



Investigaciones sobre Lectoría

E-ISSN: 2340-8685

isl@compresionlectora.es

Asociación Española de Compresión

Lectoría

España

Jiménez Pérez, Elena

Compresión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas

Investigaciones sobre Lectoría, núm. 1, 2014, pp. 65-74

Asociación Española de Compresión Lectoría

Málaga, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas

Recibido:

Noviembre 2013

Publicado:

Enero 2014

Elena Jiménez Pérez

Universidad de Granada

ISSN: 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL:
MA 1949-2013

Pág 65 a la 74

1. Introducción

El «hombre pensante», al principio, se comunicaba de diversas formas: usando olores, objetos, gestos, gritos y representaciones de la realidad en las paredes de las cuevas, pero no mediante la transcripción del pensamiento en sonidos concretos que posteriormente se escribían. A pesar de que el homo sapiens surgió hace aproximadamente 400.000 años, no se tiene conocimiento de que existan restos de textos escritos no pictográficos hasta 6.000 años a. C. en el norte de Babilonia (baja Mesopotamia), aunque de ellos se extraiga, incluso, que en aquel momento la escritura no estaba precisamente en su infancia. La fecha en que la etapa pictográfica empieza a ser superada por la alfabética en Babilonia se remonta al 8.000 a. C. y al 7.000 a. C. la etapa en Egipto (Codd, 1900). Por lo tanto, escritura y lectura se funden en el tiempo como el haz y el envés del origen de la comunicación humana, la verbal. La interacción entre una y otra han hecho de las mismas un solo elemento cuyo timón, en el caso de la escritura, es la comprensión lectora.

Pero demos un salto hasta significativo hasta situarnos en la era de la industrialización, pasando por altas circunstancias históricas tan relevantes como que en la Edad Media, las mujeres tenían prohibido leer y solo las meretrices podían acceder a las escasas bibliotecas que existían. Desde finales del siglo XIX la comprensión lectora ha suscitado el interés de especialistas, esta época ha sido sin duda el punto de inflexión. Anteriormente, la comprensión no constituía la finalidad de enseñar a leer ya que se perseguía la alfabetización mecánica casi exclusivamente religiosa, por ejemplo, para participar en la liturgia (Darnton, 1993), por lo que el concepto ni siquiera se había planteado. Se pensaba que el mero hecho de comprender lo que se leía era un reflejo del pensamiento (G. M. Whipple, 1898). A partir de principios del XX a ciertos especialistas comenzaron a rondarle la curiosidad sobre esta noción. Ya en 1908, Edmund Burke Huey —probablemente germen del constructivismo—, aparte de adentrarse en el mundo de la comprensión lectora sin abordar específicamente el término como se hace en la actualidad, investigó el cansancio que producía el proceso lector, especialmente en el ojo y la visión, y su repercusión en la velocidad lectora; además de plantear que «el lector crea el significado desde las huellas dejadas en el texto por el autor» (Huey, p. 349). Pocos años más tarde, con Thorndike (1917), que afirmaba que «leer es razonar» y «construir significado» (Thorndike, 1917, p. 329)—quizás el primer psicólogo especialista en educación—, se sientan las bases de la metacognición en el ámbito, sin duda, la revolución en comprensión lectora (Pearson, 2011, op. Cit. Handbook, p. 12). Pero no es hasta la década de los 50 cuando los científicos relacionan los procesos cognitivos, en auge por esas fechas, con la lectura comprensiva. En 1962, Fries habla de que la comprensión lectora es el proceso directo de la decodificación como forma automática resultante de que el alumnado denominara las palabras.

