

5. La tarea, características del lector y el contexto como determinantes de la comprensión lectora: modelo de paisaje y modelo RESOLV

5.1. El modelo de paisaje

Los modelos de comprensión tratados hasta aquí se han basado en el estudio de la comprensión de textos narrativos. Sin embargo, el género textual más habitual en la educación formal, especialmente conforme los estudiantes avanzan a los últimos años de primaria, es el género expositivo. Al respecto, un modelo más reciente, el modelo de paisaje, ofrece una visión más integradora en dos sentidos:

1. Integra los procesos de comprensión de textos narrativos y expositivos.
2. Integra los procesos abajo-arriba y los arriba-abajo como un único proceso en el que ambos se retroalimentan y determinan mutuamente

(Linderholm y cols., 2004, van den Broek y Helder, 2017; van den Broek y cols., 1999).

Por ejemplo, como parte de un círculo virtuoso, los conocimientos previos (arriba) determinan el significado que el lector extrae de las palabras (abajo), lo que a su vez determinará qué conocimientos previos se activan (de nuevo arriba). **El modelo de paisaje aborda cómo se relacionan y combinan estos procesos arriba-abajo y abajo-arriba para formar un único proceso indisoluble.**

El nombre del modelo proviene de la idea de que, debido a las limitaciones de procesamiento del sistema cognitivo, lo que en psicología cognitiva recibe el nombre de nivel de carga cognitiva*, el lector solo puede prestar atención a un conjunto de conceptos y las relaciones entre ellos al mismo tiempo (Andrade-Lotero, 2012). Por lo tanto, la activación de estos elementos en la mente del

lector a medida que avanza en el texto es fluctuante. El resultado es un "paisaje" de activaciones que no se consideran activaciones todo-nada sino gradientes (van den Broek y cols., 1999), es decir la activación de un concepto a veces será más intensa, otras menos y otras no estará activado. Con base en este supuesto, el modelo se desarrolló considerando cuatro fuentes de activación que interactúan entre ellas durante el proceso de lectura. Dos de ellas son ya ampliamente abordadas por el modelo CI (Linderholm y cols., 2004).

1. El segmento de texto que se está leyendo.
2. La información activada en el ciclo de comprensión inmediatamente anterior, que todavía está disponible en la memoria de trabajo. Por tanto, el modelo de paisaje se centra en las otras dos.
3. La información restituida de un ciclo de comprensión anterior más lejano.
4. El conocimiento previo del lector

Dos mecanismos impulsan la activación de estas dos fuentes: la *activación de cohortes* y la *recuperación basada en la coherencia*.

El mecanismo de activación de cohortes es similar al *proceso de construcción* propuesto por el modelo CI. Es por tanto un proceso de carácter principalmente pasivo, ya que lo desencadenan los elementos del texto (abajo-arriba). Este mecanismo activa conceptos que, a su vez, activan otros conceptos asociados a partir de la representación mental que el lector va construyendo del contenido del texto (es decir, proveniente de ciclos de comprensión anteriores).

Por otro lado, el lector inicia el mecanismo de recuperación basado en la coherencia y representa un comportamiento estratégico mediante el cual se recupera información relevante tanto de ciclos de comprensión anteriores como de su conocimiento previo. Este mecanismo iniciado por el lector es similar al proceso de búsqueda de significado propuesto por la teoría construccionista de la comprensión (Graesser y cols., 1994), y requiere que el lector invierta esfuerzos cognitivos adicionales, aunque pueden ser rutinarios hasta cierto punto (van den Broek y Helder, 2017)

