

Medición de la comprensión crítica en contextos dialógicos: revisión sistemática de instrumentos educativos

Measurement of Critical Comprehension in Dialogic Contexts: A Systematic Review of Educational Instruments

Romeo M. GUTIÉRREZ-LOPE¹

¹ Universidad César Vallejo, Perú. rgutierrezlo@ucvvirtual.edu. <https://orcid.org/0000-0002-6087-5496>

RESUMEN

El estudio analiza los instrumentos que se utilizan para evaluar la comprensión crítica en contextos de lectura dialógica (2015–2025). Los hallazgos demuestran una variedad de herramientas psicométricas y niveles de implementación, pero también restricciones persistentes como el predominio de evaluaciones individuales, escasa operacionalización del componente dialógico, fragmentación conceptual entre la lectura y el pensamiento crítico y limitada validez ecológica. Se proponen criterios orientadores para el desarrollo de instrumentos estandarizados que combinen el rigor psicométrico y la interacción discursiva.

Palabras clave: Comprensión crítica, lectura dialógica, evaluación educativa, propiedades psicométricas, validación de instrumentos

ABSTRACT

The study analyzes the instruments used to assess critical comprehension in dialogic reading contexts (2015–2025). The findings demonstrate a variety of psychometric tools and levels of implementation, but also persistent restrictions such as the predominance of individual evaluations, poor operationalization of the dialogic component, conceptual fragmentation between reading and critical thinking, and limited ecological validity. Guiding criteria are proposed for the development of standardized instruments that combine psychometric rigor and discursive interaction.

Keywords: Critical comprehension, dialogic reading, educational assessment, psychometric properties, instrument validation

Recibido: 25/02/2026

Aprobado: 21/03/2026

Publicado: 30/03/2026

1. INTRODUCCIÓN

La lectura, en el contexto educativo contemporáneo, no se limita a la decodificación ni a la recuperación de información explícita, sino que se considera una competencia compleja de interacción crítica con los textos. En este sentido, la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023), a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), define la alfabetización en lectura como la capacidad de comprender, usar, evaluar, reflexionar e interactuar con textos escritos. Esta competencia permite alcanzar objetivos, desarrollar conocimientos y participar activamente en la sociedad. Bajo esta óptica, la lectura se erige como un proceso cognitivo, social y crítico, especialmente relevante en contextos marcados por la sobrecarga de información, la desinformación y la pluralidad de discursos.

La magnitud del problema sigue siendo alta a nivel internacional. De acuerdo con la UNESCO (2024), a nivel mundial, solo uno de cada dos estudiantes alcanza la competencia mínima en lectura tanto al final de la escuela primaria como al final de la educación secundaria inferior. Asimismo, la OECD (2023) reportó, en PISA 2022, un promedio de 10 puntos menos en logro de lectura en comparación con 2018 en los países miembros, lo que indica un deterioro de las habilidades de lectura.

Estos datos también sugieren que no es suficiente simplemente aumentar el acceso a la escolarización, sino que es necesario promover formas de comprensión cada vez más complejas que impliquen una comprensión crítica, caracterizada por la capacidad de analizar propósitos, evaluar evidencias, reconocer posiciones y construir respuestas razonadas a los textos. En esta línea, Cassany (2021) advierte que para leer críticamente y combatir la desinformación en estos tiempos es necesario identificar manipulaciones, sesgos y falsedades discursivas.

Esta exigencia es aún más significativa en América Latina y en Perú. El informe PISA 2022, publicado por la OECD (2023), muestra que solo el 50% de los estudiantes peruanos alcanzaron, mínimamente, el nivel 2 de competencia lectora, por debajo del promedio de la OECD (74%). Aunque en el ámbito peruano se han reportado avances en logros de aprendizaje, la mejora de los niveles generales de lectura no garantiza por sí misma el desarrollo de competencias críticas. Esto ocurre especialmente cuando las prácticas pedagógicas siguen dominadas por respuestas cerradas y procesos de comprensión poco reflexivos (Ministerio de Educación del Perú, 2024).

La literatura reciente coincide en sugerir que, aunque la lectura crítica no es lo mismo que el pensamiento crítico general, ambos constructos están estrechamente relacionados. Morales Carrero (2025) y Hà y Huertas-Abril (2024) destacan que la lectura crítica es un proceso que implica analizar el texto, evaluar los argumentos del texto y tomar una posición razonada. De manera similar, la pedagogía dialógica ha indicado que el aprendizaje se mejora cuando el aula promueve preguntas abiertas, escucha recíproca y una co-construcción compartida de significado (Alexander, 2019; Soler Gallart, 2023). Desde esta perspectiva, la lectura dialógica se muestra como una de las formas prometedoras de fomentar la comprensión crítica del discurso.

Sin embargo, existe una brecha en la evaluación de la comprensión crítica en contextos de la interacción dialógica de la lectura, donde predomina un escaso análisis sistemático de los instrumentos utilizados para su medición. Esta brecha es crítica, ya que la calidad psicométrica de los instrumentos constituye un factor clave para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados. En este contexto, Kushki y Nassaji (2024) desafían los enfoques estáticos y sugieren que la lectura debe considerarse como un acto mediado e interactivo. Ante este desafío, se necesita una revisión sistemática para integrar la evidencia existente y definir criterios claros para el diseño y validación de instrumentos estandarizados que satisfagan las necesidades de la investigación educativa contemporánea.

1.1. Objetivo de la investigación

En este contexto, el objetivo principal de este artículo de revisión sistemática es analizar sistemáticamente los instrumentos utilizados entre 2015 y 2025 para evaluar la comprensión crítica en contextos de lectura dialógica, identificando sus propiedades psicométricas, ámbitos de aplicación y limitaciones metodológicas, a fin de establecer criterios orientadores para el desarrollo de instrumentos estandarizados y validados.

1.2. Marco teórico

Este estudio se basa, en primer lugar, en el enfoque sociocultural y socioconstructivista del aprendizaje, fundamentado por Vygotsky (1979). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se construye a través de la

mediación del lenguaje, la interacción con otros y la apropiación de herramientas culturales. En el ámbito lector, esto significa desplazar el foco desde el resultado individual hacia los procesos de mediación y construcción compartida del significado. En este sentido, Kushki y Nassaji (2024) sostienen que para la evaluación, la lectura debe considerarse desde una perspectiva sociocultural para incluir formas dinámicas de interacción y andamiaje.

