

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

18 (2) 2023

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Preferencias literarias en Primaria e influencia de género / Literary preferences in Primary and gender

..... 1-27

Lectura literaria y escritura creativa (discapacidad intelectual) / Literary reading and creative writing (intellectual disabilities)

..... 28-55

Impacto cognitivo de las modalidades de medios digitales en la comprensión lectora / Impact of Digital Media Modalities on Reading Comprehension.....

.....56-87

Comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo / Reading comprehension through collaboration and dialogue.....

.....88-114

Habilidades lingüísticas y lectoras en textos narrativos y expositivos / Linguistic and Reading Skills (Narrative and Expository Texts)

..... 115-144

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Directora/ Chief

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Secretaria/ Secretary

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, Universidad de Murcia, España
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)






- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España

- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y Universidad de Málaga

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga

Edición: isl@comprensionlectora.es

Dirección: isl@uma.es

ISSN: 2340-8685

© 2014-2023





ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model

Ana Cristina Blasco Serrano

<https://orcid/0000-0002-4294-2982>

Universidad de Zaragoza, Spain



Esperanza Cid Romero

<https://orcid.org/0000-0002-2816-6024>

Universidad de Zaragoza, Spain



Irene Bitrián González

<https://orcid.org/0000-0002-2743-6571>

Universidad de Zaragoza, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17436>



Reception: 08/08/2023

Acceptation: 26/11/2023

Contact: anablas@unizar.es

Abstract:

Deep and critical reading comprehension is a necessary instrument for the development of full citizenship. It is a complex process that involves different skills and processes, where teachers must assume the role of mediators and facilitators, so that students are the protagonists of their own learning and understanding. For this reason, this qualitative, multiple-case study has two objectives: a) to understand the relationships between cognitive processes, skills and interaction processes between the different agents involved b) to know the interaction situations in the classroom that stimulate these processes, as well as the role that teachers play in these situations. 115 boys and girls from 4th grade of Primary Education, 7 teachers, a counsellor, and the researcher herself participated in the study. The results show how there are different elements and processes involved that favor reading comprehension. Likewise, it is observed how the fact of favoring collaboration, argumentation, and autonomous decision-making promote a deep and critical understanding. For this task, teachers must question their own teaching practice and favor learning situations where the collaboration, dialogue and argumentation lead the dynamics.

Keywords: Reading comprehension, PASS, collaboration, mediation, qualitative research.

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model



INTRODUCTION

Reading is a means of acquiring knowledge, which is key in the teaching-learning processes in primary and secondary education classrooms and centers, and can also be an instrument of pleasure when used according to individual's interests of the individual (Eleuterio, 2015). It is a key competence closely related to school success (Díaz-Iso et al., 2022), and facilitates a large number of teaching-learning processes (Elboj et al., 2013; Gómez, 2016; Solé, 2012) in almost all academic areas (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012).

Therefore, from an inclusive perspective (Ainscow, 2012), it is necessary to encourage students to be able to carry out a deep and reflective reading, that allows them to interpret and understand the information that reaches them through texts from different contexts -home, leisure, educational institution-, and in different formats -books, press, electronic documents, legal or social networks among others-. In the same way, reading comprehension serves to enjoy, learn, communicate, document, or solve a problem (Solé, 2012). From this point of view, reading comprehension emerges as a fundamental competence for learning, for personal and professional development, a necessary right to guarantee equality and the full development of citizenship with the ability to express one's own critical opinion (Freire, 1989; Jiménez Pérez, 2023; Morin et al., 2002; Santos, 2000). In this sense, OECD (2018) defines reading as a skill surpassing mere comprehension, enabling the analysis and utilization of various texts, including digital ones, to apply knowledge and engage in societal activities.

The current Spanish education legislative framework is in line with this view of reading, with an emphasis on the critical and practical aspects of comprehension. Given its cross-disciplinary relevance, it is a vital tool for accessing knowledge, a driving force for learning and inclusivity

(Blasco-Serrano, 2019; Clemente, 2014; Monge, 2009). The syllabus underlines reading skills' importance in developing competencies and structuring all forms of learning. Children's role takes center stage in succeeding or failing in key competences, especially reading.

However, we must not forget the importance of educational institution values, school order, and all cultural, social, economic, and legislative factors (Escudero, 2005). These values influence the organizational and methodological dynamics that develop within the school institution and support this reading model.

Teachers should prioritize implementing interactive strategies among children to facilitate their capacity in interpreting, remembering, manipulating, and utilizing information independently (Broek et al., 2017; Hayward et al., 2007). Furthermore, these educators must guide children in the selection and construction of strategies (Das, 2000; Paris & Paris, 2001), stimulating their personal, social, and academic development based on their interests, needs and personal experiences.

In short, given the complexity of the reading comprehension process, advice is necessary for the stimulation of its development in students, as well as for the prevention and early detection of possible difficulties, through different information gathering techniques (Gutiérrez-Braojos & Salmeron, 2012); using a model of response to intervention (Jiménez, 2019), where teachers, families and educational professionals work in unison to achieve this reading competence.

Reading comprehension from the PASS Model

Reading comprehension is a complex process that involves a range of skills, such as decision-making, problem-solving, and planning, along with metacognitive abilities.

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

Consequently, it is an interactive and global process, which includes, in addition to skills, different cognitive and interaction processes (Ares Ferreiros et al., 2021; Sánchez, 2000).

From the PASS theory (Das, 2018), intelligence is organized through three systems and four processes that interact with each other (Dunn et al., 2018; Georgiou et al., 2020). Planning is the first system, responsible for controlling and organizing behavior, monitoring, constructing, and executing plans or strategies. Planning, in the case of reading comprehension, selects and activates the most appropriate strategies for interpretation and comprehension. In this way, it stimulates awareness of one's own cognitive, metacognitive, and emotional processes (Das, 2018; Mahapatra, 2015). The second system, attention, maintains alertness and arousal, helps choose important things, and determines engagement level and other factors that influence attention (Skinner et al., 2008). Information encoding is the third system involved, which transforms and retains information through two processes, simultaneous and successive (Georgiou & Das, 2014).

Skills needed for reading comprehension

Reading comprehension is considered a complex competence (Elleman & Oslund, 2019) that encompasses different abilities. Teachers should consider all abilities into account in their daily practice to make sure that reading comprehension is an effective learning tool. This is because it requires decoding words, vocabulary, prior knowledge, generating inferences, working memory, syntactic skills, and knowledge of text structure (Ares Ferreiros et al., 2021; Elleman & Oslund, 2019; Sánchez et al., 2002).

In this study, we focus on higher-level reading, where the reader is an active agent who needs to establish the relationship between words, structures or propositions and prior knowledge in order to construct meaning, the global idea (Ares Ferreiros et al., 2021; Das, 2018). Through an interactive and dynamic process, the connection between words creates the structure of sentences. At this point, syntactic skills come into play, which organize the arrangement in the structure of words and sentences and help to understand the implicit content and coherence of the text. In addition, it's important to use what we already know to understand new information. This involves drawing on our memory and prior knowledge, making connections, and inferring meaning from the text. This has been shown by research studies (Ares et al., 2021; Kintsch & Dijk,

1978; León et al., 2011). Along the same lines, it is necessary to recognize the relationships between the propositions that compose them, both microstructures and macrostructures, to understand the texts in depth, follow the thread of the text and understand the global discourse idea (Kintsch & Van Dijk, 1978; Roehling et al., 2017).

In this way, it can be seen how deep and critical reading involves various cognitive processes in relation to prior knowledge and experiences, for which it is necessary to activate different strategies and decision-making, in order to ensure that the chosen strategies are appropriate (Broek et al., 2017; Das, 2018). In this sense, planning guides, regulates, and evaluates the level of comprehension and reading strategies (Gutiérrez Fresneda, 2022; Georgiou et al., 2020; Mahapatra, 2016).

When planning is done from a collaborative process, from a social act, the results of decisions can be much better, more elaborated, and conscious (Blasco-Serrano et al., 2019). Through discussion with others, readers can become aware of their own knowledge, beliefs, processes, and strategies. Individuals must work collaboratively, considering their goals, knowledge, and beliefs, and communicating them within the norms of their social and cultural context. They should strive to cooperate rather than work independently (Bang & Frith, 2017). Recent research shows how guidance and mutual help contribute to improved reading comprehension (Durán et al., 2020; Tavakoli & Koosha, 2016; Teng, 2016).

Emotional processes emerge in conjunction with cognitive and social processes (Boza et al., 2001; Paris & Paris, 2001; Pérez-Álvarez et al., 2019; Jiménez et al., 2019). Interest in reading involves questions of discourse, reflection and links to prior knowledge and experience. Planning involves awareness of one's own skills and knowledge, as well as commitment and motivation to the task, elements that feedback on each other (Sandoval-Muñoz et al., 2018).

For all these reasons, the aim of this research is to study how classroom dynamics can be organized to improve reading comprehension, thus responding to the demands of schools and citizens. The study aims to provide keys to guide teachers so that they can improve the cognitive processes involved in learning and reading comprehension. If teachers are aware of the processes that underlie these skills, they can better guide and support children's reading development and thus promote their social, personal, and academic development.

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

To this end, different programmes based on the PASS theory have been developed, such as FUNDI (Mayoral-Rodríguez et al., 2020) or PREP (PASS Reading Enhancement Program) (Das, 2018), which work on cognitive processes to prevent reading difficulties.

