

XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

MODELOS TEÓRICOS DE COMPRESIÓN LECTORA. RELACIONES CON PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Canet Juric, Lorena, Andrés, María Laura y Ané, Alejandra.

Cita: Canet Juric, Lorena, Andrés, María Laura y Ané, Alejandra (2005).
MODELOS TEÓRICOS DE COMPRESIÓN LECTORA. RELACIONES CON
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. *XII
Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en
Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de
Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-051/55>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <http://www.aacademica.org>.

MODELOS TEÓRICOS DE COMPRENSIÓN LECTORA. RELACIONES CON PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Canet Juric, Lorena; Andrés, María Laura; Ané, Alejandra.
Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido el generar una recopilación de los modelos teóricos explicativos que dan cuenta del proceso de comprensión lectora, para esto se realizó una búsqueda bibliográfica que incluyó artículos de la revista *Infancia y Aprendizaje*, artículos de la revista *Cultura y Educación*, diversos artículos electrónicos, tesis de doctorado, libros de edición Española y diversos proyectos de investigación de Universidades Nacionales y se aplicó un análisis comparativo al material. Los resultados permitieron establecer, que existe una proliferación de trabajos de carácter teórico sin estar acompañados de extensión al campo educativo, principalmente en Argentina. Esta recopilación se realiza como base de un trabajo mayor que supone el diseño de programas de intervención psicopedagógica orientados a una optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, basados en modelos psicológicos actuales.

Palabras Clave

comprensión lectora- psicología cognitiva

Abstract

THEORETICAL MODELS OF READING COMPREHENSION. RELATIONS WITH PEDAGOGICAL PRACTICES OF EDUCATION AND LEARNING.

The objective of this work has been to generate a compilation of the explanatory theoretical models that give account of the process of reading comprehension, for this a bibliographical search was made which include articles of the magazine *Childhood and Learning*, articles of the magazine *Culture and Education*, diverse electronic articles, thesis of doctorate, books of Spanish edition and diverse projects of investigation of National Universities and a comparative analysis was applied to the material. The results allowed to establish, that a proliferation of works of theoretical character without being accompanied from extension to the educative field exists, mainly in Argentina. This compilation is made as it bases of a work greater than it supposes the design of programs of pedagogic intervention oriented to an optimization of the education processes and learning of the reading comprehension, based in present psychological models.

Key words

reading comprehension- cognitive psychology

La *comprensión lectora* ha sido objeto de un gran debate teórico. Diversos autores (Solé 1987; Alonso y Mateos, 1985; Riffo, 2000) coinciden en dividir los aportes teóricos para la explicación de la misma en tres grandes modelos que hablan sobre el tipo de procesamiento de la información manejado por el sistema cognitivo en la lectura de unidades lingüístico-comunicativas llamadas *textos* (Riffo, 2000). En un sentido general la comprensión de textos es un proceso de alto nivel cuyo agente es el sujeto cognitivo con todos sus recursos, mecanismos y procesos. En ella intervienen distintos procesos complejos como el análisis de relaciones causa efecto, predicciones e inferencias causales (de Vega, 1988).

Según los modelos seriales de comprensión lectora, los distintos niveles de procesamiento de lectura mantienen entre ellos dependencia unidireccional, los productos finales de cada nivel se constituyen en prerrequisito para la ejecución del siguiente nivel en orden jerárquico.

Modelo de procesamiento ascendente, de Botton Up (primarios, superficiales) o de procesamiento on-line del discurso:

Bajo esta denominación se agrupan todas las propuestas que conceden especial importancia a los procesos perceptivos en detrimento de los procesos cognitivos superiores (Navalón, Ato y Rabadán, 1989, Alonso y Mateos, 1985, Just y Carpenter 1980; 1987 en Riffo 2000).

