# 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.

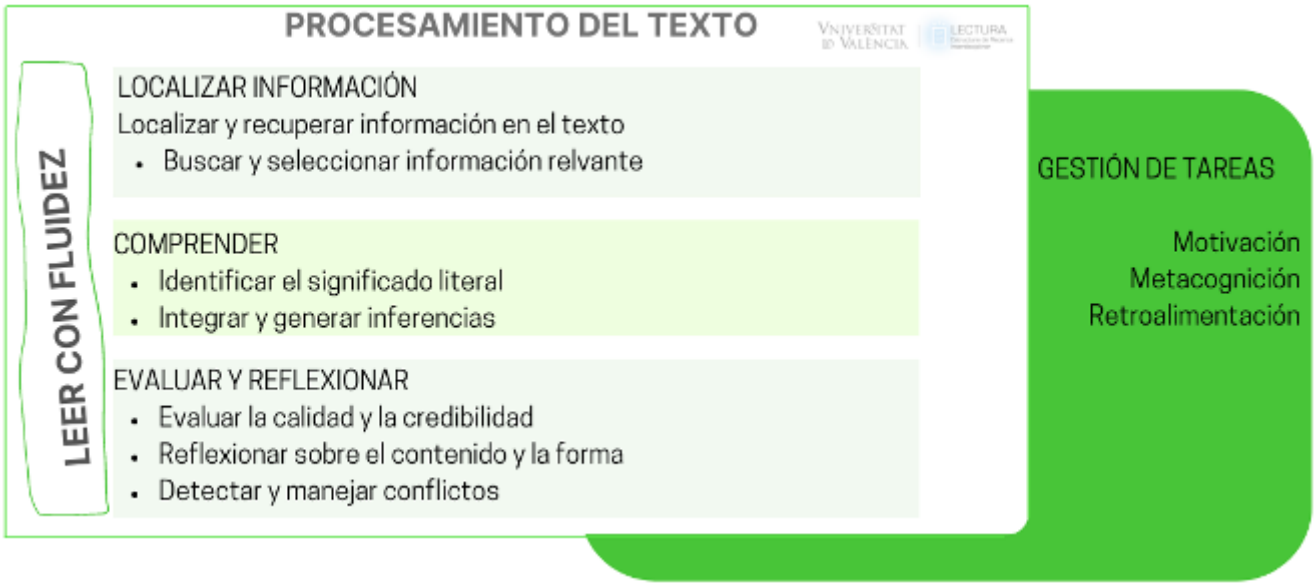



Figura 10. Clasificación de los procesos asociados al lector importantes para la competencia lectora.

Descripción textual de la imagenNueva 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.

Copyright 2026

- **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 basamos 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 figura11 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 interaccionar 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.

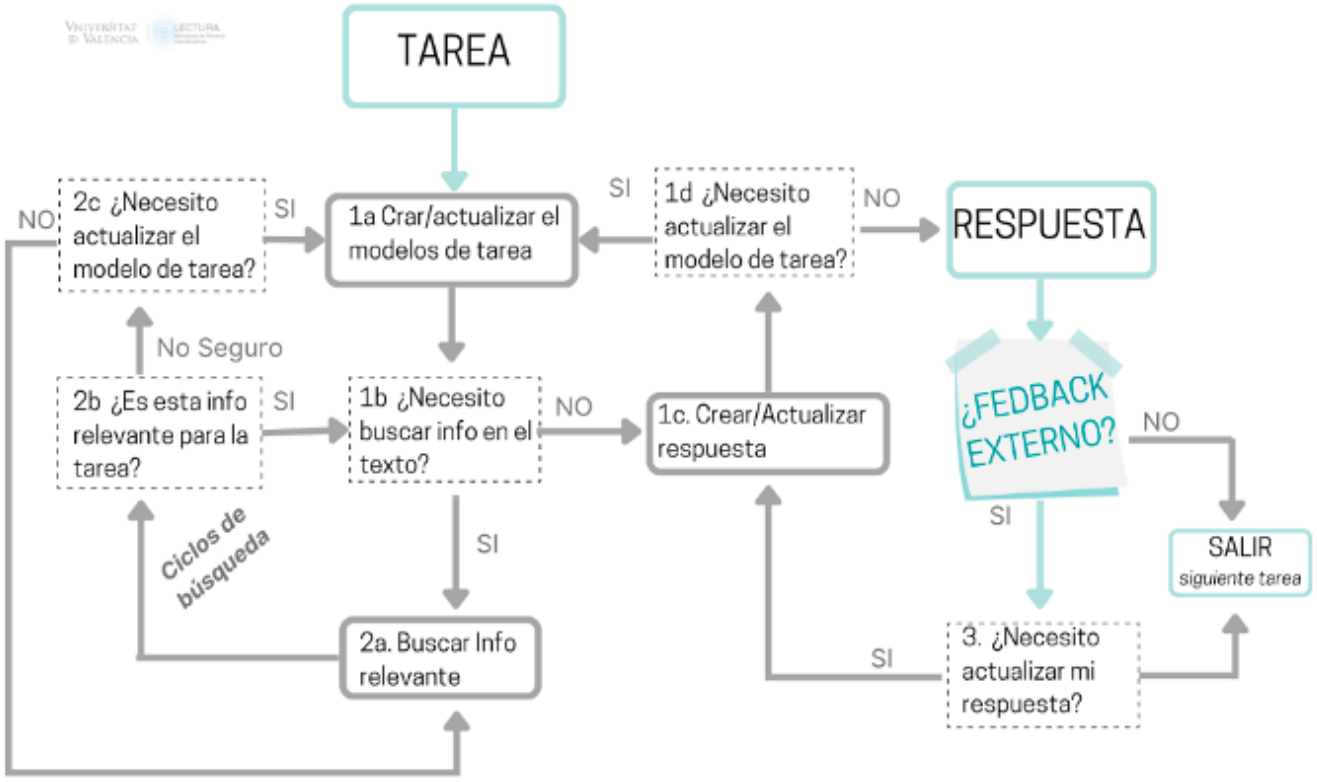


Figura 12. Modelo QAL (Question-Answering for) tomado y traducido de Vidal-Abarca, Martínez, Gil, García y Máñez (2019).

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) ser 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 porqué 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 porqué 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 fututo, 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.

---

Revision #1
Created 2024-10-24 13:17:26 CEST by Chefo Cariñena
Updated 2024-10-24 13:19:26 CEST by Chefo Cariñena