Ciencia y Educación, Vol. 10, No. 2, Septiembre, 2026 • ISSN (impreso): 2613-8794 • ISSN (en línea): 2613-8808
DOI: https://doi.org/10.22206/cined.2026.v10i2.3792

LECTURA ACADÉMICA EN SOLITARIO VS LECTURA DIALÓGICA EN EL AULA UNIVERSITARIA: ¿MISMA COMPRENSIÓN PARA QUIEN NO GUSTA DE LEER?

Independent academic reading vs. dialogic reading in the university classroom: same comprehension for those who dislike reading?

Jorge Leal-Iga[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5548-1943

Azalea Barrera-Espinosa[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6100-9004

Recibido: 24/06/2026 ● Aceptado: 08/09/2026

Cómo citar: Legal-Iga, J. y Barrera-Espinosa, A. (2026). Lectura académica en solitario vs lectura dialógica en el aula universitaria: ¿misma comprensión para quien no gusta de leer? *Ciencia y Educación*, *10*(2), 5-23. https://doi.org/10.22206/cined.2026.v10i2.3792

Resumen

Actualmente es frecuente encontrarse con estudiantes de nuevo ingreso a la universidad sin la capacidad suficiente para comprender la lectura especializada referente a su carrera, representándoles no solo un desafío en la adquisición de conocimiento sino un atentando en contra de su formación profesional. Ante la controversia de que leer es una actividad en solitario en contra de que la mayoría de los autores consultados para este estudio, sostienen que en la universidad se alcanza una mejor comprensión lectora mediante la lectura en grupo o dialógica, esta investigación realizó un experimento con 303 estudiantes de primer semestre de universidad, confrontando la metodología en ejercicio de la lectura en solitario a la dialógica, encontrando una mejora en la comprensión lectora obtenida de manera dialógica para estudiantes que gustan de la lectura y áreas de oportunidad específicas para los desinteresados en ella.

Palabras clave: cognición, comunicación interactiva, comprensión, lectura rápida, prueba de lectura.

Abstract

Currently, it is common to find newly enrolled university students lacking the capacity to understand specialized reading related to their field of study, representing not only a challenge in knowledge acquisition but also a threat to their professional development. Given the controversy surrounding the notion that reading is a solitary activity, contrary to the fact that most authors consulted for this study maintain that better reading comprehension is achieved at university through group or dialogic reading, this research conducted an experiment with 303 first-semester university students. The study compared the methodology of solitary reading with that of dialogic reading, finding an improvement in reading comprehension achieved through dialogic reading for students who enjoy reading, and specific areas for improvement for those who are not interested in it.

Keywords: cognition, interactive communication, comprehension, speed reading, reading tests.

[1] Facultad de Contaduría Pública y Administración, Universidad Autónoma de Nuevo León. México. Email: jorge.lealig@uanl.edu.mx
[2] Facultad de Contaduría Pública y Administración, Universidad Autónoma de Nuevo León. México. Email: azalea.barreraes@uanl.edu.mx

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0. CC BY

1. Introducción

La lectura académica se define como la actividad que utiliza una institución educativa para transmitir y propiciar el conocimiento en su alumnado (Mata Puente *et al.*, 2024), de ello se antepone la necesidad de que el autor del texto académico se explique con claridad (Rosas, 2006) pues al incluir contenido científico, el alumnado universitario requerirá de la interpretación comprensible del escrito, así como conceptos teórico-prácticos acordes al saber de su disciplina especifica (Lobato Osorio, 2019).

Al ingreso en educación superior, el alumnado debería tener una preparación aceptable en comprensión lectora, pero la lectura especializada le resulta complicada debido a un carente ejercicio lector proveniente de sus niveles académicos anteriores (Lobato Osorio, 2019), por ese motivo su incursión en la universidad le representa un desafío en la adquisición de conocimiento (Ceballos Gómez, 2014). Aunque estas dificultades le eran perceptibles desde su nivel medio superior, fueron manifestadas con mayor afectación a su ingreso en la universidad, posiblemente porque de manera tardía se puso atención al entrenamiento de la capacidad lectora, siendo que lo usual es primero aprender a leer, pero en este nivel (superior), hay que leer para aprender (Jiménez y O´Shanahan Juan, 2008).

La lectura le permite al ser humano hacerse de criterio propio al interpretar los contenidos del texto, por ello el estudiantado universitario que ostenta hábito lector tendrá un mejor acceso a este beneficio, pero sólo cuando se trata de temas de su interés puesto que por lo general aún para quien cuenta con este valioso hábito, la lectura académica puede resultar aburrida (Zambrano-Cerón *et al.*, 2020).

Existe controversia respecto al esfuerzo educativo institucional para promover la lectura. Zambrano-Cerón *et al.* (2020) aseguran que las universidades promocionan la lectura en su alumnado con el fin de mejorar su cognición, soportándose en personal especializado que guía al estudiantado en la comprensión lectora. Pero contrario a esto, Barrio del Campo *et al.* (2005) destacan que no existen programas de intervención para la comprensión lectora en universidades y que de hecho la lectura representa un grave problema a nivel internacional. Lobato Osorio (2019) añade que en su investigación, los estudiantes universitarios analizados comprendían lo que leían de forma superficial, sin capacidad para realizar inferencias o llegar a concluir ideas propias (p. 5), alejándose de la oportunidad de desarrollarse intelectual y emocionalmente; aspectos necesarios en su madurez (Barrio del Campo *et al.*, 2005). Es precisamente la etapa universitaria en la que el estudiantado adquiere las bases de su formación, interpretando y juzgando lo que consulta en sus textos académicos en relación con el ámbito social en el que vive (Mata Puente *et al.*, 2024).

Respecto a la preparación previa, la investigación de Cullinan (2000) encontró que desde edad temprana, todo alumno requiere que los libros les sean leídos por un instructor o un familiar para contar con un modelo que les instruya y en quien soportar su comprensión. Mata Puente *et al.* (2024), opinan que de igual manera se requiere fortalecer en capacidad lectora al estudiantado universitario como una actividad multidimensional (p. 11), pero a pesar de estos argumentos, Ramírez Leyva (2001) puntualiza que los estudios disponibles en cuestión de lectura abordan particulares estratos sociales y son escasos, además de que la mayoría se refieren a cuestiones de cultura (p. 115). Específicamente las investigaciones disponibles referentes a temas de lectura en la universidad son escasas, pero lo más complicado es que son pocas las propuestas que abonan en la comprensión lectora y su alcance, como el mejorar en la velocidad de lectura, lo cual afecta su eficacia en nivel superior (Barrio del Campo *et al.*, 2005).

El ejercicio de la lectura activa un proceso de comunicación participativa entre el texto (autor) y el lector, quien interioriza el contenido y construye un significado propio (Zambrano-Cerón *et al*., 2020), al igual que la comunicación en el aula de clase entre docente y estudiante, pero ahí ocurre otra controversia; donde el docente arguye exprofeso que el estudiante posee las capacidades adecuadas de comprensión lectora y por ello encarga las lecturas del texto académico, siendo que el estudiante es el único consciente de su limitación o incapacidad para la comprensión lectora en esta comunicación (Barrio del Campo *et al*., 2005; Ceballos Gómez, 2014), pues no la expresa. Por ello, es frecuente que el estudiantado universitario actual comprenda de manera superficial lo que lee, sin acceso a poder hacer inferencias de los contenidos o aún menos, a proponer una postura crítica de ellos (Lobato Osorio, 2019).

