

Efecto de las Tertulias Literarias Dialógicas en el desarrollo comunicativo y socioemocional en el Sub Nivel Medio**Effect of Dialogic Literary Gatherings on communicative and socio-emotional development at the intermediate level**

*Lic. Alexis Mateo Aguilar Morocho, Ing. Elva Lorena Villacis Arias, Lic. Genesis Mayerly Bajiña Reyes &
Lic. Nicol Estefania Escobar Tigmasa*

**CIENCIA, TECNOLOGÍA Y
SOCIEDAD****Julio - diciembre, V°7 - N°2; 2026****Recibido:** 11-08-2026**Aceptado:** 13-08-2026**Publicado:** 15-08-2026**PAIS**

- Ecuador, Quito
- Ecuador, Manabí
- Ecuador, Pujilí
- Ecuador, Latacunga

INSTITUCION

- Investigador Independiente
- Unidad Educativa 6 De Diciembre
- Investigador Independiente
- Investigador Independiente

CORREO:

- ✉ alexismateo.aguilar@gmail.com
- ✉ elvyloren@yahoo.es
- ✉ genesibajana12@gmail.com
- ✉ nicollescobar774@gmail.com

ORCID:

-  <https://orcid.org/0009-0007-8560-7045>
-  <https://orcid.org/0009-0004-3598-5441>
-  <https://orcid.org/0009-0001-4579-6175>
-  <https://orcid.org/0009-0008-3062-2579>

FORMATO DE CITA APA.

Aguilar, A., Villacis, E., Bajiña, G. & Escobar, N. (2026). Efecto de las Tertulias Literarias Dialógicas en el desarrollo comunicativo y socioemocional en el Sub Nivel Medio. *Revista G-ner@ndo*, V°7 (N°2). Pág. 3125 – 3138.

Resumen

El estudio analizó el impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas en las competencias comunicativas y socioemocionales de estudiantes del Sub Nivel Medio, haciendo frente a los vacíos en comprensión lectora, expresión oral y autoconcepto que suelen dejar las prácticas tradicionales. La metodología se estructuró desde un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo-explicativo, optando por un diseño preexperimental con mediciones antes y después en un único grupo (Q₁ – X – Q₂). Esta ruta técnica permitió registrar y evaluar las variaciones concretas en la muestra de 50 estudiantes perteneciente a un centro de educación pública. La recolección de información combinó una prueba de lectura, una rúbrica para evaluar la oralidad y una escala Likert de autoconcepto académico. Tras desarrollar diez sesiones de trabajo, la prueba t de Student reflejó mejoras estadísticamente significativas ($p < 0,001$) con un tamaño del efecto sobresaliente ($d > 1,20$) en la totalidad de las variables. El promedio en comprensión lectora ascendió de 8,42 a 14,86 puntos, destacando el repunte en la dimensión crítico-valorativa. Por su parte, la expresión oral subió de 11,15 a 17,32 puntos, mientras que el autoconcepto académico aumentó de 28,40 a 42,15 puntos. Se concluye que este modelo dialógico funciona como una herramienta pedagógica que entrelaza el avance lingüístico con la seguridad emocional en el aula, recomendándose su evaluación futura mediante esquemas cuasiexperimentales con grupo de control.

Palabras clave: Tertulias literarias dialógicas; competencia comunicativa; desarrollo socioemocional; autoconcepto académico.

Abstract

The study analyzed the impact of Dialogic Literary Gatherings on the communicative and socio-emotional skills of upper elementary school students, addressing the gaps in reading comprehension, oral expression, and self-concept often left by traditional practices. The methodology was structured from a quantitative approach of descriptive-explanatory scope, opting for a pre-experimental design with before and after measurements in a single group (Q₁ – X – Q₂). This technical route allowed us to record and evaluate the specific variations in the sample of 50 students belonging to a public education center. Data collection combined a reading test, a rubric to assess oral communication skills, and a Likert scale of academic self-concept. After developing ten working sessions, the test t Student's t-test showed statistically significant improvements ($p < 0,001$) with an outstanding effect size ($d > 1,20$) across all variables. The average reading comprehension score rose from 8,42 to 14,86 points, highlighting the increase in the critical-evaluative dimension. Meanwhile, oral expression rose from 11,15 to 17,32 points, while academic self-concept increased from 28,40 to 42,15 points. It is concluded that this dialogic model functions as a pedagogical tool that intertwines linguistic progress with emotional security in the classroom, and its future evaluation through quasi-experimental schemes with a control group is recommended.