In this study, based on the latter programme, a pedagogical proposal has been designed that aims to improve the comprehension of academic texts in the natural context of the classroom, in such a way that social and natural science content provides the backbone for prior knowledge as well as new knowledge. In this programme, in line with the PASS Intelligence Model (Das, 2018), teachers should act as guides, facilitating the development of the educational process through motivation, peer dialogue and the stimulation of critical thinking. They should promote critical and deliberate decision-making with autonomy through interaction and collaboration.

A proposal for working on the skills and processes underlying reading comprehension using school texts

The classroom is most often the place where children develop their reading skills. In addition, learning school subjects involves understanding information, mainly from written texts. Accordingly, reading comprehension can be developed through the academic content of the classroom, using teaching-learning strategies and activities that activate the cognitive processes underlying reading comprehension.

Through this prism, a proposal for the development of reading comprehension has been designed, according to the criteria used in the PREP programme (Das, 2000), which is articulated through the communicative and methodological dynamics that occur in the classroom for the teaching of natural and social science content.

From the socio-constructivist perspective in which this proposal is situated, teacher must provide learning situations that favor the development of the processes and skills underlying reading comprehension. Their role must therefore focus on mediating and facilitating cognitive processes and interaction. At the same time, students need to reflect critically, to question the information to achieve, together with their peers, an understanding of the information that leads to meaningful, contextualized, and critical learning.

The reading comprehension activities and dynamics were articulated around the science and social science content

Figure 1. *Example of activities*

RIDDLE

Instructions: Think and deduce what or who we are talking about in each paragraph. Pay attention to every detail of the statement. It is recommended that you debate among yourselves why you have chosen that answer and not another.

A wet revolution! Its creation meant that many men changed homes, moved faster, cities were closer and fewer men were needed in the towns.

Solution: THE STEAM ENGINE

FORM WORDS

Instructions: Match each group of letters in each column and read it out, saying whether it is a familiar word or not, what it means, which group it belongs to and why. Repeat the instructions to check that you have understood them. It's recommended that you discuss and argue amongst yourselves why you have chosen the group of words you have.

Pho	le	vi	phy
Te	to	pho	sion
Te	le	gra	ne

Clue: refers to tools for expression or communication

Solutions:
- Photography
- Telephone
- Television

Source: Own elaboration

previously explained in the first sessions, thus acting as modulators of comprehension. Once the academic content had been explained to the whole class, in the following sessions the class was divided into heterogeneous teams of 3-5 students who had to complete the reading comprehension activities. The students in the teams had to reflect, debate, and argue the reasons for the possible solution to each activity until a consensus was reached among all the members of the group. Each of the teams then presented and argued the reasons for their answer to the rest of the class group until a general consensus was reached by the whole class group. Reflecting aloud together leads to an analysis of one's own and one's peers' arguments, which activates the rethinking of one's own arguments, the deconstruction and reconstruction of ideas and learning (Bang & Frith, 2017). In this dynamic, the teacher must play the role of an activator of reflection, encouraging students to ask questions and challenge their own arguments. Examples of questions for reflection and

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

questioning include: Why did you make this decision? why not another option? or how did you arrive at the solution?

The activities, based on the academic content of the social and natural sciences described previously, consist of memorization games, organizing letters and linguistic elements to form words, ordering words or phrases to construct meaningful narrative units, puzzles, or games to choose the correct answer (Figure 1).

Each of the activities is designed to promote several processes and skills while facilitating the learning of school content in science and social studies (Table 1).

METHODOLOGY

Participants

The aim of this study is, on the one hand, to understand the relationships between the cognitive processes and skills necessary for the development of reading comprehension and the processes of interaction between the agents involved in the complexity of the classroom context. On the other hand, the second objective is to understand the situations of interaction that favor the processes and skills underlying reading comprehension, as well as the role that teachers play in these situations.

Multiple case study

The research, conducted from a qualitative perspective, has been carried out through a multiple case study (Simons, 2011), since the aim is to understand, explain and evaluate a proposal for the development of reading comprehension in groups of fourth grade primary students in three different contexts, three particular and complex realities (Merriam & Grenier, 2019; Romero Claudio & Jiménez Fernández, 2019). We analyze the three cases, corresponding to three schools, during one school year.

In the first school, three group-classes participate in the study, with a total of 75 children and four teachers. In the second school, one class of 17 children and their teacher participated in the study. Finally, in the third school, a group of 23 children, the teacher, a counsellor, and the headmistress of the school participate, the latter two as observers of the intervention. A researcher participates in all three contexts to guide and support the reading comprehension intervention.

In this way, a total of 115 children in Year 4 of primary school, 7 teachers, a guidance counsellor, and the researcher herself participate (Table 2).

As researchers, we are in a context, participating in interactions subject to cultural rules, previous roles, and relationships between people, where communication

Table 1. Activities of the proposal in relation to the skills, processes, and language competences involved

Activity	Linguistic skills mainly involved	Processes mainly involved	Linguistic skills
Word knowledge	Memory	Decoding words Vocabulary	Attention Planning Successive processing Vocabulary
	Connect letters or syllables	Vocabulary	Attention Planning Simultaneous processing Vocabulary
	Rearranging words to form a sentence	Syntactic skills	Attention Planning Successive processing Syntactic skills Syntactic awareness
	Riddles / Correct Answer Choice	Integration skill Making Inferences	Attention Planning Simultaneous processing Obtaining the information
	Organization of the different parts of a story	Syntactic skills Structure knowledge of texts	Attention Planning Successive et simultaneous processing Text structures

Source: Own elaboration.

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

between participants acquires an important role for the research (Angrosino, 2012; Spradley, 1979). In this context, where students learn through dialogue and discussion, communication is a key factor in the construction of meaning and knowledge. Consequently, participants' experiences and life stories help to understand the contexts of reality (Hammersley & Atkinson, 1994).

Table 2. *Participants*

School A
<ul style="list-style-type: none"> • 75 Pupil (Pupil_a1- Pupil_a75) • Teacher a1 • Teacher a2 • Teacher a3 • Level Coordinator • Researcher
School B
<ul style="list-style-type: none"> • 17 Pupil (Pupil_b1- Pupil_b17) • Teacher b • Researcher
School C
<ul style="list-style-type: none"> • 23 Pupil (Pupil_c1- Pupil_c23) • Teacher c • Guidance counsellor • Head Teacher PE • Researcher

Source: Own elaboration

Data Collection Instruments

The tools and strategies used to collect information were diverse (Table 2). Throughout the educational intervention, participant observation was carried out in order to learn about and understand the interactions that took place in each context. The field diary allowed data to be collected in a reflective and contextualized way from the outset. Consequently, three field diaries were written, one for each school, in order to know the origin of the data in the subsequent analysis. In the interviews, the teachers expressed their perceptions of the interactions between pupils and between pupils and teachers during the educational intervention, the dynamics generated and how they activated the processes underlying reading. The discussion groups with the students at the end of the course allow us to understand the interactions generated among the students in order to achieve comprehension of the texts.

To complete the information, we asked the children in the third school for narratives in which they explained how they had experienced the intervention and how they perceived their learning.

Table 3. *Data Collection Strategies and Participants*

Interviews (I)	Case I	Teacher A (T.CaseI.A) Teacher B (T.CaseI.A) Teacher C (T.CaseI.A) Level coordinator (T.CaseI.D)
	Case II	Teacher (T.CaseII)
	Case III	Teacher (T.CaseIII) Guidance counsellor (GC.CaseIII) Head teacher PE (HTPE.CaseIII)
Focus Groups (FG)	Case I	FG1 Pupil1.CaseI- Pupil9.CaseI FG2 Pupil10.CaseI - Pupil15.CaseI
	Case III	FG 3 Pupil1.CaseIII- Pupil11.CaseIII)
Narrative (N)	Case III	Pupil1.CaseIII- Pupil14.CaseIII
Participant observation/ field diary (FD)	Case I	Researcher (FD.CaseI)
	Case II	Researcher (FD.CaseII)
	Case III	Researcher (FD.CaseIII)

Source: Own elaboration

The credibility of the data increases with the information from the different cases, instruments, and sources (Angrosino, 2012), increasing the understanding of the complexity and the global vision of the phenomena.

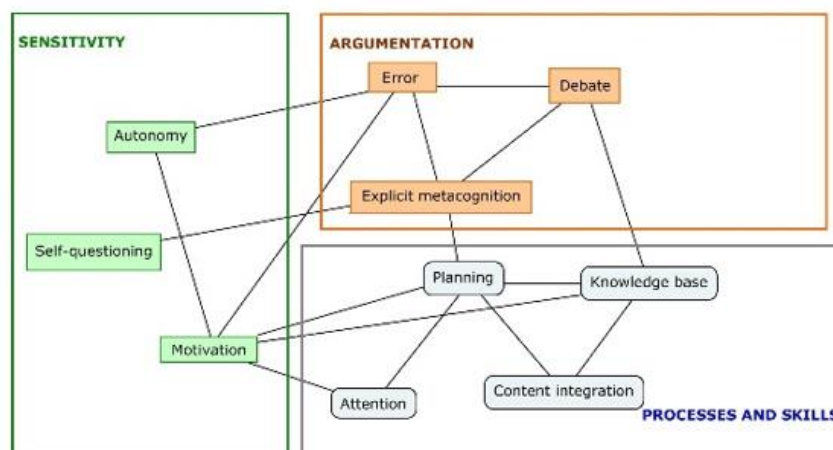
Also, in accordance with the ethical principles of research (Denzin, 2018; Flick, 2018), participants were informed about the research, their interests were sought, and data were treated with respect and anonymity. In addition, the research findings were returned to the field during and at the end of the study.