Cullinan (2000) destaca la figura de una persona guía del estudiante en cuestión de lectura, pero Condemarín (1983) amplía el concepto, destacando que el requerimiento del docente va más allá de un modelo, dado que cuando el instructor no valora la lectura, dicho estudiante tampoco encuentra valor en ella, al respecto recomienda realizar lectura silenciosa a diario dentro del aula de clase activamente, adjunto a la responsabilidad del docente de revisar los niveles de comprensión obtenidos, propiciando un ambiente positivo hacia el hábito lector (pp. 8 y 12). Al respecto, Guerrero Rodríguez *et al.* (2022) señalan la insuficiencia del uso del lenguaje cuando se omiten los recursos para comunicarse integralmente (p. 39); el(la) docente actual, debe ser motivador(a), empático(a) y adaptable a la realidad que vive el estudiante, además de dominar su disciplina académica (Domínguez y Aguiar, 2023).

El estudiantado actual forma parte de una nueva generación de lectores que se encuentra inserto en una sociedad interconectada tecnológicamente y por ello, las formas de lectura fluyen de una manera distinta a las del texto tradicional impreso en papel; ahora las relaciones de entretenimiento, culturales y educativas de los medios globales de comunicación le representan un menor esfuerzo mental y gradualmente con la interacción de mensajes producto de la masificación mediática, le manipulan (Ramírez Leyva, 2001, pp. 120 y 121).

A causa de la pandemia surgida por COVID 19, los jóvenes pasaban gran parte del día en confinamiento y apegados a sus dispositivos móviles, lo que les provocó una menor concentración en temas escolares (Gaeta *et al*., 2023). Las generaciones de estudiantes más vulnerables son las nacidas entre 1995 y 2010, dada su propensión al uso permanente y diario a los dispositivos móviles, de donde reciben constantemente estos estímulos de redes sociales y aplicaciones, pero especialmente a la costumbre de lectura digital rápida y sobre todo fragmentada, que amenaza con vulnerar algunas de sus capacidades cognitivas necesarias para la comprensión de la lectura, debido a que les imposibilita la concentración, dejándoles sin la adquisición de experiencia para su formación (Ramírez Leyva, 2022, p. 221).

Ante esta carencia crítica de comprensión lectora y su conexión con el desarrollo educativo de las generaciones universitarias actuales debido al indiscriminado uso tecnológico (Zambrano-Cerón *et al*., 2020, p. 1651), algunos autores como Beck & McKeown proponen estrategias de lectura e interpretación de los textos como actividades dialógicas dentro del aula de clase, para incrementar la comprensión lectora a través de comunicar el conocimiento (Valls *et al*., 2008). Beck & McKeown (2006) aseguran que en repetidas ocasiones el autor del texto es el responsable de que no se comprenda la lectura y no el estudiante, por lo que su estrategia se denomina "cuestionando al autor" (p. 13).

Al igual que Beck *et al.* (1996) y Beck & McKeown (2006), otros autores coinciden en que la práctica de la lectura debe considerarse siempre como un acto influido por el contexto social del lector (Álvarez Álvarez, 2016; Bolivar, 2000; Mata Puente *et al*., 2024; Viñao Frago, 2007; Yanez-García *et al*., 2022), sin embargo y a pesar de que la mayoría de autores identifica a la lectura dialógica en el aula como el camino más adecuado para comprender la lectura, las autoras citadas admiten que para lograr un entrenamiento eficaz en comprensión lectora en el alumnado, es necesario primero comprender el fenómeno de la enseñanza en la actualidad para evaluar su eficacia (Beck & McKeown, 2006, p. 14), pues en contraparte de esta teoría, Bloom (2006) asevera que el acto de leer es tan solitario que ni la presencia física de varias personas, vuelve social la sinceridad en la introspección de la conciencia individual, al cuestionarse a sí mismo lo reconocido en el texto (p. 145).

En adquisición de los conceptos de los autores consultados, se aprecia un consenso en la carente capacidad lectora del estudiantado universitario actual —sobre todo de primer ingreso—, posiblemente por una desestimada importancia en niveles académicos anteriores o por el desinterés del propio estudiante. Luego, una perceptible controversia en función del apoyo institucional en la promoción del hábito y comprensión de lectura en el alumnado, así como en cuestión metodológica; si la lectura en solitario o en contraparte la lectura dialógica en el aula, debería resultar en un mejor aprovechamiento en los niveles de comprensión lectora en el estudiantado de este nivel.

Dada la problemática presentada en la comprensión lectora necesaria al ingreso de nivel superior, especialmente en la generación actual —nacidos entre 1995 y 2010; (Ramírez Leyva, 2022)— y considerando que la mayoría de los autores consultados asevera que la lectura dialógica en el aula es un método que supera el resultado de la comprensión lectora en el alumnado, comparándola con la lectura en solitario, esta investigación ha decidido investigar la efectividad comparada entre dichos métodos mediante la siguiente hipótesis:

> *H_i: La lectura académica dialógica dentro del aula en el estudiante universitario de primer ingreso, incrementa su nivel de comprensión lectora en comparación con la lectura en solitario.*

La construcción teórica del presente estudio se inicia abordando el proceso de comprensión lectora, luego las dificultades en la comprensión lectora que atraviesan los estudiantes de primer ingreso a la universidad y las herramientas disponibles para afrontarlo, finalmente las funciones y procedimientos tanto de la lectura en solitario como la dialógica.

La comprensión lectora es el proceso por el cual se determina el significado de las ideas extraídas del texto y que le hacen sentido al lector, en concordancia con sus conocimientos previos (Barrio del Campo *et al*., 2005), por lo que el resultado siempre es influenciado por su propia preconcepción (Arias Tovar *et al*., 2023). Independientemente de que la lectura se realice en solitario o de manera dialógica, la comprensión siempre está influida por el contexto del lector (Mata Puente *et al*., 2024) y en interacción con el texto —o sea con el autor—, lo que le permite descubrir nuevos significados, con lo que toda lectura en solitario también es en parte dialógica (Gutiérrez Fresneda, 2016).

El primer nivel en el proceso de comprensión lectora es el literal, cuando el lector reconoce lo explícito en las palabras del texto (Arias Tovar *et al*., 2023); códigos visuales decodificados como estímulo de procesamiento únicamente literal, entendiendo el lenguaje, pero sin intento de comprensión interpretativa (Yanez-García *et al*., 2022). Un segundo nivel sería el inferencial, donde el lector comprende

las ideas y un último más avanzado sería el nivel crítico, el cual le implica la capacidad de aplicar un juicio propio a los contenidos (Arias Tovar *et al.*, 2023).

Una comprensión cognitiva adecuada sería: identificar, comprender e inferir de la lectura, con base en conceptos previos bien construidos, para sintetizar información o simplificarla (Yanez-García *et al.*, 2022). Con la lectura académica se busca precisamente construir un nuevo significado a partir del pensamiento reflexivo aportado de la consulta de autores y la inferencia deductiva del estudiante, utilizando sus conocimientos previos (Morales Carrero, 2022; Yanez-García *et al.*, 2022), desde esta perspectiva se impone observar la operación cognitiva de la lectura desde el constructivismo psicológico, donde se analiza el conocimiento previo del lector (Yanez-García *et al.*, 2022), para luego dar paso a la psicología del lenguaje, entendida como: el reconocimiento de la sintaxis y la ortografía; así como el significado y la familiaridad de las palabras en el texto (Jiménez y O´Shanahan Juan, 2008). Finalmente, mediante el constructivismo social, que implica el reconocimiento del marco contextual y cultural donde se desarrolla la acción del texto y que es accesible a la comprensión del lector para darle un significado (Yanez-García *et al.*, 2022).