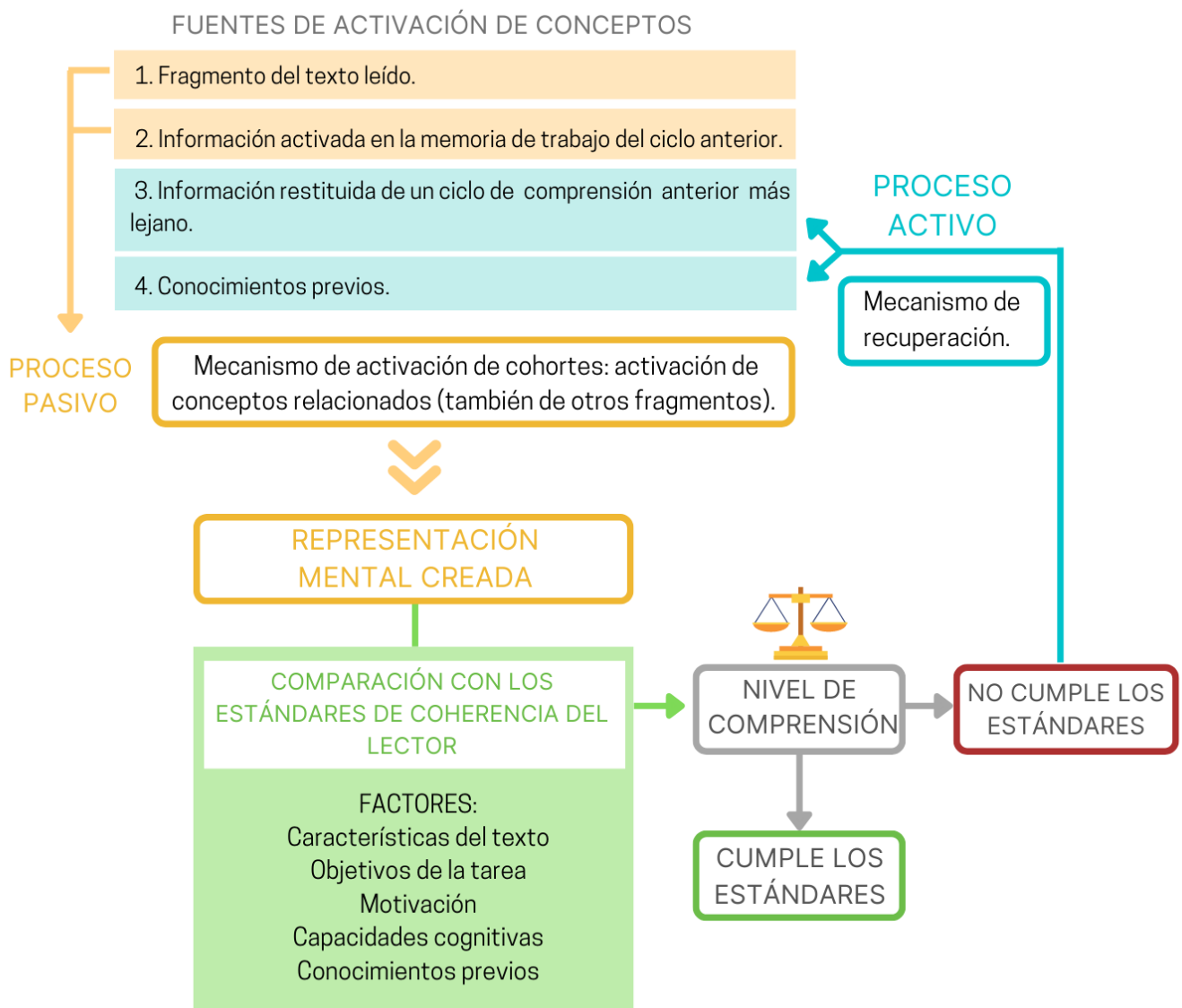
Las decisiones estratégicas del lector (es decir, iniciadas por él) se basan en el concepto de *estándares de coherencia*, que se refiere al nivel deseado de coherencia que el lector pretende alcanzar al construir la representación mental del contenido del texto. En otras palabras, los estándares de coherencia representan lo que el lector considera un nivel de comprensión adecuado. Los procesos pasivos siempre se activan con cada nuevo segmento de texto; sin embargo, los procesos iniciados por el lector no ocurrirán a menos que el lector necesite aumentar el nivel de comprensión para lograr su estándar de coherencia, que a su vez depende de factores como las características del texto, los objetivos de la tarea, la motivación, las capacidades cognitivas o los conocimientos previos (van den Broek y cols., 2011). Si los procesos pasivos brindan una representación mental que alcanza el estándar de coherencia del lector, este no invertirá esfuerzos en un procesamiento estratégico adicional.

