

2. Lectura orientada a tareas

- [1. Introducción](#)
- [2. La lectura orientada a tareas en los marcos de PIRLS 2021 y PISA 2018](#)
- [3. El papel del lector, del texto y del contexto en la lectura orientada a tareas](#)
- [4. La competencia lectora en las aulas](#)
 - [4.1. Lector](#)
 - [4.2. Textos](#)
 - [4.3. Contexto](#)
- [5 Referencias](#)

1. Introducción

¿Todo lo que leemos, lo leemos igual?

En la sociedad actual nos enfrentamos constantemente a multitud de situaciones de lectura para alcanzar objetivos muy diversos.



Figura 1. Ejemplos de situaciones de lectura real

¿Cuáles pueden ser nuestros objetivos de lectura? Muchos diríamos objetivos generales como entretenerse, aprender, informarse... Pero podemos dar ejemplos de objetivos más concretos como los siguientes:

	<p>Conocer el horario del transporte público para ir de un punto a otro de la ciudad.</p>
	<p>Hacer lista de compra para la realización de una receta</p>
	<p>Conocer precios y descuentos de entradas para un espectáculo</p>
	<p>Mirar en el manual de instrucciones el significado del error E.56 de un aparato y cómo repararlo.</p>



Contrastar dos noticias que informan de causas diferentes sobre un mismo accidente.

Seguro que el lector se ha enfrentado a más de uno de estos escenarios o a otros similares, por ello te pido que **dediques un momento a pensar** cómo te enfrentaste a estas lecturas ¿leíste toda la información de principio a fin? ¿seleccionaste el orden de las secciones que ibas a leer? ¿paraste de leer cuando encontraste lo que buscaba?

A continuación (figura 2), mostramos 2 escenarios a los que puede enfrentarse un adolescente; en el escenario A, la tarea que tiene que realizar es un análisis y comentario de una noticia de prensa, para lo cual será necesario que lea y entienda el texto en su globalidad. Sin embargo, en el escenario B el objetivo de lectura es configurar la agenda de contactos de un nuevo teléfono, por lo que la lectura se dirigirá únicamente al apartado correspondiente del manual de instrucciones.

<p>A</p> <h2 style="text-align: center;">Matemáticas para cuadrar el horario laboral</h2> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>Cuadrar los horarios de trabajo y lograr que todo el mundo quede contento. Bajo esta premisa, la firma catalana Rational Time consigue que, gracias a un software basado en algoritmos matemáticos, diferentes empresas hagan casar sus horarios laborales con la calidad de vida de los trabajadores y, además, garantizando su competitividad. "Planificar horarios puede generar conflictos entre compañeros con el jefe, pero este sistema permite llegar a una solución óptima de forma cómoda y rápida", explica Jordi Ojeda, socio fundador de Rational Time. Tanto es así que "pueden cuadrarse los horarios en tan sólo diez segundos, mientras que antes algunos de los clientes tardaban un día entero".</p> <p>Las preguntas a responder son: ¿Cuántas horas trabaja cada empleado?, ¿cuándo los debe trabajar? y ¿qué tareas desempeñarán ese tiempo? Teniendo claras las respuestas, y tras respetar condiciones ineludibles como las vacaciones, la formación o las horas de comida y descanso, Rational Time elabora varias propuestas. "Si se salen 50 horarios posibles, habrá tres que no gusten al trabajador, diez que le den igual y el resto que sean idóneos", concreta Ojeda. A partir de estos datos, la persona encargada de organizar los turnos podrá decidir a conciencia.</p> <p>Empresa pionera Se trata de la primera empresa española –se fundó en abril de 2007– dedicada exclusivamente a la organización de horarios, una tarea algo más co-</p> </div> <div style="width: 45%;">  <p style="text-align: center;">El ordenador diseña los horarios que mejor encajan en la empresa. MANUFERHÁNDIZ</p> <p>El sistema de planificación de horarios llega a una solución óptima</p> <p>rriente en países como Alemania o Francia. Los clientes "se sorprenden" de los resultados. Como una empresa dedicada a la venta de billetes de avión. "Al principio, nos pidieron que ese mes debía trabajar todo el personal por la mayor afluencia de viajes. Luego vimos que no hacía falta; si había planificación, podía crearse un turno de vacaciones en agosto", añade este doctor en Ingeniería Industrial.</p> <p>En la mayoría de estas empresas expendedoras de billetes, los trabajadores saben los</p> </div> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p>horarios de la semana un día antes. Rational Time los planifica de año a año.</p> <p>Más de 4 millones La empresa está creciendo y espera alcanzar una facturación de 4,5 millones en 2011. Formada por seis profesores de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), en enero se prevé fichar a dos informáticos, gracias a un crédito de 350.000 euros del Centro de Desarrollo Tecnológico Industrial (CDTI).</p> <p>Rational Time ofrece a sus clientes –que van desde hospitales hasta tiendas y ONGs– un servicio integral basado en cuatro puntos: formación, asesoramiento, soluciones estándar y proyectos a medida. "En cuanto al primero, ofrecemos muchos cursos a profesionales de diferentes sectores, para en-</p> </div>

Figura 2. Escenarios de lectura



Ahora ya podemos responder a la pregunta inicial: efectivamente, no todo lo leemos igual. Leemos en función del contexto, de nuestras necesidades y del texto que tenemos que manejar. Por tanto, la lectura no solo depende del lector o del tipo de texto, si no que entra en juego el contexto en el que se produce la lectura y, a la vez, el lector no es un ente pasivo que activa procesos de comprensión, si no que decide qué hacer con esa información teniendo en cuenta factores varios del entorno ya mencionados. Así pues, veamos ahora la definición, explicación y procesos necesarios para la lectura orientada a tareas.

2. La lectura orientada a tareas en los marcos de PIRLS 2021 y PISA 2018

Seguro que el lector conoce los programas de evaluación competencial PIRLS y PISA dirigidos al alumnado de 10 y 15 años respectivamente. Estos programas persiguen la evaluación, entre otras, de la competencia lectora de los estudiantes, un concepto que va más allá de las tradicionales definiciones de comprensión lectora. Pero **¿qué entendemos por competencia lectora?**

La primera definición de competencia lectora (ver fig. 3) ponía el énfasis en los **objetivos**, ya sea del lector o externos, como elemento clave que guía la lectura y comprensión de los textos escritos.

PISA 2000

La competencia en lectura es la comprensión, el uso y la reflexión sobre los textos escritos, con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

Figura 3. Definición de competencia lectora en PISA 2000 (OCDE, 2018)

[Descripción textual de la imagen](#)Nueva ventana

En 2009, y hasta la edición de 2015, (fig 4) la definición incluyó el **compromiso** con la lectura como parte de la competencia lectora, añadiendo los procesos motivacionales como un factor importante en la comprensión de los textos.

PISA 2009-2015

La competencia en lectura es la comprensión, el uso, la reflexión y el compromiso con textos escritos, con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

Figura 4. Definición de competencia lectora en las ediciones de PISA 2009 a 2015 (OCDE, 2018)

Finalmente, las conceptualizaciones más recientes de PISA y PIRLS (figs. 5 y 6) mantienen los procesos implicados en la competencia lectora (comprender y usar, además de evaluar, reflexionar y comprometerse propias de PISA), resaltan el valor de los objetivos o requerimientos tanto de la sociedad como del propio lector y se refieren a **textos** desde una **concepción amplia** donde se contemplan otros códigos además del escrito (i.e. imágenes). Además, la definición de PIRLS añade *explícitamente diferentes propósitos lectura* ya sea para aprender o disfrutar y que ambas enfatizan la importancia de las habilidades de lectura como medio para una participación activa en la sociedad.

PISA 2018

La competencia en lectura es la comprensión, el uso, la evaluación y el compromiso con textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

Figura 5. Definición de competencia lectora en la edición de PISA 2018 (OCDE, 2018)

PIRLS 2021

La competencia en lectura es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para su disfrute personal.

Figura 6. Definición de competencia lectora en la edición de PIRLS 2021 (IEA, 2021)

Partiendo de las definiciones actuales de competencia lectora y los modelos recientes que las fundamentan (que ya revisamos en detalle el primer módulo) hemos estructurado este módulo en 2 grandes apartados, uno inicial donde se presenta y justifica la interacción entre los factores relacionados con el lector, el texto y el contexto en el que se produce la lectura como determinantes para la consecución de la competencia lectora y un segundo gran apartado que desarrolla, desde un punto de vista más aplicado, los aspectos principales que deben considerarse en cada factor para crear en el aula situaciones de lectura que ayuden a nuestros alumnos a convertirse en lectores competentes y orientados a la tarea.

3. El papel del lector, del texto y del contexto en la lectura orientada a tareas

Desde el ámbito académico, y en línea con las definiciones de PISA, también autores influyentes como Snow y el grupo Rand (2002) establecen que la competencia lectora y los procesos que se ponen en marcha para conseguirla es el resultado de la interacción de tres conjuntos de factores o dimensiones: factores asociados al **lector**, factores asociados al **texto** y factores asociados al **contexto**, concretado en la tarea o el propósito de la lectura.

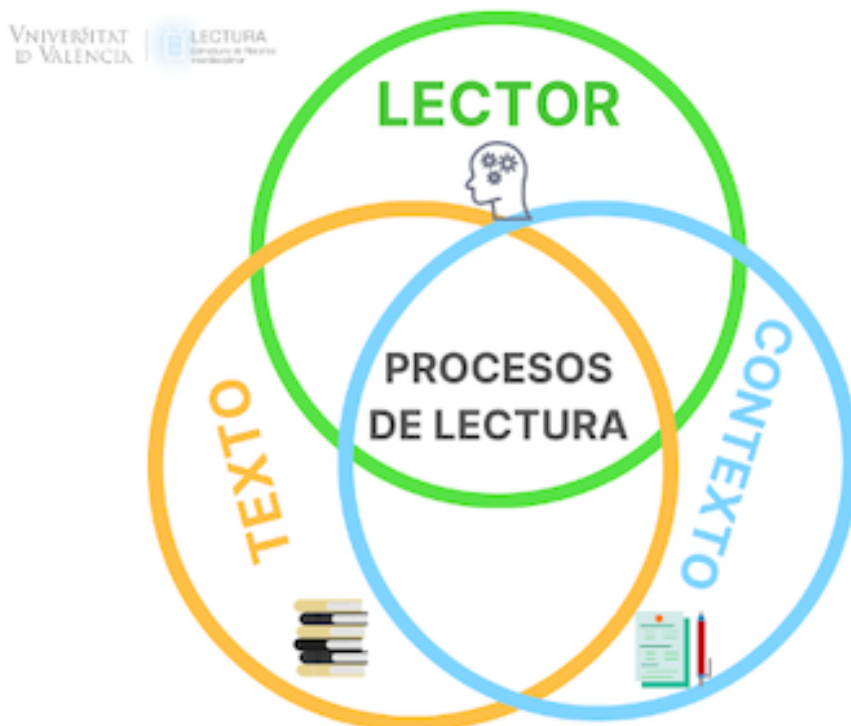


Figura 7. Factores involucrados en la activación y uso de procesos de lectura.

Esta interacción nos permite representar o describir la enorme diversidad de situaciones de lectura en la que nuestro alumnado participa día a día, algunas de las cuales hemos ejemplificado en el apartado de introducción. Además, nos permite explicar los procesos de lectura que necesitan activar y controlar para alcanzar la construcción de significado asociado a una situación de lectura

concreta. La Figura 7 representa esos conjuntos de factores dimensiones.