Lamentablemente el estudiantado universitario en la actualidad, no sabe cómo interpretar los textos académicos, especialmente el estudiante de primer ingreso (Mata Puente *et al.*, 2024), ya que además de exigirle un mayor esfuerzo, le produce más preguntas que respuestas a sus inquietudes de conocimiento (Jarvio Fernández, 2022); son personas que en su mayoría no obtuvieron las destrezas apropiadas de lecto-escritura en niveles académicos previos, mismas que les proveyeran de una adecuada capacidad para comunicar sus ideas, adicionalmente a esta problemática, los textos universitarios se redactan por autores especialistas en temas teóricos y prácticos de las disciplinas específicas de la profesión, dificultando aún más su lectura y comprensión (Ceballos Gómez, 2014).

Una adecuada compresión del contenido de los textos académicos requiere un tiempo de adaptación a los términos y significados de la especialidad, lo cual le implica la pertenencia al grupo disciplinario durante su periodo de estudio, no desde su primer ingreso (Lobato Osorio, 2019). Al respecto, Carlino (2005) advierte sobre necesidad de comprensión y análisis de textos en los universitarios para la apropiación de conceptos de la disciplina profesional (p. 6).

Aunque la universidad resulta un marco ideal para el proceso de apropiación mediante autoconocimiento, requiere de ejercicios cognitivos en el estudiante para comprender la complejidad de la información e integrarla a su realidad (Morales Carrero, 2022), esto le exige capacidad de interpretación y reflexión lectora tanto de textos teóricos como artículos de investigación académica, pero es frecuente encontrar estudiantes de nuevo ingreso que no comprenden las lecturas debido a esta falta de habilidad lectora (Barrio del Campo *et al.*, 2005).

En la universidad se espera que dichos estudiantes sean capaces de comprender los temas de su disciplina (Cañón Flórez *et al.*, 2010; Mata Puente *et al.*, 2024), pero es la propia institución la responsable de la implementación de estrategias y capacitación para la comprensión lectora de sus estudiantes (Díaz *et al.*, 2015; Jarvio Fernández, 2022; Zambrano-Cerón *et al.*, 2020), adicionalmente —la institución— debería comprender que la capacidad lectora de sus estudiantes es distinta y está condicionada individualmente a factores como: las exigencias en los niveles de su educación anterior, a la razón que les motiva a leer y otras más (Mata Puente *et al.*, 2024).

Al momento de que los alumnos ingresen a la universidad, es más recomendable que los docentes les encarguen la consulta de textos por el gusto de leer, que de lecturas técnicas mecanizadas (Mata Puente *et al*., 2024; Zambrano-Cerón *et al*., 2020). Estudios como el de Pompa *et al*. (2003) afirman que son los mismos universitarios quienes ubican a la comprensión lectora como la herramienta principal para llegar a ser un buen estudiante (como se citó en Barrio del Campo *et al*., 2005, p. 100). Ramírez Leyva (2001) advierte que académicamente se enseña a leer, pero no a comprender; para lograr que el estudiante comprenda se requiere enseñar a pensar, recomienda que las instituciones abandonen la idea utilitaria de decodificar letras para el cumplimiento de metas en programas, sustituyéndola por entender contenidos, suministrando herramientas para que sus estudiantes discriminen información dudosa en redes digitales (pp. 122–127).

El reto para los estudiantes de primer ingreso a la universidad es aprender a construir su propio conocimiento leyendo y comprendiendo textos de su campo de estudio (Cazas *et al*., 2008), realizando una construcción cognitiva del texto científico asociada a su realidad social soportada en su conocimiento previo, en una reflexión dialógica (Yanez-García *et al*., 2022) donde determine un significado propio de manera autónoma y crítica (Cañón Flórez *et al*., 2010).

Los estudiantes suelen construir cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes o subrayar los conceptos importantes, como herramientas para la comprensión lectora; resulta también de valor la contextualización del texto como: los datos del autor, su intención literaria, nombre de la obra y época de publicación (Cazas *et al*., 2008). Otro recurso es el *mapa narrativo*, que es una representación que consta de eventos e ideas de una trama y sus interrelaciones, la cual crea el docente y a partir de él, elabora una lista de preguntas que, al ser contestadas por sus alumnos, les permite hacer inferencias para recordar eventos específicos (Beck & McKeown, 2006).

Las autoras Beck & McKeown (2006) construyeron un modelo denominado "Cuestionar al autor" (QtA), con el objetivo de facilitar la comprensión lectora del estudiantado, mediante la racionalización crítica de los contenidos del texto, utilizando preguntas y debates de manera dialógica (pp. 15, 17 y 24). En la mecánica planteada, las autoras intentan promover la comprensión mediante la interpretación, fomentando la construcción del significado del texto de manera colaborativa en el aula (Beck *et al*., 1996). A ese respecto, Cazas *et al.* (2008) recomiendan que la comprensión lectora del novato no debe ser resultado únicamente del ejercicio de una actividad colaborativa de pares académicos, sino que debe contar con la guía y seguimiento de un docente con experiencia (p. 184).

Jarvio Fernández (2022) asegura que estudiantes que gustan de la lectura disfrutan de textos literarios, así como historietas, mencionando en último lugar a los textos académico-científicos, porque consideran que son obligatorios y por ello no los disfrutan (p. 116), es contraindicado imponer lecturas de contenido complejo y de difícil comprensión, puesto que además no deja espacio al estudiantado para otras posibilidades de lectura (Viñao Frago, 2007).

La *lectura independiente* se entiende como aquella que el estudiantado elige efectuar por su cuenta, se realiza ya sea por fin informativo o por gusto y aunque no es asignada por alguna exigencia, en ocasiones puede darse para el cumplimiento académico (Cullinan, 2000; Tovar Cuevas *et al*., 2021). La *lectura silenciosa sostenida* tiene la finalidad de promover el hábito de lectura como una actividad recreativa y voluntaria que se realiza utilizando

material autoseleccionado por el propio lector, que no requiere mediatizar el contenido de manera oral con terceras personas y por lo tanto promueve que el lector capte directamente su significado, se fundamenta en la teoría de que el estudiante que inicia con lecturas en la escuela tiene una mayor probabilidad de continuar leyendo cuando ya no se encuentra estudiando, lo que implica mejorar su vocabulario y comprensión lectora (Condemarín, 1983; Cullinan, 2000). Bloom (2006) denomina *lectura en solitario* a la que realiza quien lee por sí mismo, sin encargo de ningún interés o porque el contenido trasciende; lee por entusiasmo y atributo de conciencia propia, gozando de su soledad (pp. 7, 76 y 92).