Data analysis

The data were analyzed iteratively until meaningful categories were achieved through grounded theory (Glaser & Strauss, 1967). The process began during data collection, with reflection on the representation and meaning of the data. The analysis proceeded in two phases. In the first

Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

Figure 2. Relationships between categories.



Source: Own elaboration

phase, with the analysis of the data from the first case, a systematic and successive process was used to arrive at preliminary categories. Based on the in-depth interpretation of the data from Cases II and III in relation to the data from Case I, in an inductive and deductive analysis, the meanings of the categories were reconstructed, and relationships were established until an axial categorization was reached. The Nvivo14 software was used to facilitate the coding of information.

Results

The data resulted in a network of interdependent categories (Table 4). The macro-category of processes and skills includes the categories of attention, prior knowledge, content integration and planning. The category argumentation refers to the communicative skills and actions that occur in the classroom context during the dialogical exchanges that take place in the reading comprehension tasks. Sensitivity refers to the personal processes involved in the socio-affective development of both teachers and learners.

Relationships between categories

The results show an interaction and interdependence between macro-categories and categories (Figure 2).

Table 4. Macro-categories and categories

MACRO-CATEGORIES	MICRO-CATEGORIES
Processes and Skills	<i>Attention.</i> Ability to concentrate or maintain concentration on the task.
	<i>Prior knowledge.</i> Prior content necessary for comprehension.
	<i>Integration of content.</i> Hypothesis construction considering text elements and prior knowledge.
	<i>Planning.</i> Orientation of cognitive processes for comprehension.
Argumentation	<i>Debate.</i> Respectful interaction of opinions with others as a tool for questioning and construction of learning.
	<i>Error as a source of learning.</i> Possibility of offering different options to the supposedly correct one and learning from them.
	<i>Explicit metacognition.</i> Expression of awareness of an opinion.
Sensitivity	<i>Motivation.</i> Showing interest and commitment during the intervention.
	<i>Autonomy.</i> Ability to make decisions according to one's own judgement.
	<i>Self-questioning.</i> Reflection on educational practice.

Source: own elaboration

Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

The categories that make up the macro-category *processes and skills* are closely related. According to previous research and the PASS Model (Davis et al., 2019; Mahapatra, 2016), in the three cases studied, there is an increase in students' task *planning* in relation to the *prior knowledge category*. Recent research (Ares et al., 2021; Carcamo, 2023; Das, 2018) confirms that vocabulary activates the cognitive processes that enable reading comprehension, which is supported in this study. The results show that the students were aware of the need for *vocabulary* and *prior knowledge*, so they *planned* their actions to carry out the activities: "In the activities, the children tried to extract the information they had previously learned" (I.T.CaseI.A); "Those who have studied and have prior knowledge carry out the activities much easier and faster" (FD.CaseIII.Ref.1605).

In the same sense, *planning* is linked to the *integration of content* and *prior knowledge* (McCarthy & Goldman, 2019; Ripoll & Aguado, 2015), as children need to relate prior knowledge to the elements of the text and the hypothesis of interpretation in order to achieve reading comprehension: "We reflect on the questions you ask us" (N.Pupil16.CaseIII); "In the riddles they had to deduce the solution, they were great because there the children tried to relate the contents I had given them the previous days" (I.T.CaseIII).

Moreover, as Das (2018), Mahapatra (2015) and Dunn et al. (2018) point out, *attention* and *planning* are connected and play an auxiliary role to the other processes. As one child explains: "There are 'traps' in activities. There are words or phrases that we have to pay attention to because they are important for solving the activity" (FG.Pupil10.CaseIII).

The *motivation* category, one of the categories with more weight in this research, in line with previous studies (Boza et al., 2001; Jiménez et al., 2019; Paris & Paris, 2001; Pérez-Álvarez et al., 2019; Sandoval-Muñoz et al., 2018), is related to *cognitive processes and skills*. *Motivation* for the task favors *prior knowledge*, as one teacher explains: "I motivated them to re-read the subject and to know things well in order to understand the texts and not to fail" (I.T.CaseI.B). Similarly, it is observed how the children plan their actions and are attentive in order to solve the tasks well, as it is reflected in the field diary of Case III: "Before going to class, I see the children studying during the break, they want to know the lesson in order to play the comprehension activities" (FG.CaseIII.Ref.2702). Another

teacher explains that motivation makes them more attentive: "At the beginning it was difficult for them, but then they were very concentrated, as if ... they had to think everything through, as if they were very serious" (I.T.CasoI.D).

This same category, *motivation*, is closely linked to *autonomy* and *error as a source of learning* (Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2022). In this sense, a child expresses how he is motivated because he has to make choices, despite the fact that he may make mistakes: "I like the sheets you give us, we have to do riddles, a 10 for the messy stories, choose the right answer and what I like most is when we have to memorize texts and write the right answer" (N.Pupil5.CaseIII).

In the same way, and in line with the study by Ares and colleagues (2021), *error as a source of learning*, included in the macro-category of *argumentation*, seems to favor *autonomy*: "They show less fear of being wrong, they feel more confident in expressing their opinion" (I.T.CaseI.A). The category of explicit metacognition is closely related to error and argumentation, which is in line with previous research that insists on the importance of asking different types of questions about the text (Gutiérrez Fresneda, 2022). This is what the head of PD in Case III says: "It's no longer just about reading competence, it's about discovery, learning to learn, knowing how to do (...) rethinking what they say during the debate, seeing that what they say is as good as anyone else's, that they can make mistakes" (I.HTPE.CaseIII). In this sense, research by Espárrago (2021) and Jiménez Pérez (2023) points to the importance of inviting students to participate in discussions without fear of making mistakes or not saying what is expected, explaining their reasoning and making their own decisions in order to reach a deep understanding. These processes and dynamics, in turn, invite teachers to rethink their teaching practice in favour of a more participatory teaching that focuses on students' interests and needs (Vigo et al., 2016).

Consequently, the results of the application of the intervention show how reading comprehension is a social activity of interaction (Blasco-Serrano et al., 2019; Durán et al., 2020), which is manifested in the relationship between the category of *prior knowledge* and the debate, as the tutor in Case III explains, "very well, searching among them, discussing what was the concept we were working on there" (I.T.CaseIII). In the same vein, it is observed how interaction underpins the relationship between planning and explicit metacognition (Bang & Frith, 2017):

Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

"Sometimes they know the answers, but it is very difficult for them to explain how they came to that conclusion. They are not used to explaining their reasoning to others" (I.T.CaseII).

In this way, cognitive processes and skills emerge through a dynamic of interaction, collaboration, and dialogue between participants, where autonomy and decision-making without fear of making mistakes are key elements.

CONCLUSIONS

In-depth and critical reading comprehension is a necessary competence for the development of full citizenship. For this reason, it is necessary for guidance and teaching to rethink teaching practice and propose situations in the natural context of the classroom in which students put into practice the comprehension of texts in an autonomous and critical way. Although, as the PASS intelligence model shows, elements such as prior content, planning and attention are key to text comprehension, the dynamics of classroom interaction play a fundamental role in the learning and reading comprehension processes.

Peer collaboration, the promotion of autonomy and free choice with multiple choices are conducive to the development of reading literacy. Consequently, pedagogical guidance and teaching must promote situations in which students learn through dialogue and

participation, with the ability to express their arguments and make decisions without fear of making mistakes.

There is no doubt that today, given the enormous amount of information we receive through various means of communication, it is necessary to educate future citizens in the development of reading skills in order to acquire knowledge in a deep and critical way, to make decisions and to participate freely and consciously in society.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2023

Authors' contributions: Conceptualization, ACBS, ECR, IBG.; methodology, ACBS.; analysis statistic, ACBS.; research, ACBS.; preparation of the original manuscript, ACBS, ECR, IBG.; revision & edition, ACBS, ECR, IBG.; All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

Funding: The study is partially funded by the Research Group Government of Aragon EDI-S49_23R. This publication is a product of the thesis "Development of reading comprehension in the natural context of the classroom. A multiple case study" and a research stay at the J.P. Das Research Centre at the University of Alberta.

Acknowledgments: To all the participants in this study and to Dr. Ana Arraiz and Dr. Marian Garrido who accompanied the study, as well as to Dr. J.P. Das with whom we shared the final reflections of the study.

Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

REFERENCES

- Ainscow, M. (2012). Making schools more inclusive: lessons from international research. *Revista Educación Inclusiva*, (5)1, 39-49.
- Angrosino, M. (2012). *Ethnography and participant observation in qualitative research*. Morata.
- Ares Ferreirós, M., Alfonso Gil, S., & Deaño, M. (2021). Effectiveness of the Planning Facilitation program for the prevention of reading comprehension difficulties. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 46-63. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12561>
- Bang, D., & Frith, C. D. (2017). Making better decisions in groups. *Royal Society Open Science*, 4(8), 170193. <https://doi.org/10.1098/rsos.170193>
- Blasco-Serrano, A. C., Arraiz Pérez, A., & Garrido Laparte, M. Á. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora: un estudio cualitativo en aulas de 4º de Educación Primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30(2), 9-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019>
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M., Fondón, M., Monescillo, M., & Méndez, J. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación Educativa para los Docentes*. Hergué.
- Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2017). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268.
- Carcamo, B. (2023). The roles of vocabulary knowledge and metacognitive awareness as mediators between prior knowledge and L2 academic reading. *International Journal of Applied Linguistics*, 33, 2, 292–326. <https://doi-org.cuarzo.unizar.es:9443/10.1111/ijal.12466>
- Clemente, M. (2014). La competencia de las competencias: el sentido de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 46-49.
- Das, J.P. (2000). PREP. A cognitive remediation programme in theory and practice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, 83-95.
- Das, J.P. (2018). The PASS Theory of Intelligence: A Brain-Based Approach. *Oxford Research Encyclopedia, Education*. Oxford University Press USA.
- Davis, A., Griffith, R., y Bauml, M. (2019). How preservice teachers use learner knowledge for planning and in-the-moment teaching decisions during guided reading. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 138-158, <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1534161>
- Denzin, N. K. (2018). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Routledge.
- Díaz-Iso, A., Velasco, E., y Meza, P. (2022). Interventions carried out to improve reading competence: a systematic review. *Revista de Educación*, 398, 249–281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-559>
- Dunn, K., Georgiou, G. K., y Das, J. P. (2018). The PASS to superior reading performance. *High Ability Studies*, 29(2), 135-148, <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1507900>
- Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

- Duran, D., Ribosa, J., & Sánchez, G. (2020). Peer tutoring for improvement in rhythm reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*, 38(2), 299–312. <https://doi.org/10.1177/0255761419898313>
- Elboj, C., Pulido, M.Á., & Welikala, T. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la salida del aislamiento rural. El caso de Ariño. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17.
- Eleuterio, A. I. (2015). Plan de formación en comprensión lectora en el IES Américo Castro. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 96-105.
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Espárrago, A.J. (2021). Categories of Questions and Critical Thinking. *Journal of Innovations in Teaching and Learning*, 1(2), 107-116.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Georgiou, G.K., & Das, J.P. (2014). Reading comprehension in university students: relevance of PASS theory of intelligence. *Journal of Research in Reading*, 37 (S1), S101-S115. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2012.01542.x.
- Georgiou, G.K., Guo, K., Naveenkumar, N., Alves Vieira, A.P., & Das, J.P. (2020). PASS theory of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Intelligence*, 79, 101431. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101431>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company (Cap. 5: 101-115).
- Gómez, M. Á. (2016). The textbook: contexts, spaces, reading, digital habits, and reception. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 32-47.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Comprehension learning strategies: instruction and assessment in elementary school. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42825/24718>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2022). Influence of Cognitive Reading Strategies for Improving Comprehension Skills in Primary Education Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(17). <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Hammersley, M., & Atkinson, P (1994). *Ethnography. Research Methods*. Paidós.
- Hayward, D., Das, J. P., & Janzen, T. (2007). Innovative Programs for Improvement in Reading Through Cognitive Enhancement: A Remediation Study of Canadian First Nations Children. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (5), 443-457.
- Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención*. Pirámide.
- Jiménez, E.P. Alarcón, R., & Vicente-Yague, M. I. (2019). Reading Intervention: Correlation Between Emotional Intelligence and Reading Competence in High School Students. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 1, 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>
- Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

- Jiménez Pérez, E.P. (2023): Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18 (1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Kintsch, W., & Van Dijk, A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-393.
- León, J. A., Solari, M., & Olmos, R. (2011). Inference's Generation in a Social Context. An Analysis of Reading Comprehension Through Verbal Protocols and a Summary Oral Task. *RIE. Revista de investigación educativa*, 29 (1), 13-42.
- Mahapatra, S. (2015). Cognitive Training and Reading Remediation. *Journal of Education and Practice*, 6, 9, 57-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1079538>
- Mahapatra, S. (2016). Reading Disabilities and PASS Reading Enhancement Programme. *Journal of Education and Practice*, (7)5, 74-77, 145-149, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092363>
- Mayoral-Rodríguez, S., Pérez-Álvarez, F., Timoneda-Gallart, C., & Muñoz-Cuatrecasas, A. (2020). The Adventures of Fundi Intervention Based on the Cognitive and Emotional Processing in Attention Deficit Hyperactive Disorder Patients. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, (160), e60187.
- McCarthy, K. S., & Goldman, S. R. (2019). Constructing interpretive inferences about literary text: The role of domain-specific knowledge. *Learning and Instruction*, 60, 245-251, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.004>
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Monge, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa*. Wolters Kluwer.
- Morin, E., Roger, E., & Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Universidad de Valladolid.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, (36)2, 89-101.
- Perez-Alvarez, F., Timoneda-Gallart, C., & Mayoral-Rodríguez, S. (2019). Performance of 2146 children ages 5 to 15 with learning and behavioral dysfunction on the Das Naglieri Cognitive assessment system. *Neuroquantology*, 17(1), 59-71. Doi: 10.14704/nq.2019.17.01.1908
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. EOS.
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J. R., & Bohaty, J. J. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71-82, <https://doi.org/10.1002/trtr.1590>
- Romero Claudio, C. & Jiménez Fernández, R. (2019). Initial training in the teaching master: reflections around the implementation of a didactic proposal for a reading and literary education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 1-18. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11107>
- Sánchez, E. (2002). (3ª Ed.) *Comprensión y redacción de textos*. Edebé.
- Sánchez, E., González, A. J., & García, R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.
- Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

- Sánchez Castro, S. & Pascual Sevillano, M.A. (2022). Effectiveness of a Digital Serious Game in Improving Reading Comprehension and Academic Performance. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 40-66. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325>
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J., & Riquelme-Sandoval, S. V. (2018). School Engagement and Motivation: A Conceptual Discussion. *Revista Educación*, 42(2), 66–79. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Morata.
- Simons, H. (2011). *Case study research in practice*. Morata.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educação*, 59, 43-61.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Tavakoli, H., & Koosha, M. (2016). The effect of explicit metacognitive strategy instruction on reading comprehension and self-efficacy beliefs: The case of Iranian University EFL students. *Porta Linguarum* 25, 119-133.
- Teng, F. (2016). Immediate and delayed effects of embedded metacognitive instruction on Chinese EFL students' English writing and regulation of cognition, *Thinking Skills and Creativity*, 22, 289-302 <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.005>
- Vigo, B., Dieste, B., & Thurston, A. (2016). Ethnographic research on family participation of schools and its relationship to teacher professional development in an inclusive school. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/246341/189091>

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.



ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2740-8665

Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS

Ana Cristina Blasco Serrano

<https://orcid/0000-0002-4294-2982>

Universidad de Zaragoza, España



Esperanza Cid Romero

<https://orcid.org/0000-0002-2816-6024>

Universidad de Zaragoza, España



Irene Bitrián González

<https://orcid.org/0000-0002-2743-657>

Universidad de Zaragoza, España



<https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17436>



Recepción: 08/08/2023

Aceptación: 26/11/2023

Contacto: anablas@unizar.es

Resumen:

La comprensión lectora profunda y crítica es un instrumento necesario para el desarrollo de una ciudadanía plena. Es de una gran complejidad dado que involucra diferentes habilidades y procesos, donde los y las docentes han de asumir el rol de mediadores y facilitadores, para que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje y comprensión. Por ello, este estudio cualitativo, de caso múltiple, tiene dos objetivos: a) comprender las relaciones entre las habilidades, los procesos cognitivos y de interacción entre los diferentes agentes implicados b) conocer las situaciones de interacción en el aula que estimulan estos procesos, así como el papel que los y las docentes desempeñan en estas situaciones. Participan en el estudio 115 niños y niñas de 4º de Educación Primaria, 7 docentes, una orientadora y la propia investigadora. Los resultados muestran cómo hay diferentes elementos y procesos implicados que favorecen la comprensión lectora. Asimismo, se observa cómo el hecho de favorecer la colaboración, la argumentación y la toma de decisiones de manera autónoma promueven una comprensión profunda y crítica. Para esta tarea, el profesorado deberá cuestionarse su propia práctica docente y favorecer situaciones de aprendizaje en las que la colaboración, el diálogo y la argumentación vertebran las dinámicas del aula.

Palabras clave: Comprensión lectora, PASS, colaboración, mediación, investigación cualitativa

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.



Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS

INTRODUCCIÓN

La lectura es un medio para la adquisición del conocimiento, que resulta clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas y centros de Educación Primaria y Secundaria a la vez que puede ser un instrumento de placer cuando se utiliza según los intereses de la persona (Eleuterio, 2015). Es una competencia clave muy relacionada con el éxito escolar (Díaz-Iso et al., 2022), al facilitar un gran número de procesos de enseñanza-aprendizaje (Elboj et al., 2013; Gómez, 2016; Solé, 2012) en casi todas las áreas académicas (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Por ello, desde una perspectiva inclusiva (Ainscow, 2012), es necesario favorecer que el alumnado sea capaz de llevar a cabo una lectura profunda y reflexiva, que le permita interpretar y comprender la información que le llega a través de textos procedentes de diversos contextos –hogar, ocio, institución educativa-, y en diferentes formatos -libros, prensa, documentos electrónicos, jurídicos o redes sociales entre otros-. De la misma manera, la comprensión lectora sirve para disfrutar, aprender, comunicarse, documentarse o resolver un problema (Solé, 2012). Atendiendo a estas consideraciones, la comprensión lectora se revela como una competencia fundamental para el aprendizaje, para el desarrollo personal y profesional, un derecho necesario para garantizar la equidad y el pleno desarrollo de la ciudadanía con capacidad de opinar de manera crítica y propia (Freire, 1989; Jiménez Pérez, 2023; Morin et al., 2002; Santos, 2000). En este sentido, la OCDE (2018) entiende la lectura como una habilidad más allá de la comprensión, una habilidad para utilizar y analizar textos de todo tipo, incluidos los digitales, con el fin de utilizar los conocimientos para participar en la sociedad.