- Entre los **factores** asociados **al lector** destacan su *motivación* hacia la lectura, sus *conocimientos previos* (sobre el mundo, el tema concreto del texto o el género textual) y otras *capacidades cognitivas* como su capacidad atencional o de memoria operativa.
- Los **factores del texto** determinan, en parte, el escenario de lectura en la que está inmerso el lector, ya que podemos encontrar variedad en la *cantidad de textos* (i.e. uno o varios textos), diversos *géneros* (informativos, narrativos, etc.), presentarse en distintos *formatos* (textos continuos, discontinuos, con imágenes o gráficos) o emplear un *vocabulario* más o menos complejo. Así mismo, el contenido de los textos puede diferir según niveles de cohesión y coherencia, que condicionan el resultado de la comprensión que finalmente alcanza el lector
- Entre los **factores** asociados al **contexto** destacan los *propósitos del lector*, ya que, como acabamos de ver, la mayoría de las actividades de lectura están motivadas por objetivos y metas específicas (White et al., 2010). Las evaluaciones de PIRLS y PISA se centran en dos *propósitos globales* que motivan la mayoría de las situaciones de lectura por parte del alumnado, tanto dentro como fuera del colegio: leen por la experiencia literaria o para adquirir y usar información. También son importantes los tipos de tareas a resolver, los *factores asociados a la tarea* que condicionan los procesos de lectura como el *tiempo potencial* que tienen para leer (leen con o sin presión temporal) y otras limitaciones prácticas como los *objetivos de la tarea* (por ejemplo, leer por placer, leer para una comprensión profunda o superficial) y la *complejidad* o el *número de tareas* que deben completarse.

Esta triple interacción también ha sido contemplada por recientes modelos teóricos sobre comprensión (Ver Módulo 1). El lector recordará los modelos que explican el procesamiento atendiendo a tipo de texto (modelo de paisaje) y modelos integradores donde se atiende al lector, al texto y al, hasta entonces olvidado, contexto (modelo RESOLV). Brevemente, recordemos que este modelo, de manera muy similar a las definiciones de PISA y PIRLS, define la lectura como el uso de textos con el objetivo de resolver problemas o tareas específicas. El modelo establece que, para alcanzar esos objetivos, el lector debe construir y combinar tres modelos o representaciones mentales sobre el contenido del texto, de la tarea, y del contexto.

- **Modelo del contenido del texto:** el lector elaborará esta representación mediante la activación de procesos básicos (i.e. activación de conocimientos previos, realización de inferencias, etc.)
- **Modelo de la tarea** que incluya el objetivo que se persigue y el conjunto de medios para alcanzarlo. En el caso de que haya varias tareas, algo habitual en contextos educativos, el lector construirá un modelo para cada una. Esto es, que el lector deberá activar **procesos metacognitivos** que le permitan **autorregular la toma de decisiones** para alcanzar esos objetivos. Estas decisiones se toman a partir de la interacción entre la información

textual con cada uno de los objetivos concretos que persigue el lector. Por ejemplo, decidir cuándo buscar información relevante, dónde localizarla, cómo procesarla, o cuándo detener la búsqueda cuando ha localizado la información necesaria (Vidal-Abarca et al., 2010). Según estudios previos (Gil et al., 2015) este conjunto de decisiones juega un papel importante en el rendimiento de los estudiantes.

- **Modelo del contexto:** finalmente, la lectura se realiza dentro de un contexto físico y social que delimita las condiciones y recursos para la lectura del texto del cual el lector también ha de formar un modelo de ese contexto. Este modelo se genera a partir de las personas (i.e. docente), el lugar (aula vs. reunión con amigos), el tiempo (limitado o ilimitado), los objetos y las herramientas. Reduciendo mucho la explicación, el modelo asume que no se hace siempre un análisis exhaustivo de todas estas claves, sino que, según experiencias lectoras previas, se generan prototipos o esquemas contextuales que se activan según el procesamiento de algunas claves contextuales. Por tanto, cada esquema contextual implica un conjunto de exigencias, propósitos y objetivos de lectura, así como un conjunto de acciones y estrategias de lectura para adaptarse a estas exigencias (por ejemplo, leer para comprender, ojear, saltar, establecer estándares de comprensión).

En resumen, de nuevo vemos la importancia de la interacción entre lector/texto/contexto concretado, sobre todo, en los tipos de tareas a resolver. Veamos ahora cómo concretar en ámbito académico estos elementos y especificar qué elementos tanto del lector, como del texto y de la tarea debemos atender y trabajar desde las aulas.

4. La competencia lectora en las aulas

Los programas de PISA y PIRLS llevan más de 20 años evaluando la competencia lectora en las aulas. Estos programas tienen en cuenta en su evaluación los procesos que activa el lector, pero también otros procesos relacionados con la gestión de las tareas que, en conjunto, derivan en ser un lector competente. Para valorar la competencia lectora no pierden de vista los factores relacionados con los textos (tipos, cantidad, género...) ni los relacionados con el contexto presentando, así, diferentes escenarios, tareas y situaciones de lectura que podemos encontrar en el día a día.

Los resultados publicados más recientes (PIRLS 2016 y PISA 2018) indican que los estudiantes escolarizados en el sistema educativo español en 4º de Educación Primaria se sitúan en el nivel intermedio (528 puntos) por debajo de la media de la UE (539) y de la OCDE (540), no obstante, la buena noticia está en que entre 2011 y 2016 España fue uno de los 10 países que mejoró sus resultados. Haciendo un análisis más pormenorizado, resaltar que el alumnado de 4º de Educación Primaria obtiene mejores puntuaciones cuando el propósito de lectura es literario y en preguntas donde el objetivo es localizar información o realizar inferencias directas frente a preguntas que requieren interpretación y evaluación del contenido, tendencia que se repite en la mayoría de los países. Centrándonos ahora en los resultados de PISA, el alumnado del sistema educativa español al finalizar la ESO tiene una puntuación media (477) significativamente por debajo de la media de la UE (489) y de la OCDE (487). Además, la evolución de los resultados es poco halagüeña (ver figura 8).

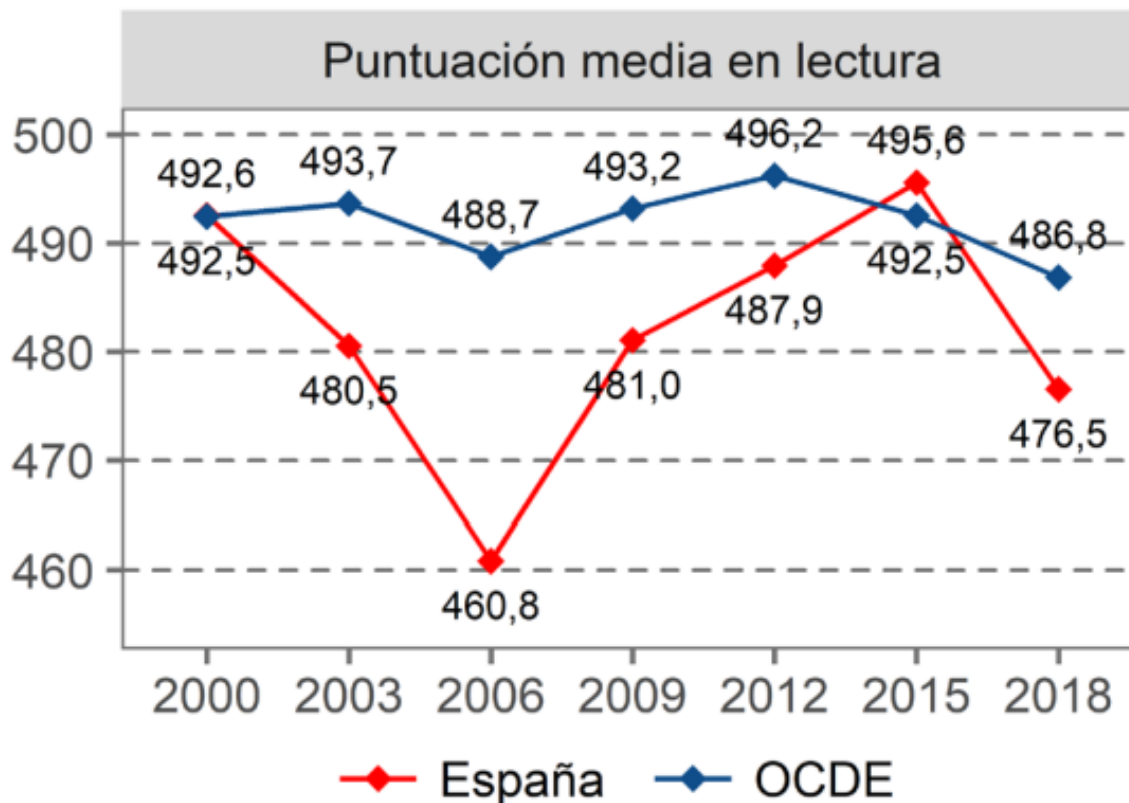


Figura 8. Evolución de los resultados PISA desde el año 2000

[Descripción textual de la imagen](#)Nueva ventana

Vistos estos resultados, y con la finalidad de mejorar la competencia lectora de nuestro alumnado, presentamos detalladamente las características y ejemplos de los factores asociados al lector, texto y contexto (Figura 9). Pretendemos dar las herramientas necesarias para que los profesionales de la educación puedan diseñar situaciones de lectura orientada a tareas ajustadas a sus contenidos que permitan ayudar a su alumnado a ser lectores competentes.



Figura 9. Enumeración de los factores asociados al Lector, Texto y Contexto que se van a desarrollar.

[Descripción textual de la imagen](#)

4.1. Lector

Las diferentes situaciones de lectura determinan que los lectores y las lectoras pongan en marcha un conjunto de procesos cognitivos que les permitan construir el significado de los textos y resolver sus "problemas de lectura". Además, para desarrollarse como lectores competentes, resulta necesario que dominen y regulen adecuadamente las habilidades cognitivas, las estrategias y la motivación que subyacen a estos procesos. En el reciente marco de PISA 2018 se definen dos grandes categorías de procesos de lectura que representan de manera exhaustiva la lectura orientada a tareas: **procesamiento del texto y gestión de tareas** (Figura 10). Como puede apreciarse, esta distinción es consistente con el modelo RESOLV, concretamente con la elaboración del modelo del texto y de la tarea.

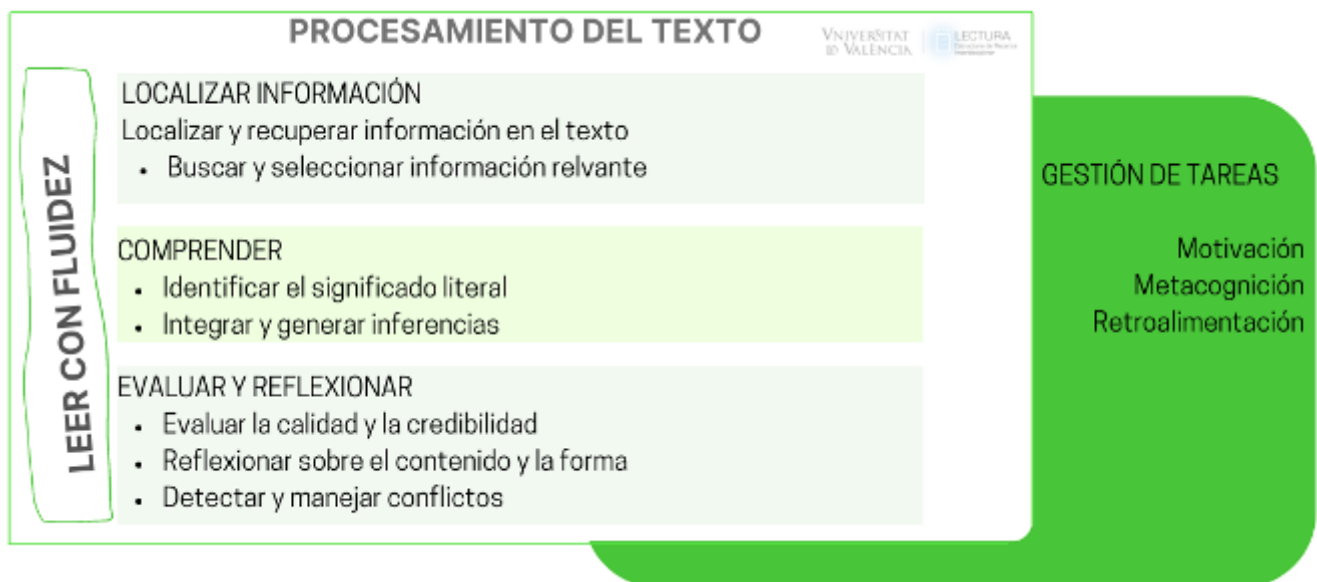


Figura 10. Clasificación de los procesos asociados al lector importantes para la competencia lectora.