La comprensión lectora es, por lo tanto, el resultado de la interacción recíproca entre los procesos pasivos, los procesos iniciados por el lector y la representación mental del contenido del texto en evolución durante la lectura. Esta interacción fluctúa cíclicamente a lo largo de los segmentos de texto, con ambos tipos de procesos trabajando en paralelo (van den Broek y Helder, 2017) y dependiendo de la capacidad cognitiva del lector (van den Broek, 2010).

El modelo de paisaje

VNIVERSITAT ID VALÈNCIA LECTURA

Representación gráfica basada en la teoría de van den Broek y cols. (1999)



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



El estándar de coherencia del lector guiará además los esfuerzos destinados a la generación de inferencias, pues estas están destinadas, precisamente, a la construcción de una representación mental coherente del contenido del texto. Así, toda vez que el lector durante el curso de la lectura alcanza el nivel de coherencia al que aspira (que depende de los objetivos de la tarea de lectura), los distintos procesos de generación de inferencias se detienen. Van de Broek y colaboradores (1993) diferencian entre *inferencias asociativas*, *inferencias hacia atrás*, *inferencias hacia delante* e *inferencias ortogonales*.

En la siguiente figura se explica cada uno de estos tipos de inferencias. Es importante tener en cuenta que los distintos tipos de inferencias no son independientes unas de otras. Principalmente, todas dependen de los enunciados del texto que se están leyendo en el momento en que se realizan (lo que los autores denominan el *enunciado focal*, de la representación que el lector ha construido del contenido ya leído, y de sus conocimientos previos. Además, las distintas inferencias pueden interactuar entre ellas.

Tipos de inferencias

(van den Broek y cols., 1993)

VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

LECTURA
Estructura de Recerca
Interdisciplinària

1) Inferencias asociativas:



Se generan cuando se activan en la memoria de trabajo eventos, ideas, conceptos, objetos... que están de alguna forma relacionados con el contenido del enunciado focal. Pero estas inferencias no establecen la cualidad de dichas relaciones. Es decir, en sí mismas no sirven para construir una representación coherente, pero sí pueden servir como punto de partida para establecer inferencias que sí lo hacen, fundamentalmente aquellas que infieren relaciones causales.

2) Inferencias hacia atrás:



Establecen relaciones causales entre eventos, ideas, conceptos... presentes en el enunciado focal con otros presentes en partes anteriores del texto. Estas inferencias se generan especialmente ante la necesidad de establecer relaciones causales y, por supuesto, dependen de la capacidad del lector de activar en su memoria de trabajo la información de partes anteriores del texto.

3) Inferencias hacia adelante:



Consisten en la generación de predicciones del lector acerca del contenido de partes del texto posteriores al enunciado focal. Aunque no sirven directamente para comprender el texto, sí facilitan la comprensión del contenido que queda por leer (o, si son predicciones erróneas, pueden dificultarla). Estas inferencias sirven para establecer la coherencia esperada de las relaciones; para determinar la relevancia del contenido que se espera a continuación; y para activar conocimientos previos que facilitan, como decimos, la comprensión.

4) Inferencias ortogonales:



Son aquellas que enriquecen el contenido del enunciado. Por ejemplo, si un evento ocurre en un espacio determinado, cierta información acerca de dicho espacio permite al lector inferir otras características del mismo con base en sus conocimientos previos o en la representación del contenido anterior del texto, enriqueciendo la representación mental del espacio.