Keywords: Dialogic literary gatherings; communicative competence; socio-emotional development; academic self-concept.

Introducción

La competencia comunicativa y el desarrollo socioemocional no actúan como ejes aislados en la educación primaria; constituyen el soporte con el que el estudiante articula un pensamiento crítico e interviene en su entorno (Semenova et al., 2020). Sin embargo, la realidad expuesta por métricas regionales e internacionales muestran distancia de este ideal, mostrando falencias severas en comprensión lectora profunda y expresión oral durante la infancia (Medranda-Morales et al., 2023; Roomy, 2022).

En Sub Nivel Medio el problema se agudiza. En este nivel, el currículo exige un salto cualitativo hacia la argumentación formal, justo cuando los estudiantes enfrentan reconfiguraciones de identidad y autoestima que condicionan su actitud hacia el aula (Hua et al., 2025). Pese a que las tendencias globales promueven enfoques dialógicos centrados en el estudiante (Dammert et al., 2026; Hogan y Sun, 2025), la rutina pedagógica cotidiana insiste en reducir la lectura a tareas mecánicas de baja demanda cognitiva, desplazando el debate fundamentado (Gebremariam y Weldeyohannes, 2025; Olifant, 2024).

Las Tertulias Literarias Dialógicas quiebran esta inercia al basar la construcción colectiva de significado en la interacción horizontal alrededor de obras clásicas y contemporáneas (Díez-Palomar et al., 2020; Ruiz-Eugenio et al., 2023). Pese a la literatura que respalda su eficacia en otros niveles (Allotey et al., 2023; Fernández-Fernández y García-Hernández, 2025), la investigación en Sub Nivel Medio evidencia un sesgo marcado: los estudios mencionados suelen aislar la comprensión lectora o la conducta prosocial en etapas infantiles (Dong et al., 2024; Galindo-Domínguez et al., 2024; Tang et al., 2026).

Resulta escasa la producción científica que evalúe en simultáneo el progreso en competencias lingüísticas orales y el impacto en dimensiones emocionales como la autoestima académica en estudiantes de primaria (Berhanu et al., 2025), más aún con respaldos estadísticos de significación y magnitud del efecto en la educación pública.

El aprendizaje dialógico quiebra la noción tradicional del docente como depositario exclusivo del saber al situar el intercambio horizontal de argumentos en el centro del acto educativo (Adams et al., 2025). Bajo esta perspectiva, el conocimiento deja de ser una transmisión unidireccional y pasa a construirse mediante la negociación entre los participantes. En la práctica escolar, este cambio de paradigma convierte a las interacciones verbales en el motor real que dinamiza, en simultáneo, el desarrollo cognitivo y la integración social del alumnado.

A partir de este enfoque, las Tertulias Literarias Dialógicas se consolidan como una estrategia pedagógica donde los alumnos leen, interpretan y debaten colectivamente fragmentos de la literatura universal (Allotey et al., 2023). Durante las sesiones, el significado del texto no se impone desde la perspectiva del docente ni se restringe a una sola lectura válida. Por el contrario, se construye a través del contraste de argumentos, donde el valor de cada intervención radica en la validez del razonamiento expuesto y no en el rol de autoridad de quien lo pronuncia (Díez-Palomar et al., 2020).

En relación al ámbito comunicativo, las intervenciones verbales en las tertulias exigen que los estudiantes de Sub Nivel Medio transiten desde una lectura pasiva hacia una interpretación crítica e inferencial (Tengberg et al., 2023). El acto de justificar la elección de un párrafo o defender un punto de vista frente a los compañeros estimula la precisión léxica, la fluidez y la estructuración del discurso oral. De este modo, la comprensión lectora deja de ser una tarea puramente individual y se transforma en un proceso social donde la palabra hablada sirve para objetivar y enriquecer el pensamiento (Turakulova et al., 2026).