El actual marco legislativo español en materia educativa se sitúa en esta concepción de la lectura, en la que la

competencia de comprensión se considera desde una perspectiva crítica y funcional. Dada su transversalidad, es una herramienta imprescindible para el acceso al conocimiento, motor de aprendizaje y de inclusión (Blasco-Serrano, 2019; Clemente, 2014; Monge, 2009). En este sentido, el currículo destaca la competencia lectora como un elemento fundamental para el desarrollo competencial y un instrumento clave para vertebrar todo tipo de aprendizajes. En el éxito o fracaso de las competencias clave, y concretamente de la lectura, el niño o niña adquiere un papel protagonista.

Sin embargo, no se puede olvidar el papel que ejercen los valores de la institución educativa, el orden escolar y todos los factores culturales, sociales, económicos y legislativos (Escudero, 2005). Asimismo, las dinámicas organizativas y metodológicas que se desarrollan en la institución escolar, influenciadas por estos valores, acompañan y nutren dicho modelo de lectura.

Los y las docentes se han de centrar en la dinamización de estrategias que favorezcan la interacción entre los niños y niñas, de manera que estos puedan aprender a interpretar, recordar, manipular y utilizar la información de manera autónoma (Broek et al., 2017; Hayward et al., 2007). Estos profesionales han de acompañar a los niños y niñas en la selección y construcción de estrategias (Das, 2000; Paris y Paris, 2001), estimulando su desarrollo personal, social y académico, a partir de sus intereses, necesidades y vivencias personales.

En definitiva, dada la complejidad del proceso de comprensión lectora, es necesario un asesoramiento para la estimulación de su desarrollo en el alumnado, así como para la prevención y detección temprana de posibles dificultades, a través de diferentes técnicas de recogida de información (Gutiérrez-Braojos y Salmeron, 2012); utilizando para ello, un modelo de respuesta a la

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

intervención (Jiménez, 2019), donde profesorado, familias y profesionales educativos trabajan al unísono para conseguir esta competencia lectora.

La comprensión lectora desde el Modelo PASS

La comprensión lectora es un proceso complejo que involucra diferentes habilidades, toma de decisiones, resolución de problemas, procesos de planificación y habilidades metacognitivas. En consecuencia, es un proceso interactivo y global, que incluye además de habilidades, diferentes procesos cognitivos y de interacción (Ares Ferreiros et al., 2021; Sánchez, 2000).

Desde la teoría PASS (Das, 2018), la inteligencia se organiza a través de tres sistemas y cuatro procesos que interaccionan entre sí (Dunn et al., 2018; Georgiou et al., 2020). La planificación es el primer sistema, encargado de controlar y organizar el comportamiento, monitorear, construir y ejecutar planes o estrategias. La planificación, en el caso de la comprensión lectora, selecciona y activa las estrategias más adecuadas para la interpretación y la comprensión. De esta manera, estimula la conciencia de los propios procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales (Das, 2018; Mahapatra, 2015). El segundo sistema, la atención, es responsable de mantener los niveles de excitación y alerta, y ayuda a seleccionar los estímulos relevantes, así como el nivel de compromiso y otros elementos que inciden en el proceso de atención (Skinner et al., 2008). La codificación de la información es el tercer sistema implicado, que transforma y conserva la información mediante dos procesos, simultáneo y sucesivo (Georgiou y Das, 2014). En este caso, el conocimiento previo procedente de la propia experiencia y el bagaje cultural es el encargado de activar y modular al resto de los procesos. El conjunto de sistemas y procesos han de interaccionar entre sí para desarrollar un buen nivel de comprensión lectora.

Habilidades necesarias para la comprensión lectora

La comprensión lectora se considera una competencia compleja (Elleman y Oslund, 2019) que engloba diferentes competencias. El o la docente debe tener en cuenta todas las competencias en su práctica diaria si quiere que la comprensión lectora sea un instrumento de aprendizaje. Esto es así puesto que requiere decodificación de palabras, vocabulario, conocimientos previos, generación de inferencias, memoria de trabajo, habilidades sintácticas y

de conocimiento de la estructura del texto (Ares Ferreiros et al., 2021; Elleman y Oslund, 2019; Sánchez et al., 2002).

En este estudio, nos enfocamos en la lectura de nivel superior, en el sentido en que la persona lectora es un agente activo que necesita establecer la relación entre las palabras, las estructuras o proposiciones y el conocimiento previo para construir el significado, la idea global (Ares Ferreiros et al., 2021; Das, 2018). A través de un proceso interactivo y dinámico, la relación entre las palabras crea la estructura de las oraciones. Entran en juego, en este momento, las habilidades sintácticas que organizan la disposición en la estructura de palabras y frases y ayudan a comprender el contenido implícito y la coherencia del texto. Además, es necesario sacar información de la memoria y conocimientos previos para construir un nuevo significado, realizar inferencias y contextualizar la nueva información del texto (Ares et al., 2021; Kintsch y Dijk, 1978; León et al., 2011). En la misma línea, es necesario el reconocimiento de las relaciones entre las proposiciones que los componen, tanto de las microestructuras como las macroestructuras para comprender los textos en profundidad, seguir el hilo del texto y comprender la idea del discurso global (Kintsch y Van Dijk, 1978; Roehling et al., 2017).

De esta manera, se puede ver cómo una lectura profunda y crítica implica diversos procesos cognitivos en relación con los conocimientos y experiencias previas, para lo que es necesario activar diferentes estrategias y toma de decisiones, con el fin de que las estrategias elegidas sean las adecuadas (Broek et al., 2017; Das, 2018). En este sentido, la planificación orienta, regula y evalúa el nivel de comprensión y las estrategias de lectura (Gutiérrez Fresneda, 2022; Georgiou et al., 2020; Mahapatra, 2016).

Cuando la planificación se realiza a partir de un proceso colaborativo, de un acto social, los resultados de las decisiones pueden ser mucho mejores, más elaboradas y conscientes (Blasco-Serrano et al., 2019). A través de la discusión con otros, los y las lectoras pueden ser conscientes de sus propios conocimientos, creencias, procesos y estrategias. En un acto conjunto, en el que hay implicadas normas sociales y culturales, los individuos deben tener en cuenta las metas, la base de conocimientos y creencias, compartirlos y trabajar colaborativamente, esforzarse, cooperar y no trabajar individualmente (Bang y Frith, 2017). Investigaciones recientes muestran cómo la orientación y la ayuda mutua contribuyen a mejorar la

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

comprensión lectora (Durán et al., 2020; Tavakoli y Koosha, 2016; Teng, 2016).

Unidos a los procesos cognitivos y sociales, emergen los procesos emocionales (Boza et al., 2001; Paris y Paris, 2001; Pérez-Álvarez et al., 2019; Jiménez et al., 2019). El interés por la lectura implica preguntas sobre el discurso, la reflexión y los vínculos con conocimientos y experiencias previas. En la planificación interviene la conciencia de las capacidades y conocimientos propios, así como el compromiso y la motivación por la tarea, elementos que se retroalimentan mutuamente (Sandoval-Muñoz et al., 2018).

Por todas estas razones, esta investigación tiene como objetivo estudiar cómo se pueden organizar dinámicas en el aula orientadas a la mejora de la comprensión lectora y así responder a las demandas escolares y ciudadanas. El estudio pretende ofrecer claves para orientar al profesorado con el fin de que éste pueda potenciar los procesos cognitivos referentes al aprendizaje y la comprensión lectora. Si el profesorado conoce los procesos que subyacen a las habilidades, éste puede guiar y apoyar mejor el desarrollo de los niños y niñas en la lectura y, por tanto, promover su desarrollo social, personal y académico.

Con esta misma finalidad, se han desarrollado diferentes programas basados en la Teoría PASS, como el FUNDI (Mayoral-Rodríguez et al., 2020) o el PREP (*PASS Reading Enhancement Program*) (Das, 2018) por los que se trabajan los procesos cognitivos con el fin de prevenir las dificultades de lectura.

En este estudio, a partir de este último programa, se ha diseñado una propuesta educativa que pretende mejorar la comprensión de textos académicos en el contexto natural del aula, de manera que los contenidos de Ciencias Sociales y Naturales vertebran el conocimiento previo, así como el nuevo conocimiento. En este programa, en consonancia con el Modelo de inteligencia PASS (Das, 2018), los y las docentes deben actuar como guías, promoviendo el desarrollo de los procesos educativos a través de la motivación, del diálogo entre iguales y de la estimulación al pensamiento crítico. Han de promover la toma de decisiones crítica y consciente, con autonomía, a través de la interacción y la colaboración.

Propuesta para trabajar las habilidades y procesos que subyacen a la comprensión lectora a partir de textos escolares

El aula es, en la mayoría de las ocasiones, el lugar donde los niños y niñas desarrollan sus habilidades lectoras. Además, el aprendizaje de las materias escolares implica comprensión de información, principalmente, a partir de textos escritos. De acuerdo con ello, la comprensión lectora se puede desarrollar a través de los contenidos académicos del aula, mediante estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que activen los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión lectora.

Bajo este prisma, se ha diseñado una propuesta de desarrollo de comprensión lectora, según los criterios utilizados en el programa PREP (Das, 2000) y que se articula a través de las dinámicas comunicativas y metodológicas que se producen en el aula para la enseñanza de los contenidos de Ciencias Naturales y Sociales.