El modelo desarrollado por Just y Carpenter (en Riffo, 2000; de Vega, 1988) plantea cinco fases en el proceso de lectura: percepción, codificación y acceso léxico, asignación de casos, integración intraclausal, cierre de la frase. Según Solé (1987), este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que continúa hacia unidades lingüísticas más amplias como las palabras y las frases. La información se distribuye de abajo a arriba en el sistema, (Alonso y Mateos, 1985) el lector analiza el texto partiendo desde los elementos más simples (letras) hasta llegar a lo más complejo como las frases o el texto en su globalidad (procesamiento semántico), por lo tanto para este modelo es crucial el manejo hábil de la actividades de decodificación que posibilitan el procesamiento del texto en este sentido. De los dos polos presentes en las situaciones de lectura (lector-texto) este modelo concede una importancia primordial al *texto*. Ésta visión ha poseído una gran influencia en ámbitos como la investigación y la práctica pedagógica. Los investigadores que compartían esta postura se centraban en el estudio de la velocidad de ejecución de los procesos mecánicos más básicos (Hunt, 1978; Hunt, Lunneborg y Lewis, 1975 en Alonso y Mateos 1985; Riffo 2000). ¿Qué se enseña desde esta postura? Se enseñaba a decodificar, considerando a la comprensión lectora como un sub-producto automático devenido del hecho del poder descifrar correcta y rápidamente los caracteres del texto. Se asume como un objetivo importante la comprensión lectora (Gough, 1984; Samuels y Kamil, 1984 en Solé 1987) pero en general no se instrumentan medios adecuados para alcanzarla (Solé, 1987, Vidal-Abarca y Gilabert, 1990). Son escasas e inespecíficas las instrucciones dirigidas al incremento de la comprensión lectora. La actividad propuesta por el maestro a sus alumnos después de la lectura, consiste en formulación de preguntas

explícitas sobre el texto. Éste modelo, se centra en el producto aportando escasos o nulos datos sobre los procesos que llevan a la construcción de significados. Las preguntas de sondeo no hacen que el estudiante cuestione la adecuación o no del mensaje (August, Flavell y Clift 1985). Según Solé (1987), la instrucción aparece sometida a la evaluación. Las actividades de enseñanza específicas a la comprensión, son casi inexistentes.

La evidencia en contra de este modelo ha sido abundante, se ha comprobado que el procesamiento en un nivel determinado es afectado también por la información que procede de niveles más elevados de procesamiento (Alonso y Mateos, 1985; Strange 1980, Reicher, 1969, Schubert y Eimas, 1977, Tulving y Gold, 1963, Haviland y Clark, 1974 en Solé 1987). Recientes estudios (Notion, Clarke, Marshall, y Durand, 2004) han demostrado que pueden encontrarse dificultades en comprensión lectora en niños con buenas habilidades fonológicas y destrezas en decodificación léxica. Según Riffo (2000) esta teoría no alcanza a explicar los aspectos globales de la comprensión textual ni las representaciones mentales de mayor envergadura.

Modelo descendente o Bottom Down (secundarios o profundos):

En oposición con la postura anterior, se enfatiza la importancia de los procesos superiores, que son los que controlan y dirigen la lectura, el proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto (Navalón, Ato y Rabadán, 1989), para esto se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos del texto (Smith, 1971, 1973; Goodman, 1976 en Alonso y Mateos 1985).

Éste modelo surge como reacción o superación de las falencias presentadas por la perspectiva ascendente (Solé 1987, Alonso y Mateos 1985). Se considera que el proceso de lectura tiene comienzo en el lector, es él quien durante la lectura elabora hipótesis sobre el texto al cual se está enfrentando. El procesamiento a niveles inferiores está dirigido por *procesos inferenciales* de nivel superior (Frederiksen, 1979 en Solé 1987). Se postula un procesamiento unidireccional pero de tipo jerárquico, en sentido descendente. La significación guía al lector quien cobra ahora un gran valor, ya que llega a la lectura para aportar sus esquemas previos de conocimiento, sus experiencias y modelos mentales. El significado no reside en el texto, sino en la "cabeza" del que lee.

Este modelo introduce dos cambios importantes para la enseñanza de la comprensión lectora, en *primer lugar*, poniéndola en un lugar privilegiado dentro del proceso de la lectura, y en *segundo lugar*, al otorgarle al lector un papel fundamental en relación a ésta. En la práctica educativa se toma el reverso del camino planteado por el modelo ascendente, lo importante será partir de configuraciones globales (palabras - frases) y luego arribar por esta vía a analizar los componentes de las mismas (letras-sonidos).

En este modelo se encuentran actividades específicas de enseñanza de la comprensión lectora, Solé detecta en diversos autores (Smith, 1983, 1971; Goodman y Goodman, 1979; Goodman y Burkner, 1982 en Solé 1987) actividades diseñadas específicamente para instruir la.