Paralelamente, el diálogo frecuente incide en la dimensión afectiva del adolescente, donde el autoconcepto y la autoestima orientan su rendimiento en el aula (Abu et al., 2024). Cuando un estudiante nota que sus ideas se escuchan y valoran de forma justa, la inseguridad y la apatía empiezan a ceder. Esta validación entre pares afianza la confianza

individual, impulsa una disposición activa frente al aprendizaje y consolida una autopercepción académica sólida (Ruiz-Eugenio et al., 2023).

Así, las Tertulias Literarias Dialógicas integran la comprensión lectora con la expresión oral y el desarrollo socioemocional (Gràcia et al., 2025). Al asumir un rol activo en la construcción de significados, el estudiante interactúa en un espacio seguro que estimula el pensamiento crítico y refuerza su autoconcepto académico (Torres et al., 2023). Esto justifica evaluar empíricamente el impacto de dicha propuesta en las competencias comunicativas y actitudinales de los estudiantes.

El valor de esta propuesta radica en aportar datos empíricos a la didáctica de la lengua en la infancia (Tengberg et al., 2023) mediante una intervención estructurada de 10 sesiones. Este programa busca verificar si la dinámica dialógica disminuye la inhibición al hablar en público y refuerza la confianza académica (Gràcia et al., 2025; Šifrar & Pavlič, 2024).. Con base en este escenario, el objetivo general del estudio es determinar el efecto de las Tertulias Literarias Dialógicas en el desarrollo comunicativo y socioemocional en el Sub Nivel Medio.

Métodos y Materiales

El trabajo se encuadra en un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo-explicativo, planteado para registrar y ponderar los cambios en el desempeño comunicativo y socioemocional tras la aplicación del programa (Hernández y Mendoza, 2018). Con el fin de abordar la pregunta central, la estrategia metodológica recurrió a un diseño preexperimental de grupo único con evaluación de entrada y salida ($Q_1 - X - Q_2$), asignando a Q_1 el diagnóstico inicial, a X el desarrollo de las 10 sesiones de Tertulias Literarias Dialógicas y a Q_2 la medición final. Este procedimiento ofreció un marco claro para determinar el estado de partida de los alumnos y contrastar, con rigor cuantitativo, el impacto real de la dinámica participativa en la rutina de la clase.

Respecto a la dimensión temporal, el estudio corresponde a un diseño longitudinal de panel. Esta clasificación responde a que la recolección de datos se realizó en dos momentos diferenciados en el tiempo sobre la misma muestra de participantes, evaluando la evolución antes y después de la intervención (García y Giocobbe, 2019). De este modo, se garantiza el seguimiento directo del cambio cuantitativo atribuible al programa de tertulias.

La población estuvo conformada por los estudiantes matriculados en el nivel de Sub Nivel Medio de una institución educativa pública. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, aprovechando la conformación natural de los grupos aula previamente establecidos (García y Giocobbe, 2019). La muestra final quedó constituida por adolescentes de entre 9 y 11 años de edad que asistieron con regularidad a las sesiones y completaron de forma rigurosa las fases de pretest y postest.

La muestra del estudio estuvo integrada por 50 estudiantes de Sub Nivel Medio ($N = 50$), evaluados mediante un diseño pretest-postest que enmarcó la aplicación de las 10 sesiones de intervención. Para contrastar la distribución de las diferencias entre ambos momentos ($Q_1 - Q_2$), la normalidad de los datos se verificó mediante las pruebas de Shapiro-Wilk.

Para medir el efecto de la propuesta se emplearon tres herramientas ajustadas a las variables evaluadas. La comprensión lectora se midió mediante una prueba objetiva de 15 ítems focalizada en los niveles literal, inferencial y crítico. La expresión oral se registró con una rúbrica analítica centrada en la fluidez, la claridad argumentativa, el vocabulario y la seguridad expositiva. Por último, el plano socioemocional se evaluó a través de una Escala de Autoconcepto Académico tipo Likert de 15 reactivos.

La validez de contenido de la prueba objetiva, la rúbrica y la escala de autoconcepto se confirmó mediante juicio de expertos (Hernández y Mendoza, 2018). Un panel de tres especialistas en didáctica de la lengua examinó la claridad, relevancia y pertinencia de los

reactivos, permitiendo reajustar los descriptores hasta alcanzar un índice V de Aiken superior a 0,85 en la totalidad de las preguntas.