En segundo lugar, la investigación está vinculada a la tradición de la pedagogía dialógica y la lectura dialógica. Sus raíces conceptuales pueden reconocerse en el dialogismo de Bajtín (1982), en la pedagogía crítica de Freire (1970) y en el debate educativo contemporáneo desarrollado en las contribuciones de Robin Alexander (2019). Aunque Bajtín y Freire pertenecen a tradiciones anteriores, su influencia se proyecta en enfoques actuales que conciben el conocimiento como una construcción intersubjetiva y el diálogo como una práctica epistemológica y democrática. A su vez, Alexander (2019) refuerza esta perspectiva al argumentar que la pedagogía dialógica no es una simple conversación escolar, sino una forma exigente de discurso compartido orientado hacia el aprendizaje, la deliberación y la formación crítica.

En tercer lugar, el estudio considera la comprensión crítica como una dimensión particular de la competencia lectora. Hà y Huertas-Abril (2024) señalan que leer críticamente implica identificar el propósito del autor y responder evaluativamente al texto desde su contexto. Asimismo, Cassany (2021) destaca la lectura crítica como especialmente relevante en contextos de desinformación, en los cuales es necesario enseñar a reconocer mentiras, manipulaciones y posiciones implícitas. Morales Carrero (2025) relaciona de manera similar la lectura crítica con la producción reflexiva de conocimiento académico.

Esta articulación teórica permite entender la comprensión crítica en contextos dialógicos como una práctica situada donde convergen la comprensión textual, la evaluación argumentativa, la interacción discursiva y la construcción social del significado. Por lo tanto, su medición no debería limitarse exclusivamente a respuestas individuales cerradas, sino también incorporar la argumentación, la escucha, la refutación y la negociación de sentidos como dimensiones evaluables.

2. MÉTODO

El presente estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura (SLR) según el modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con el fin de garantizar un proceso transparente, reproducible y metodológicamente robusto en todas las etapas de la investigación. La revisión se concentró en los instrumentos utilizados desde 2015 hasta 2025 para medir la comprensión crítica en contextos de lectura dialógica, incluyendo sus propiedades psicométricas, áreas de aplicación y debilidades metodológicas, para establecer criterios orientadores para el desarrollo de instrumentos estandarizados y validados.

2.1. Estrategia de Búsqueda

La estrategia de búsqueda se implementó de manera sistemática y replicable, integrando vocabulario clave y descriptores de lectura dialógica, comprensión crítica y evaluación de instrumentos en una versión adaptada del modelo PICO utilizado para revisiones educativas (Población, Intervención, Constructo y Resultado). Los descriptores, en español e inglés, se derivaron de literatura especializada y tesauros académicos, tales como: dialogic reading, dialogic teaching, critical reading, critical comprehension, assessment, evaluation instruments y psychometric properties. Combinados mediante operadores booleanos (AND, OR). Un ejemplo de cadena de búsqueda empleada fue: ("dialogic reading" OR "dialogic teaching") AND ("critical reading" OR "critical comprehension") AND ("assessment" OR "instrument" OR "test" OR "scale") AND ("psychometric properties" OR "validity" OR "coding scheme" OR "qualitative analysis").

2.2. Criterios de Selección

Los criterios de inclusión y exclusión se definieron previamente para garantizar la relevancia y calidad metodológica de los estudios seleccionados. Se incluyeron: (a) investigaciones publicadas entre 2015 y 2025 en forma de artículos empíricos, revisiones sistemáticas o estudios metodológicos; (b) artículos dedicados a la lectura dialógica, la comprensión crítica o el pensamiento crítico vinculado a la comprensión lectora; (c) estudios que utilizaron, diseñaron o analizaron instrumentos, escalas, pruebas, rúbricas, esquemas de codificación o marcos analíticos para evaluar dimensiones críticas de la comprensión en contextos educativos; (d) artículos en revistas indexadas y revisadas por pares; y (e) artículos en español o inglés que reportaron evidencia psicométrica, procedimientos de validación o

criterios analíticos explícitos. Se excluyeron trabajos puramente ensayísticos, estudios centrados solo en la comprensión literal o la fluidez, publicaciones no revisadas por pares, duplicados. Además, se descartaron documentos que no reportaron con claridad su diseño metodológico, los procedimientos de recolección y análisis de datos, o la evidencia de validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados.

2.3. Proceso de Búsqueda y Selección

Siguiendo el modelo PRISMA, se implementó un proceso de búsqueda y selección de información que abarcó la identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Se realizaron búsquedas en bases de datos de alto impacto, incluyendo Scopus, Web of Science, ScienceDirect, SciELO, Frontiers, Sage Open y Latindex 2.0, desde octubre hasta noviembre de 2025. La Figura 1 presenta el flujo del proceso de selección de estudios de las fases establecidas por PRISMA 2020. Se identificaron un total de 312 registros; después de excluir 67 duplicados, quedaron 245 para cribado. Luego de revisar títulos y resúmenes, se excluyeron 150 por irrelevancia temática. Se evaluaron 95 textos completos y se descartaron 51 por ausencia de procedimientos evaluativos explícitos, escasa claridad metodológica, enfoque exclusivamente teórico o falta de vinculación directa con la lectura dialógica y la comprensión crítica. Finalmente, se incluyeron 44 estudios. Este corpus refleja la naturaleza multidimensional del campo de estudio, al integrar tanto instrumentos de medición de carácter psicométrico (cuantitativo) como marcos sistemáticos de codificación del discurso (cualitativo), siempre que presentaran procedimientos explícitos de validación o rigor analítico.