2. Conceptos

A partir de ahí, la evolución del concepto, debido al interés creciente, ha desembocado en la generación de tres enfoques fundamentales (Adams, 1982) con los que los especialistas abordan actualmente la lectura para cercar el concepto de comprensión lectora: el enfoque sintético (*bottom up*, que aconseja comenzar el proceso de comprensión por las palabras, modelo ascendente o *data-driven*), el modelo analítico (*top down*, que recomienda empezar dicho proceso por los aspectos más generales del texto, modelo descendente o *conceptually-driven*) y el modelo interactivo (entendido como la complementación del *bottom up* con el *top down*), siendo este último el más usado en los últimos años. Pero no deberíamos olvidar

otras clasificaciones de los modelos de lectura en boga en la década de los 80 con cierta vigencia en la actualidad como las propuestas por Singer y Ruddell (1985) y recogida por M. C. González (1992): modelo de desarrollo elaborado por Holmes y Singer sobre la teoría del «substrata factor» (Holmes, 1960; Holmes y Singer, 1964), modelo del procesamiento de la información (Gough, 1972; la Berge y Samuels, 1974), modelo interactivo (Rumelhart, 1977, Ruddell y Speaker, 1985), modelo inferencial (Van Dijk y Kintsch, 1983, 1985), modelo psicolingüístico transaccional (Goodman, 1985) y modelo afectivo (Mathewson, 1979, 1985).

Con estas breves pinceladas sobre la génesis de la expresión entramos de lleno en las distintas definiciones que sobre la comprensión lectora se han venido generando. A lo largo de la historia las definiciones han oscilado entre la aportación de datos más completa sobre un nuevo concepto hasta el intento de especificación de un sinónimo perfecto de una idea. Una definición es, por definición, «la proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial» (RAE, 2013), la explicación mediante palabras de la esencia de algo, la nominación inequívoca de un concepto o idea, el cercado científico que ciñe una realidad neta.

Algunos especialistas comprenden el término como suma de sus componentes: comprensión y lectora o lo que es lo mismo, definir la idea de leer por un lado y sumarle la de entender o comprender, por otro; incluso entendiendo que un término abarca al otro. Pero «la noción de comprensión lectora es un concepto polisémico y difícil de precisar» como asegura Pilar Núñez Delgado; Mendoza (1995, p. 77) habla del dominio de la mecánica lectora como punto de partida del acto lector; un constructo que engloba varias dimensiones (Tiana, 2010, p. 92) en el que «hay que tener en cuenta muchos procesos básicos» (Pérez, Gómez-Villalba, 2003, p. 38); así «la definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional» como afirma Isabel Solé (2012). Además, «es un matiz más preciso que la intelección e implica que el mensaje propuesto sea asimilable por el lector y le permita integrar lo nuevo en lo conocido» (Cantón, 1997).

La comprensión lectora es una noción que surge de preguntarse qué es leer, «leer es una interacción que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto» (Arroyo, 2009, p. 42), «Leer es decodificar aplicando las reglas de conversión grafema-fonema teniendo como fin comprender lo leído» (Jiménez, 2004, p. 5), «leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito» (Fons, 2005, p. 20) y la comprensión lectora es uno de sus procesos. En estas definiciones, como en muchas otras, no se tiene en cuenta al emisor de ese texto; en las que sí lo hacen es de forma parcial, por ejemplo, Suárez (2004, p.110) alude de pasada a la necesidad «del descubrimiento del propósito predominante del autor/escritor del texto: informar, persuadir, comparar, argumentar, expresarse, crear belleza». Para Snow (2001), la comprensión lectora es «el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje e implicación con el lenguaje escrito», pero en los elementos que articulan este proceso solo contempla al lector, el texto y la actividad —relación de la comprensión lectora con los objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura (Trujillo, 2005)—, olvidando, también, al autor del texto. Desde Mervi-Lervåg&Lervåg (2011, p. 130) o Quintanal (1997, p. 24) que contemplan la comprensión lectora como una función de decodificar el lenguaje oral —a lo que Solé añade la necesidad de unos conocimientos previos en los que integrar los nuevos (Solé, 1988, p. 60)—, hasta Cassany, Luna y Sanz (2002) que entienden que leer significa comprender (p. 197), es decir, «leer es comprender» (Cassany, 2006, p. 21; Pearson, 2011, p. 3, op. Cit. Handbook) un texto, por lo que la comprensión lectora es un término