Para que una persona decida hacer el esfuerzo de leer, requiere experimentarlo como un evento cognitivo gratificante en comparación con cualquier otra actividad lúdica, lo cual involucra a los actores sociales y a su personalidad (Tovar Cuevas *et al*., 2021). Si bien la práctica de la lectura favorece a la comprensión, la autoselección de los textos que le parecen más interesantes al lector, también la favorece por encima de los que impone el docente (Condemarín, 1983), pero se debe entender que leer es un proceso lento que requiere disciplina para lograr aprendizaje significativo, porque acelerarlo produciría aprendizaje superficial y falta de comprensión (Jarvio Fernández, 2022).

Aunque la acción de la lectura se basa en objetivos individuales, como hacer resúmenes o extraer ideas principales sin considerar ningún objetivo dialógico comunicativo (Valls *et al*., 2008), para otros autores el proceso de interacción individual con la lectura tiene relación con los que rodean el ambiente donde ésta se desarrolla, por lo que la comprensión lectora individual siempre está involucrada con la experiencia social (Bolivar, 2000; Lampis, 2019; Yanez-García *et al*., 2022; Zambrano-Cerón *et al*., 2020).

Bolivar (2000), encontró que incluso en lectores con experiencia se presenta un sesgo en la interpretación, cuando construyen o declaran argumentos que no escribió el autor consultado en el texto, emitiendo juicios de valor provenientes de su propia experiencia previa, lo que le hizo cuestionarse el grado al que llega efectivamente el contenido propio de la lectura y el que emerge de la interacción social (p. 26). *La lectura dialógica* es un proceso intersubjetivo de apropiación de lectura y comprensión personal que intensifica su interpretación mediante la interacción con otros (Álvarez Álvarez, 2016; Colorado Ruiz y Ojeda, 2021; Valls *et al*., 2008), la lectura académica en la universidad se inscribe dentro de una actividad dialógica, al entenderse como la conjunción de pensamientos elaborados entre pares, por medio de la auto formulación de preguntas que buscan encontrar el conocimiento (Morales Carrero, 2022).

Debido a que el ejercicio académico de leer es un proceso de interactividad, es imprescindible realizarlo dentro del aula de clase como elemento de desarrollo cognitivo (Yanez-García *et al*., 2022) y la lectura dialógica resulta ideal para el intercambio de ideas en interacción social para el aprendizaje y la ayuda mutua mediada por el lenguaje (Valls *et al*., 2008), tal como lo aseveran Solís y Núñez (2024), destacando la importancia del lenguaje en el dominio de técnicas para la resolución de problemas de comunicación en equipos de trabajo como una competencia genérica (p. 13).

En la práctica dialógica de la lectura se presentan las relaciones de poder en parte por las características del discurso, entre otras: la interdiscursividad, las presuposiciones, la coherencia, y por otro lado las sociales, como: la ideología y la política del discurso (Bolivar, 2000), algunas de ellas asociadas al análisis crítico del discurso planteado por Van Dijk (1999), donde se presentan rasgos de hegemonía, ideología y dominio, perceptibles en la interacción

social (pp. 23 y 26). Dado que la interpretación a través de la lectura dialógica se hace entre todas las personas del grupo, se comprende que las conclusiones no son idénticas y por lo tanto persiste la apropiación personal de las ideas, pero son el resultado de la incorporación colectiva y la experiencia intersubjetiva (Aguilar Ródenas *et al.*, 2010), esta práctica sugiere una mejora en la comprensión al incrementar las interacciones en torno a la lectura, los conocimientos previos del(la) estudiante y la supervisión del(la) docente en el proceso (Gutiérrez Fresneda, 2016; Yanez-García *et al.*, 2022), para lograrlo es recomendable la inclusión de casos de estudio documentados empíricamente como ejercicio de lectura en la universidad (Moreira Moreira e Hidalgo Valverde, 2023).

2. Metodología

Esta investigación realizó un estudio cuantitativo en el que participaron 303 estudiantes en activo, cursando el primer semestre en las carreras de modalidad presencial de los programas: Licenciado en Administración y Contador Público, de la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA) de la Universidad Autónoma de Nuevo León en México.

Lo(a)s sujetos participantes fueron elegido(a)s con la técnica de muestreo dirigido no probabilístico, que ofrecía la posibilidad de obtener información precisa del caso que interesaba particularmente a la investigación —comprensión lectora en estudiantes de primer ingreso— (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Se seleccionó por igual tanto a hombres como mujeres, dado que el problema analizado por los autores consultados no identificó un género en particular con mayor propensión.

Para el diseño del instrumento de recolección se extrajeron dos fragmentos literales de lectura de textos académicos como casos de estudio (casos 1 y 2) —autores (Armstrong y Kotler, 2013; Hill, 2013)— que fueron acondicionados como base empírica adaptada a México (Moreira Moreira e Hidalgo Valverde, 2023), perceptibles como hechos comunicativos académicos coherentes; cognitivamente comprensibles para los estudiantes de primer ingreso (Lajara *et al.*, 2026; Rosas, 2006) con el fin de que constituyeran un mapa narrativo y de ellos obtener nueve preguntas (Beck & McKeown, 2006). Cinco de ellas que a pesar de ser abiertas, ostentaban una sola respuesta para considerarse como acertadas, pero que daban la oportunidad de conocer cualitativamente la construcción psicológica de los conocimientos previos del participante mediante el análisis de su forma argumentativa (Yanez-García *et al.*, 2022) y otras dos de extremo cerrado con respuesta dicotómica, mismas que requerían de otras dos respectivas abiertas, solicitando la justificación detallada de dichas respuestas, lo que daba nuevamente la oportunidad cualitativa ya explicada de las primeras cinco; completando las nueve totales descritas. La mecánica de procedimiento y evaluación se presenta en las Tablas 1 y 2.

Con relación a la especialidad de conocimientos esperados en administración por parte de los participantes, el caso 1 (nivel básico de comprensión lectora) se refería a la política de fijación de precio de un producto y el caso 2 (nivel avanzado) a la política de comercio internacional (como se muestra en las Tablas 1 y 2). Ambos alcances ya conocidos parcialmente por el estudiantado dentro de los programas de primer ingreso en las carreras mencionadas. La redacción de cada caso era corta (18 a 20 líneas de texto totales c/u) y contenía textualmente todos los elementos necesarios para contestar las preguntas planteadas. En el diseño de las preguntas para ambos casos, se incluía gradualmente la medición de la comprensión literal, inferencial y crítica, de las respuestas de los participantes (Arias Tovar *et al.*, 2023).