[Descripción textual de la imagen](#)[Nueva ventana](#)

Procesamiento del texto:

- **Leer con fluidez:** el marco de PISA 2018 identifica específicamente el proceso de leer con fluidez como un aspecto fundamental de la competencia lectora. Este proceso se refiere a la habilidad para leer palabras y frases de manera precisa y automática, con un adecuado ritmo y expresión, acelerando o deteniendo la lectura cuando convenga para buscar el sentido del texto. Existe una considerable evidencia empírica que demuestra un vínculo entre la fluidez lectora y la comprensión lectora (p.ej. Jenkins et al., 2009). Cuando

un lector o lectora lee con fluidez, puede liberar recursos de atención y memoria y dedicar estos a poner en marcha y regular procesos de comprensión de nivel superior, como la realización de inferencias o la lectura crítica. Atendiendo a esta estrecha relación, el National Reading Panel (2000) de los Estados Unidos recomienda fomentar la fluidez en la lectura para mejorar las habilidades de comprensión de los estudiantes, especialmente en las primeras etapas de la educación primaria.

- **Localizar información.** Como ejemplificamos en las situaciones de lectura A y B presentadas al principio de este módulo (figura 2) los lectores competentes pueden leer un texto completo y de forma detallada para comprender las ideas principales y secundarias y poder reflexionar sobre el texto como un todo (por ejemplo, cuando leen una novela). Sin embargo, a diario los lectores leen textos con fines que requieren la localización de información específica (White et al., 2010). La habilidad de localizar información implica ser capaz de buscar, identificar y entender ideas relevantes. Usamos el adjetivo relevante en dos sentidos: relevante para la tarea, es decir, información necesaria para contestar correctamente una pregunta de comprensión o resolver otro tipo de tarea; y relevante en el contexto del texto, es decir, información importante para entender los aspectos nucleares del texto. Además, la localización de la información se está convirtiendo en un aspecto obligatorio de la lectura cuando las personas interactúan con sistemas de información digitales complejos, como motores de búsqueda y sitios web (Brand-Gruwel, Wopereis, Vermetten, 2005, Leu et al, 2011). La complejidad de este proceso varía dependiendo de si la información que hay que localizar en el texto aparece explícitamente o si se debe localizar mediante alguna paráfrasis o sinónimos. La cantidad de distractores que aparece en el texto (p. ej. ideas no relevantes pero con palabras parecidas a las que se presenten en la pregunta o tarea) también determina la dificultad del proceso.
- **Comprender** hace referencia a la construcción por parte del lector de una representación mental de lo que el texto trata o "modelo de situación" (Kintsch, 1998; ver explicación detallada en [MÓDULO 1](#)). Como vimos, un modelo de situación se basa en dos procesos centrales: la construcción de una representación del significado literal del texto, y la integración de la información literal a través de inferencias. En situaciones de lectura tipo PISA, la elaboración de inferencias se refiere a la habilidad de relacionar ideas del texto entre sí, ideas del texto escrito con ideas representadas gráficamente, ideas del texto con conocimientos previos o ideas presentadas en dos o más textos diferentes, en situaciones de textos múltiples. En esta categoría incluimos un continuo de combinaciones entre ideas, desde aquellas más sencillas que requieren integrar dos ideas situadas cerca en la trama del texto, a aquellas más complejas que demandan la inclusión de ideas que no aparecen explícitas, pero que asumimos que la gran mayoría de estudiantes de un nivel académico concreto posee en forma de conocimientos previos.
- **Evaluar y reflexionar** se refiere a la capacidad de interpretar críticamente la información útil para resolver la tarea, valorando tanto la calidad y la credibilidad de la información (p.ej. valorar la fiabilidad de las fuentes atendiendo a la autoría de la información teniendo en cuenta su experiencia e intención) como la forma en la que es

presentada en el texto (p.ej. valorar si una infografía sintetiza correctamente la información relevante sobre un tema). Además, los lectores deben mostrar su competencia para detectar y manejar conflictos intertextuales cuando se enfrentan a múltiples textos que se contradicen entre sí. Para ello, deben mostrarse capaces de asociar contenidos discrepantes a sus respectivas fuentes y evaluar tales contenidos atendiendo a la credibilidad de las fuentes.

Procesos de gestión de tarea:

Además de los procesos dirigidos a la comprensión de la información, el lector también debe activar otro tipo de procesos que le permitan gestionar cómo abordar la lectura al amparo de los objetivos que se pretenden alcanzar. En la mayoría de las situaciones de lectura académica, el objetivo viene determinado externamente (docente, libro de texto, etc.) y concretado en las tareas que debe realizar; sin embargo, en situaciones cotidianas, que también deben tener en cuenta en el proceso de instrucción, los objetivos y metas son establecidos por el propio lector en función de las exigencias del contexto. Igualmente, el lector debe autorregular su conducta lectora para poder conseguir esos objetivos planteados. Esta gestión de la tarea implica la activación de dos tipos de procesos: los **motivacionales**, que permiten comprometerse con la meta planteada y persistir en su consecución, y los **metacognitivos**, que posibilitan el control o valoración del progreso (*¿estoy comprendiendo esta información, me sirve para mi objetivo? ¿necesito leer en otra sección?*) y la activación deliberada de procesos y/o estrategias (*voy a leer la sección b porque aún no he encontrado lo que buscaba*) que permitan la consecución de los objetivos con los que nos hemos comprometido. Por último, no podemos olvidar el papel que, sobre todo en entornos académicos, tiene la **retroalimentación (feedback)** que recibe el lector durante la resolución de las tareas. La recepción de un mensaje de retroalimentación afecta y modula tanto a los procesos motivacionales como a los metacognitivos, por lo que no podemos obviar su importancia en la lectura orientada a tareas en contexto académico.

PROCESOS MOTIVACIONALES

Como acabamos de mencionar, los procesos motivacionales son clave para iniciar y mantener el compromiso con el objetivo de lectura que nos hemos propuesto, ya que la lectura orientada a tareas supone un proceso de toma de decisiones que conlleva un esfuerzo deliberado por parte del lector. Estudios recientes han mostrado cómo existe una relación positiva entre el tipo de motivación que se tiene hacia la lectura y el rendimiento y hábito lector. Es decir, la competencia lectora se relaciona positivamente con una motivación intrínseca hacia la lectura. No obstante, resaltar que una relación no implica causalidad y todavía no está claro si la motivación influye en la competencia o si, por el contrario, una mejor competencia lectora favorece este tipo de motivación. Por tanto, seguiremos atentos a nuevos resultados. No obstante, no podemos obviar su relevancia en la adquisición de compromisos con la tarea, y en eso nos vamos a centrar ahora.

Aunque existen diferentes modelos y teorías sobre motivación, vamos a basarnos aquí, muy resumidamente, en el modelo 3x3 desarrollado por Raquel De Sixte, de la Universidad de

Salamanca. Según este modelo, se entiende que el proceso de aprendizaje en general y la comprensión en particular puede dividirse en tres etapas: ANTES-DURANTE-DESPUÉS. En cada una de estas fases, además de los procesos cognitivos, se activan diferentes procesos motivacionales o cálidos que se deben proteger e incentivar (en el módulo 4 veréis cómo promover estos procesos a través de las ayudas cálidas). En la figura 11 podemos ver qué se hace en cada fase y qué procesos motivacionales se ven involucrados.



Figura 11. Modelo 3 (momentos) x 3 (procesos motivacionales) de Raquel De Sixte.

[Descripción textual de la imagen](#)

Así, en la lectura orientada a tareas el lector tiene que, antes de enfrentar la lectura, concretar la meta (si es personal) o identificar el objetivo o tarea propuesto externamente. Según el modelo, solo si esta meta se ve como deseable y viable, el lector se comprometerá con la misma. Posteriormente, tras iniciarse el proceso de lectura, es necesario mantener ese nivel de compromiso para no abandonar en la ardua tarea de interactuar con y comprender el texto. La clave está en mantener la deseabilidad y viabilidad de la meta con la que nos hemos comprometido antes de iniciar la lectura. Finalmente, en la fase "Después", llega el momento de la evaluación, de valorar si hemos conseguido la meta que perseguíamos y explicarnos las causas que nos han llevado a ese resultado, ya sea positivo o negativo. Esta fase será retomada más adelante cuando se explique el papel de la retroalimentación.

PROCESOS METACOGNITIVOS

La interacción entre lector, texto y contexto tiene una implicación directa en los procesos metacognitivos que debe activar el lector para poder tomar decisiones a lo largo de la lectura. Los procesos metacognitivos se definen como el conocimiento que uno tiene sobre los propios

procesos cognitivos y el *control activo y regulación* de esos procesos, generalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. Centrándonos en el control y regulación de los procesos de comprensión, podemos dividir 2 fases independientes, pero muy relacionadas entre sí: (1) la *evaluación o monitorización* del proceso cognitivo que está activo con la finalidad de detectar si el proceso se está usando adecuadamente o si se están teniendo dificultades de comprensión (p.ej. darse cuenta de que una frase de un texto no se está entendiendo bien) y (2) la habilidad para *autorregular* los propios procesos cognitivos con la finalidad de aumentar su eficacia o solucionar dificultades (p.ej. siguiendo el ejemplo anterior, hacer una inferencia con una idea previa del mismo texto, releer alguna sección anterior o leer informaciones alternativas). En la siguiente imagen (figura 12), podemos ver los pasos y decisiones que va tomando un lector durante la lectura orientada a tareas habitual en entornos académicos, como es responder preguntas sobre un texto o textos. Cuando las preguntas no se presentan tras el texto o cuando el lector tiene que tomar la decisión sobre qué leer primero, entonces la primera decisión (sería el paso 0) tendrá que ver con cómo leer el texto inicialmente. Pero vamos a centrarnos en las situaciones más habituales en las aulas, donde tras un texto, se presentan unas preguntas.