redundante según esta afirmación. Que es compartida por Fonts (2006) porque define leer como «proceso mediante el cual se comprende el texto escrito», exactamente al igual que Solé: «leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito» (p. 20). «Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos» (p. 197) sin olvidar la importancia del dominio del lenguaje oral para el proceso lector (Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991, p. 71) o «el adiestramiento en las habilidades lectoras que capacita para dirigir y controlar el proceso de percepción del lector y le permite desarrollar una lectura auténticamente individual» (Mendoza, 2004, p. 163). La comprensión lectora es una capacidad o habilidad paralela a la expresión escrita, ambas son destrezas que corresponden a los dos códigos de comunicación y que no se entienden por separado (Abril, 2004, p. 21). «Es la capacidad de entender e interpretar textos» (Berko, Berstein, 2010, p. 436) y esa capacidad viene dada, entre otras cuestiones, por los significados que se derivan de nuestra propia experiencia vital y cultural (Holme, 2009, p. 161); o «la reconstrucción estratégica de un texto con un propósito particular».(Calfee, 2011, p XIII, Handbook, op. Cit.).

Lo que sí es seguro es que «aprender a leer significa tener acceso a la cultura» (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001, p. 11) y que «las tecnologías de la información y de la comunicación han otorgado una nueva dimensión y un gran protagonismo a lo escrito» que extiende la necesidad de leer a otros códigos como el de la imagen (Clemente, Ramírez, 2008, p. 13).

«Saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice» (Tapia, 2005, p. 64) es una de las escasas definiciones que contempla al emisor como parte fundamental del proceso de la comprensión lectora. En esta línea, aunque de forma más parcial, Díaz (1998, p. 42) asegura que «la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor».

Fonts afirma en su *Leer y escribir bien para vivir* que leer es un proceso activo en el que el lector crea el significado, que leer es un objetivo y que siempre se lee con alguna finalidad —entendiendo finalidad como interpretación—, por lo que se puede deducir que el autor no estima la creación de un hábito lector como inercia sino como constante origen de motivación para alcanzar algo. De igual forma defiende Escoriza (2006, p.30) la teoría de Leontiev por la que se afirma que toda actividad responde a una motivación o meta, incluyendo el acto de leer.

Fonts también destaca que leer es un proceso de interacción de quien lee con el texto, donde es necesario relacionarlo con las aportaciones vitales del individuo debido a que es necesario implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua. A lo que es imprescindible añadir el hecho de madurez en el proceso lector, defendido por Trigo y Ruiz (1995, p. 16) que, a su vez, Harley añadiría que «es la fase del procedimiento en la lectura que sigue a las de reconocimiento de la palabra y análisis sintáctico» (2009, p. 321).

En cuanto a la relación de «inteligencias» con respecto a la comprensión lectora, García-Hoz afirma que la capacidad para la lectura está relacionada estrechamente con la inteligencia» (1981, p. 12), aunque no especifica cuál ni en qué medida, como tampoco lo hace Harris (1961).

Por su parte, Pérez concluye que la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida

que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Es Henao (1995, p.24) uno de los pocos, de los consultados, que hace referencia de la importancia del mundo emocional en el proceso de construcción y exploración del significado de un texto a pesar de que otros autores intuyen la importancia «psicogenética y psicolingüística» en la comprensión de textos escritos (Lerner, 2001, p.64), también Sánchez (2010, p. 41) que vincula al hecho de comprender un texto «procesos específicos de la lectura y de la comprensión del lenguaje y de carácter motivacional-emocional, que son los que intervienen siempre que emprendemos una tarea compleja y exigente»; Gárate (1994, p. 1) destaca los procesos cognitivos en la comprensión textual que Rodríguez y Fernández (1997, p. 104) matizan con la importancia que le otorgan a la «psicología de la lectura». Para Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (2010) está «más allá del descifrado inicial y mecánico de signos, lejos de ser una actividad secreta e intimista desconectada de la dinámica social» (p. 147) ya que «la dinámica lectora no termina en el significado objetivo y universal, sino que tiene, para ser plena y exitosa, que avanzar hasta las entrañas del sentido» (156).

Lo que de todos los autores consultados se puede extraer es que no hay consenso en lo que al concepto de comprensión lectora se refiere. Ni tampoco existe la correlación entre comprensión lectora y competencia lectora, solo una temporalización en el uso del concepto, que en algunos casos se ha alternado

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de los Informes PISA, la competencia lectora es:

La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (OCDE, 2009).

Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia de cinco procesos: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración sobre el contenido del texto y la reflexión y valoración sobre la forma del texto.

Para los responsables del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS) la competencia lectora es:

La capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona

(PIRLS 2001).

Así pues, PIRLS destaca cuatro procesos: la localización y obtención de información explícita, la realización de inferencias directas, la interpretación e integración de ideas e informaciones y el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Y para el Reading Framework Comitee (National Center for Educational Statistics, NAEP, 2009, p.32) la comprensión lectora se define como «un activo y complejo proceso que involucra comprensión del texto escrito, desarrollo e interpretación de significados, y uso de los mismos de forma apropiada para el tipo de texto, propósito y situación» (Paris and Hamilton, p. 32, op. Cit. Handbook)

Como se puede comprobar, algunos autores utilizan comprensión lectora y otros competencia lectora, pero no dejan claro si se refieren al mismo concepto o si por el contrario presentan significados diferentes, ni la relación que pueda existir entre ambas expresiones.

No se ha observado en ninguno de los estudios consultados de forma contundente si se relaciona la comprensión lectora con la capacidad de objetivar la realidad del individuo — medido a través de ítem genético del cociente intelectual (en adelante CI)— sobre el texto leído, ni tampoco se tiene en cuenta la inteligencia emocional (en adelante IE) del lector, en este caso concreto, intrínsecamente relacionada con el CI, solo una leve referencia al mundo emocional. Aunque estudios como *A behaviour-genetic analysis of orthographic learning, spelling and decoding* (Byrne, Coventry, Olson, Huslander, Wadsworth, DeFries, Corley, Willcutt and Samuelsson, 2008, p. 16) o *Reading and Genetics: an introduction* (Nation, 2006, p. 4) ya apuntan con juicio al peso del comportamiento genético en el proceso lector.

Sí existen estudios en los que se establece una relación implícita entre lectura y escritura. Cullinan (2006, p. 21) afirma que «la escritura de los alumnos tiene una profunda influencia del lenguaje que acostumbra a leer», aunque «los conocimientos y procesos que se ponen en marcha a la hora de escribir a la hora de leer no son los mismos» (Fons, 2005, p. 19).

Por el contrario, sí existen numerosos estudios que detallan la influencia de factores externos como la familia o la estimulación precoz (como el precursor del famoso método Montessori) en los centros de infantil (Gasol, Arànega, 2000, p. 26), (Domann, 1981) o (Sainsbury & Schagen, 2004) para desarrollar una correcta competencia lectora. Sobre todo, el acervo cultural, ya que «la capacidad de leer palabras incluso cuando no existen indicios semánticos contextuales es casi una característica definitoria del buen lector» (Pressley, 1998, p. 55).

Quizás tener en cuenta todos estos factores, aunque enriquezcan, maten y perfeccionen la noción de comprensión lectora, complique en vez de simplificar el entendimiento, o mejor, la explicación más sencilla de qué es.

Así, aunque la lógica enunciación del concepto la define, la comprensión lectora es, básicamente, entender lo que se lee. Pero ¿cuál sería la definición mínima y, sin embargo, más completa? Comprender lo que se lee es un hecho implícito en el concepto de leer, acaso deberían existir dos verbos cuyos significados fluyeran paralelos como oír y escuchar o ver y mirar para definir lo que ocurre cuando se lee sin entender, o «leer y saber leer» (Molina, 1991, p. 19).

3. Conclusión

Si partimos de la base de que leer es un acto comunicativo, es necesario destacar que en todo acto de comunicación deben existir varios elementos fundamentales de los que los expertos parecen haber olvidado la figura indispensable del emisor. Tener en cuenta al emisor es crucial para entender un escrito, independientemente de que cada lector haga suyo el texto de forma particular porque lo que se pretende, al fin y al cabo, es comunicarnos sin interferencias para un mayor y mejor entendimiento dentro de la sociedad, incluso en la literatura, la base de la lectura por placer, la lectura que evoca sentimientos (algo subjetivo frente a la objetiva intención comunicativa).