La consistencia interna de los instrumentos cuantitativos se estimó con el coeficiente Alfa de Cronbach tras un pilotaje en 15 estudiantes con perfil equivalente a la muestra. Los resultados fueron de 0,80, asegurando la fiabilidad de las escalas para medir los constructos.

Para la rúbrica de expresión oral, la precisión se determinó mediante la concordancia inter-evaluador con el Coeficiente de Correlación Intraclass o Kappa de Fleiss entre dos calificadores (García y Giacobbe, 2019). El valor fue de 0,82, respaldando la objetividad y homogeneidad en la asignación de puntajes durante las intervenciones de los estudiantes.

El análisis inferencial se ajustó según la naturaleza de las distribuciones: ante supuestos de normalidad se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas, recurriendo a la prueba de rangos con signo de Wilcoxon en caso de sesgos en la distribución, con un umbral de significación de $p < 0,05$. Para concluir, el impacto real del programa se estimó a través del tamaño del efecto mediante la d de Cohen, catalogando los valores obtenidos en rangos bajo ($d \approx 0,20$), medio ($d \approx 0,50$) o alto ($d \geq 0,80$).

El desarrollo de este trabajo se desarrolló rigurosamente a los estándares éticos internacionales fijados para la investigación con participantes humanos. Dado que la intervención involucró a menores de edad dentro de un centro de educación pública, se tramitó en primer término la autorización formal del equipo directivo del establecimiento, asegurando así el marco institucional necesario para desplegar las 10 sesiones planificadas.

A la par de la autorización directiva, se gestionó el consentimiento informado por escrito de los representantes legales, a quienes se les expuso el propósito de la investigación, el carácter pedagógico de las dinámicas y la libertad de participación. Este procedimiento se complementó con el asentimiento informado de los propios estudiantes del Sub Nivel Medio, dejándoles claro que su permanencia o retiro voluntario no interferiría en

sus calificaciones de la asignatura. Durante todo el proceso, se resguardó el anonimato y la confidencialidad mediante la codificación de las identidades, delimitando el uso de los datos recolectados a fines puramente académicos.

Con el objetivo de operacionalizar con rigor la implementación del programa, la Figura 1 diagrama secuencialmente el flujo pedagógico y operativo que caracterizó cada una de las 10 sesiones planificadas. Este esquema se focaliza exclusivamente en la mecánica de interacción dentro de la tertulia investigativa, visibilizando desde la selección del material literario hasta la validación socioemocional entre iguales.

Figura 1. Estructura y Flujo Pedagógico Detallado de la Intervención



Tal como se desprende de la Figura 1, la intervención investigativa no se limitó a una simple exposición pasiva de fragmentos literarios. Por el contrario, constituyó un espacio seguro y estructurado donde el docente ejerció un rol moderador no prescriptivo. Esta dinámica dialógica horizontal estimuló la participación voluntaria de los 50 estudiantes, permitiéndoles transitar desde la lectura literal hacia una comprensión crítico-valorativa, al tiempo que fortalecieron su seguridad expositiva y autoconcepto académico mediante la validación sincera de sus argumentos por parte de sus pares.

Análisis de resultados

Para evaluar el impacto de la intervención, se formuló la hipótesis de investigación (H_1), planteando que el desarrollo de las 10 sesiones de Tertulias Literarias Dialógicas genera un incremento estadísticamente significativo ($p < 0,05$) y de gran magnitud en la comprensión lectora, la expresión oral y el autoconcepto académico respecto a la línea de base del alumnado. En contraste, la hipótesis nula (H_0) sostenía la inexistencia de variaciones relevantes entre ambas mediciones.

Tras procesar los datos de la muestra ($N = 50$), los resultados permitieron descartar H_0 y confirmar la hipótesis de trabajo (H_1), al constatarse diferencias altamente significativas ($p < 0,001$) con un tamaño del efecto sobresaliente ($d > 1,20$) en la totalidad de las variables examinadas.

Antes del análisis estadístico, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk a los 50 estudiantes. Los resultados mostraron una distribución normal en las puntuaciones ($p > 0,05$), lo que confirmó que la prueba t de Student era la herramienta adecuada para medir los cambios entre el inicio y el final de la intervención.

Tabla 1. *Comparativo de habilidades comunicativas antes y después del programa*

($N = 50$)

Variable/Dimensión	Pretest	Posttest	Diferencia de medias	Valor t.	p-valor	d
Total Comp. Lectora	8,42; (2, 10)	14,86; (1, 52)	+6,44	17,92	< 0,001	1,45
Nivel Literal	3,20; (0, 85)	4,80; (0, 41)	+1,60	11,85	< 0,001	1,22
Nivel Inferencial	2,90; (0, 92)	5,10; (0, 74)	+2,20	13,12	< 0,001	1,38
Nivel Crítico-Valorativo	2,32; (0, 88)	4,96; (0, 68)	+2,64	16,40	< 0,001	1,68
Total, Exp. Oral	11,15; (2, 60)	17,32; (1, 85)	+6,17	15,88	< 0,001	1,30
Fluidez verbal	2,85; (0, 72)	4,25; (0, 54)	+1,40	10,95	< 0,001	1,18
Claridad Argumentativa	2,60; (0, 81)	4,40; (0, 60)	+1,80	12,44	< 0,001	1,32
Vocabulario y Léxico	2,90; (0, 68)	4,15; (0, 51)	+1,25	10,28	< 0,001	1,10
Seguridad Expositiva	2,80; (0, 90)	4,52; (0, 58)	+1,72	11,60	< 0,001	1,29

Nota. Escalas de 0 a 20 puntos. Elaborado por los investigadores.

El ambiente participativo redujo la inhibición al hablar en público y fortaleció el pensamiento reflexivo (Šifrar & Pavlič, 2024). Los estudiantes no solo entendieron mejor lo que leían, sino que ganaron la soltura necesaria para sostener sus posturas frente al grupo.

La dimensión socioemocional también reflejó un cambio notable: el autoconcepto y la autoestima académica aumentaron de 28,40 a 42,15 puntos sobre un máximo de 50 (Abu et al., 2024).

Tabla 2. *Comparativo del Autoconcepto y Autoestima Académica (N = 50)*

Dimensión Socioemocional	Pretest	Posttest	Dif.	Valor	p- valor	d
Confianza en la Participación	14,10 (3,20)	20,75 (2,10)	+6,65	12,30	< 0,001	1,25
Percepción de Capacidad	14,30 (3,15)	21,40 (2,05)	+7,10	13,45	< 0,001	1,35
Puntuación Total	28,40 (5,80)	42,15 (3,80)	+13,75	14,90	< 0,001	1,38

Nota. Escala tipo Likert de 10 a 50 puntos acumulados.

El reconocimiento mutuo entre compañeros reforzó la percepción que los alumnos tenían de sus propias capacidades (Hua et al., 2025). Estos resultados, respaldados por diferencias altamente significativas ($p < 0,001$) y tamaños del efecto muy elevados ($d > 0,80$), confirman de manera definitiva la Hipótesis de investigación (H_1).

Los resultados confirman que las Tertulias Literarias Dialógicas reconfiguran la dinámica habitual en el Sub Nivel Medio. Al contrastar la evaluación inicial con la final, el progreso trasciende el dominio meramente lingüístico: se evidencia un giro en la autoimagen académica del alumnado y en la apropiación de su propia voz dentro del espacio escolar.

En el ámbito de la competencia lectora, el salto registrado, especialmente en la capacidad crítico-valorativa, coincide con lo señalado por Turakulova et al. (2026) y Olifant (2024). Estos autores destacan que alejarse de la lectura pasiva y de la simple memorización abre la puerta a un análisis mucho más profundo. Cuando un estudiante no solo lee, sino que debe defender una postura y escuchar otros puntos de vista, la comprensión deja de ser un acto solitario y se convierte en una construcción compartida de significado (Díez-Palomar et al., 2020).

En cuanto a la expresión oral, los avances en claridad argumentativa y soltura expositiva respaldan lo encontrado por Torres et al. (2023) y Šifrar y Pavlič (2024). Hablar en público suele ser uno de los mayores temores en la infancia; sin embargo, al estructurar un espacio donde cada opinión es bienvenida y respetada, la ansiedad disminuye gradualmente (Gràcia et al., 2025). La práctica constante en las tertulias permitió a los estudiantes perder el miedo a equivocarse, ganando confianza y ampliando su repertorio léxico.

