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.

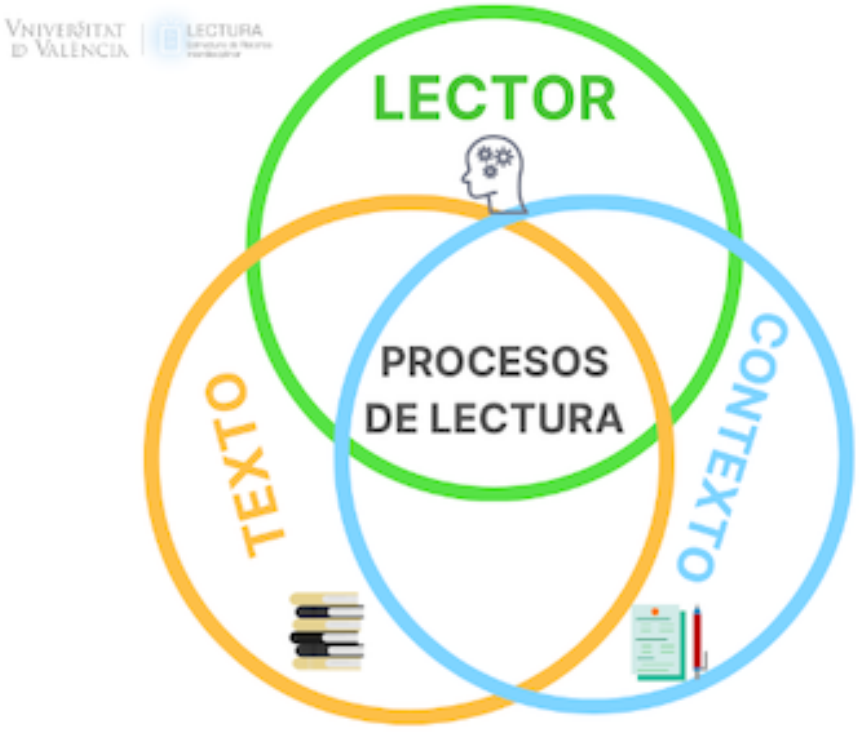


Figura 7. Factores involucrados en la activación y uso de procesos de lectura.

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.

Revision #1
Created 2024-10-24 13:12:36 CEST by Chefo Cariñena
Updated 2024-10-24 13:14:51 CEST by Chefo Cariñena

Copyright 2026