you use when you read **on-line in SPANISH** (e.g., surfing the Internet, doing on-line research, etc.). Each statement is followed by five numbers, 1, 2, 3, 4, and 5, and each number means the following:

'1' means that 'I **never or almost never** do this' when I read on-line.

'2' means that 'I do this **only occasionally**' when I read on-line.

'3' means that 'I **sometimes** do this' when I read on-line. (About **50 %** of the time.)

'4' means that 'I **usually** do this' when I read on-line.

'5' means that 'I **always or almost always** do this' when I read on-line.

After reading each statement, **circle the number** (1, 2, 3, 4, or 5) which applies to you. Note that there are **no right or wrong responses** to any of the items on this survey.

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. I have a purpose in mind when I read on-line.  |   |   |   |   |   |
| 2. I participate in live chat with other learners of Spanish.                                   |   |   |   |   |   |
| 3. I participate in live chat with native speakers of Spanish.                                  |   |   |   |   |   |
| 4. I take notes while reading on-line to help me understand what I read.                        |   |   |   |   |   |
| 5. I think about what I know to help me understand what I read on-line.                         |   |   |   |   |   |
| 6. I take an overall view of the on-line text to see what it is about before reading it.        |   |   |   |   |   |
| 7. When on-line text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.         |   |   |   |   |   |
| 8. I think about whether the content of the on-line text fits my reading purpose.               |   |   |   |   |   |
| 9. I read slowly and carefully to make sure I understand what I am reading on-line.             |   |   |   |   |   |
| 10. I review the on-line text first by noting its characteristics like length and organization. |   |   |   |   |   |
| 11. I try to get back on track when I lose concentration.                                       |   |   |   |   |   |
| 12. I print out a hard copy of the on-line text then underline or circle information to help me |   |   |   |   |   |



- remember it.
- 13 I adjust my reading speed according to what I am reading on-line.
- 14 When reading on-line, I decide what to read closely and what to ignore.
- 15 I use reference materials (e.g. an on-line dictionary) to help me understand what I read on-line.
- 16 When on-line text becomes difficult, I pay closer attention to what I am reading.
- 17 I read pages on the Internet for academic purposes.
- 18 I use tables, figures, and pictures in the on-line text to increase my understanding.
- 19 I stop from time to time and think about what I am reading on-line.
- 20 I use context clues to help me better understand what I am reading on-line.
- 21 I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read on-line.
- 22 I try to picture or visualize information to help remember what I read on-line.
- 23 I use typographical features like bold face and italics to identify key information.
- 24 I critically analyze and evaluate the information presented in the on-line text.
- 25 I go back and forth in the on-line text to find relationships among ideas in it.
- 26 I check my understanding when I come across new information.
- 27 I try to guess what the content of the on-line text is about when I read.
- 28 When on-line text becomes difficult, I re-read it to increase my understanding.
- 29 I ask myself questions I like to have answered in the on-line text.
- 30 I check to see if my guesses about the on-line text are right or wrong.
- 31 When I read on-line, I guess the meaning of unknown words or phrases.
- 32 I scan the on-line text to get a basic idea of whether it will serve my purposes before choosing to read it.
- 33 I read pages on the Internet for fun.
- 34 I critically evaluate the on-line text before choosing to use information I read
- 35 I can distinguish between fact and opinion in on-line texts.
- 36 When reading on-line, I look for sites that cover both sides of an issue.
- 37 When reading on-line, I translate from Spanish into my native language.
- 38 When reading on-line, I think about information in both Spanish and my mother tongue

### Clasificación de las destrezas metacognitivas de Anderson 2003

Global Reading Strategies (GLOB Subscale) (18)	Problem Solving Strategies (PROB Subscale) (11)	Support Reading Strategies (SUP Subscale) (9)
Estrategia 1 Estrategia 2 Estrategia 3 Estrategia 5 Estrategia 6 Estrategia 8 Estrategia 10 Estrategia 14 Estrategia 17 Estrategia 18 Estrategia 20 Estrategia 23 Estrategia 24 Estrategia 26 Estrategia 27 Estrategia 30 Estrategia 32 Estrategia 33	Estrategia 9 Estrategia 11 Estrategia 13 Estrategia 16 Estrategia 19 Estrategia 22 Estrategia 28 Estrategia 31 Estrategia 34 Estrategia 35 Estrategia 36	Estrategia 4 Estrategia 7 Estrategia 12 Estrategia 15 Estrategia 21 Estrategia 25 Estrategia 29 Estrategia 37 Estrategia 38