Fuente: Elaboración propia (2026)

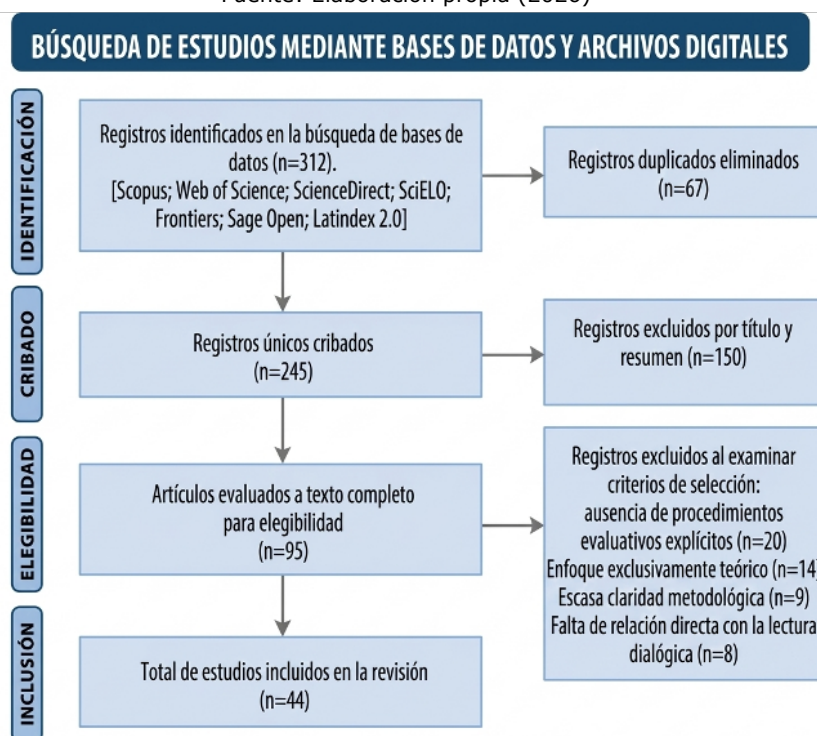


Figura 1. Flujograma del proceso de depuración de fuentes bibliográficas

2.4. Organización y Análisis de los Estudios

La gestión y organización de las referencias se realizó mediante el gestor bibliográfico Zotero, lo que permitió la depuración de duplicados y la clasificación según categorías analíticas predefinidas. También hizo posible sistematizar las referencias, clasificar los artículos seleccionados y generar automáticamente la bibliografía final de acuerdo con las normas APA. Además, se desarrolló una matriz de análisis que resume detalles importantes de cada estudio (autoría, año, objetivo, tipo de instrumento, población, evidencia psicométrica, contexto de aplicación y limitaciones metodológicas). Esta estructura bien organizada aseguró una síntesis comparativa rigurosa y coherente con el objetivo de la revisión.

2.5. Evaluación de la calidad metodológica

Los 44 estudios incluidos en el corpus final fueron evaluados cuidadosamente por su calidad crítica utilizando las herramientas del Instituto Joanna Briggs (JBI) para asegurar la validez y fiabilidad de los hallazgos. Para ello, se utilizaron listas de verificación para estudios analíticos, transversales y cualitativos según cada artículo. El investigador realizó esta evaluación de manera independiente, asegurándose de que los objetivos, métodos y resultados reportados siguieran los mismos criterios. Solo se incluyeron en la síntesis final los estudios que superaron el umbral de calidad del JBI (con una puntuación superior al 80% de los ítems cumplidos), de modo que la revisión esté fundamentada en una evidencia científica robusta y sólida.

3. RESULTADOS

Para lograr transparencia metodológica, se ha incluido la matriz completa de los estudios en el cuadro 1. Esta selección (n=44) evidencia una producción científica geográficamente dispersa, aunque con una alta concentración en España, Chile y México. En el análisis comparativo de estas fuentes, se puede observar que, aunque la mayoría de los estudios europeos se centran en el desarrollo instrumental cuantitativo, la producción en América Latina tiende a proporcionar la mayoría de las experiencias de intervención cualitativa en el aula.

Cuadro 1. Matriz de síntesis de los 44 estudios incluidos en la revisión sistemática

Nº	Autor(es)	Título del artículo	Metodología	Instrumento / Enfoque	País	Año	Base de datos
1	Alburqueque et al. (2023)	Revisión y validación del CompLEC	Cuantitativa (validación instrumental)	CompLEC revisado	España	2023	Scopus
2	Alias et al. (2022)	Systematic review of critical thinking instruments	Revisión sistemática (documental)	Instrumentos de pensamiento crítico	Malasia	2022	Scopus
3	Bogaert et al. (2023)	Development of RC-PM for reading comprehension	Cuantitativa (desarrollo instrumental)	RC-PM	Bélgica	2023	Scopus
4	Bravo y Méndez (2022)	Validación de la taxonomía Barrett	Cuantitativa (validación)	Taxonomía Barrett	Chile	2022	SciELO
5	Buenfil y Herrera (2025)	Systematic review of validated reading tools	Revisión sistemática (documental)	Instrumentos validados de comprensión	México	2025	Latindex 2.0
6	Calcagni Lago (2018)	Three domains of dialogue: a theoretical model	Teórica / analítica	Tres dominios del diálogo	Chile/Reino Unido	2018	Scopus
7	Carlson et al. (2025)	Preliminary validation of a reading assessment	Cuantitativa (validación preliminar)	Reading comprehension assessment	EE. UU.	2025	WoS/Scopus
8	Cheng et al. (2024)	Chatbot dialogic reading for kindergarteners	Cuantitativa (experimental)	Chatbot dialogic reading	China	2024	Scopus
9	Cui y Zhao (2024)	Assessing students' critical thinking in dialogue	Cuantitativa (diseño evaluativo)	Evaluación de CT en diálogo	China	2024	Scopus
10	Doll Castillo y Parra Vásquez (2021)	Habilidades de pensamiento crítico y comprensión lectora	Cuantitativa (cuasiexperimental)	Programa de desarrollo de CT	Chile	2021	SciELO
11	Ellerton (2022)	Critical thinking and content knowledge	Teórica (análisis conceptual)	Teoría del pensamiento crítico	Australia	2022	Scopus
12	Gaytan-Lugo et al. (2021)	Global reading comprehension test	Cuantitativa (validación)	Test de comprensión global	México	2021	Latindex 2.0
13	Gutiérrez (2016)	Dialogic reading and reading comprehension	Cuantitativa (experimental)	Lectura dialógica	España	2016	WoS/Scopus
14	Hanzlová y Kudrnáč (2024)	Developing a critical thinking test for adolescents	Cuantitativa (desarrollo y validación)	Test de pensamiento crítico	Rep. Checa	2024	Scopus