Tabla 1

Criterio de evaluación y escala para el cuestionario FASE I

Criterio de evaluación y escala para el cuestionario FASE I							
Comprensión	**Pregunta**	**Posibles respuestas**					
		Equivocado =	**Calif.**	**Medio =**	**Calif.**	**Correcto =**	**Calif.**
Literal	P1. ¿Cuánto le cuesta a la tienda minorista la calculadora ROYAL y en cuánto la vende?	Cualquier otra respuesta	0			Le cuesta $100.00 m.n. y la vende en $150.00 m.n.	1
	P2. Con el margen de utilidad por pieza vendida de la calculadora ROYAL, ¿Cuánta utilidad obtendría la tienda minorista al vender 100 piezas?	Cualquier otra respuesta	0			Una utilidad de $5,000.00 m.n.	1
Inferencial	P3. ¿Qué pasaría con la demanda si la tienda minorista vendiera la calculadora ROYAL en $120.00 m.n.?	Bajaría; Se quedaría igual; o diferente a Aumentaría	0			Aumentaría o subiría, porque sería más barata que $150.00	1
Crítica	P4. Si los competidores grandes "sí" ofrecieran las calculadoras científicas CASIO ¿Qué otra estrategia de precio pudiese utilizar la tienda minorista para venderlas y obtener ganancia?	Cualquier otra respuesta sin aplicación o que no significara "obtener ganancia" sino pérdidas.	0	Invertir en publicidad y subir el precio; Utilizar vendedores dentro de la tienda; Exhibirlas en estantes muy visibles	1	Subir el precio y conformarse con menos venta; Mantener el mismo precio y regalar algo pequeño en compensación.	2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Criterio de evaluación y escala para el cuestionario FASE 2

Criterio de evaluación y escala para el cuestionario FASE 2							
Comprensión	**Pregunta**	**Posibles respuestas**					
		Equivocado =	**Calif.**	**Medio =**	**Calif.**	**Correcto =**	**Calif.**
Literal	P1. Explique ¿Cómo se comete el dumping?	Cualquier otra respuesta	0	Vender a un precio menor que los competidores; Vender a un precio igual al costo de producción de ese artículo.	1	Vendiendo un producto en un país extranjero, a un menor precio de lo que cuesta producirlo	2
Inferencial	P2. Forzar a un productor internacional a vender su producto a un precio mayor que el costo de fabricación de ese producto en el país de destino ¿Significa que...?	No existe el libre comercio	0			Sí existe el libre comercio	1
	P3. Explique la razón de su respuesta en la pregunta 2 (P2.)	Cualquier otra respuesta, sin relación al tema de la protección por la fijación de precios.	0	Son reglas de países que cuidan su economía; El comercio es libre pero protege a países con tratados comerciales.	1	Existen restricciones y reglas para proteger a los productores nacionales de la competencia injusta	2
Crítica	P4. Cometer dumping	Es ilegal	0	Es libre comercio	1	Es desleal	2
	P5. Explique la razón de su respuesta en la pregunta 4 (P4.)	Es ilegal, porque si se entera la autoridad, se cancela la operación de la empresa o cualquier respuesta similar.	0	Es libre comercio, porque la empresa está en libertad de establecer el precio de sus productos, en beneficio del consumidor.	1	Es desleal, porque significa competencia deshonesta establecer precios por debajo del costo a un producto	2

Fuente: Elaboración propia.

Para asegurar el experimento apegado al proceso de desarrollo cognitivo de los participantes, éste se desarrolló estrictamente dentro del aula de clase, tanto en el ejercicio de lectura en solitario (Yanez-García *et al.*, 2022) —dándole la oportunidad de introspección individual al lector participante (Bloom, 2006)—, como la posterior ayuda mutua mediante la interacción del lenguaje entre pares académicos en la lectura dialógica, permitiendo que influyera su contexto inmediato (Álvarez Álvarez, 2016; Bolivar, 2000; Mata Puente *et al.*, 2024; Valls *et al.*, 2008; Viñao Frago, 2007; Yanez-García *et al.*, 2022), todo el ejercicio revisado por el docente supervisando el proceso sin su intervención en las respuestas (Cazas *et al.*, 2008; Condemarín, 1983).

Dada la posible vulnerabilidad en la capacidad cognitiva por intentar leer de forma fragmentada de la generación participante (G_0) y (G_1) (Ramírez Leyva, 2022, p.221), les fueron retirados sus dispositivos móviles a todo lo largo del experimento y el documento para sus respuestas fue impreso en papel (evitando que pudiesen navegar en internet), donde cada participante contestaba en una Primera Etapa (O_1) y (O_3)—lectura en solitario—, estrictamente escribiendo a mano con el único recurso de un lápiz y sus conocimientos previos, sumados a la redacción que podían leer proyectada en una presentación con diapositivas a tiempo real, sin permitirles intercomunicación. Después se efectuó el estímulo del experimento (X_1) —únicamente al (G_1) — mediante la interacción dialógica libre y consensuada, para terminar con la Segunda Etapa (O_2) y (O_4) —lectura dialógica al (G_1), y lectura en solitario 2 al (G_0) —, donde cada participante podría quedarse con su respuesta original o modificarla según su reflexión independiente (O_4) o su interacción dialógica (O_2).

El diseño experimental original constó de dos muestras; una de control (G_0) compuesta por 96 sujetos y el grupo experimental con 207 con el siguiente esquema:

$$G_1\ O_1\ X_1\ O_2$$

$$G_0\ O_3 — O_4$$

La escala obtenida para la medición de las respuestas fue desde 0 hasta 1.525 (obtenido del resultado promedio de la suma de respuestas correctas en la fase 1 = 1.25 y la fase 2 = 1.80), misma que fue utilizada para comprobar si hubo una mejora en la comprensión lectora dialógica en comparación con la realizada en solitario, igual o menor, para contestar la hipótesis de la presente investigación.

Adicionalmente se grabaron en audio las sesiones con la interacción dialógica de los participantes reunidos en equipos dentro del aula, para analizar el proceso de construcción que iban realizando al contestar la fase dos, correspondiente a la lectura dialógica y luego triangular los argumentos con el resultado cuantitativo. Para evaluar la construcción argumentativa se utilizó la técnica del análisis del discurso, aprovechando particularmente de dicha técnica el análisis conversacional, que permite detectar los procesos psicosociales producto de la interacción de las personas presentes en tiempo real (Íñiguez-Rueda y Antaki, 1998).

3. Resultados

En una primera revisión de la muestra experimental total (G_1), se encontró que el promedio de calificación total de lectura dialógica resultaba superior en un 13% en comparación con la lectura en solitario, mientras que en la de control (G_2) procesada únicamente con lectura en solitario, se detectó un 1%, apreciandose así una diferencia comparada teórica favorable del 12% con lectura dialógica (en espera de la confirmación de la prueba estadística). Tanto a las lecturas de la muestra experimental total (G_1) como a la de control (G_0), se les aplicó la prueba de

Kolmogorov-Smirnov, presentando datos normales en ambos casos, asumiéndose así como paramétricas, por lo que se procedió a la comprobación de la hipótesis de esta investigación utilizando la comparación de medias (Z), con el siguiente diseño de hipótesis direccional estadística con un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$:

$$H_o = \mu_2 \leq \mu_1 / \mu_4 \leq \mu_3$$

$$H_1 = \mu_2 > \mu_1 / \mu_4 > \mu_3$$

Donde:

μ_1 = media de lectura en solitario estudiantes de primer ingreso a universidad

μ_2 = media de lectura dialógica estudiantes de primer ingreso a universidad

μ_3 = media de lectura en solitario 1 estudiantes de primer ingreso a universidad

μ_4 = media de lectura en solitario 2 estudiantes de primer ingreso a universidad

Como resultado en el grupo experimental (G_1) se obtuvo un valor $p = 0.000$por lo que se rechazó Ho, y se determinó que la media del resultado de la muestra obtenida mediante lectura dialógica era mayor que la realizada en solitario por los participantes. Para el grupo de control (G_0) se obtuvo un valor $p = 0.4177$por lo que no se rechazó Ho, y se determinó que la media del resultado de la muestra obtenida mediante lectura en solitario 2 (O_4) no era mayor que la realizada en solitario 1 (O_3) por los participantes (anulando el aprovechamiento del 1% previsto). Asimismo, la evaluación de la consistencia interna con dos ítems mostró un coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha = .759$ y .974 respectivamente, por lo que se consideró dentro del rango aceptable y excelente (Colorado Romero *et al.*, 2024, p. 2742). Los resultados mencionados se presentan en la Tabla 3.