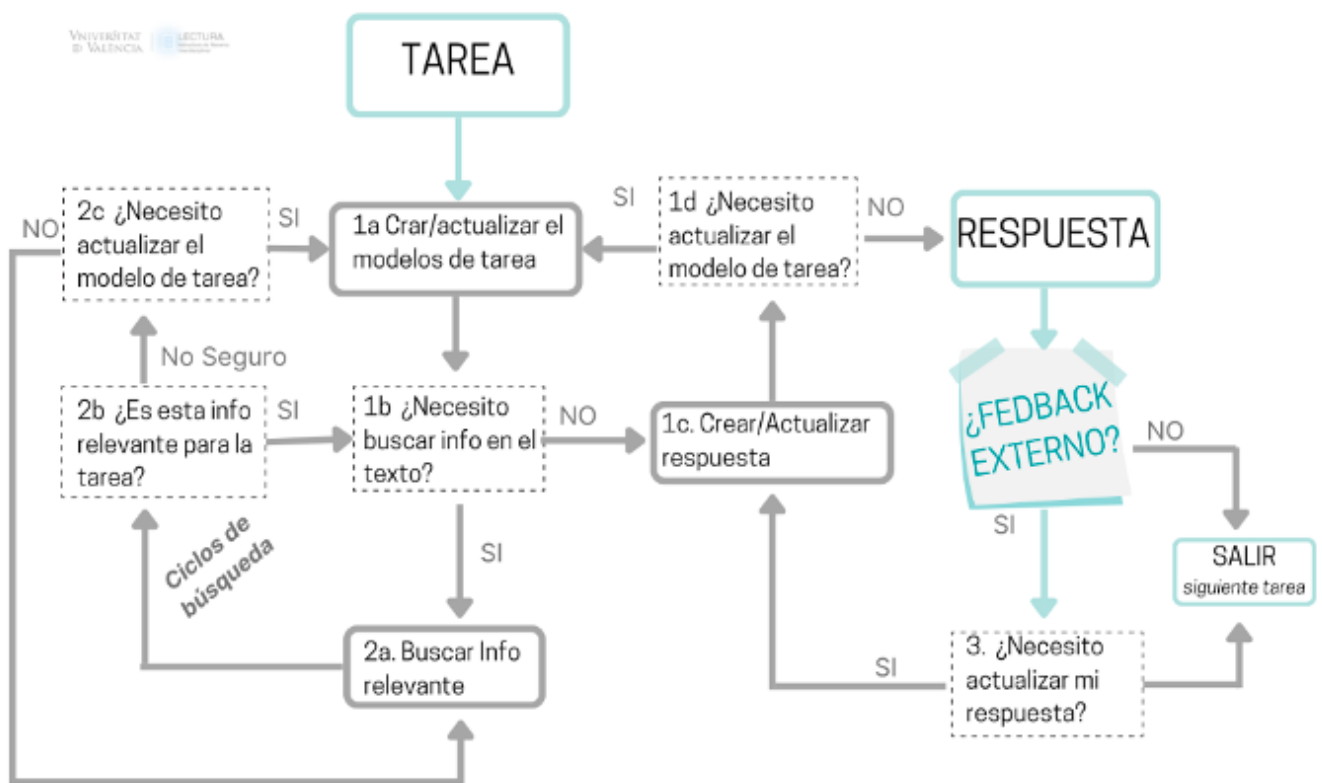


Figura 12. Modelo QAL (Question-Answering for Learning) tomado y traducido de Vidal-Abarca, Martínez, Gil, García y Máñez (2019).

Descripción textual de la imagen

- MONITORIZACIÓN



El primer paso, (1a), es construir un modelo mental de la tarea que se le plantea, concretamente de la pregunta, para lo que el lector debe integrar las ideas que forman la pregunta e, idealmente, monitorizar (o valorar) que la pregunta se ha comprendido correctamente, es decir, si tenemos claro qué nos pide la pregunta. Si el lector cree entender lo que se le pide, irá al paso (1b) donde decide si necesita o no buscar información para responder esa pregunta. Tras comprender la pregunta, el lector tiene que decidir si necesita buscar en el texto o no, decisión que requiere que el lector evalúe su representación mental del texto almacenada en memoria. Así, el lector debe monitorizar la comprensión inicial del texto, valorar si la representación mental del texto es suficiente para responder. En este punto el lector puede "auto-preguntarse" *¿estoy seguro de responder a esta pregunta sin volver a leer/consultar la información?* Aunque parezca una pregunta fácil de responder, existe suficiente investigación para decir que el alumnado, incluso de secundaria, tiene dificultades para valorar con precisión si puede o no contestar "de memoria", es decir, basándose solo en la representación mental generada en la lectura inicial del texto. El alumnado tiende a sobreestimar lo que cree saber sobre una pregunta. Sin embargo, sabemos que algunas intervenciones sencillas, como aumentar la demora de tiempo entre la lectura y la contestación a las preguntas ayuda al alumnado a ser más preciso en su proceso de monitorización necesario para decidir buscar en el texto para responder.

- AUTORREGULACIÓN

En la lectura orientada a tareas hay 2 momentos clave en los que hay que autorregular. El primero tiene que ver con la decisión de buscar tras leer la pregunta. Como acabamos de ver, esta decisión se toma tras la monitorización de la propia comprensión de la información y ya sabemos que esta valoración no siempre es precisa, lo que supone un problema ya que, si creemos conocer la respuesta, pasamos directamente al paso (1c), respondemos y, probablemente, será una respuesta errónea o incompleta. Así, es importante ayudar al alumnado, por un lado, a darse cuenta de que no siempre estimamos bien y procurar que "se fíen" menos de su sensación de saber/conocer y, por otro lado, enseñar explícitamente estrategias autorregulatorias que les permitan elaborar buenas respuestas, como alentar en la revisión del texto para responder. Es importante destacar que la decisión de buscar no se toma solo por hacer un proceso de monitorización ajustado; las características del contexto también intervienen en esa decisión. Por ejemplo, imaginemos a un alumno que se da cuenta de que no tiene toda la información en su cabeza para poder responder, pero valora que la pregunta es muy difícil, que aún le quedan muchas preguntas por responder y que no queda mucho tiempo para entregar la tarea, ¿será acertado decidir "no buscar" y seguir adelante para poder dedicar más tiempo a otras preguntas más factibles de responder bien? ¿y si, aun teniendo tiempo suficiente, cree que ese esfuerzo no le merece la pena, ya sea porque la meta no le interese o no la vea viable? Con esto queremos resaltar, de nuevo, la importancia de la interacción entre los factores relacionados con lector entre sí (motivación y autorregulación) y con el contexto y la necesidad de diseñar adecuadamente las situaciones de lectura para fomentar el desarrollo de determinadas estrategias.

Una vez se decide buscar en el texto, comienza el proceso de búsqueda de la información pertinente para esa pregunta (2a). En este punto se entrelazan procesos cognitivos y

metacognitivos que permitan mantener activas las representaciones o modelos mentales de la tarea y del texto para poder ir contrastando si la información que estamos leyendo/releyendo se ajusta a la demanda de la tarea. Así, el ciclo (1b), (2a) y (2b) se repetirá tantas veces como sea necesario hasta considerar que tenemos suficiente información para elaborar la respuesta o dar por solucionado el propósito de lectura que nos habíamos planteado.

Para cerrar este apartado sobre los procesos metacognitivos, nos gustaría resaltar que estos procesos se relacionan con el nivel de competencia en los procesos cognitivos básicos de comprensión, pero ni son lo mismo, ni tienen por qué estar ambos al mismo nivel de desarrollo o competencia. Existe suficiente evidencia para decir que el proceso de monitorización es más dependiente del nivel de comprensión cuando valoramos, p.ej, la comprensión de la pregunta, pero es independiente del nivel general de comprensión cuando se monitoriza para decidir buscar. Es decir que un alumno puede tener buena capacidad de comprensión (generar inferencias, macroideas, etc.) pero no ser hábil monitorizando y, en consecuencia, autorregulando la decisión de buscar información. Además, no podemos olvidar que esta decisión también se ve afectada por factores contextuales, incluso motivacionales. No obstante, la autorregulación del proceso de búsqueda sí parece estar más relacionada con el nivel general de comprensión. Esto es importante desde el punto de vista instruccional, ya que la mejora de los procesos básicos no tiene por qué llevar aparejado una mejora de los procesos metacognitivos.

RETROALIMENTACIÓN

Por último, dentro del proceso de gestión de tareas podemos contemplar también la gestión que el lector hace de la retroalimentación recibida. Es cierto que, el acto en sí de ofrecer retroalimentación es un factor que tiene más que ver con el contexto, pero hemos decidido incluirlo aquí para resaltar el papel del lector en su procesamiento y recepción (aunque también daremos algunas indicaciones sobre cómo debe ofrecerse esta retroalimentación para optimizar su eficacia).

Según la evidencia disponible hasta ahora, la retroalimentación es una de las herramientas instruccionales más potentes para la mejora del aprendizaje, pero a la vez, una de las más complejas de diseñar por la cantidad de factores que afectan a su diseño, recepción e interpretación por parte del aprendiz. Teniendo en mente que podemos diferenciar las fases de ANTES-DURANTE-DESPUÉS (ver figura 11), podemos decir que la **retroalimentación es**, en general, cualquier información proporcionada al alumnado durante y/o después de realizar una tarea diseñada para alcanzar un determinado objetivo. La retroalimentación debe interpretarse como una ayuda o guía para que cada estudiante mejore tanto su proceso de aprendizaje actual o futuro, sea cual sea el contenido; por tanto, también puede aplicarse para la enseñanza de la comprensión y competencia lectora. Con este fin, el mensaje debe ser suficientemente informativo como para ayudar al lector a saber a) *¿Dónde estoy? Ejecución real o nivel alcanzado*, b) *¿Dónde he de llegar? Recordar la meta o el nivel esperado/deseado*, y c) *¿Qué tengo que hacer para conseguirlo? estrategias, procesos o la forma de alcanzar dicho nivel*, es decir, cómo reducir la distancia entre la ejecución actual y la deseada.



Figura 13. contenido básico de la retroalimentación.

[Descripción textual de la imagen](#)

Esto tiene dos claras implicaciones. Por un lado, es esencial informar no solo sobre su ejecución actual (p.ej. nivel de comprensión alcanzado, corrección de la respuesta, estrategias de lectura activadas...) si no que es importante recordar la meta que se había propuesto y, sobre todo, guiar en la consecución de esa meta. Por otro lado, también es necesario que al proporcionar la retroalimentación se ofrezcan oportunidades al lector para realizar conductas que permitan mejorar dicha ejecución. No obstante, hacer esto bien no garantiza el éxito, ya que el lector debe interpretar este mensaje y comprometerse con su contenido, teniendo que activar, de nuevo, procesos motivacionales y metacognitivos.



4.2. Textos

La diversidad de situaciones de lectura en las que nuestro alumnado se ve inmerso en su día a día implica que se enfrenten a la comprensión de textos muy variados que requieren, en ocasiones, el uso de estrategias y procesos de lectura específicos. El marco de PISA 2018 diferencia cuatro dimensiones que permiten clasificar los textos que incluyen las situaciones de lectura en las que habitualmente se implica nuestro alumnado: *fuentes* (simple, múltiple); *formato* (continuo, discontinuo, mixto); el *tipo o género* textual (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción, interacción, transacción); y la *organización y navegación* (fijo, dinámico)

EL CONTENEDOR APROPIADO

VIDRIO
 SI: Botellas, tarros y frascos de vidrio; Sin tapas, tapones, anillas, etc.; No hace falta lavarlos.
 NO: Espejos, cristales de ventanas, vasos, platos, cristales de gafas, relojes, teles, bombillas.

PAPEL
 SI: Folios, cartón reciclado; Revistas, libretas, etc.; Sin cuerdas, cinta adhesiva, grapas, clips y espirales; Colefón, vajilla de papel, fotos, papel plastificado.
 NO: Demasiados restos mal separados.

ENVASES
 SI: Botellas, botes y vasos de plástico; envase de yogur, leas, botas de plástico, aerosoles, tapas de tarros, etc.; Vaciados para evitar olores; Aplastados e independientes; Juguetes, CD's, gafas, utensilios de plástico, perchas, corcho blanco.
 NO: Plástico de cocinado; Plástico de construcción.

COMPRIMIDOS
Acido acetilsalicílico
ADULTOS

COMPOSICIÓN
 Cada comprimido contiene: Acido acetilsalicílico, 500 mg. Excipientes: Almidón de maíz y polvo.

FORMA FARMACEUTICA Y CONTENIDO DEL ENVASE
 Comprimidos.
 Envase con 20 comprimidos.
 Envase con 500 comprimidos (envase clínico).

ACTIVIDAD
 El ácido acetilsalicílico es eficaz para reducir el dolor y la fiebre.

TITULAR Y FABRICANTE
TITULAR
 Química Farmacéutica Bayer, S.A.
 C/Calabria, 268
 08029 Barcelona

FABRICANTE
 Bayer Bitterfeld GmbH
 Saalegaster Chaussee, 1
 06803 Greppin
 Alemania

INDICACIONES
 Alivio sintomático de los dolores ocasionales leves o moderados, como dolores de cabeza, menstruales, musculares (contracturas) o de espalda (lumbalgia). Estados febriles.

CONTRAINDICACIONES
 Pacientes con úlcera gastroduodenal o molestias gástricas de repetición. Pacientes presentando reacciones alérgicas de tipo asmático al tomar antiinflamatorios, ácido acetilsalicílico, analgésicos; tampoco debe administrarse en pacientes que padecen o hayan padecido asma urticaria. Pacientes con hemofilia u otros problemas de coagulación sanguínea. Pacientes con anticoagulantes orales. Pacientes con insuficiencia renal o hepática.