Nº	Autor(es)	Título del artículo	Metodología	Instrumento / Enfoque	País	Año	Base de datos
15	Hayati et al. (2022)	Students' perception of dialogic reading strategies	Cualitativa (estudio descriptivo)	Estrategia de lectura dialógica	Indonesia	2022	Latindex 2.0
16	Hennessy et al. (2023)	Forms of teacher-student dialogue for learning	Cualitativa (análisis observacional)	Calidad del diálogo en aula	Reino Unido	2023	Scopus
17	Hennessy et al. (2016)	Coding scheme for classroom dialogue	Cualitativa (desarrollo de esquema)	Esquema de codificación de diálogo	Reino Unido	2016	Scopus
18	Jiménez Pérez et al. (2025)	Design and validation of CRISENSE	Cuantitativa (desarrollo y validación)	CRISENSE	España	2025	Scopus
19	Kim y Wilkinson (2019)	What is dialogic teaching?	Teórica (marco conceptual)	Teaching dialogic	EE. UU.	2019	Scopus
20	Laird-Gentle et al. (2023)	Systematic review of dialogic pedagogy	Revisión sistemática (cuantitativa)	Pedagogía dialógica	Australia	2023	Scopus
21	Liu et al. (2022)	Children's interaction with an AI chatbot	Cuantitativa (experimental)	Chatbot de lectura con IA	Taiwán	2022	Scopus
22	López (2025)	La lectura en educación media general	Revisión narrativa	Tendencias de lectura	Venezuela	2025	Latindex 2.0
23	López-Rodríguez et al. (2025)	Lectobot for personalized reading support	Cuantitativa (aplicación tecnológica)	Lectobot	España	2025	Scopus
24	Luengo et al. (2021)	Adaptación del test Tareas de Pensamiento Crítico	Cuantitativa (adaptación y validación)	Test de pensamiento crítico	Chile	2021	SciELO
25	Mariage et al. (2024)	Tools that Talk: dialogic instruction tools	Cuantitativa (intervención)	Close reading dialógico	EE. UU.	2024	WoS/Scopus
26	Olifant (2024)	Strategy-based intervention for critical reading	Cuantitativa (intervención)	Estrategia de lectura crítica	Sudáfrica	2024	Scopus
27	Olmos Albacete et al. (2016)	Psychometric properties of ECOMPLEC.Sec	Cuantitativa (validación psicométrica)	ECOMPLEC.Sec	España	2016	WoS/Scopus
28	Ossa-Cornejo et al. (2017)	Análisis de instrumentos de medición de CT	Revisión analítica (instrumental)	Instrumentos de CT	Chile	2017	Latindex 2.0
29	Pascual et al. (2021)	Test de comprensión lectora en primaria	Cuantitativa (validación)	Test de comprensión lectora	España	2021	SciELO
30	Priyatni y Martutik (2020)	Critical-creative reading assessment	Cuantitativa (desarrollo instrumental)	Instrumento de lectura crítico-creativa	Indonesia	2020	Sage Open
31	Pulles et al. (2022)	Children's discussions about texts	Cualitativa (análisis discursivo)	Discusiones textuales en aula	Países Bajos	2022	Scopus
32	Putra (2024)	Self-assessment on reading comprehension	Cuantitativa (validación)	Autoevaluación de lectura	Indonesia	2024	Latindex 2.0
33	Ramirez y Manrique (2024)	Lectura dialógica en estudiantes de secundaria	Cuantitativa (aplicación pedagógica)	Lectura dialógica	Perú	2024	Latindex 2.0
34	Rapanta et al. (2023)	Factors affecting classroom dialogue quality	Cualitativa (análisis de calidad del diálogo)	Factores del diálogo en aula	Chipre	2023	Scopus
35	Rodríguez-Rojas et al. (2024)	Critical Thinking Evaluation Scale	Cuantitativa (diseño y validación)	Escala de pensamiento crítico	Colombia	2024	Sage Open
36	Rojas-Drummond et al. (2017)	Dialogic literacy in primary school	Cualitativa (investigación aplicada)	Dialogic literacy	México	2017	Scopus

Nº	Autor(es)	Título del artículo	Metodología	Instrumento / Enfoque	País	Año	Base de datos
37	Rolón y Morantes (2025)	Revisión sistemática sobre comprensión y CT	Revisión sistemática	Comprensión lectora y CT	Colombia	2025	Latindex 2.0
38	Ruiz-Eugenio et al. (2023)	Dialogic literary gatherings	Revisión sistemática	Tertulias dialógicas	España	2023	Scopus
39	Santos et al. (2016)	Rasch model for reading comprehension	Cuantitativa (modelamiento Rasch)	Medición de comprensión	Brasil	2016	Scopus
40	Solís et al. (2020)	Evaluación de lectura crítica en nivel superior	Cuantitativa (desarrollo instrumental)	Prueba de lectura crítica	México	2020	Latindex 2.0
41	Tonani y Chimenti (2023)	Revisión sistemática sobre enseñanza de comprensión	Revisión sistemática	Enseñanza de comprensión lectora	Uruguay	2023	Latindex 2.0
42	Wechsler et al. (2018)	Creative and critical thinking	Cuantitativa (estudio psicométrico)	CT creativo-crítico	Brasil	2018	Scopus
43	Williams et al. (2024)	Books Together: dialogic book sharing	Cuantitativa (estudio de factibilidad)	Books Together	Reino Unido	2024	Frontiers
44	Yaruro (2023)	Enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica	Revisión teórica	Lectura crítica	Venezuela	2023	Latindex 2.0

Fuente: Elaboración propia (2026)