R= Esta investigación concluye que la lectura académica dialógica dentro del aula en el estudiante universitario de primer ingreso incrementa su nivel de comprensión lectora en comparación con la lectura en solitario en un 13%.

Tabla 3

Resultado de la prueba de comparación de medias (Z) para la muestra del grupo experimental total y del grupo de control

Grupo Experimental y de control	*p valor* Kolmogorov-Smirnov		Coeficiente alfa de Cronbach		Datos descriptivos				No. Sujetos	*p valor* Prueba Z	Resultado H_o
					Media		Desv.Std.				
	O_1	O_2	O_1	O_2	O_1	O_2	O_1	O_2			
G_1 Todo(a)s	0.267	0.102	0.759		0.81	0.95	0.3008	0.3210	207	0.000	Se rechaza
	O_3	O_4	O_3	O_4	O_3	O_4	O_3	O_4	No. Sujetos	*p valor* Prueba Z	Resultado H_o
G_0 Control	0.382	0.431	0.974		0.71	0.72	0.2423	0.2439	96	0.4177	No se rechaza
								Total =	303		

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, en la encuesta impresa se incluyeron dos preguntas cerradas que interrogaban a los participantes respecto a su gusto por la lectura en general y por la lectura académica. Con esas respuestas, se segmentó la muestra total en tres grupos: quienes declararon gusto en ambos tipos de lectura [95 personas; Destacados](G_2), quienes solo admitieron gusto por uno u otro tipo [80 personas; Intermedios](G_3) y quienes dijeron que no gustaban de ningún tipo de lectura [32 personas; Desinteresados](G_4), con lo que se procedió a realizar la prueba de consistencia interna Alpha de Cronbach con resultados aceptables dentro del rango entre α = .730 y .795, y la prueba de Kolmogorov-Smirnov en las muestras tanto para lectura en solitario como dialógica en (G_2 y G_3), así como la de Shapiro-Wilk en las correspondientes para (G_4), resultando todas con datos normales con valor $p = 0.784$, $p = 0.567$, $p = 0.700$ y $p = 0.447$, y $p = 0.061$, $p = 0.768$respectivamente.

Con estos resultados, se confirmaron muestras paramétricas y se procedió con la comprobación de la hipótesis de investigación utilizando la comparación de medias (Z), con el mismo diseño de hipótesis direccional estadística con un nivel de significancia de α = 0.05. Obteniendose valores de $p = 0.017$en Destacados (G_2) y de $p = 0.000$en Intermedios (G_3), confirmándose que igualmente al resultado original; se rechazó Ho, y se concluyó que la lectura dialógica dentro del aula en los estudiantes universitarios Destacados (G_2) e Intermedios (G_3) de primer ingreso, incrementa su nivel de comprensión lectora en comparación con la lectura en solitario en un 13%. Pero para (G_4), se obtuvo un valor $p = 0.067$, con lo cual "no se rechazó Ho", y se concluyó que no hubo evidencia suficiente para determinar que la lectura dialógica dentro del aula en los estudiantes universitarios Desinteresados (G_4) de primer ingreso, incrementa su nivel de comprensión lectora en comparación con la lectura en solitario. Los resultados y estadísticos mencionados se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Resultados de las pruebas de comparación de medias (Z) para las muestras de cada grupo experimental

Grupo Experimental	*p valor* Kolmogorov-Smirnov		Coeficiente alfa de Cronbach		Datos descriptivos: Media		Datos descriptivos: D. Std.		No. Sujetos	*p valor* Prueba Z	Resultado H_o
	O_1	O_2	O_1	O_2	O_1	O_2	O_1	O_2			
G_2 Destacado(a)s	0.784	0.567	0.760		0.89	0.98	0.3062	0.3091	95	0.017	Se rechaza
G_3 Intermedio(a)s	0.700	0.447	0.730		0.77	0.95	0.2892	0.3227	80	0.000	Se rechaza
	p valor Shapiro-Wilk		Coeficiente alfa de Cronbach		Datos descriptivos: Media		Datos descriptivos: D. Std.		No. Sujetos	*p valor* Prueba Z	Resultado H_o
	O_1	O_2	O_1	O_2	O_1	O_2	O_1	O_2			
G_4 Desinteresado(a)s	0.061	0.768	0.795		0.72	0.83	0.2676	0.3350	32	0.067	No se rechaza
								Total =	207		

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

A pesar de que esta investigación concluyó que la lectura académica dialógica dentro del aula en los estudiantes universitarios de primer ingreso, incrementa su nivel de comprensión lectora en comparación con la lectura en solitario, se pudo constatar que al igual que lo indican Zambrano-Cerón *et al.* (2020), los universitarios con hábito o gusto lector tienen mayor acceso al beneficio de la comprensión lectora que quienes no lo tienen (p.1,652), ya que para lo(a)s estudiantes Desinteresados (G_4), este beneficio no fue alcanzado. Esta práctica de ayuda mutua en la comprensión fue captada durante las grabaciones de audio de los participantes, que en algunos casos se corregían entre ellos para mejorar sus respuestas.

> [Pregunta Moderador] *Con el margen de utilidad por pieza vendida de la calculadora Básica, ¿cuánta utilidad obtendría la tienda minorista al vender 100 piezas?* (…) … porque la vende en $150… son $15,000.00 y le cuesta $100.00… son $10,000.00; $10,000.00 menos $15,000.00 son $5,000.00. [JavierG1ph1] (…) ¿pero no es eh?… [ErnestoG1ph2] (…) o sea, la compra en $100.00 y son 1,000 unidades [JavierG1ph1] (…) No, eran 100… [ErnestoG1ph2] (…) Ah si, son 100 unidades; entonces son $10,000; $10,000 que le cuesta y la vende en $150.00 son $15,000.00 al precio que la vende. Y a ese precio le vas a quitar el costo que te cuesta a ti… comprarlas, o producirla… [JavierG1ph1].

Dentro de los argumentos adquiridos en el intercambio dialógico, se encontró coincidencia con la aseveración de Bolivar (2000), quien advirtió sobre el sesgo interpretativo cuando el lector tiende a construir argumentos a partir de ideas que el autor no incluyó en el texto y que más bien provienen de su propia experiencia previa (p. 26), lo cual fue frecuente, como los siguientes:

> [Pregunta Moderador] *¿Si los competidores grandes ofrecieran las calculadoras científicas? ¿qué otra estrategia* de precio *pudiese utilizar la tienda minorista para venderlas y obtener ganancias?* (…) … Algo más… diseño [PaolaG2pm1] (…) A mejor producto; las calculadoras que son rosas son iguales a una negra, así sea, si es más calidad. Puede hacer más calidad [EdnaG2pm2]

> [Pregunta Moderador] *Explique ¿cómo se comete el dumping?* (…) … Ah, es como cuando… O sea, los productos los venden a una gran diferencia, de lo que lo venden los proveedores ¿no? Bueno, algo así… [BeatrizG4dm1]

> [Pregunta Moderador] *Cometer dumping ¿es ilegal, desleal o es libre comercio? y explica por qué* (…) … Yo le puse que es ilegal porque no estaría generando utilidades, que debía pagar al… al gobierno y… esa es la razón por la que aumenta el precio, porque no lo puedes vender a lo mismo que… o sea, aparte de que el dueño va a estar evadiendo, obviamente el impuesto es, ajá, es mayor [BelindaG2dm2] (…) Mira, yo también dije que era el impuesto, sí [AcaciaG2dm3]

Al igual que la indicación de Ramírez Leyva (2022), respecto al riesgo de entender una idea fragmentada a causa de la posible vulnerabilidad de capacidades cognitivas para la comprensión en la generación de estudiantes que utiliza de manera indiscriminada la lectura rápida en dispositivos móviles (p. 221), algunos equivocaron su respuesta mediante el sesgo que les provocó una sola palabra utilizada en la pregunta y de la cual los participantes construyeron toda su inferencia.