Las críticas se hicieron escuchar prontamente, se demostró (Alonso y Mateos, 1985) mediante análisis de movimientos oculares durante la lectura que los buenos lectores, fijan la mirada en cada palabra, lo cual indica que la información gráfica está siendo procesada mientras se lee, contradiciendo la tesis del procesamiento *exclusivamente* bottom-down.

Por las razones que han sido enunciadas, ambos modelos presentan evidentes dificultades para adaptarse a lo que ocurre en situaciones reales de lectura (Solé, 1987).

Modelo Interactivo

Para unificar las diferencias de los modelos anteriores se pensaron modelos interactivos basados en procesamientos en paralelo en los distintos niveles: es decir, la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector, asumiendo que en la lectura ambos intervienen de manera paralela, coordinando procesamientos de la información en sentido ascendente y descendente. Se asume que "leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito" (Solé, 1987), siendo la comprensión el objetivo principal en el acto de la lectura, el modelo interactivo ve a la lectura como una *actividad cognitiva compleja*, y al lector como un *procesador activo* de la información que contiene el texto (Solé, 1987). Cuando el lector se enfrenta al texto, los elementos micro que lo componen (decodificación, reconocimiento de palabras) generan expectativas a distintos niveles, así, la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente y se propaga hacia niveles de procesamiento cada vez más elevados. A la vez que esto sucede se generan también expectativas en niveles superiores (sintáctico, semántico), estas se constituyen en hipótesis en busca de verificación a través de indicadores en los niveles inferiores (Solé, 1987). A través de la interacción de procesos descendentes y ascendentes se produce el esperado resultado: la comprensión. El lector elabora un significado en interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984; Vidal-Abarca, 1990) a través del aprendizaje de las ideas relevantes del mismo, relacionándolas con las ideas que ya se tienen, para comprender un texto resulta necesario que el lector posea algún esquema que le permita relacionar la información que el texto presenta con lo que él ya sabe. En la medida que los niños son conscientes de estos esquemas de conocimiento (Rumelhart y Ortony 1982, en Solé 1987), pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica (Vidal-Abarca y Gilabert, 1990). Éste modelo toma nociones de las llamadas *teorías basadas en esquemas y guiones* (Riffo, 2000) que tienen su origen en 1932 de la mano de un teórico llamado Bartlett (1932, en Riffo 2000, de Vega, 1988) y que fueron redescubiertas por psicólogos cognitivistas en los años 70 (Riffo, 2000). Bartlett llegó a la conclusión de que las personas debían poseer alguna forma de organización en la memoria que tendría un papel importante en el recuerdo y la comprensión de textos (Riffo, 2000), sobre esta base Rumelhart (en Riffo, 2000) desarrolló la noción de esquema. Un esquema corresponde a una estructura cognitiva que representa las características más relevantes de un objeto, hecho o concepto estos estereotipos son activados durante el procesamiento de la información. Estos esquemas deberían jugar un rol importante en la comprensión (Riffo, 2000; Coll, 1986). Más tarde vendrían las críticas de manos de teóricos que consideraban que la teoría era inespecífica y que sus postulados eran demasiado generales para predecir los resultados del procesamiento (Thorndyke y Yekovich, 1980 en Riffo, 2000). Las versiones más nuevas de estas teorías fueron elaboradas por Schnank y Abelson (1977 en Riffo, 2000). Estos autores plantearon que un guión (script) corresponde a la especificación de las acciones y dichos de los personajes en una pieza teatral o film. Un guión es un tipo de esquema, con la diferencia de que es más poderoso, ya que en él se explicitan detalles de la situación, roles y acciones de las personas involucradas. Estos postulados fueron sometidos a comprobación empírica por Graesser, Gordon y Sawyer (1979 en Riffo, 2000) sus hallazgos demostraron que las personas poseen estructuras cognitivas abstractas como los guiones y los usan en el procesamiento y la comprensión del discurso (Riffo, 2000).

En síntesis, la lectura se considera ahora como un proceso *constructivo* donde el significado del texto depende sólo parcialmente del texto en sí, también depende del lector, quien va a la lectura aportando sus propios esquemas (Solé, 1987; Alonso y Mateos, 1985; Quintana, 2004). El modelo interactivo

toma la noción de “un procesador central de capacidad limitada” (Adams, 1982, Britton, Glynn y Smith, 1985; Miller, 1985). Este procesador opera simultáneamente en varios niveles como el reconocimiento de palabra, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico (Alonso y Mateos, 1985; de Vega, 1988). Decodificar, reconocer palabras, conocer sonidos, integrar los sonidos en palabras, activar esquemas de conocimiento, integrar estos en la memoria, interpretar y dar sentido a lo que se lee forma parte del proceso de la lectura cuya meta principal es que el lector pueda acceder a la comprensión.