5.2. El modelo RESOLV

Tener en cuenta los procesos iniciados por el lector permite además considerar factores extrínsecos al lector y distintos al texto que podrían afectar al propio lector y, por ende, al proceso de lectura. Existe un creciente corpus de investigación en los últimos años centrado en **cómo los factores contextuales influyen en el rendimiento de la lectura, por ejemplo, las instrucciones de la tarea** (McCrudden y cols., 2010), **la influencia de los compañeros o tutores** (Rouet y Britt, 2011), o incluso circunstancias más globales como **la pertenencia a un grupo social** (Snow, 2002). Como expresan Rouet y Britt (2011), "dado un lector en particular y un texto en particular, se pueden observar muchos comportamientos de lectura diferentes en función de cuándo, dónde y por qué ocurre el episodio de lectura" (p. 21). Basándose en este supuesto, **el modelo RESOLV considera el contexto de lectura como una influencia crucial para el rendimiento lector.**

El modelo parte de la idea de que **la lectura es una actividad realizada en un contexto físico y social que determina condiciones y recursos para la lectura.** En consecuencia, la comprensión de un texto es el producto de la interacción entre el modelo mental que tiene el lector acerca del contexto en el que lee, el tipo de tarea y los procesos cognitivos responsables de la lectura. El modelo propone que la construcción de un modelo de contexto se basa en la atención, la percepción y la interpretación que hacen los lectores de la situación física y social (personas, lugar, momento temporal u objetos y herramientas involucradas). Es importante destacar que el modelo asume que los lectores construyen y almacenan en la memoria un esquema de cada situación de lectura típica que han experimentado previamente, y que no realizan una evaluación sistemática de todos los factores ambientales para activar el esquema de contexto.

Los lectores procesan solo un subconjunto de las pistas contextuales que son lo suficientemente informativas como para desencadenar un esquema particular. Para ello, se basan en su experiencia previa en situaciones similares. Cada esquema de contexto implica un conjunto de demandas, propósitos y objetivos de lectura, y un conjunto de acciones y estrategias de lectura para adaptarse a estos requisitos (p. ej., lectura para la comprensión profunda, hojear, conseguir un dato concreto...). Así, además de la influencia de las demandas de la tarea, los lectores construyen una representación del contexto que consiste en una gama de acciones en las que basan sus decisiones de lectura. Un ejemplo de diferentes contextos de lectura son las distintas asignaturas en el aula. Los lectores activan diferentes propósitos y acciones de lectura según el tema (por ejemplo, literatura vs. ciencia). Otro ejemplo de un contexto típico es una situación en la que un lector busca información en Internet como parte de una conversación informal (Rouet y cols., 2017).

5.3. Comprensión lectora y diferencias individuales

Como señalan Butterfuss y colaboradores (2020), **los lectores varían en torno a una variedad de habilidades cognitivas que influyen en la comprensión lectora**. Aunque los modelos explicativos vistos hasta aquí las tienen en cuenta como parte más o menos decisiva en el proceso de comprensión de textos, sus propuestas están desarrolladas partiendo de un lector "promedio", el lector típico. Las principales diferencias individuales que juegan un papel en el proceso de comprensión de textos se han mencionado ya al explicar las aportaciones más relevantes de los modelos explicativos de la comprensión lectora: memoria de trabajo, funciones ejecutivas, capacidad para decodificar palabras, para realizar inferencias y los conocimientos previos. Veremos brevemente por qué y cómo influyen.

La memoria de trabajo, tal y como la describe Baddeley en sus trabajos acerca del sistema humano de procesamiento y almacenamiento de la información (p.ej., Baddeley, 2000), puede definirse brevemente un sistema de recursos limitados responsables de mantener activa la información proveniente del exterior y de la memoria de largo plazo (es decir, de los conocimientos previos) y realizar operaciones con ella. Por tanto, cuanto mayor es la capacidad de la memoria de trabajo, más información y más operaciones cognitivas pueden realizarse "aquí y ahora". Mantener activa y operar con información del exterior (nueva) y de los conocimientos previos son acciones centrales para el proceso de comprensión lectora. Por tanto, cuanto mayor sea la capacidad de la memoria de trabajo, más recursos cognitivos pueden dedicarse a comprender un texto. A la inversa, cuantos más recursos por parte del lector requiera un texto, mayor será la exigencia para la memoria de trabajo, hasta tal punto que aparezcan dificultades para comprenderlo.