## Anexo 2

### Resultados del cuestionario de OSORS

	1	2	3	4	5	Media ponderada
1. I have a purpose in mind when I read on-line.	1 0, 3 4 %	2 2 , 4 1 %	3 7, 9 3 %	2 0 , 6 9 %	8 , 6 2 %	2,95
2. I participate in live chat with other learners of Spanish (Line)	6 2, 0 7 %	2 0 , 6 9 %	1 5, 5 2 %	1 , 7 2 %	0 , 0 0 %	1,57
3. I participate in live chat with native speakers of Spanish.	7 2, 4	1 5 ,	1 0, 3	0 , 0	1 , 7	1,43

	1 %	5 2 %	4 %	0 %	2 %	
4. I take notes while reading on-line to help me understand what I read.	2 9, 3 1 %	3 2 , 7 6 %	1 5, 5 2 %	1 7 , 2 4 %	5 , 1 7 %	2,36
5. I think about what I know to help me understand what I read on-line.	6, 9 0 %	2 4 , 1 4 %	3 1, 0 3 %	2 4 , 1 4 %	1 3 , 7 9 %	3,14
6. I take an overall view of the on-line text to see what it is about before reading it.	2 0, 6 9 %	1 3 , 7 9 %	2 5, 8 6 %	2 0 , 6 9 %	1 8 , 9 7 %	3,03
7. When on-line text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.	2 4, 1 4 %	2 7 , 5 9 %	1 8, 9 7 %	2 2 , 4 1 %	6 , 9 0 %	2,6
8. I think about whether the content of the on-line text fits my reading purpose.	1 2, 0 7 %	2 0 , 6 9 %	3 1, 0 3 %	2 4 , 1 4 %	1 2 , 0 7 %	3,03
9. I read slowly and carefully to make sure I understand what I am reading on-line.	5, 1 7 %	1 0 , 3 4 %	2 5, 8 6 %	4 3 , 1 0 %	1 5 , 5 2 %	3,53
10. I review the on-line text first by noting its characteristics like length and organization	2 2, 4 1 %	1 8 , 9 7 %	3 4, 4 8 %	1 7 , 2 4 %	6 , 9 0 %	2,67
11. I try to get back on track when I lose concentration.	3, 4 5 %	1 2 , 3 %	2 9, 3 %	3 9 , 3 %	1 5 , 3 %	3,52

	%	0 7	1 %	6 6	5 2 %	
		%		%		
12. I print out a hard copy of the on-line text then underline or circle information to help me remember it.	3 6, 2 1 %	1 8 , 9 7 %	1 8, 9 7 %	1 8 , 9 7 %	6 , 9 0 %	2,41
		%		%		
13. I adjust my reading speed according to what I am reading on-line.	1 5, 5 2 %	2 0 , 6 9 %	2 7, 5 9 %	2 7 , 5 9 %	8 , 6 2 %	2,93
		%		%		
14. When reading on-line, I decide what to read closely and what to ignore.	3, 4 5 %	1 8 , 9 7 %	3 6, 2 1 %	3 4 , 4 8 %	6 , 9 0 %	3,22
		%		%		
15. I use reference materials (e.g. an on-line dictionary) to help me understand what I read on-line.	1 0, 3 4 %	1 2 , 0 7 %	2 7, 5 9 %	2 5 , 8 6 %	2 4 , 1 4 %	3,41
		%		%		
16. When on-line text becomes difficult, I pay closer attention to what I am reading.	6, 9 0 %	1 8 , 9 7 %	1 8, 9 7 %	2 7 , 5 9 %	2 7 , 5 9 %	3,5
		%		%		
17. I read pages on the Internet for academic purposes.	8, 6 2 %	2 5 , 8 6 %	3 6, 2 1 %	2 4 , 1 4 %	5 , 1 7 %	2,91
		%		%		
18. I use tables, figures, and pictures in the on-line text to increase my understanding.	1 5, 5 2 %	1 7 , 2 4 %	3 4, 4 8 %	2 2 , 4 1 %	1 0 , 3 4 %	2,95
		%		%		
19. I stop from time to time and think about what I am reading on-line.	5, 1 7 %	2 5 , 9 %	3 7, 9 %	2 7 , %	3 , 4 %	2,98