3.1. Dimensiones emergentes del análisis

Cuadro 2. Síntesis crítica estructural de los 44 estudios incluidos

Dimensión estructural de análisis	Estudios representativos del corpus (n = 44)	Hallazgos principales	Síntesis crítica y vacíos identificados
1. Operacionalización del constructo "comprensión crítica"	Albuquerque et al. (2023); Jiménez Pérez et al. (2025); Rodríguez-Rojas et al. (2024); Solís et al. (2020); Doll Castillo y Parra Vásquez (2021); Wechsler et al. (2018)	Los instrumentos tienden a evaluar inferencia, evaluación argumentativa y juicio crítico. Existe diversidad conceptual en la definición del constructo.	No existe consenso estructural sobre las dimensiones constitutivas de la comprensión crítica. El constructo aparece fragmentado entre lectura, pensamiento crítico y evaluación argumentativa. Falta un modelo integrador explícito para contextos dialógicos.
2. Rigor psicométrico y modelos de validación	Olmos Albacete et al. (2016); Santos et al. (2016); Pascual et al. (2021); Hanzlová y Kudrnáč (2024); Carlson et al. (2025); Putra (2024)	Incremento en el uso de análisis factorial confirmatorio y modelos Rasch. Mejora progresiva en reportes de consistencia interna y validez de constructo en estudios recientes (2023–2025).	Aunque el rigor estadístico ha aumentado, la mayoría de instrumentos valida constructos individuales y descontextualizados. No se integran variables dialógicas como parte estructural del modelo psicométrico.
3. Contextualización dialógica del instrumento	Calcagni y Lago (2018); Hennessy et al. (2016, 2023); Kim y Wilkinson (2019); Rojas-Drummond et al. (2017); Ruiz-Eugenio et al. (2023); Rapanta et al. (2023))	Se desarrollan marcos teóricos sólidos sobre calidad del diálogo y aprendizaje profundo. Evidencia de impacto del intercambio argumentativo en la comprensión.	La literatura dialógica es teóricamente robusta pero metodológicamente débil en términos psicométricos. No existen instrumentos estandarizados que midan comprensión crítica dentro de interacciones dialógicas reales con validación formal.
4. Ámbitos de aplicación y nivel educativo	Gutiérrez (2016); Cheng et al. (2024); Mariage et al. (2024); Williams et al. (2024); Luengo et al. (2021); Olifant (2024)	Mayor desarrollo instrumental en educación secundaria y superior. Intervenciones dialógicas muestran mejoras en comprensión lectora.	La evidencia en educación primaria es más limitada y heterogénea. Las intervenciones reportan impacto, pero sin instrumentos integrados que midan comprensión crítica situada de manera estandarizada.
5. Coherencia entre evaluación, interacción y contexto	Alias et al. (2022); Buenfil y Herrera (2025); Laird-Gentle et al. (2023); Rolón y Morantes (2025); Tonani y Chimenti (2023); Yaruro (2023); López (2025)	Las revisiones coinciden en la necesidad de integrar lectura crítica, pensamiento crítico y diálogo pedagógico. Reconocimiento de fragmentación conceptual.	La producción científica evidencia convergencia teórica, pero no instrumental. Persisten evaluaciones centradas en el individuo que no capturan la dimensión interactiva de la comprensión crítica.

Fuente: Elaboración propia (2026)

Más allá de la clasificación individual de los estudios presentada en el Cuadro 1, el análisis estructural del corpus permitió integrar los hallazgos en cinco dimensiones analíticas centrales. La articulación de la evidencia presentada en el cuadro 2 ofrece una comparación entre el rigor psicométrico de los modelos de validación y el grado de incorporación de la dimensión dialógica en los procesos evaluativos. Por consiguiente, la síntesis resultante revela una tendencia significativa: los instrumentos que logran niveles más altos de precisión métrica y robustez estadística son, paradójicamente, aquellos que menos capturan la naturaleza interactiva y discursiva de la comprensión crítica descrita en la literatura teórica.

En conjunto, los hallazgos indican que, aunque la instrumentación se ha desarrollado cada vez más con una base psicométrica adecuada, la integración explícita de la dimensión dialógica en los modelos de medición sigue en una etapa incipiente de desarrollo. Tal caracterización proporciona una delimitación descriptiva de las brechas metodológicas en la literatura, que se abordarán en la sección de Discusión para derivar criterios orientadores que contribuyan al diseño de instrumentos estandarizados y validados en contextos dialógicos.

4. DISCUSIÓN

4.1. Tensiones conceptuales en la operacionalización de la comprensión crítica

Como se evidenció en la dimensión de operacionalización del Cuadro 2, la comprensión crítica sigue siendo un término heterogéneo y parcial. Algunos de estos instrumentos la tratan en términos de procesos de comprensión lectora inferencial y evaluativa (Alburquerque et al., 2023; Solís et al., 2020), mientras que otros incorporan aspectos del pensamiento crítico (Jiménez Pérez et al., 2025; Wechsler et al., 2018) o juicio argumentativo contextual (Rodríguez-Rojas et al., 2024). Estos contrastes, ya identificados en revisiones anteriores (Alias et al., 2022; Rolón & Morantes, 2025), indican que el campo existe sin un marco definicional unificado.

Además, la mayoría de estudios omite la dimensión dialógica, pese a que la comprensión crítica presupone enfrentar perspectivas, crear contraargumentos y negociar significados en la interacción (Gutiérrez, 2016; Pulles et al., 2022). Esta ausencia conceptual significa que la criticidad no puede evaluarse como un modo de práctica social y no simplemente como una habilidad que poseen los individuos. Como resultado, nuestra evidencia sugiere una necesidad urgente de avanzar hacia un modelo integrador que represente actividades textuales, argumentativas e interaccionales, lo cual es un requisito previo para evaluar la comprensión crítica en condiciones dialógicas reales.

4.2. Validación psicométrica: avances metodológicos sin integración dialógica

El corpus revisado evidencia un fortalecimiento significativo de la validez y fiabilidad de los instrumentos en relación con la comprensión y el pensamiento crítico. Estudios como los de Olmos Albacete et al. (2016), Santos et al. (2016), Pascual et al. (2021) y Hanzlová y Kudrnáč (2024) aplican modelos de Rasch y análisis factorial confirmatorio con resultados consistentes, mientras que investigaciones recientes en lectura académica o pensamiento crítico reportan índices robustos de consistencia interna y validez convergente (Alburquerque et al., 2023; Carlson et al., 2025; Jiménez Pérez et al., 2025).

Sin embargo, estos avances se desarrollan casi exclusivamente en tareas individuales y en condiciones controladas, desconectadas de los procesos dialógicos a través de los cuales se construye la comprensión crítica. Incluso los instrumentos psicométricamente más rigurosos ignoran indicadores discursivos como la calidad argumentativa, la contingencia de respuesta o la construcción conjunta de significados, elementos centrales para explicar cómo emerge la criticidad en la interacción. Por lo tanto, más que refinar únicamente los procedimientos estadísticos, resulta necesario desarrollar modelos psicométricos capaces de incorporar la naturaleza conversacional del aprendizaje dialógico.

4.3. Producción dialógica: fortaleza conceptual y vacío instrumental

El corpus revisado presenta un campo dialógico conceptualmente robusto y modelos que describen con precisión las formas de interacción favorables para el aprendizaje profundo (Calcagni & Lago, 2018; Hennessy et al., 2016; Kim & Wilkinson, 2019). Además, se ha demostrado empíricamente que la lectura y la discusión en clave dialógica mejoran la comprensión y el razonamiento (Gutiérrez, 2016; Rapanta et al., 2023; Rojas-Drummond et al., 2017; Ruiz-Eugenio et al., 2023). Sin embargo, esta fortaleza conceptual no se refleja en los instrumentos estandarizados.