Modelos proposicionales de comprensión de textos de Knitsch y van Dijk (1978) y van Dijk (1983)

Durante los años 70 se desarrollaron una serie de teorías que trataron de describir y explicar cómo se construía la representación del texto, de forma que respondiese al recuerdo de *lo más importante de un texto*, llamado también efecto de los niveles (Madruga, Cordero, Luque y Santamaría, 1996). Entre estas teorías se destaca la propuesta por Walter Kintsch, y un lingüista, Teun van Dijk. En 1974 Knitsch, publicó “The representation of meaning in memory” en el que proponía una teoría para explicar el procesamiento del lenguaje natural a través de una descripción semántica del texto (Riffo, 2000). Según Collado y García Madruga (1997) este es un modelo bastante acabado y secuenciado que permite identificar los procesos, las metas, tareas, etc. Desde esta postura se asume que la proposición es la unidad básica para representar el significado del texto. El modelo de Kintsch y van Dijk (van Dijk y Kintsch, 1983), postula que el lector de un texto se representa el significado del mismo mediante la construcción de una *microestructura* (Cordero, Madruga, Santamaría y Luque, 1996), ésta consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí mediante la repetición o solapamiento. La base proposicional de un texto se da como una lista jerárquica de proposiciones (Riffo, 2000). Collado y García Madruga (1997) denominan como *base o microestructura* a la lista de proposiciones ordenadas siguiendo una jerarquía de importancia y de nivel que representan el sentido de un texto. La importancia está determinada por el número de argumentos que se comparten, que da lugar al “Efecto del Nivel”, las proposiciones que ocupan un nivel más alto de importancia, serán más probablemente recordadas.

El sujeto construye a partir de la microestructura la *macroestructura* o representación semántica del significado *global* del texto (Madruga, Cordero, Luque y Santamaría, 1996). Los lectores hábiles construyen la macroestructura del texto que están leyendo a partir de su conocimiento sobre cómo están organizados los textos, utilizando las señales que se incluyen en el mismo (títulos, frases temáticas, marcadores retóricos y resúmenes). Se forma durante la lectura mediante la aplicación de determinadas macrorreglas, es decir operadores que, al aplicarse sobre la microestructura, reducen y organizan la información. Se habla de tres macrorreglas: Omisión/Selección, Generalización e Integración. Las macrorreglas están guiadas por la estructura superficial, la información semántica y los conocimientos que el lector tiene sobre la organización de los textos (Madruga, Cordero, Luque y Santamaría, 1996).

Van Dijk y Kintsch (1980, 1983 en Collado y García Madruga 1997) reconocieron que cierto tipo de textos poseen estructuras convencionales. Estas estructuras, de naturalezas esquemáticas y formadas por categorías, reciben el nombre de *superestructuras*. Desde este modelo se critican las estructuras, como los *guiones* y los *esquemas*, estos últimos muy usados en el modelo interactivo (Rumelhart y Ortony 1982, en Solé 1987), por considerar que son demasiado rígidos y de difícil adaptación a las demandas impuestas por el contexto cambiante. Ahora bien, el efecto de los niveles puede ser explicado (Meyer, 1984; van Dijk y Kintsch, 1983 en Madruga, Cordero, Luque y Santamaría, 1996) como debido a la selección por parte de los sujetos durante la lectura de un mayor número de proposiciones de

alto-nivel. Esta hipótesis de la selección se ha visto reforzada por el hallazgo de diferentes tiempos de lectura para proposiciones de alto y bajo nivel. No sólo puede variar la cantidad, la frecuencia del procesamiento, sino también la calidad; existiendo proposiciones más importantes por su capacidad para obtener la macroestructura y a las que el lector puede reconocer en el texto si lee más cuidadosamente; es decir, “la formación de la macroestructura es un proceso estratégico en el que el sujeto aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto, utilizando las indicaciones y señalizaciones incluidas en el mismo” (Madruga, Cordero, Luque y Santamaría, 1996).