El impacto socioemocional es, quizás, uno de los aportes más significativos del trabajo. El aumento en la autoestima y el autoconcepto académico confirma lo expuesto por Abu et al. (2024) y Hua et al. (2025): cuando un adolescente se siente escuchado y validado por sus pares, su actitud hacia el estudio cambia. La experiencia de aportar ideas valiosas al grupo fortaleció su seguridad personal y reconfiguró de manera positiva su relación con el aprendizaje.

En síntesis, la discusión ratifica que las Tertulias Literarias Dialógicas actúan como una estrategia pedagógica integral. Los datos respaldan plenamente la hipótesis de investigación, demostrando que, al equilibrar la exigencia intelectual con un ambiente seguro y participativo, es posible potenciar de forma simultánea el rendimiento comunicativo y el desarrollo humano de los estudiantes.

Como es habitual en la investigación dentro de aulas reales, este estudio presenta matices metodológicos que delimitan el alcance de sus resultados. La limitación central reside en el diseño preexperimental de grupo único sin un grupo de control equivalente, una condición que impide aislar de manera absoluta la influencia de variables intervinientes como la maduración natural del alumnado o la deseabilidad social en los autoinformes.

Por otra parte, al trabajar con una muestra por conveniencia de 50 estudiantes en un único centro de educación pública, los hallazgos no pretenden una extrapolación universal, sino reflejar con precisión la dinámica pedagógica de ese contexto en particular. De cara a

futuras líneas de trabajo, se aconseja replicar el programa mediante diseños cuasiexperimentales con grupo de control y evaluaciones diferidas en el tiempo, lo que fortalecerá la validez interna y corroborará la durabilidad de los avances comunicativos y actitudinales observados.

Conclusiones

El análisis de los datos confirma la hipótesis de investigación H₁, evidenciando un impacto estadísticamente significativo de $p < 0,001$ con un tamaño del efecto elevado de $d > 1,20$ en todas las variables examinadas. Este resultado demuestra que implementar un entorno fundado en la interacción horizontal trasciende el incremento en las calificaciones, transformando la dinámica pedagógica del aula.

En la competencia lectora, la media total ascendió de 8,42 a 14,86 puntos, evidenciando un salto cualitativo sobre la lectura meramente literal. La dimensión crítico-valorativa registró la mayor variación de +2,64 puntos, $d = 1,68$, confirmando que la interpretación compartida moviliza al alumnado a interrogar el texto, articular hipótesis y construir significado en colectivo.

Respecto a la expresión oral, el promedio global subió de 11,15 a 17,32 puntos, lo que refleja la consolidación del aula como un espacio de resguardo comunicativo. Las mejoras en claridad argumentativa ($d +1,80$) y seguridad expositiva ($+1,72$) se vinculan con la disminución de la inhibición frente al grupo, permitiendo intervenciones más estructuradas y precisas.

En el plano socioemocional, el autoconcepto académico aumentó en +13,75 puntos con un efecto de $d = 1,38$, confirmando el valor pedagógico de la validación entre pares. La ganancia en la percepción de capacidad de 7,10 puntos los cuales permite reconocer las propias ideas refuerza la autoimagen del estudiante y su disposición hacia el aprendizaje.

En síntesis, los resultados respaldan la viabilidad de las Tertulias Literarias Dialógicas en el contexto público, demostrando que al articular la exigencia cognitiva con