Leer —entendido desde un punto de vista etimológico como se define según la RAE: acto de comprender la significación de los caracteres empleados en un escrito— es la capacidad que permite a un receptor entender el mensaje escrito, de la forma más objetiva posible, que ha emitido un emisor. Y, por lo tanto, la base de la competencia lectora, en la que el sujeto usaría esta capacidad para relacionarse dentro de la sociedad que le rodea.

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (*Reading Comprehension*) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (*Reading Literacy*). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.

Así, la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva (Marina, 2012).

4. Bibliografía

- Abril, M. (2004). Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos. Aljibe. Málaga
- Adams, M. J. (1982). Models of reading. En J.F. Le Ny y W. Kintsch (Eds.), Language and Comprehension. Amsterdam; North-Holland.
- Arroyo González, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita*. Nativola. Granada.
- Berko, J., Bernstein, N. (2010). Desarrollo del lenguaje. Pearson Educación. Madrid.
- Calero, A., Pérez, R., Maldonado, A., Sebastián, M. E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*.
- Cantón Mayo, I. (1997). Didáctica de la lectoescritura. Oikos-Tau. (pp.293-338).
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. Barcelona.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Barcelona.
- Catalá, G., Català, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Graó. Barcelona.
- Cullinan, B. (2006). *La lectura en el aula*. Trillas (Eduforma). Sevilla.
- Darton, R. (1993). *Historia de la lectura. Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad (P. Burke).
- Díaz Allué, M. T. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Universidad Complutense de Madrid.
- Escoriza, J. (2006). Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención. UBe. Psicología. Barcelona.
- Fries, C. 1962. Linguistics and reading. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- García-Hoz, M^a B., (1981). Diagnóstico de la madurez lectora. Anaya/2. Madrid.
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Siglo XXI editores. Madrid.
- Harley, T. (2009). Psicología del lenguaje. De los datos a la teoría. McGraw Hill. Madrid.
- Harris, A. J. (1961). How to increase Reading ability. Longmans Green, Nueva York.

- Henao, O. (1995). *Lenguaje y lectoescritura*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. MacMillan. Londres.
- Jiménez V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis. UCM. Madrid. ISBN: 84-669-2656-9.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Ariel, Barcelona.
- ——— (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Ariel, Barcelona.
- Melvi-Lervåg, M., Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*. Vol. 34 (pp. 114-135).
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe. Málaga.
- Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. CEPE. Madrid.
- ——— (1988). *Batería diagnóstica de la madurez para la lectura*. CEPE. Madrid.
- Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. CEPE. Madrid.
- Moreno Castro, J. A., Ayala Sáenz, R., Díaz Pardo, J. C., Vásquez García, C.A. 2010. Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado, proyecciones. *Forma y Función*, vol. 23 (145-175).
- Nation, K. (2006). Reading and genetics: an introduction. *Journal of Research in Reading*. Vol. 29, (pp.1-10).
- Quintanal, J. (1997). *La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector*. Bruño. Madrid.
- Pérez, N., Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia Emocional y el cociente intelectual Con el rendimiento académico en Estudiantes universitarios. *REME Volumen IX Número 22*, pp. 1-27.
- Pressley, M. (1998). *Cómo enseñar a leer*. Paidós. Barcelona.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. Vol. 59 (pp. 43-61).
- ———(1998). Aprender a leer, leer para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 157, pp. 60-63.

- Rodríguez, J.L., Sáenz Barrios, O.: 1995. Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Marfil: Alcoy. E1.3TEC
- Sainsbury, M., Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*. Vol. 27, (pp.373-386).
- Sánchez, E. (2010). (Coord.)*La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó. Barcelona.
- Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*.Nº extra 2005. (pp. 63-93).
- _____, Fernández Heredia, B. (2008).Development and initial validation of the Classroom Motivacional Climate Questionnaire. *Psicothema*. Vol. 20, (pp. 883-889).
- Trigo Cutiño, J. M., Ruiz Campos, A. M. (1995). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Guadalmena. Sevilla.
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph Reading. *Journal of Educational Psychology* 8 (323-332).