Para apoyar sus hipótesis, Kintsch y sus colaboradores realizaron un estudio donde investigaron la memoria de textos en relación con la estructura semántico-proposicional de éstos (1975, en Riffo 2000). Los resultados confirmaron las hipótesis de acuerdo con los postulados teóricos de Knitsch en 1974 (Riffo, 2000) en el sentido de que la jerarquía de la proposición determina su capacidad de ser recordada, según estos estudios las proposiciones de nivel macro fueron recordadas en un 80%, mientras que las que se situaban en niveles microestructurales sólo alcanzaron un 30 % en la escala del recuerdo (Riffo, 2000). Desde este modelo se considera la lectura como un proceso interactivo pero entre el lector y el autor del texto; en el que el lector construye el significado, apoyándose en las claves de organización que le proporciona el texto y relacionando la información con sus experiencias y conocimientos previos (Quintero, 1998). Este proceso de elaboración del significado implica según Quintero (1998) que el lector sea capaz de:

- Identificar las ideas o proposiciones del texto y establecer una progresión temática entre dichas ideas, captando la relación entre ellas (microestructura).
- Establecer una relación de jerarquía entre las ideas (macroestructura).
- Identificar las diferentes estructuras globales (superestructura).

Van Dijk y Knitsch (1983) afirman que los profesores inciden en los microprocesos olvidando los macroprocesos, lamentándose después de que los alumnos no captan el significado global del texto (Collado y García Madruga, 1997). Según Riffo (2000) si bien la teoría proposicional de Knitsch ha sido parcialmente superada por el propio autor a través de sus modelos posteriores (Knitsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Knitsch, 1983; Knitsch, 1988 en Riffo, 2000) la noción de proposición continúa hoy siendo aplicada en la ciencia cognitiva. Las mayores críticas a este modelo tienen que ver con lo que algunos consideran la falta de consideración al conocimiento extralingüístico y a la semántica referencial (Jonson-Laird, Herman & Chaffin 1984; Stone & van Orden, 1989 en Riffo 2000).

CONCLUSION

A través de este recorrido teórico sólo se ha hecho mención a algunos modelos. El ámbito de la comprensión de textos ha sido ampliamente explorado por la psicología cognitiva desde los años 70 y goza de gran estado de salud, es un campo que demuestra una gran proliferación teórica, las teorías son precisas y dan cuenta de la complejidad del proceso cognitivo de la comprensión, se conocen los procesos que permiten la adquisición de conocimientos y estrategias que aplican los sujetos, se hacen numerosas investigaciones para comprobar la falsedad o no de las hipótesis sobre la comprensión lectora. En suma, la producción internacional es mucha aunque no se cuenta con un programa tan esclarecedor en nuestro país, donde las explicaciones siguen obedeciendo a un modelo ascendente de procesamiento y los programas de alfabetización quedan por fuera de la complejidad del fenómeno cognitivo de la comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ANDERSON Y PEARSON (1984) Anderson, R. C. y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Nueva York: Longman
- ALONSO, J. Y MATEOS, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- AUGUST, D.; FLAVELL, J. Y CLIFT, R (1985). Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 129-143.
- COLL, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*: Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. En: Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*.xx-xx, pp. 1-13
- COLLADO, I. Y GARCÍA MADRUGA, J.A (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-105.
- DE VEGA, M. (1988). *Introducción a la Psicología Cognitiva.. Madrid: Alianza.*
- GARCÍA MADRUGA, J.; CORDERO, M.; LUQUE, J. Y SANTAMARÍA, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y recuerdos de textos: un programa de intervención experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 67-82.
- NAVALÓN, A., ATO, M., RABADÁN, R. (1989). El papel de la memoria de trabajo en la adquisición del habla castellana. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 85-106.
- NOTION, K. CLARKE, P.; MARSHALL, C. Y DURAND, M. (2004). Hidden Language Impairments in Children: Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47 (1), 199-211
- ORRANTIA, J.; ROSALES, J. Y SÁNCHEZ, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 29-57.
- QUINTANA, H (2004). La enseñanza de la comprensión lectora. Consultado en 10/10/04
- QUINTERO, A (1998). Aprendiendo a construir el significado de los textos. El tema, la idea principal y la idea global. *Cultura y Educación*, 11/12, 195-218.
- RIFFO, B. (2000). *Procesamiento de información afectiva en la comprensión de textos en la prensa escrita*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- SOLE, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*.xx-xx, pp. 1-13
- RUMELHART, D. E. Y ORTONY, A. (1982). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, 115-118.
- VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILBERT, R. (1990). Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos Informativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 113-124.