



# 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](mailto: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

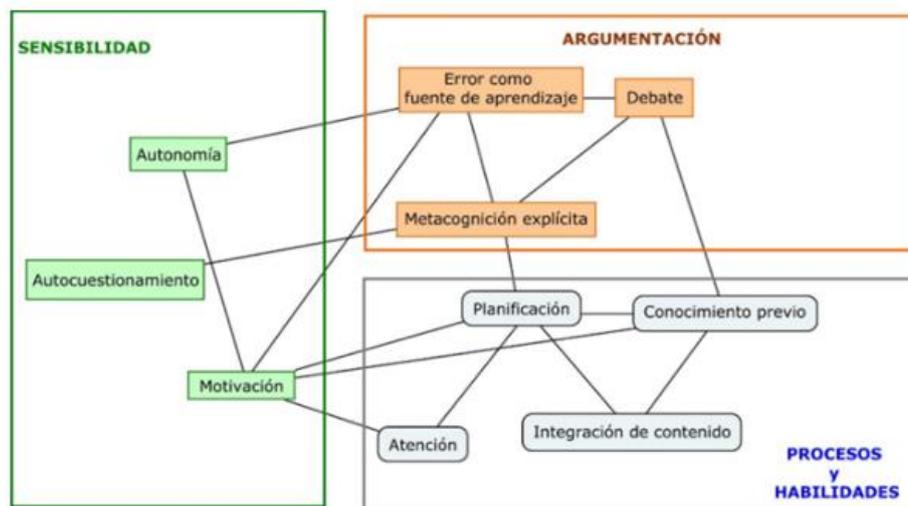
**Tabla 1.** Actividades de la propuesta con relación a las habilidades, procesos y competencias lingüísticas implicadas

	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**

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

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**

Entrevistas (E)	Caso I	Maestra A (M.CasoI.A) Maestra B (M.CasoI.B) Maestra C (M.CasoI.C) Coordinadora ciclo (M.CasoI.D)
	Caso II	Maestra (M.CasoII)
	Caso III	Maestra (M.CasoIII) Orientadora (O.CasoIII) Directora EP (DEP.CasoIII)
Grupos de discusión	Caso I	GD1 Al1.CasoI- Al9.CasoI GD2 Al10.CasoI - Al15.CasoI
	Caso III	GD3 Al1.CasoIII- Al11.CasoIII)
Narrativas (N)	Caso III	Al1.CasoIII-Al14.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.