PRECAUCIONES
 No exceder la dosis recomendada en la posología.
 Si el dolor se mantiene durante más de 10 días, la fiebre durante más de 3 días o bien el dolor empeoran o aparecen otros síntomas, hay que interrumpir el tratamiento y consultar al médico.

INTERACCIONES
 No administrar sistemáticamente, como preventivo de las posibles molestias originadas por venenos.

ADVERTENCIAS
 La utilización del ácido acetilsalicílico en pacientes que consumen habitualmente alcohol, bebidas alcohólicas - cerveza, vino, licor, ... - al día puede provocar hemorragia de estómago.

SU EXPERIENCIA CON EL RECICLAJE Y LOS RESIDUOS

En España, los ciudadanos vamos tomando conciencia de nuestro papel en los residuos. La separación y el reciclado de residuos ya han entrado a formar parte de nuestros hábitos cotidianos. Pero sigue habiendo falta de información. Así lo demuestran los datos de nuestra encuesta:

¿Separa usted los residuos en casa?
 Si: 95%
 No, Ninguno: 4.5%

¿Cree que está bien informado?
 Regular: 42%
 Bien: 47%
 No: 11%

¿Qué recicla usted bien?
 Vidrio: 82%
 Pilas: 82%
 Papel: 77%
 Envases: 77%
 Aparatos electrónicos: 49%
 Aceite: 31%

¿El resultado fácil encontrar información sobre cómo deshacerse de los residuos?
 Difícil: 50%
 Fácil: 36%
 No sé: 14%
 Difícil: 48%

Figura 14. Ejemplos de diferentes textos variando formato y género.

En relación a la **fuentes** o cantidad de textos, las situaciones de lectura pueden demandar la lectura completa o parcial de un único texto (escritos por uno o varios autores concretos en un momento determinado) o la lectura de textos múltiples, esto es, varios documentos sobre un mismo tema que pueden haber sido escritos por autores diversos y en momentos diversos (p.ej. dos blogs con visiones contrapuestas sobre un tema concreto como el conflicto bélico en Ucrania). En los escenarios de textos múltiples el lector debe sumar a los procesos asociados a la comprensión de cada texto por separado, el esfuerzo por integrar la información disponible en los diferentes documentos o fuentes. Como veremos, en este proceso de integración de información el lector puede verse necesitado de estrategias de comprensión complejas que van más allá de las



empleadas en la lectura de un texto único. Así, es posible que precise identificar las características de la fuente de cada documento, contrastar la información que presenta uno de ellos con la presentada en otro, interpretar cada texto atendiendo a la veracidad y características de la fuente (p.ej. autores expertos o novatos, fuentes científicas o divulgativas, documento actual o antiguo, etc.) e incluso ser capaz de enfrentarse al conflicto intertextual.

Por otro lado, una característica importante del marco teórico de PISA es que incluye la lectura de textos con diferentes **formatos**. Así, los lectores se exponen tanto a *documentos continuos* con formatos puramente textuales, cuya lectura se suele realizar secuenciada, de principio a fin. Los textos continuos están divididos en párrafos y suelen tener una estructura jerárquica señalada por encabezados que orientan a los lectores sobre la organización del texto. Ejemplos de textos continuos son noticias de periódicos, ensayos o novelas. El uso por parte del lector de claves tipográficas (negrita, cursiva, mayúsculas) y de los marcadores del discurso que aportan información sobre las relaciones entre las diferentes partes de los textos (p.ej. de secuencia: primero, segundo, tercero, etc.; causales: por tanto, ya que, etc) son estrategias esenciales para lograr una lectura eficaz. Los *textos discontinuos* se caracterizan por presentar la información organizada pero no lo hace necesariamente de forma secuenciada ni progresiva, por lo que demandan del lector un enfoque de lectura diferente. Son ejemplos de textos discontinuos los gráficos, diagramas, tablas, etc. Los diferentes formatos discontinuos demandan del lector de estrategias de lectura específicas para su correcta comprensión. Finalmente, los *textos mixtos* combinan elementos con formato continuo y discontinuo. Por ejemplo, un texto expositivo que combina una explicación en prosa e incluye un gráfico que representa visualmente dicha explicación.

La dimensión que atañe a la **organización y navegación** clasifica a los textos en estáticos o dinámicos y está íntimamente relacionada con las particularidades de la lectura digital, que abordaremos en el Módulo 3. Los *textos estáticos* son todos aquellos típicos del medio impreso y también parte de los textos digitales. Así, algunos textos digitales se clasifican como estáticos porque solo incluyen un conjunto mínimo de herramientas de interacción (desplazamiento, paginación y búsqueda). Un ejemplo de este tipo de texto sería un archivo PDF presentado en una tableta. Por contra, los *textos dinámicos* son aquellos que incluyen una alta densidad de herramientas de navegación e interacción, como hipervínculos incrustados que llevan al lector a otras secciones o sitios web o textos que permiten la interacción social, como el correo electrónico o los foros. Estos textos requieren del lector herramientas de navegación específicas en las que repararemos en el siguiente módulo.

Finalmente, en cuanto al **género textual**, los textos se clasifican de acuerdo a la manera en que las ideas se organizan y presentan, condicionando la forma de construir significado. En el módulo 1 se hace referencia a los procesos de comprensión relacionados con la lectura de textos expositivos y narrativos. Estos modelos también se aplican, con matices, al resto de géneros que aquí se referencian. El conocimiento previo del lector sobre los diferentes géneros textuales juega un papel fundamental en la comprensión del texto. PISA 2018 clasifica los textos como descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos, de interacción, y de transacción. Una breve

explicación de estos tipos de textos y ejemplos de documentos asociados se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1 -Textos empleado en PISA según género textual

	Descripción	Ejemplos
Descriptivos	Incluyen información que se refiere a las propiedades de objetos en el espacio. Ofrecen respuesta a las preguntas tipo «¿Qué?»	Protocolos Catálogos Diarios de viaje Prospectos
Narrativos	Describen el desarrollo de objetos en el tiempo. Ofrecen respuesta a preguntas tipo «¿Cuándo?» o «¿En qué orden?».	Novelas Cuentos Cómics Noticias Reportajes Biografías Líneas temporales
Expositivos	Explican fenómenos o cómo se interrelacionan diferentes elementos Ofrecen respuesta a preguntas de tipo «¿Cómo?».	Libros de texto Redacciones Gráficas sobre procesos Mapas conceptuales Infografías Artículos científicos
Argumentativos	Presentan justificaciones , razonamientos y alegaciones con el objetivo principal de persuadir el lector sobre un determinado punto de vista Ofrecen respuesta a preguntas de tipo «¿Por qué?».	Cartas al editor de un periódico Blogs Carteles publicitarios Mensajes en un foro Reseñas de libros Reseñas de series y películas
Instructivos	Incluyen instrucciones sobre qué hacer o qué pasos deben acometerse para lograr un propósito. Son textos, en su mayoría, procedimentales Ofrecen respuesta a preguntas tipo «¿Cómo lo hago?».	Recetas Manuales de instrucciones Infografías con instrucciones para resolver problemas

de interacción o transacción	Son textos que implican interacciones entre personas para lograr un propósito como pedir que se haga algo, organizar una reunión o quedar con un amigo. Algunos ejemplos incluyen una carta, un correo electrónico o un mensaje de texto.	Cartas Correos Mensajería instantánea
------------------------------	---	---

A continuación, ofrecemos algunas recomendaciones para elegir textos que nos permitan crear situaciones de lectura que fomenten comprensión lectora orientada a tareas en las aulas de los últimos cursos de primaria y alumnado de secundaria:

- Emplear variedad de textos de acuerdo al género (ver tabla 1)
- Emplear variedad de tipologías gráficas (ver ejemplos en tabla 1)
- Emplear variedad de textos digitales (p.ej. foros, blogs, redes sociales, *youtube*, email, blogs)
- Esta característica se puede considerar como un continuo, con un extremo donde solo habría elementos gráficos relevantes (i.e. infografías) hasta documentos fundamentalmente textuales con información visual de apoyo (p. ej. gráfico que complemente lo explicado en el texto). Evitar incluir elementos gráficos que no apoyen directamente la comprensión, como fotografías "genéricas".
- Utilizar textos que varíen en su estructura retórica de los textos (p.ej. en los textos expositivos trabajar con textos con estructura causa-efecto, idea principal-ideas secundarias)
- Elegir textos que incluyan varias ideas, que se relacionan (explícita o implícitamente) entre sí. Evitar textos que simplemente enumeren ideas sin una clara relación, a modo de "listado".
- Incluir elementos gráficos relevantes. Esta característica se puede considerar como un continuo, con un extremo donde solo habría elementos gráficos relevantes (i.e. infografías) hasta documentos fundamentalmente textuales con información visual de apoyo (p. ej. gráfico que complemente lo explicado en el texto). Evitar incluir elementos gráficos que no apoyen directamente la comprensión, como fotografías "genéricas".
- Crear escenarios de textos múltiples variados con textos que presenten ideas complementarias, ideas contradictorias, con aplicaciones teórico-prácticas, con diferentes perspectivas, etc.

4.3. Contexto

Situaciones de lectura

Siguiendo la tipología adaptada del Marco Común Europeo de Referencia desarrollado para el Consejo de Europa (Council of Europe, 1996) los expertos de PISA destacan la importancia de que el lector sea competente en al menos cuatro situaciones de lectura diferentes: situaciones *públicas*, situaciones *educativas*, situaciones *privadas o personales* y situaciones *ocupacionales*. La situación hace referencia al contexto para el que ha sido elaborado un texto, atendiendo a su supuesta audiencia, el lugar y la finalidad para la cual se lleva a cabo la actividad de lectura (ver tabla 2 para definiciones y ejemplos).

En un **escenario** de lectura de textos múltiples, los lectores pueden tener que resolver una tarea de lectura que implica situaciones de lectura diferentes. Por ejemplo, podemos pedirle a nuestro alumnado que elabore un resumen sobre las listas de espera en la Sanidad pública a partir de la carta de un afectado (situación personal) y de un informe emitido por el Ministerio de Sanidad en su web oficial (situación pública).

Tabla 2. Situaciones de Lectura contempladas en PISA 2018 y PRILS 2021 y ejemplos de textos propios de tales situaciones en formato papel y digital

SITUACIONES	Descripción	Ejemplo de textos en formato papel	Ejemplo de textos en formato digital
Públicas	Lectura de textos que se relacionan con actividades y preocupaciones de la sociedad en general	Documentos oficiales (p.ej. folleto sobre vacunación contra la gripe) Guías explicativas de actividades (P.ej. folleto de un museo)	Páginas webs oficiales (p.ej. páginas webs de actividades sociales (p.ej. páginas web de festival de música))
Privadas o personales	Implican textos que pretenden satisfacer los intereses personales, tanto prácticos como intelectuales. También incluyen textos que permiten mantener interacciones con otras personas.	Novelas Cartas Biografías	Correo electrónico Conversación de WhatsApp Blogs



Educativas	Lectura de textos diseñados específicamente para el propósito de la formación.	Texto expositivo presentado en un libro de texto	Software de aprendizaje interactivo Aula virtual
Ocupacionales	Textos que implican la realización de una tarea inmediata		Manual de una herramienta ofimática

Cabe señalar que, en la práctica, muchos textos pueden clasificarse en diferentes situaciones. Por ejemplo, un texto sobre el origen del universo puede estar destinado a deleitar a personas interesadas en el tema y a instruir a estudiantes de primaria o secundaria (situación personal y educativa). Otro ejemplo de texto clasificable en diversas situaciones puede ser el de un documento oficial sobre el protocolo sanitario de los centros educativos, destinado a proporcionar asesoramiento profesional de maestros y maestras y también a proporcionar información de interés general (situación ocupacional y pública).