El estudio proporciona descripciones ricas de la interacción, pero no ofrece instrumentos que permitan la medición válida, comparable y replicable de la comprensión crítica dentro del diálogo. Esta brecha en los instrumentos representa una limitación estructural: la pedagogía dialógica no puede ser evaluada rigurosamente ni proyectada a mayor escala sin instrumentos establecidos. La brecha entre teoría y medición, entonces, emerge como el obstáculo metodológico más crítico, destacado en la revisión.

4.4. Ámbitos de aplicación y nivel educativo

La revisión revela una distribución desigual de la evidencia según nivel educativo. En la educación primaria, predominan las intervenciones exploratorias y las experiencias asistidas por tecnología (Gutiérrez, 2016; Cheng et al., 2024; Williams et al., 2024), pero con poco énfasis en la validación instrumental. En la educación secundaria, hay un mayor avance en la lectura crítica y el pensamiento crítico (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Olifant, 2024; Priyatni & Martutik, 2020), aunque todavía se centra en el rendimiento individual. En la educación superior, los instrumentos son más robustos psicométricamente (Alburqueque et al., 2023; Carlson et al., 2025; Solís et al., 2020), pero menos sensibles a las dinámicas dialógicas reales.

Esta asimetría tiene importantes implicaciones: 1) Aunque la evidencia internacional sugiere que las habilidades críticas se desarrollan progresivamente desde la infancia, la comprensión crítica temprana está submedida. 2) Los estudios en educación primaria priorizan la intervención sobre la validación, lo que impide determinar con precisión el impacto de las estrategias dialógicas en la evolución de la competencia crítica. 3) La falta de instrumentos diseñados para edades tempranas limita la capacidad de evaluar las trayectorias de desarrollo longitudinal y la efectividad de los programas dialógicos sostenidos. Para avanzar hacia la estandarización, será esencial diseñar modelos de instrumentos coherentes, graduales y sensibles que estén en sintonía tanto con el nivel educativo como con la complejidad del diálogo.

4.5. Coherencia entre evaluación, interacción y contexto

Reseñas recientes (Alias et al., 2022; Buenfil & Herrera, 2025; Laird-Gentle et al., 2023; López, 2025) afirman la necesidad de integrar la lectura crítica, el pensamiento crítico y el diálogo pedagógico. Sin embargo, esta convergencia teórica no se refleja en los instrumentos existentes. Los estudios revisados concluyen que:

- Incluso en la literatura que reconoce los beneficios del diálogo, la evaluación sigue siendo un producto del rendimiento individual.
- No existen instrumentos estandarizados para medir indicadores clave como la calidad argumentativa, la contingencia discursiva, la negociación de significado.
- La dimensión interactiva en contextos dialógicos, central para la comprensión crítica, tampoco se considera en los modelos evaluativos. Esta brecha entre lo teórico, lo interactivo y lo medible se considera la brecha estructural clave de la revisión.

La brecha estructural más prominente encontrada en la revisión es esta desconexión entre teoría, interacción y medición. Bajo esta premisa, los futuros instrumentos deberían aprovechar dimensiones evaluativas que capturen la naturaleza colaborativa de la comprensión crítica para abordarla.

Por consiguiente, la síntesis crítica destaca cinco criterios orientadores para futuros instrumentos: 1. Modelo conceptual integrador: articular la comprensión textual, la argumentación y el diálogo como componentes interdependientes. 2. Rigor psicométrico robusto: incorporar modelos psicométricos avanzados, como el análisis factorial confirmatorio (CFA), la teoría de respuesta al ítem (IRT) y estrategias de validación multinivel, para asegurar la comparabilidad y consistencia de las mediciones. 3. Indicadores discursivos explícitos: incluir calidad argumentativa, contingencia y construcción conjunta de significados. 4. Evaluación contextualizada: situar la medición en interacciones reales y no en tareas aisladas. 5. Adaptabilidad evolutiva: diseñar instrumentos graduados según el nivel educativo y la etapa de desarrollo crítico.

5. CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática demuestra que durante el período 2015-2025, la evaluación de la comprensión crítica en entornos educativos se ha basado en gran medida en instrumentos psicométricos para la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Estos instrumentos generalmente presentan niveles adecuados de fiabilidad y validez, junto con avances en el rigor metodológico, como el uso de modelos

de medición consistentes y procesos de validación progresivos. No obstante, el diseño de estos instrumentos responde principalmente a enfoques cognitivos individuales, lo que limita la incorporación de la dimensión dialógica como eje central de la evaluación.

En relación con el objetivo de la investigación, los resultados demuestran que, aunque los instrumentos revisados han sido aplicados en diversos niveles educativos y son herramientas altamente técnicas para esta tarea, su alcance es insuficiente para capturar procesos esenciales de comprensión crítica desde una perspectiva dialógica. Aspectos esenciales como la argumentación, la interacción discursiva y la construcción colectiva de significado aparecen escasamente operacionalizados o ausentes en la mayoría de los instrumentos analizados. Desde este punto de vista, se establecen criterios orientadores que destacan la necesidad de instrumentos estandarizados y validados que articulen coherentemente los constructos de comprensión crítica y lectura dialógica, reduciendo la brecha existente entre las prácticas pedagógicas dialógicas y las herramientas evaluativas disponibles.

5.1. Implicaciones prácticas y teóricas

A nivel teórico, los resultados permiten una conceptualización que no se limita a la capacidad cognitiva individual, sino que incluye formas dialógicas, sociales y situadas de comprensión crítica. En este marco, la revisión respalda las concepciones socioculturales del aprendizaje y llama a la articulación de modelos que incluyan comprensión crítica, interacción discursiva y mediación pedagógica, para así ampliar las bases conceptuales para desarrollar herramientas evaluativas más amplias y coherentes informadas por contextos reales.

En el plano práctico, los hallazgos son relevantes para docentes, investigadores y responsables de políticas en educación. Se sugiere que el diseño de instrumentos para la inclusión de tareas dialógicas significativas como debates estructurados, lectura compartida y producción argumentativa debería tener prioridad. De manera similar, los criterios prescriptivos recomendados podrían proporcionar un recurso para la construcción de herramientas ricas en contexto que podrían ser aplicables en áreas diversas y rurales. Finalmente, se enfatizan las tecnologías digitales y la inteligencia artificial como posibilidades que añaden valor a la evaluación formativa, en forma de retroalimentación interactiva y en tiempo real.