	%	8 6	3 %	5 9	5 %	
		%		%		
20. I use context clues to help me better understand what I am reading on-line.	8, 6 2 %	1 5 , 5 2 %	2 5, 8 6 %	3 4 , 4 8 %	1 5 , 5 2 %	3,33
21. I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read on-line.	2 0, 6 9 %	2 5 , 8 6 %	2 2, 4 1 %	2 5 , 8 6 %	5 , 1 7 %	2,69
22. I try to picture or visualize information to help remember what I read on-line.	1 0, 3 4 %	1 8 , 9 7 %	2 9, 3 1 %	2 9 , 3 1 %	1 2 , 0 7 %	3,14
23. I use typographical features like bold face and italics to identify key information.	2 4, 1 4 %	1 8 , 9 7 %	2 9, 3 1 %	2 2 , 4 1 %	5 , 1 7 %	2,66
24. I critically analyze and evaluate the information presented in the on-line text.	1 2, 0 7 %	2 7 , 5 9 %	3 4, 4 8 %	2 4 , 1 4 %	1 , 7 2 %	2,76
25. I go back and forth in the on-line text to find relationships among ideas in it.	1 5, 5 2 %	2 5 , 8 6 %	2 7, 5 9 %	2 0 , 6 9 %	1 0 , 3 4 %	2,84
26. I check my understanding when I come across new information.	6, 9 0 %	2 4 , 1 4 %	3 1, 0 3 %	2 2 , 4 1 %	1 5 , 5 2 %	3,16
27. I try to guess what the content of the on-line text is about when I read.	1, 7 2 %	1 8 , 9 %	3 7, 9 %	3 1 , %	1 0 , %	3,29

	%	9 7	3 %	0 3	3 4 %	
		%		%		
28. When on-line text becomes difficult, I re-read it to increase my understanding.	5, 1 7 %	2 0 , 6 9	2 9, 3 1 %	2 7 , 5 9	1 7 , 2 4 %	3,31
29. I ask myself questions I like to have answered in the on-line text.	1 7, 2 4 %	2 4 , 1 4	3 2, 7 6 %	2 4 , 1 4	1 , 7 2 %	2,69
30. I check to see if my guesses about the on-line text are right or wrong.	1 0, 3 4 %	1 5 , 5 2	3 4, 4 8 %	3 1 , 0 3	8 , 6 2 %	3,12
31. When I read on-line, I guess the meaning of unknown words or phrases.	8, 6 2 %	1 8 , 9 7	3 1, 0 3 %	3 1 , 0 3	1 0 , 3 4 %	3,16
32. I scan the on-line text to get a basic idea of whether it will serve my purposes before choosing to read it.	1 5, 5 2 %	2 2 , 4 1	2 5, 8 6 %	2 4 , 1 4	1 2 , 0 7 %	2,95
33. I read pages on the Internet for fun.	1 0, 3 4 %	1 3 , 7 9	2 5, 8 6 %	2 0 , 6 9	2 9 , 3 1 %	3,45
34. I critically evaluate the on-line text before choosing to use information I read on-line	1 5, 5 2 %	2 0 , 6 9	3 6, 2 1 %	2 4 , 1 4	3 , 4 5 %	2,79
35. I can distinguish between fact and opinion in on-line texts.	6, 9 0	2 2 , 8	2 5, 8	3 4 , 8	1 0 , 8	3,19

	%	4	6	4	3	
		1	%	8	4	
		%		%	%	
36. When reading on-line, I look for sites that cover both sides of an issue.	1	2	2	2	6	2,83
	3,	7	7,	4	,	
	7	,	5	,	9	
	9	5	9	1	0	
	%	9	%	4	%	
		%		%		
37. When reading on-line, I translate from Spanish into my native language.	2	1	1	2	2	3,05
	2,	5	8,	0	2	
	4	,	9	,	,	
	1	5	7	6	4	
	%	2	%	9	1	
		%		%	%	
38. When reading on-line, I think about information in both Spanish and my mother tongue	2	2	2	2	6	2,67
	2,	4	4,	2	,	
	4	,	1	,	9	
	1	1	4	4	0	
	%	4	%	1	%	
		%		%		

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Alejaldre, L. y Álvarez, E. (2018). Estrategias metacognitivas para la lectura en línea: estudio de caso de estudiantes tailandeses de ELE universitarios. *Aula de Encuentro*, nº 20 (2), pp.118-177. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.8>

**Leyre Alejaldre Biel**

**leyre.alejaldre@gmail.com**

**Department of Latin American and Iberian Cultures of Columbia University**

**Eva Álvarez Ramos**

**evamaria.alvarez.ramos@uva.es**

**Profesora Ayudante Doctora del Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid**

Enviado: 14/05/2018

Aceptado: 3/08/2018