> [Pregunta Moderador] *Forzar a un productor internacional a vender su producto a un precio mayor que el costo de fabricación de ese producto en el país de destino ¿significa que no existe libre*

> *comercio o si existe libre comercio?* (…)… No existe libre comercio porque desde que lo están forzando. O sea, desde que la palabra te lo está diciendo que lo están forzando, no es libre y más porque… O sea, ellos buscan que no te quedes con el mercado de ellos, buscan o sea que todo sea equitativo [SixtoG3dh2] (…) No existe (el libre comercio) porque forzar a cualquier proveedor o productor a poner un precio como tal en un país, pues no existiría como tal libre comercio, [SiprianoG4dh3]
>
> (…) … No, porque cada empresa es libre de poner el precio que ella quiera en el mercado. Si te obligan a poner un precio determinado, no hay competencia [EverG1dh1] (…) Ajá [DaliaG1dm1] (…) no hay independencia [EverG1dh1] (…) Sí [DaliaG1dm1]

Carlino (2020) reconoce que la falta de una enunciación conocida en los textos de nivel superior comparado a sus grados anteriores a la universidad, le provoca al estudiante la necesidad de inferir o deducir lo leído, aunque no le resulte familiar (pp. 21 y 22). En algunos argumentos se percibió la imposibilidad de realizar inferencias de manera eficiente, tal como lo aseveran Barrio del Campo *et al*. (2005) y Lobato Osorio (2019); fue dentro del diálogo que el estudiante entró en razón, pero no por ejercicio inferencial propio, sino por convencimiento de que los demás decían lo correcto, o por guía del moderador docente.

> [Pregunta Moderador] *¿Qué pasaría con la demanda si la tienda minorista vendiera la calculadora Básica en 120 pesos?* (…)… Yo le puse que aumentaría [JavierG1ph1] (…) Yo le puse que bajaría… porque la está dando más cara que lo que ya la daba [SaraG1pm3] (…) No… la estaba dando en $150.00 y la va a vender en $120; entonces la demanda va a aumentar [JavierG1ph1] (…) Pero es la tienda minorista… la que (la ofrecía) [SaraG1pm3] (…) por eso [JavierG1ph1] (…) Pero es que la estaba dando en $100.00 [SaraG1pm3] (…) No, en $150.00… La compraba en $100.00, la daba en $150.00, y ahora la va a vender en $120.00; la demanda va a aumentar [JavierG1ph1] (…) ¿Por qué yo pensé que la vendía en $100.00? [SaraG1pm3]
>
> (…)… Yo no puse in… puse que disminuiría o sea la… la demanda. Disminuye la demanda ¿sí verdad? No… no sé. Je je… [EdgarG3ph1] (…) [Pregunta Moderador] *¿qué pasaría con la demanda si la tienda minorista vendiera la calculadora Básica en 120 pesos?; con la demanda ¿Qué pasaría?* (…) Ah entonces aumenta, porque es más… es más barata [EdgarG3ph1] (…) sí [VeronicaG3ph2]
>
> [Pregunta Moderador] *Explique ¿cómo se comete el dumping?* (…) … al costo de fabricación [OtiliaG2dm2] (…) lo resumió; eso que dijo ella… igual (opino yo) [TaniaG2dm3] (…) Je je je… [MayraG2dm4]

En concordancia de los autores, a pesar de la apropiación personal de las ideas provenientes de la introspección por la lectura en solitario que indican Aguilar Ródenas *et al.* (2010), estas se enfrentan a las relaciones de poder del discurso dialógico (Bolivar, 2000; Van Dijk, 1999) que intenta cambiarlas por la opinión socializada, aunque esté equivocada, en una lucha por modificarlas aún y cuando la original idea personal era la correcta. Tal como ocurrió en el argumento dialógico en que no intervino el docente moderador.

> [Pregunta Moderador] *Cometer dumping ¿es ilegal, desleal o es libre comercio? y explica por qué* … Yo le puse que es libre comercio [JavierG1dh1] (…) … Yo le puse desleal [ErnestoG1dh2] (…) Creo que es libre comercio. Porque al final de cuentas él (empresario) decide en cuanto ponerlo, o sea… [SaraG1dm1]

> (…) Ajá. Él sabe si va a tener utilidad o si va a recuperar su inversión [JavierG1dh1] (…) Ajá, sí [SaraG1dm1] (…) Yo diría que es desleal porque… no es ilegal diría yo, pero no está bien hacerlo [ErnestoG1dh2] (…) Mira, a la empresa no le importan los competidores, le importa la ganancia [JavierG1dh1] (…) Ja ja. [SaraG1dm1] (…) Si [ErnestoG1dh2]

De esta investigación, se señala que los hallazgos respecto al aprovechamiento mediante la lectura dialógica son evidencia sólida indicativa de las áreas de oportunidad para que los estudiantes universitarios puedan alcanzar una comprensión lectora adecuada. Al igual que Beck & McKeown (2006), se destaca que antes de emprender un ejercicio eficiente para aspirar a esta finalidad, es preciso seguir estudiando el fenómeno para comprender los procesos de enseñanza en la actualidad (p. 14).

5. Conclusiones

Esta investigación ha encontrado que la lectura académica dialógica dentro del aula en los estudiantes universitarios de primer ingreso incrementa su nivel de comprensión lectora en comparación con la lectura en solitario en un 13%, únicamente para los estudiantes con gusto por algún tipo de lectura. Como principal aporte metodológico, se descubrió que el ejercicio dialógico mediante sus pares académicos podría ayudar a los desinteresados por la lectura en lo correspondiente a: la corrección de errores de interpretación, mejorar sus inferencias y evitar el sesgo por la comprensión fragmentada o por conceptos no incluidos en el texto, pero ninguna de estas ayudas, sustituye a la capacidad de comprensión individual que sólo la práctica de la lectura les puede ofrecer. Se recomienda especialmente a ese grupo —desinteresado(a)s— desarrollar el hábito de la lectura para alcanzar la comprensión individual y así evitar el riesgo de "copiar" los criterios de opinión equivocados, provenientes de las relaciones de poder que surgen del discurso dialógico (Van Dijk, 1999).

Referencias bibliográficas

Aguilar Ródenas, C., Olea, María, J. A., Padrós Cuxart, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *24*(1), 31-44.

Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, *35*, 91-105.