Figura 1. Ejemplo de actividades

Fuente: elaboración propia

Desde la perspectiva socioconstructivista en la que se sitúa

ADIVINANZA

Instrucciones: Piensa y deduce de qué o de quién estamos hablando en cada párrafo. Fíjate en cada detalle del enunciado. Es recomendable que debatáis entre vosotros por qué habéis elegido esa respuesta y no otra.

¿Una revolución húmeda! Su creación hizo que muchos hombres cambiaran de vivienda, que se fuera más rápido, que las ciudades estuvieran más cerca y que hicieran falta menos hombres en los pueblos.

Solución: LA MÁQUINA DE VAPOR

FORMA PALABRAS

Instrucciones: Une cada grupo de letras de cada columna y léelo en voz alta, di si es o no una palabra conocida, su significado, a qué grupo pertenecen y por qué. Repite las instrucciones para comprobar si las has entendido. Es recomendable que debatáis entre vosotros/as por qué habéis elegido el grupo de palabras.

Fo	lé	gra	fia
Te	to	fo	fo
Te	lé	gra	no

Pista: hace referencia a herramientas para la expresión o la comunicación

Soluciones:
- Fotografía
- Teléfono
- Telégrafo

esta propuesta, el o la docente ha de proporcionar situaciones de aprendizaje en las que se favorezca el

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

desarrollo de los procesos y habilidades que subyacen a la comprensión lectora. Su papel ha de centrarse, por tanto, en la mediación y facilitación de los procesos cognitivos y de interacción. Mientras, el alumnado ha de reflexionar de manera crítica, ha de cuestionar la información para lograr con sus iguales, de manera colaborativa, una comprensión de la información que conduzca a un aprendizaje significativo, contextualizado y crítico.

Las actividades y dinámicas de comprensión lectora se articularon tomando como punto de partida los contenidos de las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, previamente explicados en sesiones iniciales, actuando así los contenidos previos como moduladores de la comprensión. Las actividades, realizadas a partir de los contenidos académicos de Ciencias Sociales y Naturales, previamente explicados, consisten en juegos de memorización, de organización de letras y elementos lingüísticos para componer palabras, ordenación de palabras o frases para construir unidades narrativas con sentido, adivinanzas o juegos de elección de respuesta correcta (figura 1).

Una vez los contenidos académicos habían sido explicados a todo el grupo-clase, en las siguientes sesiones, la clase se organizaba en equipos heterogéneos de 3-5 estudiantes, que habían de resolver las actividades de comprensión lectora.

El alumnado, por equipos, debía reflexionar, debatir y argumentar el porqué de la posible solución a cada actividad hasta llegar a un consenso entre todos los miembros del grupo. Entonces, cada uno de los equipos exponía y argumentaba el porqué de su respuesta al resto del grupo-clase hasta llegar a un consenso general entre todo el grupo-clase. La reflexión conjunta en voz alta conlleva un análisis de los argumentos propios y de los compañeros, lo que activa el replanteamiento de los propios argumentos, la deconstrucción y reconstrucción de ideas y aprendizajes (Bang y Frith, 2017). En esta dinámica, el o la docente ha de jugar un papel de activador de la reflexión, potenciando que el alumnado se haga preguntas y se cuestione sus propios razonamientos. Ejemplos de preguntas para la reflexión y el cuestionamiento son: ¿Por qué has tomado esta decisión? ¿Por qué no otra opción? o ¿Cómo has llegado hasta la solución? Cada una de las actividades está diseñada para favorecer

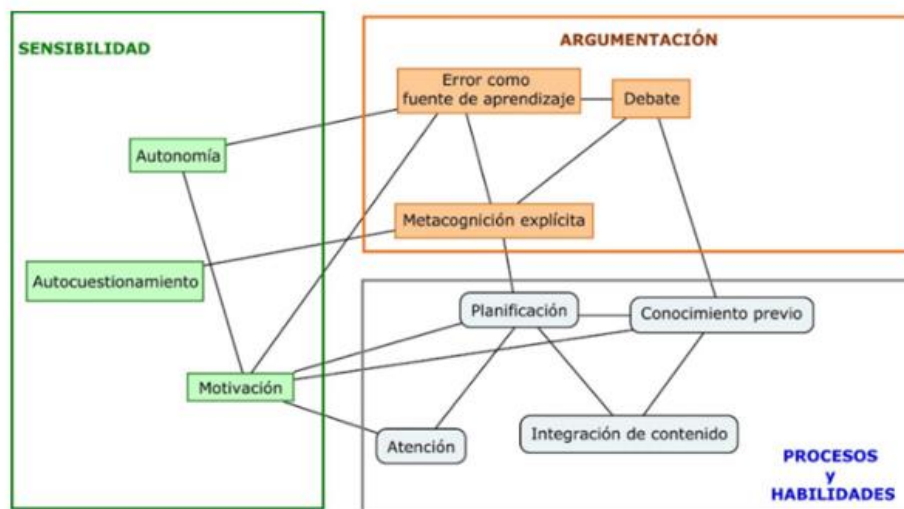
Tabla 1. Actividades de la propuesta con relación a las habilidades, procesos y competencias lingüísticas implicadas

	Actividad	Habilidades lingüísticas principalmente implicadas	Procesos principalmente implicados	Habilidades lingüísticas
Reconocimiento de palabras	Memoria	Decodificación de palabras Vocabulario	Atención Planificación procesamiento sucesivo	Vocabulario
	Conecta letras o silabas	Vocabulario	Atención Planificación procesamiento simultáneo	Vocabulario
	Reorganización de palabras para formar una frase	Habilidades sintácticas	Atención Planificación Procesamiento sucesivo	Habilidades sintácticas Conciencia sintáctica
	Adivinanzas / Elección de respuesta correcta	Habilidad de integración Realización de inferencias	Atención Planificación Procesamiento simultáneo	Obtención de la información
Comprensión	Organización de las diferentes partes de una historia	Habilidades sintácticas Conocimiento estructura de los textos	Atención Planificación Procesamiento sucesivo y simultáneo	Estructuras de texto

Fuente: elaboración propia

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

Figura 2. Relaciones entre las categorías



Fuente: elaboración propia

varios procesos y habilidades, a la vez que facilita el aprendizaje de contenidos escolares de Ciencias Naturales y Sociales (tabla 1).

METODOLOGÍA

El objetivo del presente estudio consiste, por un lado, en comprender las relaciones entre los procesos cognitivos y habilidades necesarios para el desarrollo de la comprensión lectora y los procesos de interacción entre los agentes implicados en la complejidad del contexto del aula. Por otro lado, el segundo objetivo es conocer situaciones de interacción que favorezcan los procesos y habilidades subyacentes a la comprensión lectora, así como el papel que los y las docentes desempeñan en estas situaciones.

Estudio de caso múltiple

La investigación, realizada desde una perspectiva cualitativa, se ha realizado a través de un estudio de caso múltiple (Simons, 2011), puesto que se pretende comprender, explicar y evaluar una propuesta de desarrollo de comprensión lectora en grupos de 4° de EP en tres contextos diferentes, tres realidades particulares y complejas (Merriam y Grenier, 2019; Romero Claudio y

Jiménez Fernández, 2019). Analizamos los tres casos, correspondientes a tres escuelas, durante un curso escolar.

En la primera escuela, tres grupos-clase participan en el estudio, siendo en total 75 niños y niñas y cuatro maestras. En la segunda escuela, participa un grupo-clase compuesto por 17 niños y niñas junto con su maestra. Finalmente, en la tercera escuela participa un grupo integrado por 23 niños y niñas, la maestra, una orientadora y la directora del centro, estas dos últimas como observadoras de la intervención. Una investigadora participa en los tres contextos, liderando y apoyando la intervención de comprensión lectora.

De esta manera, participan un total de 115 niños y niñas de 4° de Educación Primaria, 7 docentes, una orientadora y la propia investigadora (tabla 2).

Como investigadoras, estamos en el contexto, participando en las interacciones sujetas a las reglas culturales, roles previos y relaciones entre las personas, donde la comunicación entre los participantes adquiere un papel importante para la investigación (Angrosino, 2012; Spradley, 1979). En este contexto, donde el alumnado aprende a través del diálogo y la discusión, la comunicación es un factor clave para construir significados y conocimientos. En consecuencia, las experiencias e historias de vida de los y las participantes ayudan a

Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

comprender los contextos de la realidad (Hammersley y Atkinson, 1994).

Tabla 2. Participantes

Escuela A
<ul style="list-style-type: none"> • 75 niños y niñas (Al_a1- Al_a75) • Maestra a1 • Maestra a2 • Maestra a3 • Coordinadora ciclo • Investigadora
Escuela B
<ul style="list-style-type: none"> • 17 niños y niñas (Al_b1-Al_b17) • Maestra b • Investigadora
Escuela C
<ul style="list-style-type: none"> • 23 niños y niñas (Al_c1- Al_c23) • Maestra c • Orientadora • Directora de Educación Primaria • Investigadora

Fuente: elaboración propia

Instrumentos de recogida de los datos

Los instrumentos y estrategias seleccionados para recoger la información han sido diversos (tabla 2). A lo largo de la intervención educativa se ha llevado a cabo observación participante, con el fin de conocer y comprender las interacciones que tienen lugar en cada contexto. El diario de campo ha permitido recolectar los datos de manera reflexiva y contextualizada desde el primer momento. En consecuencia, se redactaron 3 diarios de campo, uno por cada escuela, con el fin de conocer el origen de los datos en el análisis posterior. En las entrevistas realizadas las docentes expresaron sus percepciones sobre las interacciones entre alumnado y, alumnado y profesorado durante la intervención educativa, las dinámicas generadas y cómo han activado los procesos subyacentes a la lectura. Los grupos de discusión con el alumnado, al final de curso, permiten comprender las interacciones generadas entre el alumnado para lograr la comprensión de los textos. Para

completar la información, solicitamos a los niños y niñas de la tercera escuela narraciones en las que explicaron cómo habían vivido la intervención y cómo percibieron su aprendizaje.