una dinámica participativa es posible elevar en simultáneo la habilidad lingüística y la confianza del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Abu, D., Kirkman, A., Scott, C., Babicova, I., & Irons, Y. (2024). Positive Psychology Interventions to Increase Self-Esteem, Self-Efficacy, and Confidence and Decrease Anxiety among Students with Dyslexia: A Narrative Review. *Youth*, 4(2), 835–853. <https://doi.org/10.3390/youth4020055>
- Adams, G., Donaghue, H., & Turrell, M. (2025). Becoming doctoral researchers: the role of dialogic activities in fostering community belonging. *Studies in Continuing Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2025.2529800>
- Allotey, E., García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., & Soler-Gallart, M. (2023). Transforming the educational experiences of marginalized students in Ghana through dialogic literary gatherings. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 313. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01801-z>
- Berhanu, A., Woemego, E., & Gebremariam, T. (2025). Effects of Integrated Reading Approach on EFL Secondary School Students: Enhancing Reading Self-Efficacy and Motivation. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251370451>
- Dammert, Y., Gasser, L., & Murphy, P. K. (2026). Effects of a literary intervention on teachers' monologic and dialogic practices and the quality of students' contributions. *Instructional Science*, 54(2), 57. <https://doi.org/10.1007/s11251-026-09809-z>
- Díez-Palomar, J., García-Carrión, R., Hargreaves, L., & Vieites, M. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PLOS ONE*, 15(10), e0240292. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Dong, Y., Chow, B. W., Mo, J., Miao, X., & Zheng, H. (2024). Effects of dialogic reading elements on children's language development. *Journal of Research in Reading*, 47(2), 181–200. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12447>
- Fernández-Fernández, R., & García-Hernández, S. (2025). The Impact of Dialogic Literary Gatherings on the Development of Receptive Skills in EFL Undergraduates. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 72, 45–68. https://doi.org/10.26754/ojs_misc/mj.202511384
- Galindo-Domínguez, H., Sainz de la Maza, M., & Losada, D. (2024). Impact of an intervention based on dialogical gatherings and interactive groups for the development of prosocial behavior in children and adolescents in a learning community. *Revista de Educacion*, 1(404), 51–75. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-616>
- García, J., & Giacobbe, M. (2019). Nuevos desafíos de la investigación Teorías, métodos, técnicas e instrumentos (Homo Sapiens, Vol. 1). *Homosapiens*. <https://surl.li/gxbzmr>
- Gebremariam, H. T., & Weldeyohannes, M. Z. (2025). Cultivating Students' Reading Skills: Inspiring Reading Comprehension and Motivation Through Critical Reading Strategies. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251367189>
- Gràcia, M., Adam-Alcocer, A. L., Duarte, P., Ondé, D., & Vega, F. (2025). Improvement of students' oral communicative competence through a reflective and collaborative teachers' development programme. *Professional Development in Education*, 51(8), 2140–2161. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2460975>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://surl.li/rslvgo>

- Hogan, E., & Sun, Y. (2025). The Association Between Classroom Dialogic Interaction and Student Reading Performance: A Mixed Methods Study of Teacher Stance, Discourse Moves, and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 60(2) <https://doi.org/10.1002/rrq.70009>
- Hua, L., Zhang, Z., & Wang, H. (2025). How social–emotional learning promotes reading achievement? A systematic review of mechanisms and instructional design. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1631429>
- Medranda-Morales, N., Palacios Miele, V. D., & Villalba Guevara, M. (2023). Reading Comprehension: An Essential Process for the Development of Critical Thinking. *Education Sciences*, 13(11), 1068. <https://doi.org/10.3390/educsci13111068>
- Olifant, F. M. (2024). Breaking the cycle of poor critical reading comprehension: A strategy-based intervention. *Literator*, 45(1). <https://doi.org/10.4102/LIT.v45i1.2080>
- Roomy, M. (2022). Investigating the Effects of Critical Reading Skills on Students' Reading Comprehension. *Arab World English Journal*, 13(1), 366–381. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.24>
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 39, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>
- Semenova, F., Ebzeev, M., Semenova, A., Tkachenko, I., & Perepelitsa, L. A. (2020). Communicative Competence As A Resource Of Teenagers' Personal Development. 706–714. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.02.86>
- Šifrar, M., & Pavlič, A. (2024). Ansiedad y producción oral en estudiantes multilingües de secundaria y universitarios. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(1), 83–100. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2343461>
- Tang, M., Lau, K.-L., & Du, Y. (2026). Effects and moderators of dialogic reading on children's reading literacy: A three-level meta-analysis on studies from 2000 to 2025. *International Journal of Educational Research*, 137, 102963. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.102963>
- Tengberg, M., Johansson, M., & Sønneland, M. (2023). Dialogue and defamiliarization. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(2), 1–24. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.566>
- Torres, M., Sampaio, A., & Caracas, H. (2023). Changes in the communicative skills of young people as a result of a communication training. *CoDAS*, 35(5). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232022041>
- Turakulova, B., Samatova, B., Raxmonova, M., Rahmonova, D., Ganiyeva, G., Jumamurodova, U., & Norkuziyeva, D. (2026). A method description for developing critical reading skills through a digital platform based on Barrett's taxonomy. *MethodsX*, 16, 103963. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2026.103963>
-