Arias Tovar, L. E., Pumarejo Araujo, M. C., Pumarejo Araujo, L. T., & Castilla Sierra, Y. M. (2023). Cartilla didáctica desde el aprendizaje dialógico para la comprensión lectora. *Revista UNIMAR*, *41*(2), 98-116. https://doi.org/10.31948/rev.unimar/unimar41-2-art6

Armstrong, G., y Kotler, P. (2013). *Fundamentos de marketing; Decimoprimera edición*. Naucalpan de Juárez, Estado de México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Barrio del Campo, J. A., Borragá Torre, A., Perez Fuentes, M. C., & Castro Zubizarreta, S. (2005). Potenciación de la lectura en estudiantes universitarios. planteamientos para un reto de futuro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 91-105.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2006). *Improving Comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach: Theory and Practice.* New York: Scholastic.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text. *The*

Elementary School Journal, *96*(4), 385-414. https://doi.org/10.1086/461835

Bloom, H. (2006). *Cómo Leer Y Por Qué.* Barcelona: Anagrama.

Bolivar, A. (2000). La lectura como un modo de interacción social. *Zona Próxima*, *1*, 22-43.

Cañón Flórez, L., Mancera Baquero, J., & Ruiz Rojas, N. (2010). La lectura de textos académicos en la formación universitaria de docentes: Entre supuestos y estrategias. *Pedagogía y Saberes*, *33*, 127-138. https://doi.org/10.17227/01212494.33pys127.138

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2020). Leen pero no comprenden… Que puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas. En E. M. Ramírez Leyva, *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (págs. 17-30). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.

Cazas, F. J., Federman, L. C., & Feld, J. S. (2008). *¿Enseñar a leer a los estudiantes universitarios? estrategias de lectura de textos académicos.* Buenos Aires, Argentina: XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ceballos Gómez, W. (2014). Escritura de textos académicos. *Revista de Educación & Pensamiento*, *21*, 84-93.

Colorado Romero, J. R., Salazar Medina, M., Cabrera Zepeda, G., & Castillo Intriago, V. R. (2024). Análisis comparativo de los coeficientes Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y Alfa ordinal en la validación de cuestionarios. *Estudios y perspectivas, Revista Científica y Académica*, *4*(4), 2738-2755.

Colorado Ruiz, D. A., & Ojeda Ramírez, M. M. (2021). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la Lectura dialógica. *Investigación bibliotecológica*, *35*(87), 151-170. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58321

Condemarín, M. (1983). El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida. *Lectura y Vida*, *4*(1), 1-14.

Cullinan, B. E. (2000). Independent Reading and School Achievement. *School Library Media Research*, *3*, 1-24.

Díaz, J. P., Bar, A. R., & Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, *44*(176), 139-158.

Domínguez, R., & Aguiar, R. (2023). Percepción de profesores y directivos sobre el buen docente de educación superior. *Ciencia y Educación*, *17*(1), 7-23 https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i1.pp7-23

Gaeta, L., Rodríguez, M. d., Gaeta, M. L. y Malpica, O. (2023). Experiencias de aprendizaje y expectativas académicas en universitarios mexicanos durante la COVID-19. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 7-22. https://doi.org/10.22206/cyed.2023. v7i2. pp7-22

Guerrero Rodríguez, L. E., Pérez Vences, M., Dajer Torres, R., Villalobos López, M., & Méndez Jiménez, Y. (2022). Estrategias de Aprendizaje en inglés empleadas por estudiantes universitarios de Pedagogía de una universidad mexicana. *Ciencia y Educación*, *6*(3), 35-51. https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp35-51

Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura*, *5*, 52-58. https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi5.11092

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación; 6a Edición.* México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. DE C. V.

Hill, C. W. (2013). *International Business; competing in the global marketplace 9E.* New York, NY: McGraw-Hill Companies, Inc.

Íñiguez-Rueda, L., & Antaki, C. (1998). Análisis del discurso. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, *17*, 59-66.

Jarvio Fernández, A. (2022). Del placer de leer como propósito formativo. En E. M. Ramírez Leyva, *Los poderes de la lectura por placer* (págs. 111-122). México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM.

Jiménez, J. E., & O´Shanahan Juan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *45*(5), 1-22. https://doi.org/10.35362/rie4552032

Lajara, B., Alcántara, C., Vargas, R., & Beltré, E. (2026). EDS en educación superior: estudio descriptivo de percepciones estudiantiles en universidad dominicana. *Ciencia y Educación*, *10*(1), 5-25. https://doi.org/10.22206/cined.2026. v10i1.3468

Lampis, M. (2019). La insostenible soledad del lector. La lectura como trabajo individual y colectivo. *UNED. Revista Signa*, *28*, 25-62. https://doi.org/10.5944/signa.vol28.2019.25041

Lobato Osorio, L. (2019). El novel sujeto lector ante el texto académico: El difícil paso de la comprensión general a la especializada. *Revista Electrónica Educare*, *23*(2), 1-19. https://doi.org/10.15359/ree.23-2.14

Mata Puente, A., Oliva Cruz, E., & Torres Reyes, J. A. (2024). Imaginarios de la palabra: lectura académica y recreativa entre estudiantes universitarios. *E-SEDLL*, *6*, 10-27.

Morales Carrero, J. (2022). Lectura académica y sus aportes al desarrollo del pensamiento: un reto de la universidad en el siglo XXI. *Revista de Investigación Educativa (REDINE)*, *14*(2), 20-30.

Moreira Moreira, E. M., e Hidalgo Valverde, A. A. (2023). La importancia de la lectura crítica en la educación universitaria: herramientas y métodos de comprensión. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(6), 394-405. https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1446

Ramírez Leyva, E. M. (2001). La lectura en la sociedad contemporánea. *Investigación Bibliotecológica*, *15*, 114-131. https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2001.30.3966

Ramírez Leyva, E. M. (2022). La lectura por placer forma lectores: Un poder en riesgo y nuevos desafíos para la biblioteca. En E. M. Ramírez Leyva, *Los poderes de la lectura por placer* (págs. 215-232). México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM.

Rosas, E. Z. (2006). El texto académico: una aproximación a su definición. *Revista Voces: tecnología y pensamiento*, *1*(2), 127-135.

Solís, O., & Núñez, A. (2024). Competencias y habilidades para el diseño curricular en la formación de postgrado en biotecnología, República Dominicana. *Ciencia y Educación*, *8*(1), 5-21. https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2918

Tovar Cuevas, J. R., Vargas Solera, K., Ochoa Muñoz, A. F., & Díaz Mutis, J. D. (2021). Placer por la lectura independiente: una propuesta para su medición. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, *51*(2), 289–305. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.21942

Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, *46*, 71-87. https://doi.org/10.35362/rie460717

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, *186*, 23-36.

Viñao Frago, A. (2007). Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. *Ethos Educativo*, *49*, 47-70.

Yanez-García, B. M., Heredia-Yanez, M. V., Laaz-Velez, A. M., & Alcívar-Alcívar, J. W. (2022). Algunas consideraciones sobre la lectura inteligente de textos en inglés para estudiantes universitarios. *Maestro y Sociedad*, *19*(4), 1891-1902.

Zambrano-Cerón, D. G., Pinargote-Tello, L. M., & Peñafiel-Rivas, K. V. (2020). Lectura y universidad, conducta lectora. *Dominio de las Ciencias*, *6*(4), 1642-1655.