En íntima relación con la memoria de trabajo encontramos las funciones ejecutivas. Estas representan una serie de procesos cognitivos encargados de controlar, monitorizar y autorregular la propia actividad cognitiva y la propia conducta. Butterfuss y Kendeou (2018) resaltan su papel fundamental para la comprensión lectora, y **entre estas funciones destacan:**

1. La capacidad para *actualizar* la información que se activa en la memoria de trabajo.
2. La capacidad para *inhibir* la activación de información o la emisión de respuestas que no son funcionales para llevar a cabo la actividad entre manos
3. La capacidad para *flexibilizar* los recursos atencionales de una, pudiendo alternar la atención entre unos y otros estímulos según la actividad lo requiera.

La influencia de estos tres procesos puede visibilizarse al pensar en cómo explican el modelo CI o el modelo de paisaje el curso de la comprensión lectora. Hemos visto que esta ocurre a través de una serie de ciclos en los que de manera iterativa se activa y se "aparca" distinta información, tanto de la base del texto como de los conocimientos previos, para establecer relaciones entre

distintas ideas, situaciones, acciones o conceptos. Por tanto, la capacidad de actualizar la información con que se opera, la capacidad para inhibir la información no relevante y la de flexibilizar para cambiar el foco de una información a otra son habilidades fundamentales. Cuanto más complicado sea un texto, más relevante será el papel de estas y otras funciones ejecutivas. Además, se ha sugerido que las funciones ejecutivas son las encargadas de integrar los dos componentes de la comprensión lectora descritos por el modelo simple de lectura, la decodificación y la comprensión del lenguaje (Aboud y cols., 2016).

Por su parte, las habilidades de decodificación de palabras son fundamentales, pues son la puerta de entrada a la información que contiene el texto. En este sentido, la lectura fluida, es decir, la habilidad para leer (sin necesariamente comprender) un texto lo más rápido y cometiendo el menor número de errores posible, es fundamental para la comprensión lectora. No se trata de que leer rápido sea importante, sino que esta habilidad está íntimamente relacionada con el uso de los recursos de la memoria de trabajo. Cuanto más eficiente sea un lector al decodificar textos, menos recursos cognitivos dedicará a este componente y, por tanto, podrá utilizar los recursos disponibles para comprender el contenido. En los casos más extremos encontramos a los estudiantes con dislexia, con dificultades muy significativas para la decodificación. En los casos más graves, han de dedicar tantos esfuerzos a decodificar, que comprender el texto y realizar inferencias es en ocasiones un reto inasumible.

Por último, la capacidad para realizar inferencias está íntimamente relacionada con los conocimientos previos del lector. Como ya hemos mencionado, las inferencias son el resultado de comprender información que no se presenta de forma explícita en el texto. Para ello, es fundamental relacionar la información explícita con los conocimientos previos. Cuando los estudiantes fallan en este tipo de procesos, no son capaces de alcanzar una comprensión profunda. Es el caso de aquellos estudiantes que leen de forma fluida, pero tienen dificultades para comprender las ideas globales del texto y sus relaciones, construyendo un modelo situacional erróneo, incoherente o incompleto. Además de la capacidad para realizar inferencias, el lector ha de poseer los conocimientos previos necesarios para ello. Aquí es fundamental la cualidad de dichos conocimientos, puesto que en algunas ocasiones los estudiantes poseen conocimientos previos erróneos. Consecuentemente, aunque realicen inferencias, serán también erróneas. El resultado no es solo una mala comprensión del texto en cuestión, sino también, y quizás más importante, que el cuerpo de conocimientos erróneos del estudiante sigue creciendo.



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

Revision #4

Created 23 September 2024 12:37:42 by Chefo Cariñena

Updated 23 September 2024 13:20:32 by Chefo Cariñena