Tabla 3. Estrategias para recolectar datos y participantes

	Caso I	Maestra A (M.CasoI.A) Maestra B (M.CasoI.B) Maestra C (M.CasoI.C) Coordinadora ciclo (M.CasoI.D)
Entrevistas (E)	Caso II	Maestra (M.CasoII)
	Caso III	Maestra (M.CasoIII) Orientadora (O.CasoIII) Directora EP (DEP.CasoIII)
Grupos de discusión	Caso I	GD1 A11.CasoI- A19.CasoI GD2 A110.CasoI - A115.CasoI
	Caso III	GD3 A11.CasoIII- A111.CasoIII)
Narrativas (N)	Caso III	A11.CasoIII-A114.CasoIII
Observación participante/ Diario de campo (DC)	Caso I	Investigadora (DC.CasoI)
	Caso II	Investigadora (DC.CasoII)
	Caso III	Investigadora (DC.CasoIII)

Fuente: elaboración propia

La credibilidad de los datos aumenta con la información de los diferentes casos, instrumentos y fuentes (Angrosino, 2012), incrementando la comprensión de la complejidad y la visión global de los fenómenos.

Asimismo, siguiendo los principios éticos de la investigación (Denzin, 2018; Flick, 2018), los participantes fueron informados de la investigación, buscando su beneficio, tratando los datos con respeto y de manera anónima. Además, los resultados de la investigación fueron retornados al campo durante y al final del estudio.

Análisis de los datos

Los datos fueron analizados de manera reiterativa hasta lograr categorías con sentido, a través de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). El proceso se inició ya durante la recogida de los datos, desde la reflexión sobre su representación y su significado. Continuando con el

Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

análisis se llevaron a cabo dos fases. En la primera, con el análisis de los datos del primer caso, a través de un proceso sistemático y sucesivo se alcanzaron unas categorías previas. A partir de la interpretación profunda de los datos de los casos II y III en relación con los datos del Caso I, en un análisis inductivo y deductivo, se fueron reconstruyendo y estableciendo relaciones entre las significaciones de las categorías hasta llegar a categorización axial. Para facilitar la codificación de la información, se ha utilizado el programa Nvivo14.

Resultados

Los datos han dado lugar a una red de categorías interdependientes entre sí (tabla 4). La macro-categoría *procesos y habilidades* incluye las categorías *atención, conocimiento previo, integración de contenido y planificación*. La categoría *argumentación* se refiere a las habilidades y acciones comunicativas que se dan en el contexto del aula durante el intercambio dialógico que se produce al realizar las tareas de comprensión lectora. La sensibilidad señala los procesos personales sujetos al desarrollo socioafectivo tanto de profesorado como de alumnado.

Tabla 4. *Macro-categorías y categorías*

MACRO-CATEGORÍAS	MICRO-CATEGORÍAS
Procesos y Habilidades	<i>Atención.</i> Capacidad para concentrarse o mantener la <u>concentración en la tarea.</u>
	<i>Conocimiento previo.</i> Contenidos previos necesarios para la comprensión.
	<i>Integración de contenido.</i> Construcción de hipótesis considerando los elementos del texto y el <u>conocimiento previo.</u>
	<i>Planificación.</i> Orientación de los procesos <u>cognitivos para la comprensión.</u>
Argumentación	<i>Debate.</i> Interacción respetuosa de opiniones con el otro como herramienta de cuestionamiento y <u>construcción de aprendizaje.</u>
	<i>Error como fuente de aprendizaje.</i> Posibilidad de ofrecer diferentes opciones a la supuestamente correcta y aprender de ellas.
	<i>Metacognición explícita.</i> Expresión de la conciencia sobre una opinión.
Sensibilidad	<i>Motivación.</i> Muestra de interés y compromiso <u>durante la intervención.</u>
	<i>Autonomía.</i> Capacidad para la toma de decisiones, <u>de acuerdo al propio juicio.</u>
	<i>Autocuestionamiento.</i> Reflexión sobre la práctica educativa.

Fuente: elaboración propia

Relaciones entre las categorías

Los resultados muestran una interacción e interdependencia entre macrocategorías y categorías (figura 2).

Las categorías que conforman la macrocategoría *Procesos y habilidades* están estrechamente vinculadas entre sí. De acuerdo a estudios previos y al modelo PASS (Davis et al., 2019; Mahapatra, 2016), en los tres casos estudiados se observa un aumento en el alumnado de la *planificación* de las tareas con relación a la categoría *conocimiento previo*. Investigaciones recientes (Ares et al., 2021; Carcamo, 2023; Das, 2018) confirman que el vocabulario activa los procesos cognitivos que permiten la comprensión lectora, lo que se corrobora en esta investigación. Los resultados muestran cómo el alumnado ha sido consciente de que necesitaba *vocabulario y conocimientos previos*, por lo que ha *planificado* sus acciones para realizar las actividades: “En las actividades los niños trataban de extraer la información que habían aprendido antes” (E.M.CasoI.A); “Aquellos que han estudiado y tienen los conocimientos previos, realizan las actividades mucho más fácilmente y más rápido” (DC.CasoIII.Ref.1605).

En la misma línea, la *planificación* está vinculada a la *integración de contenidos* y al *conocimiento previo* (McCarthy y Goldman, 2019; Ripoll y Aguado, 2015), dado que los niños y niñas han de relacionar los conocimientos previos con los elementos del texto y la hipótesis de interpretación para lograr la comprensión lectora: “Reflexionamos ante las preguntas que nos haces” (N.A116.CasoIII); “En las adivinanzas debían deducir la solución, estaban geniales porque, allí, los niños intentaban relacionar los contenidos que yo días anteriores les había dado” (E.M.CasoIII).

Además, como señalan Das (2018), Mahapatra (2015) y Dunn y colegas (2018) *atención y planificación* están interconectadas y ejercen un rol auxiliar al resto de procesos. Así lo explica un niño: “hay ‘trampas’ en las actividades. Hay palabras o frases a las que tenemos que estar muy atentos, ya que son importantes para resolver la actividad” (GD.A110.CasoIII).

La categoría *motivación*, una de las categorías con más peso en esta investigación, en línea con estudios previos (Boza et al., 2001; Jiménez et al., 2019; Paris y Paris, 2001; Pérez-Álvarez et al., 2019; Sandoval-Muñoz et al., 2018)

Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

está vinculada a los *procesos* y habilidades cognitivas. La *motivación* por la tarea favorece el *conocimiento previo*, tal y como explica una maestra: “les motivaba a releerse el tema y a saberse las cosas bien para comprender los textos y no fallar” (E.M.CasoI.B). Igualmente, se observa cómo los niños y niñas planifican sus acciones y se muestran atentos para poder resolver bien las tareas, como se refleja en el diario de campo del caso III “Antes de subir a clase, veo a los niños estudiando en el recreo, quieren saberse la lección para jugar a las actividades de comprensión” (DC.CasoIII.Ref.2702). Otra docente explica que la motivación les hace estar más atentos “les costaba al principio, pero luego estaban muy centrados, como si... tuvieran que razonarlo todo, como muy serios ellos” (E.M.CasoI.D).

Esta misma categoría, la *motivación*, está estrechamente ligada a la *autonomía* y al *error como fuente de aprendizaje* (Sánchez Castro y Pascual Sevillano, 2022). En este sentido lo expresa un niño, cómo está motivado porque tiene que tomar decisiones a pesar de que se pueda equivocar “me gustan las hojas que nos das, tenemos que hacer adivinanzas, un 10 para los cuentos desordenados, elegir la respuesta correcta y lo que más me gusta es cuando tenemos que memorizar textos y poner la respuesta buena” (N.A15.CasoIII).

De la misma manera, y en consonancia con el estudio de Ares y colegas (2021), el *error como fuente de aprendizaje*, incluida en la macrocategoría de *argumentación*, parece que favorece la *autonomía*: “No muestran tanto miedo a equivocarse, se sienten más seguros a la hora de dar la opinión” (E.M.CasoI.A). La categoría de metacognición explícita se encuentra en estrecha relación con el error y el debate, lo que está de acuerdo con investigaciones previas que insisten en la importancia de hacer diferentes tipos de preguntas sobre el texto (Gutiérrez Fresneda, 2022). Así lo manifiesta la directora de EP del caso III “Ya no es solo la competencia lectora, es el descubrir, es el aprender a aprender, el saber hacer (...) el replantearse lo que dicen durante el debate, el ver que lo que dicen es tan bueno como lo de cualquiera, que pueden equivocarse” (E.DEP.CasoIII). En esta línea, las investigaciones de Espárrago (2021) y Jiménez Pérez (2023) señalan la importancia de invitar al alumnado a participar en discusiones sin temor a errar o no decir lo esperado, a explicar sus razonamientos y tomar sus propias decisiones para, de esta manera, alcanzar una comprensión profunda.

A su vez, estos procesos y dinámicas invitan al profesorado a replantearse su práctica docente en favor de una docencia más participativa y centrada en los intereses y necesidades del alumnado (Vigo et al., 2016).