Tareas

Los procesos de lectura que necesitan activar y controlar los lectores en las situaciones de lectura están íntimamente ligados a las tareas que tienen que resolver. De hecho, la clasificación de tipos de tareas que los marcos de PIRLS 2021 y PISA 2018 proponen es paralela a los procesos de lectura ya descritos. De esta forma, la resolución por parte del alumnado de los distintos tipos de tareas nos permite conocer qué procesos dominan nuestros estudiantes y cuáles necesitan practicar, por presentar mayores dificultades. En la Tabla 3 se especifican los diferentes tipos de tareas contemplados en PISA 2018, asociados a los procesos lectores que (principalmente) el lector ha de poner en marcha para su resolución. Además, las si trata de una tarea asociada a una situación de lectura con texto únicos o textos múltiples.

Tabla 3. Tipos de tareas en PISA 2018

Proceso de lectura	Texto SIMPLE	Textos MÚLTIPLES
Localizar	<ul style="list-style-type: none"> Localizar y recuperar información en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Buscar y seleccionar información relevante.
Comprender	<ul style="list-style-type: none"> Identificar el significado literal. Integrar y generar inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Integrar y generar inferencias.

<p>Evaluar y reflexionar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la calidad y la credibilidad. • Reflexionar sobre el contenido y la forma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar y manejar conflictos.
------------------------------	---	--

En las pruebas PISA 2018, las tareas (o preguntas) se organizan en **escenarios** que simulan **problemas reales** que se deben resolver. Por ejemplo, [uno de los escenarios](#) de PISA 2018 que emplearemos para ejemplificar los diversos tipos de tarea, pide al estudiante que busque información sobre Rapa Nui, antes de asistir a una conferencia que dará una profesora de universidad en la biblioteca de su barrio. De acuerdo a la clasificación de situaciones que acabamos de describir, se trata de una situación educativa ya que sitúa al estudiante en un contexto en el que tiene que buscar información sobre la Isla de Pascua para ampliar sus conocimientos y entender adecuadamente la conferencia. Para resolver su “problema”, dispone de tres textos: un blog escrito por una profesora mientras estuvo viviendo en la Isla de Pascua, una reseña de un libro y un artículo online de una revista científica.



Lee la introducción. Después pulsa en la flecha SIGUIENTE

Imagina que una biblioteca local ofrece una conferencia la próxima semana. La conferencia la dará una profesora de una universidad cercana. Hablará de su trabajo de campo en la Isla de Pascua en el Océano Pacífico, a más de 3.200 kilómetros al oeste de Chile.

Tu clase de Historia asistirá a la conferencia. Tu profesor os pide que investiguéis sobre la historia de la Isla de Pascua de manera que sepas algo sobre ella antes de asistir a la conferencia.

La primera fuente que leerás es una entrada de un blog escrita por una profesora mientras estuvo viviendo en la Isla de Pascua.

Pulsa en la flecha SIGUIENTE para leer el blog.

Imagen 1. Unidad Isla de Pascua. presentación del escenario. Ítems liberados de PISA 2018

Por un lado, el blog se clasifica como un texto múltiple, ya que, como podemos ver por la sección de comentarios del final, se compone de textos de diferentes autores. Se trata de un texto dinámico, ya que contiene varios enlaces activos a otros textos, de tipo continuo (no incluye gráficos, ni diagramas, etc.) y de género narrativo (describe un evento y su desarrollo en el tiempo).



Imagen del texto blog de la profesora sobre la Isla de Pascua. Imagen 2. Unidad Isla de Pascua. Texto Blog Profesora. Ítems liberados de PISA 2018

Por otro lado, la reseña del libro Colapso, que trata del impacto sobre el medio de varias civilizaciones es un texto único, es un texto estático, continuo y de género argumentativo.

PISA 2018

Isla de Pascua
Pregunta 3 / 7

Consulta la reseña de Colapso a la derecha. Pula en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

A continuación hay una lista de afirmaciones de la Reseña de Colapso. ¿Estas afirmaciones son hechos u opiniones? Pula en **Hecho** u **Opinión** en cada afirmación.

¿Es la afirmación un hecho o una opinión?	Hecho	Opinión
En el libro, el autor describe el colapso de varias civilizaciones debido a las decisiones tomadas y su impacto en el medio ambiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uno de los ejemplos más llamativos mencionados en el libro es la Isla de Pascua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esculplieron los moáis, las famosas estatuas, y usaron los recursos naturales que tenían a su alcance para trasladar esos enormes moáis a diferentes lugares por toda la isla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los primeros europeos llegaron a la Isla de Pascua en 1722, los moáis todavía estaban allí, pero los árboles habían desaparecido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El libro está bien escrito y merece ser leído por cualquiera con cierta preocupación por el medio ambiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Blog Reseña del libro

www.reseñasdelibros.com/Colapso

Reseña de Colapso

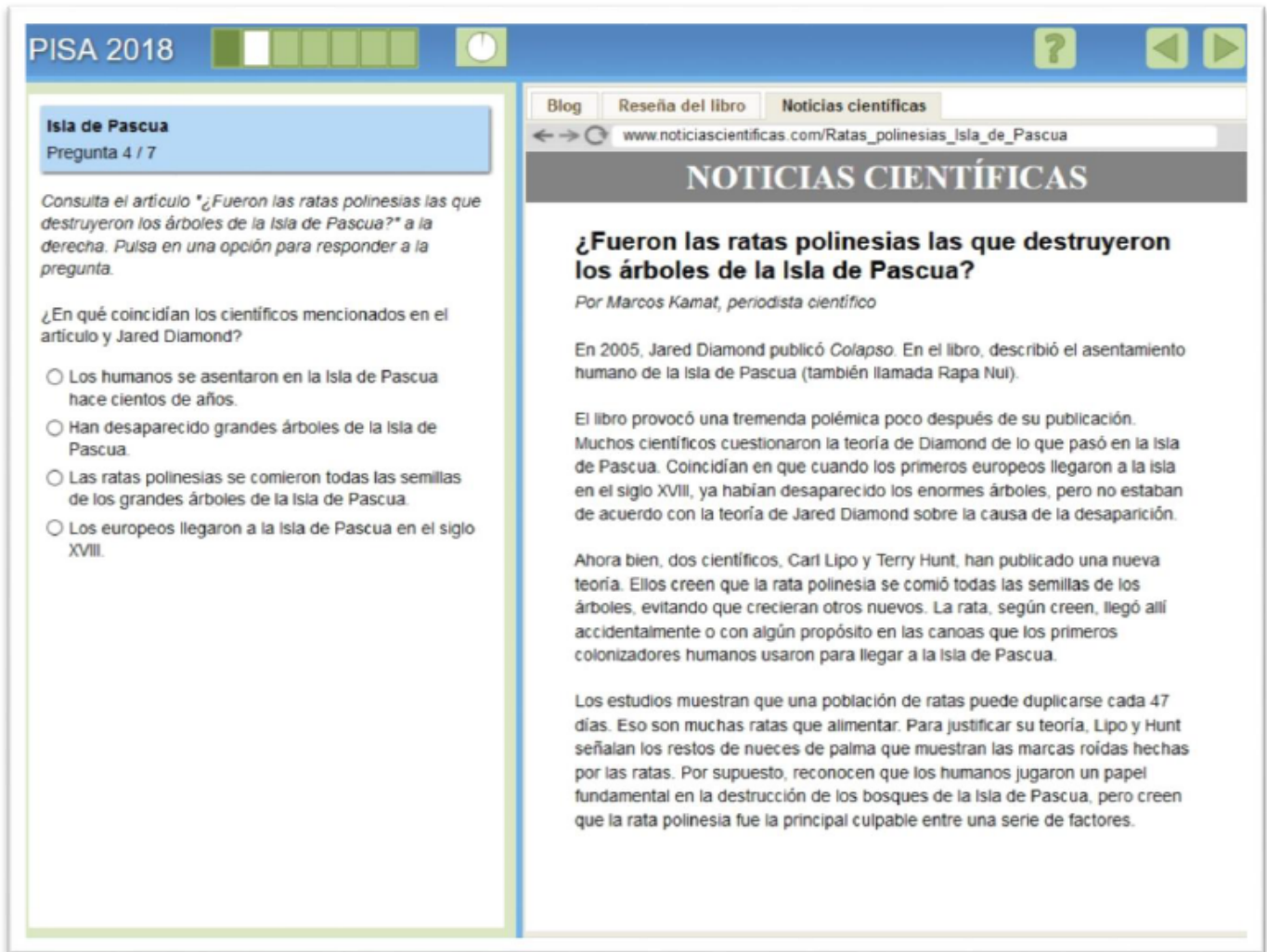
El nuevo libro de Jared Diamond, *Colapso*, es una clara llamada de atención sobre las consecuencias de dañar nuestro medio ambiente. En el libro, el autor describe el colapso de varias civilizaciones debido a las decisiones tomadas y su impacto en el medio ambiente. Uno de los ejemplos más llamativos mencionados en el libro es la Isla de Pascua.

Según el autor, los polinesios se establecieron en la Isla de Pascua alrededor del 700 D.C. Desarrollaron una sociedad próspera de probablemente unas 15.000 personas. Esculplieron los moáis, las famosas estatuas, y usaron los recursos naturales que tenían a su alcance para trasladar esos enormes moáis a diferentes lugares por toda la isla. Cuando los primeros europeos llegaron a la Isla de Pascua en 1722, los moáis aún estaban allí, pero los árboles habían desaparecido. La población se redujo a unos pocos miles de personas que se esforzaban por sobrevivir. Diamond escribe que los habitantes de la Isla de Pascua despejaron la tierra para usos agrícolas y otros fines y sobreexplotaron la caza de numerosas especies de aves acuáticas y terrestres que vivían en la isla. Especula con la idea de que los recursos naturales menguantes derivaron en guerras civiles y en la desaparición de la sociedad de la Isla de Pascua.

La moraleja de este maravilloso pero aterrador libro es que en el pasado, los seres humanos destruyeron su medio ambiente cortando todos los árboles y cazando las especies animales hasta el punto de la extinción. Con cierto optimismo, el autor puntualiza que nosotros podemos elegir **no** cometer los mismos errores en la actualidad. El libro está bien escrito y merece ser leído por cualquiera con cierta preocupación por el medio ambiente.

Imagen 3. Unidad Isla de Pascua. Texto Reseña de Colapso. Ítems liberados de PISA 2018

Finalmente, el tercer texto, incluye una noticia publicada por un periodista científico, y al igual que el anterior, se trata de un texto único, estático, continuo y de género argumentativo.



The screenshot shows a PISA 2018 interface. On the left, there is a question titled "Isla de Pascua" (Easter Island) with the sub-header "Pregunta 4 / 7". The question asks to consult an article titled "¿Fueron las ratas polinesias las que destruyeron los árboles de la Isla de Pascua?" and to select the correct answer from four options. On the right, the article is displayed, titled "NOTICIAS CIENTÍFICAS" and "¿Fueron las ratas polinesias las que destruyeron los árboles de la Isla de Pascua?". The article discusses Jared Diamond's theory from his book "Colapso" and a newer theory by Carl Lipo and Terry Hunt regarding the role of Polynesian rats in the destruction of the island's forests.

Imagen 4. Unidad Isla de Pascua. Texto Noticia científica. Ítems liberados de PISA 2018

Además, el escenario incluye un total de 7 tareas específicas como, por ejemplo, localizar en el texto cuándo empezó la profesora del blog su trabajo de campo en RapaNui, evaluar si determinadas frases de la reseña pueden clasificarse como hechos u opiniones o contrastar la información presente en dos de los textos disponibles. Emplearemos los ítems liberados de este escenario para ejemplificar los diferentes tipos de tarea que se incluyen en las pruebas PISA.