5.2. Sugerencias para futuras investigaciones

A partir de los resultados, se proponen líneas prioritarias para futuras investigaciones. Primero, construir y validar instrumentos específicos para medir la comprensión crítica en contextos de lectura dialógica e incorporar métodos mixtos y análisis psicométricos avanzados. Segundo, establecer estudios longitudinales que analicen su estabilidad y sensibilidad al cambio. Tercero, ampliar aún más la investigación en contextos interculturales y multilingües, especialmente en poblaciones subrepresentadas. Finalmente, considerar la evaluación asistida por IA a través de medios dialógicos, analíticos y metacognitivos para evaluar la comprensión crítica.

DECLARACIÓN DE ÉTICA, TRANSPARENCIA Y USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Declaración de Ética y Transparencia

El autor declara que esta investigación es original y cumple plenamente con los estándares éticos y principios requeridos por la Revista Espacios. Al tratarse de una investigación de revisión sistemática basada en fuentes secundarias, se garantiza explícitamente la integridad, el rigor y el respeto absoluto en el tratamiento, interpretación y citación de los datos y hallazgos correspondientes a los autores originales. Además, se certifica categóricamente que no ha habido sesgo de selección empírica, conveniencia o conflicto de interés en la formación de la muestra final de los 44 artículos mencionados. Esta selección ha respondido estricta, objetiva y transparentemente a los criterios metodológicos predefinidos en el protocolo PRISMA. También se declara que no existen conflictos de interés de ningún tipo ni fuentes de financiación que condicionen los resultados.

Declaración sobre el Uso de Inteligencia Artificial (IA)

El autor informa que el uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) se limitó a apoyar la revisión editorial y de estilo, especificando que no reemplazaron el proceso intelectual, el análisis crítico o la autoría académica en ningún momento. El autor asume plena responsabilidad por garantizar la originalidad, precisión y validez de todo el contenido, verificando que su uso no viole los estándares éticos, los derechos de autor o las políticas editoriales de la revista.

REFERENCIAS

- Alburquerque, C. M. A., Rivera-Lozada, O., Vicente, J. S. Y., Tomás, M. R. V., Vilca, L. W., Soto, R. A. E., & Huari, M. Y. A. (2023). Psychometric analysis of the revised CompLEC test to measure reading speed and reading comprehension in university students. *BMC Psychology*, 11(1), 331. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01374-1>
- Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268>
- Alias, A., Mohtar, L. E., Ayop, S. K., & Rahim, F. R. (2022). A Systematic Review on Instruments to Assess Critical Thinking & Problem-Solving Skills. *EDUCATUM Journal of Science, Mathematics and Technology*, 9, 38–47. <https://doi.org/10.37134/ejsmt.vol9.sp.5.2022>
- Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI.
- Bogaert, R., Merchie, E., Aesaert, K., & Van Keer, H. (2023). The development of the reading comprehension—Progress monitoring (RC-PM) tool for late elementary students. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1066837>
- Bravo, A. C., & Méndez, R. G. (2022). Validación de un instrumento evaluativo que mide la competencia lectora con grado de dificultad progresiva mediante la taxonomía de Barret en estudiantes de segundo año medio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 75–95. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147004>
- Buenfil, A. A. C., & Herrera, P. J. C. (2025). Análisis de instrumentos validados para evaluar la comprensión lectora en educación primaria: Una revisión sistemática (2015 a 2025). *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 16(31). <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2633>
- Calcagni, E., & Lago, L. (2018). The Three Domains for Dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.001>
- Carlson, S. E., Clinton-Lisell, V., Taylor, T., Ness-Maddox, H., Dahl, A., Davison, M. L., & Seipel, B. (2025). Validating a Reading Comprehension Assessment for College Students: Preliminary Findings. *Journal of Psycholinguistic Research*, 54(3), 27. <https://doi.org/10.1007/s10936-025-10144-6>
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), Artículo 3. (2021, noviembre 1). <https://digitalcommons.fiu.edu/record/19744>
- Cheng, X., Yin, L., Lin, C., Shi, Z., Zheng, H., Zhu, L., Liu, X., Chen, K., & Dong, R. (2024). Chatbot dialogic reading boosts comprehension for Chinese kindergarteners with higher language skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 240, 105842. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105842>
- Cui, R., & Zhao, L. (2024). Assessing Students' Critical Thinking in Dialogue. *Journal of Intelligence*, 12(11). <https://doi.org/10.3390/jintelligence12110106>
- Doll Castillo, I., & Parra Vásquez, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, (75), 158–180. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Ellerton, P. (2022). Sobre el pensamiento crítico y el conocimiento del contenido: Una crítica de los supuestos de la teoría de la carga cognitiva. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 100975. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100975>
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Soler Gallart, M. (2023). Ramon Flecha. La Sociedad Dialógica. La sociología que gusta y usa la ciudadanía. Barcelona: Hipatia Press, 2022. *Revista CENTRA De Ciencias Sociales*, 2(2), 199–203. <https://doi.org/10.54790/rccs.49>
- Gaytan-Lugo, L., Montesinos-López, O., Alcaraz-Valencia, P., & Fernández-Robles, J. (2021). Construcción y validación de un instrumento para evaluar la comprensión global lectora en estudiantes de tercero de primaria. *Revista Innova Educación*, 3(1), 39–70. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.003>
- Gutiérrez, R. (2016). Effects of Dialogic Reading in the Improvement of Reading Comprehension in Students of Primary Education // Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2). <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/15017>
- Hà, T. A., & Huertas-Abril, C. A. (2024). Teaching critical reading in higher education: A literature review and pedagogical framework proposal. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101599. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101599>
- Hanzlová, R., & Kudrnáč, A. (2024). Developing critical thinking test for adolescents: A validity and reliability study from the Czech Republic. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101613. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101613>