En consecuencia, los resultados de la aplicación de la intervención muestran cómo la comprensión lectora es una actividad social, de interacción (Blasco-Serrano et al., 2019; Durán et al., 2020), lo que se manifiesta en la relación que presenta la categoría del *conocimiento previo* con el *debate*, tal y como explica la tutora del caso III “muy bien, buscar entre ellos, discutir, cuál era el concepto que estábamos allí trabajando” (E.M.CasoIII). En la misma línea, se observa cómo la interacción vertebraba la relación entre la planificación y la metacognición explícita (Bang y Frith, 2017) “En ocasiones saben las respuestas, pero les cuesta mucho explicar cómo han llegado a esa conclusión. No están acostumbrados a explicar sus razonamientos a los demás” (E.M.CasoII).

De este modo, los procesos cognitivos y las habilidades emergen a través de dinámicas de interacción, colaboración y diálogo entre los y las participantes, donde la autonomía y la toma de decisiones sin temor a equivocarse son elementos clave.

CONCLUSIONES

La comprensión lectora profunda y crítica es una competencia necesaria para el desarrollo de una ciudadanía plena. Por ello, es necesario que desde la orientación y desde la docencia, se replantee la práctica docente y se propongan situaciones en el contexto natural del aula en las que el alumnado ponga en práctica la comprensión de textos de manera autónoma y crítica. Si bien, tal y como lo establece el Modelo de Inteligencia PASS, elementos como los contenidos previos, la planificación y la atención son claves para la comprensión de un texto, las dinámicas de interacción en el aula ejercen un papel fundamental en los procesos de aprendizaje y comprensión lectora.

La colaboración entre iguales, la promoción de la autonomía y de la toma de decisiones libre y con diferentes posibilidades favorecen el desarrollo de la competencia lectora. En consecuencia, desde la orientación educativa y desde la docencia se han de promover situaciones en las

Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

que el alumnado aprenda a partir del diálogo y la participación, con capacidad de expresar sus argumentos y tomar decisiones sin temor a equivocarse.

No cabe duda, de que actualmente, y dada la ingente cantidad de información que recibimos a través de múltiples vías de comunicación, es necesario educar a los futuras y futuros ciudadanos en el desarrollo de la competencia lectora, con el fin de adquirir el conocimiento de manera profunda y crítica, para así tomar decisiones y participar en la sociedad de manera libre y consciente.



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2023

Contribución de los autores: . Conceptualización, ACBS, ECR, IBG; metodología, ACBS; análisis cualitativo, ACBS; investigación, ACBS; preparación del manuscrito, ACBS, ECR, IBG; revisión y edición, ACBS, ECR, IBG.

Fondos: El estudio está parcialmente financiado por el Grupo de Investigación Gobierno de Aragón EDI-S49_23R. Esta publicación es producto de la Tesis “Desarrollo de la comprensión lectora en el contexto natural del aula. Estudio de caso múltiple” y de la estancia de investigación en el J.P. Das Centre de investigación de la Universidad de Alberta.

Agradecimientos: A todas las personas participantes en este estudio y a las doctoras Ana Arraiz y Marian Garrido que acompañaron en el estudio, así como al doctor J.P. Das con el que compartimos las reflexiones finales del estudio.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, (5)1, 39-49.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Ares Ferreirós, M., Alfonso Gil, S., y Deaño, M. (2021). Eficacia del programa de Facilitación de la Planificación para la prevención de dificultades de comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 46-63. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12561>
- Bang, D., y Frith, C. D. (2017). Making better decisions in groups. *Royal Society Open Science*, 4(8), 170193. <https://doi.org/10.1098/rsos.170193>
- Blasco-Serrano, A. C., Arraiz Pérez, A., y Garrido Laparte, M. Á. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora: un estudio cualitativo en aulas de 4º de Educación Primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30(2), 9-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019>
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M., Fondón, M., Monescillo, M., y Méndez, J. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación Educativa para los Docentes*. Hergué.
- Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., y Visser, G. (2017). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268.
- Carcamo, B. (2023). Los roles del conocimiento del vocabulario y la conciencia metacognitiva como mediadores entre el conocimiento previo y la lectura académica en L2. *International Journal of Applied Linguistics*, 33, 2, 292–326. <https://doi-org.cuarzo.unizar.es:9443/10.1111/ijal.12466>
- Clemente, M. (2014). La competencia de las competencias: el sentido de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 46-49.
- Das, J.P. (2000). PREP. A cognitive remediation programme in theory and practice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, 83-95.
- Das, J.P. (2018). The PASS Theory of Intelligence: A Brain-Based Approach. *Oxford Research Encyclopedia, Education*. Oxford University Press USA.
- Davis, A., Griffith, R., y Bauml, M. (2019). How preservice teachers use learner knowledge for planning and in-the-moment teaching decisions during guided reading. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 138-158, <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1534161>
- Denzin, N. K. (2018). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Routledge.
- Díaz-Iso, A., Velasco, E., y Meza, P. (2022). Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 398, 249–281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-559>
- Dunn, K., Georgiou, G. K., y Das, J. P. (2018). The PASS to superior reading performance. *High Ability Studies*, 29(2), 135-148, <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1507900>
- Duran, D., Ribosa, J., y Sánchez, G. (2020). Peer tutoring for improvement in rhythm reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*, 38(2), 299–312. <https://doi.org/10.1177/0255761419898313>
- Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

- Elboj, C., Pulido, M.Á., y Welikala, T. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la salida del aislamiento rural. El caso de Ariño. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17.
- Eleuterio, A. I. (2015). Plan de formación en comprensión lectora en el IES Américo Castro. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 96-105.
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Espárrago, A.J. (2021). Categories of Questions and Critical Thinking. *Journal of Innovations in Teaching and Learning*, 1(2), 107-116.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Georgiou, G.K., y Das, J.P. (2014). Reading comprehension in university students: relevance of PASS theory of intelligence. *Journal of Research in Reading*, 37 (S1), S101-S115. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2012.01542.x.
- Georgiou, G.K., Guo, K., Naveenkumar, N., Alves Vieira, A.P., y Das, J.P. (2020). PASS theory of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Intelligence*, 79, 101431. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101431>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company (Cap. 5: 101-115).
- Gómez, M. Á. (2016). El libro de texto escolar: Espacios, lectura, hábitos digitales y recepción. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 32-47.
- Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42825/24718>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(17). <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Hammersley, M., y Atkinson, P (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hayward, D., Das, J. P., y Janzen, T. (2007). Innovative Programs for Improvement in Reading Through Cognitive Enhancement: A Remediation Study of Canadian First Nations Children. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (5), 443-457.
- Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención*. Pirámide.
- Jiménez, E.P. Alarcón, R., y Vicente-Yague, M. I. (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Reading Intervention: Correlation Between Emotional Intelligence and Reading Competence in High School Students*. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 1, 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>
- Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

- Jiménez Pérez, E.P. (2023): Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18 (1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Kintsch, W., y Van Dijk, A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-393.
- León, J. A., Solari, M., y Olmos, R. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social: un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *RIE. Revista de investigación educativa*, 29 (1), 13-42.
- Mahapatra, S. (2015). Cognitive Training and Reading Remediation. *Journal of Education and Practice*, 6, 9, 57-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1079538>
- Mahapatra, S. (2016). Reading Disabilities and PASS Reading Enhancement Programme. *Journal of Education and Practice*, (7)5, 74-77, 145-149, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092363>
- Mayoral-Rodríguez, S., Pérez-Álvarez, F., Timoneda-Gallart, C., y Muñoz-Cuatrecasas, A. (2020). The Adventures of Fundi Intervention Based on the Cognitive and Emotional Processing in Attention Deficit Hyperactive Disorder Patients. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, (160), e60187.
- McCarthy, K. S., y Goldman, S. R. (2019). Constructing interpretive inferences about literary text: The role of domain-specific knowledge. *Learning and Instruction*, 60, 245-251, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.004>
- Merriam, S. B., y Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Monge, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa*. Wolters Kluwer.
- Morin, E., Roger, E., y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Universidad de Valladolid.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Paris, S. G., y Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, (36)2, 89-101.
- Perez-Alvarez, F., Timoneda-Gallart, C., y Mayoral-Rodríguez, S. (2019). Performance of 2146 children ages 5 to 15 with learning and behavioral dysfunction on the Das Naglieri Cognitive assessment system. *Neuroquantology*, 17(1), 59-71. Doi: 10.14704/nq.2019.17.01.1908
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. EOS.
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J. R., y Bohaty, J. J. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71-82, <https://doi.org/10.1002/trtr.1590>
- Romero Claudio, C. y Jiménez Fernández, R. (2019). La formación inicial del máster de profesorado: reflexiones en torno a la implementación de una propuesta didáctica para una educación lecto-literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 1-18. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11107>
- Sánchez, E. (2002). (3ª Ed.) *Comprensión y redacción de textos*. Edebé.
- Sánchez, E., González, A. J., y García, R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.
- Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.

- Sánchez Castro, S. y Pascual Sevillano, M.A. (2022). Eficacia de un juego serio digital para la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 40-66. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325>
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J., y Riquelme-Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 66–79. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educação*, 59, 43-61.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Tavakoli, H., y Koosha, M. (2016). The effect of explicit metacognitive strategy instruction on reading comprehension and self-efficacy beliefs: The case of Iranian University EFL students. *Porta Linguarum* 25, 119-133.
- Teng, F. (2016). Immediate and delayed effects of embedded metacognitive instruction on Chinese EFL students' English writing and regulation of cognition, *Thinking Skills and Creativity*, 22, 289-302 <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.005>
- Vigo, B., Dieste, B., y Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/246341/189091>

Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114.