Tareas asociadas al proceso Localizar

Localizar y recuperar información dentro de un texto:

Las tareas de localizar y recuperar información requieren que el lector lea un solo texto para localizar palabras, frases o valores numéricos. Hay poca o ninguna necesidad de comprender el texto más allá del nivel de la frase ya que la recuperación de la información se logra mediante la coincidencia literal o casi literal (paráfrasis o sinónimos) de elementos presentes en la pregunta y en el texto. Rouet y Coutelet (2008) demostraron que la localización de información a partir de tablas, capítulos de textos o libros completos es una habilidad en sí misma. Esta habilidad depende

principalmente de la comprensión de los lectores sobre sus necesidades de información, de sus conocimientos sobre la organización textual en los diferentes géneros textuales y de su capacidad para descartar rápidamente la información irrelevante (McCrudden y Schraw, 2007).

Un ejemplo de este tipo de tareas sería pedirle al lector que localice en una tabla de horarios de trenes, la hora exacta del primer tren del día para ir de Valencia a Madrid el próximo fin de semana.

Así, por un lado, para resolver correctamente este tipo de tareas es necesario que el alumnado comprenda adecuadamente las demandas de la tarea. En nuestro ejemplo es fundamental que atienda a todos los elementos de la pregunta, y que su modelo de tarea incluya la información “Primer tren; del próximo sábado, en la dirección Valencia-Madrid”. Por otro lado, su competencia también será dependiente de su conocimiento de los organizadores del texto. En este caso, nuestra alumna deberá entender adecuadamente el sistema de organización de la información de una tabla de doble entrada, empleando adecuadamente los encabezados de las filas y columnas de la tabla de horarios de trenes. Todo ello le permitirá encontrar rápidamente la información que le demanda la tarea específica. Finalmente, en estas tareas, es básica la capacidad del lector de modular la velocidad de lectura, la profundidad de procesamiento y la decisión de descartar información irrelevante (Duggan y Payne, 2009). Nuestra lectora deberá realizar una lectura rápida del texto y detenerse únicamente en la lectura de la tabla que incluye la información pertinente para resolver la tarea.

Otro ejemplo de este tipo de tareas lo encontramos en la primera pregunta del escenario de PISA 2018 que presentábamos al comienzo de este apartado. Como puede verse en la Imagen 4 el lector debe responder a la pregunta “Según el blog , “¿cuándo empezó la profesora su trabajo de campo?”. Para responder correctamente a la pregunta, el lector debe localizar en el texto la información correcta. La dificultad de la pregunta radica en la existencia de distractores en el texto referentes a momentos temporales, como la fecha de la publicación del post y la fecha en la que se resuelve el misterio

PISA 2018
?

Isla de Pascua
 Pregunta 1 / 7

Consulta el blog de la profesora a la derecha. Pulsa en una opción para responder a la pregunta.

Según el blog, ¿cuándo empezó la profesora su trabajo de campo?

Durante los años 90.
 Hace nueve meses.
 Hace un año.
 A principios de mayo.

Blog


El blog de la profesora

Publicado el 23 de mayo a las 11:22 h

Esta mañana, mientras miro por mi ventana, veo el paisaje que he aprendido a amar aquí en Rapa Nui, conocida en algunos lugares como la Isla de Pascua. La hierba y los arbustos son verdes, el cielo es azul y los viejos volcanes extintos se alzan en el horizonte.

Me siento un poco triste por ser esta mi última semana en la isla. He terminado mi trabajo de campo y vuelvo a casa. Más tarde, iré a dar un paseo por las colinas y a despedirme de los moáis que he estado estudiando durante los últimos nueve meses. Esta es una foto de algunas de estas enormes estatuas.



Si has estado siguiendo mi blog durante este año, sabrás que los habitantes de la Isla de Pascua esculpieron estos moáis hace cientos de años. Estos impresionantes moáis se han esculpido en una sola cantera de la parte oriental de la isla. Algunos de ellos pesan toneladas. Aun así los habitantes de la Isla de Pascua pudieron trasladarlos a lugares que quedaban lejos de la cantera sin grúas ni maquinaria pesada.

Durante años, los arqueólogos no supieron cómo se trasladaron estas estatuas enormes. Fue un misterio hasta los años 90, cuando un equipo de arqueólogos y habitantes de la Isla de Pascua demostraron que los moáis habrían podido transportarse y levantarse usando cuerdas hechas de plantas, rodillos de madera y rampas hechas de los grandes árboles que en otra época florecían en la isla. El misterio de los moáis al fin pudo resolverse.

Sin embargo, aún quedaba otro misterio. ¿Qué pasó con esas plantas y los grandes árboles que una vez se usaron para trasladar los moáis? Como digo, cuando miro por mi ventana, veo hierba y arbustos y uno o dos árboles pequeños, pero nada que hubiera podido utilizarse para trasladar estas enormes estatuas. Es un misterio fascinante, y lo estudiaré en futuras publicaciones y clases. Hasta entonces, quizás quieras investigar el misterio por ti mismo. Te recomiendo que empieces con un libro llamado *Colapso* de Jared Diamond. [Esta reseña de Colapso es un buen punto para comenzar.](#)


Viajero_14
24 de mayo a las 16:31 h

¡Hola, profesora! Me encanta seguir su trabajo sobre la Isla de Pascua. ¡No veo la hora de poder leer *Colapso*!


Carlos_Isla
25 de mayo a las 9:07 h

A mí también me encanta leer sus experiencias en la Isla de Pascua. Sin embargo, creo que existe otra teoría que debería tener en cuenta. Mire este artículo: www.noticiascientificas.com/Ratas_polinesias_Isla_de_Pascua

Copyright 2026

- 31 -

Imagen 4. Ejemplo de pregunta de Localizar en PISA 2018

Buscar y seleccionar información relevante

Las situaciones de lectura con documentos múltiples presentan a los estudiantes textos que abordan una misma temática. Las tareas de buscar y seleccionar información relevante demandan al lector buscar información entre varios textos para seleccionar el texto que incluye la información más relevante dadas las exigencias de la tarea. La competencia de los lectores en este tipo de tareas depende de su habilidad para valorar la información de los textos a partir de indicadores parciales como las características de la fuente (autor, medio, fecha, etc.), la información contenida en un hipervínculo o pestaña de una página web o las páginas que resultan de los motores de búsqueda como *Google* (Gerjets, Kammerer, y Wermer, 2011). Un ejemplo de este tipo de tareas sería pedir a nuestra estudiante que necesita encontrar el horario del primer tren del fin de semana que viaje de Valencia a Madrid que evalúe la relevancia de los hipervínculos disponibles en una página web que contiene información turística sobre Madrid (p.ej. hoteles, Museos, transporte, etc). En estas tareas los lectores deben decidir qué texto, página o hipervínculo contiene información necesaria para responder una pregunta. Si los estudiantes acceden a un nodo con información relevante, además deben evaluar si la información es suficiente o si necesitan acceder a otros vínculos relevantes para obtener respuestas completas (Naumann y Salmerón, 2014).

Tareas asociadas al proceso Comprender

Identificar el significado literal.

Las tareas que demandan al estudiante identificar el significado literal del texto consisten en preguntas en las que el lector ha de demostrar que ha construido adecuadamente la base del texto, en términos del modelo de C-I (Kintsch, 1998). Para resolverlas correctamente, el lector debe reflejar una comprensión gramatical adecuada de las oraciones del texto que incluyen la información pertinente para responder a la pregunta. Para ello, deben identificar la coincidencia literal o casi literal (parafraseada o sinónimos) de elementos que aparecen en la pregunta y en el texto.

Un ejemplo de este tipo de preguntas es la segunda pregunta de la Unidad de La Isla de Pascua de PISA 2018 (Imagen 5). La pregunta le pide al estudiante que identifique a qué misterio se refiere la autora cuando dice en el último párrafo del blog “aún quedaba otro misterio”. Para resolverlo correctamente el lector únicamente debe comprender que la frase que le sigue en el texto a esa información describe tal misterio (¿qué pasó con las plantas y los grandes árboles que fueron usados para mover los moáis?)



Imagen 5. Ejemplo de pregunta de Identificar significado literal de PISA 2018.

Integrar y generar inferencias en situaciones de textos simple

Las tareas del integrar y generar inferencias demandan al lector que vayan más allá del significado literal de las oraciones explícitas en el texto realizando inferencias entre diferentes partes del texto, entre el texto y la información gráfica entre el texto y los conocimientos previos del lector. Son ejemplos de este tipo de tareas preguntas que demandan al estudiante inferir las causas o consecuencias de un hecho que no están explícitas en el texto, interpretar las razones que llevan a



un personaje a acometer una acción, comparar y contrastar la información textual dentro de un mismo texto o interpretar una aplicación al mundo real de la información textual. Así mismo, se incluyen en esta categoría las tareas que exigen al alumno la elaboración de macroideas, como expresar la idea principal de un pasaje, elaborar un resumen o identificar el título que mejor resume un párrafo.

Integrar y generar inferencias en situaciones de textos múltiple

Cuando la información a integrar implica relacionar, comparar y/o contrastar información presentada dentro de dos o más textos o páginas web se clasifica en la categoría "Integrar y generar inferencias en situaciones de textos múltiple". Las inferencias a realizar por el lector en este caso también pueden ser de índole diversa desde la resolución de una anáfora simple que conecta la información presente en el contenido de dos pestañas de una página web a la realización de una inferencia causal que conecta las causas y las consecuencias de un fenómeno cuya explicación se presenta en dos o más textos. Veamos un ejemplo de este tipo de tarea en el escenario de los ítems liberados sobre Rapa Nui.

PISA 2018

Isla de Pascua
Pregunta 6 / 7

Lee las tres fuentes de la derecha pulsando en cada pestaña.

Arrastra y suelta las causas, y el efecto que tienen en común, en los lugares correctos dentro de la tabla sobre de las teorías.

Las teorías

Causa	Efecto	Defensores de la teoría
		Jared Diamond
		Carl Lipo y Terry Hunt
Los moáis fueron esculpidos en la misma cantera.	Las ratas polinesias se comieron las semillas de los árboles y como resultado no pudieron crecer nuevos árboles.	Los colonizadores usaron canoas para llevar ratas polinesias a la Isla de Pascua.
Los grandes árboles desaparecieron de la Isla de Pascua.	Los habitantes de la Isla de Pascua necesitaban recursos naturales para trasladar los moáis.	Los humanos cortaron árboles para limpiar el terreno para uso agrícola y por otras razones.

NOTICIAS CIENTÍFICAS

¿Fueron las ratas polinesias las que destruyeron los árboles de la Isla de Pascua?

Por Marcos Kamat, periodista científico

En 2005, Jared Diamond publicó *Colapso*. En el libro, describió el asentamiento humano de la Isla de Pascua (también llamada Rapa Nui).

El libro provocó una tremenda polémica poco después de su publicación. Muchos científicos cuestionaron la teoría de Diamond de lo que pasó en la Isla de Pascua. Coincidían en que cuando los primeros europeos llegaron a la isla en el siglo XVIII, ya habían desaparecido los enormes árboles, pero no estaban de acuerdo con la teoría de Jared Diamond sobre la causa de la desaparición.

Ahora bien, dos científicos, Carl Lipo y Terry Hunt, han publicado una nueva teoría. Ellos creen que la rata polinesia se comió todas las semillas de los árboles, evitando que crecieran otros nuevos. La rata, según creen, llegó allí accidentalmente o con algún propósito en las canoas que los primeros colonizadores humanos usaron para llegar a la Isla de Pascua.

Los estudios muestran que una población de ratas puede duplicarse cada 47 días. Eso son muchas ratas que alimentar. Para justificar su teoría, Lipo y Hunt señalan los restos de nueces de palma que muestran las marcas roídas hechas por las ratas. Por supuesto, reconocen que los humanos jugaron un papel fundamental en la destrucción de los bosques de la Isla de Pascua, pero creen que la rata polinesia fue la principal culpable entre una serie de factores.

Imagen 6. Ejemplo de pregunta de Integrar y generar inferencias en situaciones de textos múltiple de PISA 2018.

En la pregunta que se muestra en la Imagen 6 los estudiantes deben relacionar información de los diferentes textos encontrando puntos en común y puntos divergentes y relacionarla con las teorías explicativas que aparecen en las diversas fuentes.

Otros ejemplos interesantes de este tipo de tareas los encontramos en situaciones de lectura que demandan al estudiante integrar varias perspectivas de temas simples como críticas de cine o reseñas de libros o en tareas que suponen integrar dos visiones sobre un tema complejo. Por ejemplo, integrar la información de un texto que presenta las consecuencias de la inmigración desde un punto de vista macroeconómico con la información de otro texto que aborda el tema desde una vivencia personal.

Tareas asociadas al proceso evaluar y reflexionar

Evaluar la calidad y la credibilidad

En este tipo de tareas se le pide al lector que evalúe de manera crítica si la información del texto es precisa, objetiva, fiable, está actualizada, etc. Para resolver estas tareas los lectores deben identificar y valorar las características de las fuentes primarias y/o secundarias (p.ej. autor más o menos experto en el tema, año de publicación, características del medio en que se publica) que incluyen los textos. Hablaremos en detalle de la competencia de lectores en este tipo de tareas en el Módulo 3, por tratarse de tareas que frecuentemente se asocian a la lectura de textos en la red.

Reflexionar sobre el contenido y la forma

Estas tareas demandan al lector que valoren el contenido y la forma del texto para determinar cómo expresa el autor la información que desea transmitir, su propósito y/o punto de vista. Para completar estas tareas los lectores hacen uso de sus conocimientos sobre la pragmática del lenguaje (p.ej. registro del lenguaje, tono empleado por el autor/a, convenciones lingüísticas, audiencia) y sobre las características relativas a la organización de la información y la presentación textual y gráfica de la información. Por ejemplo, se le puede pedir al lector que reflexione sobre si el tipo de vocabulario empleado en un cuento es adecuado para alumnado de primaria y si considera que las ilustraciones ayudan a los lectores a comprender mejor el texto.

Otros ejemplos de tareas que encajan en esta categoría son tareas que demandan al lector determinar la opinión o perspectiva del autor sobre el tema del texto, juzgar la exhaustividad o claridad de la información que incluye texto; juzgar en qué grado el título del texto refleja adecuadamente el tema principal o describir la función de los elementos gráficos del texto.

En el escenario de la isla de Pascua encontramos uno de estos ejemplos (ver Figura X)

PISA 2018

Isla de Pascua
Pregunta 3 / 7

Consulta la reseña de *Colapso* a la derecha. Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

A continuación hay una lista de afirmaciones de la Reseña de *Colapso*. ¿Estas afirmaciones son hechos u opiniones? Pulsa en **Hecho** u **Opinión** en cada afirmación.

¿Es la afirmación un hecho o una opinión?	Hecho	Opinión
En el libro, el autor describe el colapso de varias civilizaciones debido a las decisiones tomadas y su impacto en el medio ambiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uno de los ejemplos más llamativos mencionados en el libro es la Isla de Pascua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esculpiron los moáis, las famosas estatuas, y usaron los recursos naturales que tenían a su alcance para trasladar esos enormes moáis a diferentes lugares por toda la isla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando los primeros europeos llegaron a la Isla de Pascua en 1722, los moáis todavía estaban allí, pero los árboles habían desaparecido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El libro está bien escrito y merece ser leído por cualquiera con cierta preocupación por el medio ambiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Blog Reseña del libro
www.reseñasdelibros.com/Colapso

Reseña de *Colapso*

El nuevo libro de Jared Diamond, *Colapso*, es una clara llamada de atención sobre las consecuencias de dañar nuestro medio ambiente. En el libro, el autor describe el colapso de varias civilizaciones debido a las decisiones tomadas y su impacto en el medio ambiente. Uno de los ejemplos más llamativos mencionados en el libro es la Isla de Pascua.

Según el autor, los polinesios se establecieron en la Isla de Pascua alrededor del 700 D.C. Desarrollaron una sociedad próspera de probablemente unas 15.000 personas. Esculpiron los moáis, las famosas estatuas, y usaron los recursos naturales que tenían a su alcance para trasladar esos enormes moáis a diferentes lugares por toda la isla. Cuando los primeros europeos llegaron a la Isla de Pascua en 1722, los moáis aún estaban allí, pero los árboles habían desaparecido. La población se redujo a unos pocos miles de personas que se esforzaban por sobrevivir. Diamond escribe que los habitantes de la Isla de Pascua despejaron la tierra para usos agrícolas y otros fines y sobreexplotaron la caza de numerosas especies de aves acuáticas y terrestres que vivían en la isla. Especula con la idea de que los recursos naturales menguantes derivaron en guerras civiles y en la desaparición de la sociedad de la Isla de Pascua.

La moraleja de este maravilloso pero aterrador libro es que en el pasado, los seres humanos destruyeron su medio ambiente cortando todos los árboles y cazando las especies animales hasta el punto de la extinción. Con cierto optimismo, el autor puntualiza que nosotros podemos elegir **no** cometer los mismos errores en la actualidad. El libro está bien escrito y merece ser leído por cualquiera con cierta preocupación por el medio ambiente.

Imagen 7. Ejemplo de pregunta de Reflexionar sobre el contenido y la forma de PISA 2018.

Para responder a esta pregunta, el estudiante debe fijarse en algunas de las oraciones de la reseña del libro *Colapso* y reflexionar sobre el contenido del texto, decidiendo si se trata en cada caso de un hecho o de una opinión de su autor.

Detectar y manejar desacuerdos

En las tareas que implican la lectura de varios textos sobre un tema, en ocasiones los lectores han de decidir si los textos se completan, corroboran o contradicen entre sí. Además, cuando hay desacuerdos, se puede pedir a los alumnos que atiendan a las características de la fuente de los textos para interpretar o explicar adecuadamente el conflicto. También se puede pedir que elijan la información del texto que consideran más o menos fiable.

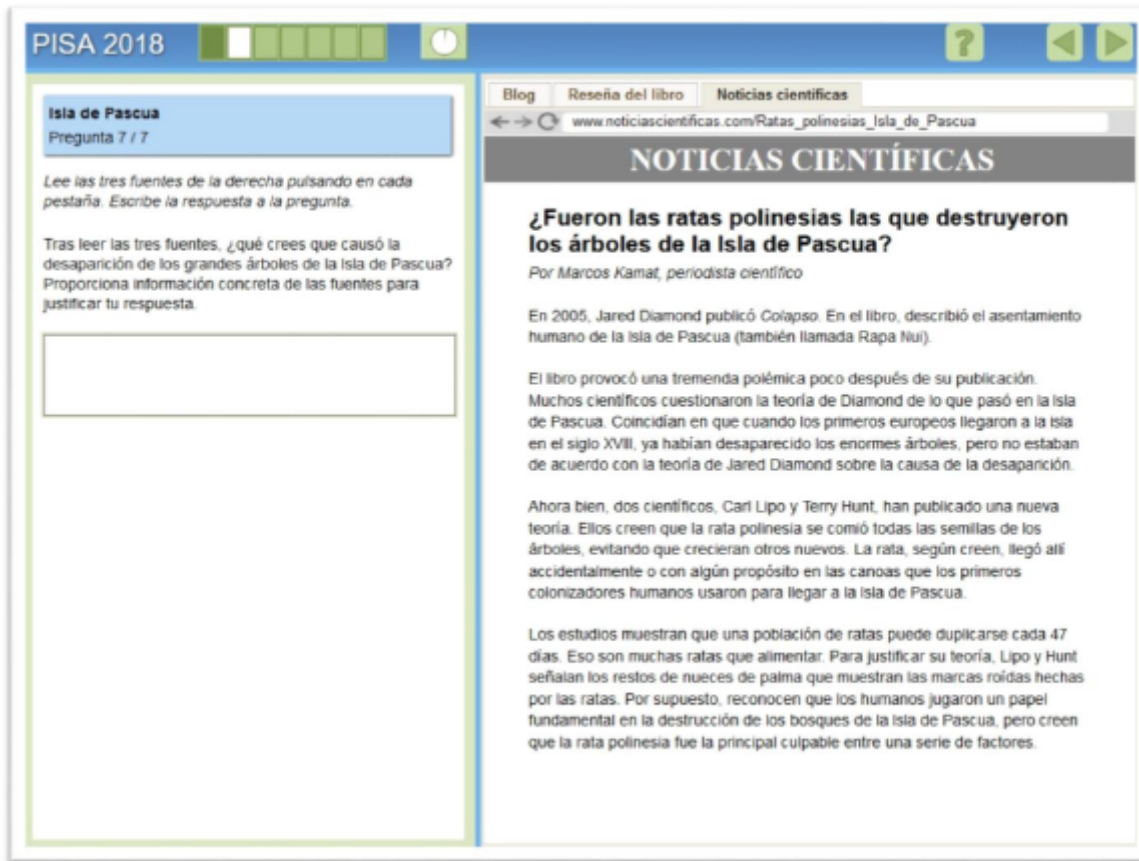


Imagen 8. Ejemplo de pregunta de Detectar y manejar desacuerdos de PISA 2018.

En la pregunta de la Imagen 8 se pide al alumno que contraste la información de todos los textos y elija cuál de las teorías que explican la desaparición de los árboles en la isla de Pascua se sustenta mejor. Además, se le pide que utilice las características de la fuente para argumentar su elección.

Disponibilidad textual

Otro factor del contexto a tener en cuenta tiene que ver con la disponibilidad del texto mientras se resuelven las tareas. Existen argumentos que justifican ambas posibilidades. Por un lado, parece que responder con el texto disponible representa una situación más natural y frecuente en el día a día, ya que generalmente tenemos documentos disponibles que consultamos y leemos según nuestros objetivos. Además, esta forma de proceder puede controlar de alguna manera el papel de la memoria en la recuperación de la información. No obstante, no podemos obviar que algunas situaciones de lectura de la vida cotidiana también se dan sin estar el texto presente (comprender para aprender y hacer un examen, por ejemplo). Existe evidencia científica que indica que responder preguntas sin tener el texto disponible capta mejor los procesos básicos de comprensión, en cambio, se pierde la valoración de parte de la interacción con el texto (procesos



de autorregulación). Así pues, en función del objetivo de la sesión de lectura en un aula sería interesante combinar ambas situaciones, y poder captar y entrenar tanto procesos básicos como de gestión de tareas.

5 Referencias

Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 487-508

Duggan, G. B., & Payne, S. J. (2009). Text skimming: The process and effectiveness of foraging through text under time pressure. *Journal of experimental psychology: Applied*, 15(3), 228.

Gerjets, P., Kammerer, Y., & Werner, B. (2011). Measuring spontaneous and instructed evaluation processes during Web search: Integrating concurrent thinking-aloud protocols and eye-tracking data. *Learning and Instruction*, 21(2), 220-231.

Kintsch, W., & Walter Kintsch, C. B. E. M. A. F. R. S. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.

Leu, D. J., Gregory McVerry, J., Ian O'Byrne, W., Kiili, C., Zawilinski, L., Everett-Cacopardo, H., ... & Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of adolescent & adult literacy*, 55(1), 5-14.

Máñez, I., & Vidal-Abarca, E. (2020). Question-answering skills: The role of feedback in digital environments. *Enfance*, (3), 313-335.

McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational psychology review*, 19(2), 113-139.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español. Secretaria general técnica. DOI: 10.4438/030-17238-X

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). PISA 2018. Resultados de lectura en España. Secretaria general técnica.

Naumann, J., & Salmerón, L. (2016). Does navigation always predict performance? Effects of navigation on digital reading are moderated by comprehension skills. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 42-59.

Rouet, J. F., & Coutelet, B. (2008). The acquisition of document search strategies in grade school students. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(3), 389-406.

Snow & the Rand Corporation (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Rand Corporation Report.

White, S., Chen, J., & Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, task types, and cognitive skills used. *Journal of Literacy Research*, 42:3, 276-307

[Anterior](#)