- Hayati, H. A., Hidayat, D., & Pahlevi, M. R. (2022). Exploring secondary students perception and practice on dialogic reading strategy in reading comprehension. *project (Professional Journal of English Education)*, 5(6), 1179–1186. <https://doi.org/10.22460/project.v5i6.p1179-1186>
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Hennessy, S., Calcagni, E., Leung, A., & Mercer, N. (2023). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 37(2), 186–211. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1956943>
- Jiménez Pérez, E. del P., León Urrutia, M., García Guirao, P., & Cerezo Guzmán, M. V. (2025). Design and validation of CRISENSE, a novel critical competence assessment tool for Spanish adolescents and young adults. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 101708. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101708>
- Kim, M.-Y., & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Kushki, A., & Nassaji, H. (2024). L2 Reading Assessment from a Sociocultural Theory Perspective: The Contributions of Dynamic Assessment. *Education Sciences*, 14(4). <https://doi.org/10.3390/educsci14040342>
- Laird-Gentle, A., Larkin, K., Kanasa, H., & Grootenboer, P. (2023). Systematic quantitative literature review of the dialogic pedagogy literature. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(1), 29–51. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00029-9>
- Liu, C.-C., Liao, M.-G., Chang, C.-H., & Lin, H.-M. (2022). An analysis of children' interaction with an AI chatbot and its impact on their interest in reading. *Computers & Education*, 189, 104576. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104576>
- López, Z. (2025). La lectura en educación media general. Una revisión sobre las tendencias de estudio. *DIALÓGICA REVISTA MULTIDISCIPLINARIA*, 22(1), 49–75. <https://doi.org/10.56219/dialgica.v22i1.3431>
- López-Rodríguez, L. G., Ríos-Rodríguez, L. C., Torre, J. D. la, García-Avilés, J. C., Ruvalcaba-Arredondo, L., & López-Monteagudo, F. E. (2025). From Diagnostics to Implementation: Lectobot for Personalized Reading Comprehension Support in University Students. *Education Sciences*, 16(1). <https://doi.org/10.3390/educsci16010010>
- Luengo, M. P., Cornejo, C. O., Gutiérrez, H. A., Osorio, L. M., & Jaña, C. M. (2021). Adaptación y validación del test Tareas de Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 199–212. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042palma12>
- Mariage, T. V., Hicks, E. A., Reiley, S., & Dabo, A. (2024). Tools that Talk: Scaffolding Dialogic Instruction Through Close Reading of Informational Text. *The Reading Teacher*, 77(5), 692–704. <https://doi.org/10.1002/trtr.2292>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). Perfiles de prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y su relación con la competencia lectora de los estudiantes de 4.º grado de primaria (Estudios Breves N.º 15). *Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10814>
- Morales Carrero, J.A. (2025). Lectura crítica, pensamiento epistémico y escritura académica. Un acercamiento a cuatro voces. *Yachay*, 14(2). e140201. <https://doi.org/10.36881/yachay.v14i2.1136>
- Olifant, F. M. (2024). Breaking the cycle of poor critical reading comprehension: A strategy-based intervention. *Literator*, 45(1), 14. <https://literator.org.za/index.php/literator/article/view/2080>
- Olmos Albacete, R., León Cascón, J., Martín Arnal, L., Moreno Pérez, J., Escudero Domínguez, I., & Sánchez Sánchez, F. (2016). Psychometric properties of the reading comprehension test ECOMPLEC.Sec. *Psicothema*, 28(1), 89–95. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.92>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Martín, N. G. L.-S., Quintana-Abello, I. M., & Díaz-Larenas, C. H. (2017). ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19–28. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Pascual, G., Goikoetxea, E., & Bustos, H. (2021). Propiedades Psicométricas de un Test de Comprensión Lectora para Alumnos de Educación Primaria. *Psykhē*, 30(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2018.22337>

- Priyatni, E. T., & Martutik. (2020). The Development of a Critical-Creative Reading Assessment Based on Problem Solving. *Sage Open*, 10(2), 2158244020923350. <https://doi.org/10.1177/2158244020923350>
- Pulles, M., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2022). Children's discussions about texts: Integrating and evaluating practices. *Linguistics and Education*, 69, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101051>
- Putra, I. S. (2024). The Validity and Reliability of Self-Assessment on Reading Comprehension at Junior High School. *Eduvest - Journal of Universal Studies*, 4(10), 9003-9011. <https://doi.org/10.59188/eduvest.v4i10.1386>
- Ramirez, S. Y. F., & Manrique, J. D. (2024). La lectura dialógica en la comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria de la I.E. 2076 Abraham Lincoln. UGEL N° 4. Puente Piedra. Lima. *IGOVERNANZA*, 7(28), 197-223. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n28.2024.382>
- Rapanta, C., Miralda-Banda, A., Garcia-Milà, M., Vrikki, M., Macagno, F., & Evagorou, M. (2023). Detecting the factors affecting classroom dialogue quality. *Linguistics and Education*, 77, 101223. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101223>
- Rodríguez-Rojas, M.-P., Ramírez-Segura, A.-M., Valenzuela-Mora, P., Dampuré, J., & Riveros Munévar, F. (2024). Critical Thinking Evaluation Scale: Design and Validation in a Colombian Population. *Sage Open*, 14(4), 21582440241297418. <https://doi.org/10.1177/21582440241297418>
- Rojas-Drummond, S., Maine, F., Alarcón, M., Trigo, A. L., Barrera, M. J., Mazón, N., Vélez, M., & Hofmann, R. (2017). Dialogic literacy: Talking, reading and writing among primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.005>
- Rolón, L., & Morantes, A. M. (2025). Comprensión lectora y desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria: una revisión sistemática de la literatura. *DIALÉCTICA*, 1(26). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i26.4385>
- 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>
- Santos, S., Cadime, I., Viana, F. L., Prieto, G., Chaves-Sousa, S., Spinillo, A. G., & Ribeiro, I. (2016). An application of the Rasch model to reading comprehension measurement. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0044-6>
- Solís, M. C. M., Rodríguez, G. G., & Coll, A. C. R. (2020). Una evaluación a la lectura crítica en el nivel superior. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 203-234. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a09>
- Tonani, J., & Chimenti, M. de los Á. (2023). Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: Una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>
- UNESCO. (2024). Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning. Paris, UNESCO. <https://digitallibrary.un.org/record/4066661>
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.003>
- Williams, M. E., Owen, C., & Hutchings, J. (2024). School-based delivery of a dialogic book sharing intervention: A feasibility study of Books Together. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1304386>
- Yaruro, D. A. S. (2023). Enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica. Una revisión teórica. *Revista Encuentro Educativo, Universidad del Zulia, Maracaibo - Venezuela*, 30(1), 161-180. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8105038>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional