



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Didáctica y tecnología educativa



**CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE BACTERIOLOGÍA Y LABORATORIO CLÍNICO
DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentado como requisito parcial para optar
al Grado de Doctor en Educación

Autora: Cañas Bermúdez Omaira

Tutora: Dra: Molina Alix

Rubio, mayo de 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día jueves, cinco de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: ALIX MOLINA(TUTORA), HENRY RUIZ, NEOVE PEÑALOZA, LEYDYS RODRÍGUEZ Y FELIPE GUERRERO, Cédulas de Identidad Números V.-8098412, V.-15231790, V.-14776387, V.-12228862 y V.-2806434, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 695, con fecha del 28 de Enero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE BACTERIOLOGÍA Y LABORATORIO CLÍNICO DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA”**, presentado por la participante CAÑAS BERMÚDEZ OMAIRA, cédula de ciudadanía N° CC.-60261093/ pasaporte N° P.- BC236316, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. ALIX MOLINA
C.I.N° V.- 8098412

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DR. HENRY RUIZ
C.I.N° V.- 15231790

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14776387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. LEYDYS RODRÍGUEZ
C.I.N° V.-12228862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. FELIPE GUERRERO
C.I.N° V.-2806434
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA

Dedicatoria

A la Familia...

A mi hija, motor de mi vida e inspiración permanente, por ser la razón que impulsa mis sueños y la fuerza que me motiva a seguir adelante y nunca rendirme.

A mi madre, por su amor incondicional, sus palabras de aliento y su apoyo constante, que han sido un pilar fundamental durante todo este proceso.

A mi padre, que hoy me acompaña desde el cielo, cuya memoria y enseñanzas siguen iluminando mi camino y motivándome a alcanzar cada una de mis metas.

Y a mi osito que siempre me acompaña en mis días y noches de trabajo.

Agradecimientos

A Dios, fuente de vida, sabiduría y fortaleza, por guiar cada paso de este camino y darme la constancia necesaria para culminar esta meta. A la Virgen María, por su amparo espiritual y su infinita intercesión en los momentos de dificultad.

A la Universidad de Pamplona, por brindarme el apoyo académico e institucional necesario para el desarrollo de esta investigación.

Y de manera especial a mi tutora, Alix Molina, por su acompañamiento constante, paciencia y compromiso, fundamentales para la construcción y culminación de este trabajo. Asimismo, expreso mi gratitud al cuerpo docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por sus enseñanzas, orientaciones y aportes significativos a mi formación académica y profesional.

Extiendo también mi agradecimiento a las doctoras Leydys Rodríguez y Neove Peñaloza, así como a los doctores Henry Laclé y Felipe Guerrero, por el tiempo dedicado a la revisión de esta investigación y por sus valiosas observaciones y orientaciones académicas, las cuales contribuyeron significativamente al fortalecimiento y enriquecimiento del presente estudio.

TABLA DE CONTENIDOS

Lista de Figuras	8
Resumen	9
Introducción	11
SECCIÓN I	14
Planteamiento del Problema	14
Objetivos de la Investigación	27
Objetivo General:	27
Objetivos Específicos:	27
Justificación e Importancia de la Investigación	28
SECCIÓN II	32
Marco Referencial	32
Antecedentes	32
Antecedentes internacionales	33
Antecedentes nacionales	35
Recorrido diacrónico del objeto de estudio	44
Teorías que sustentan la investigación	50
Teoría sociocultural de Vygotsky	51
Teoría Cognitiva del Aprendizaje	52
Teoría del Aprendizaje significativo	54
Bases Conceptuales	56
Comprensión lectora	58
Niveles de la comprensión lectora enfocada en la calidad universitaria	60
Competencias comunicativas y lectura crítica	61
Nota: Elaboración Propia (2026)	64
Bases Legales	64
SECCIÓN III	69
Paradigma de la Investigación	69
Enfoque de investigación	71

Método de la Investigación	72
Diseño de la Investigación	75
Escenario de la Investigación	76
Informantes clave	79
Técnicas e Instrumentos de Recolección e Interpretación de la Información	80
Procedimiento.....	81
Rigor Metodológico.....	84
SECCIÓN IV	87
Construcción del sistema categorial y proceso de codificación	88
Resultados finales del análisis de la entrevista a los estudiantes.....	110
Resultados finales del análisis de la entrevista a los docentes	128
triangulación de la información	130
Análisis de la investigadora	131
SECCIÓN V	137
Constructo Teórico Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona	137
Fundamentación teórica del Constructo	140
La comprensión lectora como proceso sociocultural	141
La mediación pedagógica y el lenguaje.....	141
Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje lector	142
La comprensión lectora desde la perspectiva cognitiva.....	142
Las condiciones internas y externas del aprendizaje lector	143
Los tipos de aprendizaje y niveles de procesamiento.....	143
La comprensión lectora y aprendizaje significativo.....	144
La activación de conocimientos previos	145
La organización cognitiva y estabilidad del aprendizaje	145
Estructura del Constructo sobre la Comprensión Lectora	147
1. Núcleo Central del Constructo.....	148
2. Dimensión Pedagógica.....	148
3. Dimensión Cognitiva.....	150
4. Dimensión Contextual.....	151
5. Dimensión Experiencial.....	152
SECCIÓN VI	163

Conclusiones por objetivos específicos	165
Conclusión general	168
Recomendaciones	170
Referencias	173
Anexos.....	178
Anexo A Formato de entrevista aplicada a estudiantes.....	178
Anexo B Formato de entrevista aplicada a docentes.....	183
Anexo C Validación de los instrumentos por expertos.....	188

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resultados por Competencias (2021-2024 - Saber PRO)	20
Tabla 2. Diseño del sistema categorial apriorístico	64
Tabla 3. Informantes clave	¡Error! Marcador no definido. 79
Tabla 4 Sistema categorial apriorístico.....	88
Tabla 5 Triangulación interpretativa de los resultados.....	130

Lista de Figuras

Figura 1 Variable académica (Pérdida de asignatura) Programa de Bacteriología y Lab. Clínico	22
Figura 2 Organización de recurrencias discursivas de los estudiantes según el sistema categorial apriorístico.....	89
Figura 3 Red de análisis subcategoría Niveles de lectura según estudiantes	94
Figura 4 Red de análisis subcategoría Componentes lectores según estudiantes	98
Figura 5 Red de análisis subcategoría Habilidades lectoras según estudiantes	102
Figura 6 Red de análisis categoría Comprensión Lectora según los estudiantes	106
Figura 7 Organización de recurrencias discursivas de los docentes según el sistema categorial apriorístico.....	112
Figura 8 Red de análisis subcategoría Habilidades de lectura según docentes	116
Figura 9 Red de análisis subcategoría Componentes lectores según docentes	120
Figura 10 Red de análisis subcategoría Niveles de lectura según docentes	124
Figura 11 Construcción teórica sobre la comprensión lectora	153
Figura 12 La comprensión lectora universitaria	154



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO

Doctorado en Educación

Línea de investigación: Didáctica y tecnología educativa



CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE BACTERIOLOGÍA Y LABORATORIO CLÍNICO DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Trabajo de grado (Tesis doctoral) presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación

Autora: Cañas Bermúdez Omaira

Tutora: Dra. Molina Alix

Fecha: mayo de 2026

Resumen

La comprensión lectora constituyó un eje fundamental en el proceso educativo, permitiendo la interpretación de textos, la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales. Más allá del ámbito académico, esta competencia influyó en la formación personal y profesional, así como en la participación social de toda persona. En la Universidad de Pamplona, particularmente en el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, se han evidenciado dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes. Con el propósito de comprender dicho contexto, la investigación se orientó a la elaboración de un constructo teórico que permitió interpretar los sentidos, experiencias y prácticas vinculadas con la comprensión lectora. El estudio se enmarcó en un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, y con el método etnometodológico como estrategia de indagación. Los informantes clave fueron 6 estudiantes y 4 docentes. La técnica principal de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, la cual posibilitó acceder a los sentidos y significados contruidos por los participantes. Resultado final, la integración de ambas perspectivas permitió concluir que la comprensión lectora se configuró como una competencia transversal que articuló procesos cognitivos, comunicativos y pedagógicos, y que su fortalecimiento dependió de la interacción entre la mediación docente y la participación del estudiante. Como conclusión la investigación permitió afirmar que el fortalecimiento de la comprensión lectora en los primeros semestres universitarios requiere el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas, la activación sistemática de los conocimientos previos y la promoción de prácticas lectoras activas, críticas y reflexivas.

Descriptores: Comprensión lectora, educación universitaria, programa de bacteriología.

Introducción

En el sistema educativo colombiano, desde la educación básica, que comprende desde el primer grado hasta la educación media, y en continuidad con la formación universitaria, la comprensión lectora se consolida como uno de los ejes transversales reconocidos y abordados como una competencia fundamental para el logro académico y el desarrollo profesional de los estudiantes. No obstante, diversas investigaciones han evidenciado la persistencia de dificultades en este proceso, las cuales limitan la capacidad de los estudiantes para acceder, interpretar, analizar y producir conocimiento.

En el ámbito de la educación superior, la comprensión lectora adquiere un carácter estratégico e indispensable para la formación de competencias profesionales, particularmente en las disciplinas del área de las ciencias de la salud. En estos programas, el acceso al conocimiento no depende únicamente de la observación clínica, sino de la capacidad del estudiante para interactuar con textos especializados que exigen un alto rigor interpretativo y analítico. En el contexto específico del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, esta habilidad se posiciona como un elemento clave, dado que los futuros profesionales deben asimilar de manera temprana una literatura técnica que fundamenta su praxis en el laboratorio.

En este contexto, la presente investigación se orientó a indagar y analizar las experiencias, prácticas y significados asociados a la comprensión e interpretación lectora desde las voces de estudiantes y docentes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona. A partir de un enfoque cualitativo, el estudio buscó proponer un constructo teórico que permitió comprender este fenómeno en su contexto académico específico, contribuyendo a la reflexión pedagógica y al fortalecimiento de los procesos formativos en el ámbito universitario.

Este estudio, se estructuró de forma sistemática con el fin de exponer de manera clara y coherente su alcance y propósito investigativo. La investigación se organizó en seis secciones, la primera presentó el planteamiento del problema, analizó la situación

actual de la comprensión lectora en el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico y caracterizó las interacciones, dinámicas y prácticas académicas que configuraron este proceso en el contexto universitario. En la segunda sección se presentaron los antecedentes investigativos a nivel internacional y nacional, junto con el desarrollo del marco teórico, en el cual se analizaron los enfoques y teorías educativas más relevantes y los aportes de la literatura especializada sobre comprensión lectora, como base para la interpretación de las prácticas lectoras estudiantiles.

La tercera sección detalló el marco metodológico diseñado para abordar el objeto de estudio. En este apartado se especificó el paradigma, tipo y enfoque de la investigación, la delimitación de los informantes clave, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos. En cuanto a la cuarta sección, según el protocolo del programa de Doctorado de la Universidad Experimental Libertador: Instituto Pedagógico Gervasio Rubio, se presentó el análisis de los hallazgos; en donde se analizó la información recolectada tanto de los estudiantes como de los docentes, para finalizar contrastando ambos resultados y poder obtener un resultado final.

En cuanto a la quinta sección, se estableció el constructo teórico, el cual se configuró como una alternativa de comprensión frente a la problemática abordada, orientado a explicar la comprensión lectora en estudiantes de los primeros semestres del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander, República de Colombia. Asimismo, se desarrolló el análisis y la discusión de los resultados, para culminar con las conclusiones y recomendaciones dirigidas a los diferentes actores participantes del proceso investigativo. Finalmente, en la sexta sección se consolidaron las conclusiones generales y las recomendaciones, las cuales emergieron del desarrollo integral del proceso investigativo y sintetizaron los principales hallazgos del estudio.

Finalmente, los hallazgos del estudio evidenciaron que la comprensión lectora en estudiantes de los primeros semestres del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico constituyó un proceso multidimensional en el que convergen niveles de lectura literal, inferencial y crítica, así como componentes cognitivos, metacognitivos,

motivacionales y pedagógicos. Se identificó que los estudiantes avanzan de manera gradual y heterogénea en sus niveles de comprensión, enfrentando principalmente dificultades asociadas al vocabulario técnico, la complejidad de los textos disciplinares y la transferencia del conocimiento a contextos académicos y profesionales.

De igual manera, se reconoció que tanto estudiantes como docentes atribuyeron sentidos distintos a las dificultades de comprensión lectora, lo cual evidenció tensiones en la forma de interpretar este fenómeno dentro del proceso formativo. Mientras los estudiantes destacaban la complejidad del lenguaje especializado como principal obstáculo, los docentes enfatizan la incidencia de los conocimientos previos y las bases formativas en el desarrollo de la comprensión. En este sentido, se concluyó que la comprensión lectora no puede ser entendida únicamente como una habilidad instrumental, sino como una competencia compleja, situada y mediada pedagógicamente, que requirió la articulación entre saberes previos, lenguaje especializado, estrategias de enseñanza y experiencias de aprendizaje colaborativo. Asimismo, se resaltó la importancia de fortalecer prácticas pedagógicas que favorezcan la lectura crítica, la interpretación profunda y la apropiación del conocimiento disciplinar en el campo de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En el ámbito de la educación universitaria, la comprensión lectora representa una capacidad esencial que permite al estudiante interpretar adecuadamente los contenidos textuales, ampliar sus conocimientos y favorecer procesos de asimilación reflexiva, dado que esta habilidad se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo personal, social y profesional. Un estudiante con competencias lectoras sólidas dispone de mayores recursos para comprender su entorno, interpretar críticamente la información académica y participar de manera activa en los distintos ámbitos de la vida social, cultural y política.

Es importante señalar que las habilidades lectoras en los estudiantes universitarios fortalecen el pensamiento crítico, la capacidad de argumentación y permiten la producción de textos científicos con reflexiones e investigaciones de impacto, elementos fundamentales para el ejercicio de una profesión responsable, productiva y consciente. Asimismo, estas competencias facilitan el acceso al conocimiento universal y posibilitan discriminar la información relevante para el fortalecimiento de los saberes, promoviendo la formación continua y favoreciendo la adaptación a contextos cambiantes, lo que repercute en una sociedad más participativa, innovadora y cohesionada. En este sentido, el afianzamiento de las habilidades lectoras no solo impacta en el desarrollo individual, sino que también contribuye a la construcción de comunidades más equitativas, reflexivas y con mayores capacidades para enfrentar los desafíos colectivos.

Al respecto, Contreras (2022) destaca la importancia de la lectura para fomentar la autonomía y la conciencia del estudiante en su proceso formativo, de modo que

promover la lectura como práctica habitual en la formación universitaria se convierte en una estrategia clave para impulsar el desarrollo integral y favorecer la construcción de una ciudadanía crítica y participativa. En consecuencia, la educación universitaria trasciende la simple transmisión de contenidos y la adquisición mecánica de habilidades, al constituirse como un proceso profundamente relacionado con la comprensión de cómo las personas pensaron, aprendieron y construyeron significado.

En este sentido, educar implica reconocer los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, tales como la atención, la memoria, la comprensión y la metacognición, los cuales influyeron directamente en la forma en que los individuos asimilan el conocimiento. Como refirieron Bracho y Escalona (2019), la práctica pedagógica debe concebirse como una postura de carácter socrático, orientada a estimular la reflexión, la acción y la percepción del docente como facilitador del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el educador universitario asume el rol de mediador, reconociendo en los estudiantes sus saberes previos, su nivel de desarrollo, sus experiencias y la capacidad crítica con la que interpretan y valoraron la realidad que los rodea. En este sentido, la educación universitaria se orienta a la promoción de capacidades reflexivas y críticas que permiten a los estudiantes analizar y valorar la información de manera autónoma.

De este modo, el acto educativo universitario se configura como una experiencia integral que articula saberes, procesos mentales y prácticas reflexivas, orientada a la formación de sujetos autónomos, conscientes y capaces de interpretar críticamente la realidad que los rodea, a partir de la problematización de su contexto y la búsqueda de soluciones. Del mismo modo, se relaciona con la proyección hacia el futuro y con la preparación de los individuos para enfrentar los desafíos que se presentan, por lo que la educación no se constituye únicamente como un proceso de aprendizaje, sino que también se vincula con la forma en que se concibe la existencia humana y con la búsqueda de satisfacer necesidades esenciales. En este sentido, de acuerdo con Émile Durkheim (2005),

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclama de él, por un lado, la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado.» Pero, luego agrega: «De la definición que precede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación (p. 63).

Lo anterior resalta que la educación constituye un pilar esencial en la preparación de las nuevas generaciones, especialmente al considerar que estas se proyectaron como los futuros profesionales que participarían en la transformación de las realidades sociales, en las cuales los docentes cumplen un papel determinante. De este modo, los educadores orientan a los estudiantes para que se integren de manera adecuada en la sociedad y, al mismo tiempo, contribuyan activamente a su progreso y bienestar, favoreciendo la formación de sujetos comprometidos y competentes en los distintos ámbitos de la vida comunitaria.

Por otro lado, Contreras (2022) afirmó que “La comprensión de textos tiene como antesala el acto de leer; en este sentido, leer es un proceso intelectual y cognitivo que permite obtener información a partir de un texto” (p. 83). Lo anterior evidencia que la lectura y su comprensión constituyen herramientas fundamentales para la generación y adquisición de conocimientos. En este sentido, la lectura no solo resulta esencial en el ámbito académico, sino que también desempeña un papel decisivo en el desarrollo personal y social, ya que a través de ella las personas amplían sus horizontes, adoptan nuevas perspectivas, fortalecen el pensamiento crítico, cultivan la empatía y mejoran su capacidad para comprender y relacionarse con el entorno.

De acuerdo con Ochoa (2023), “la comprensión lectora no se limita únicamente al acto de leer, sino que implica el desarrollo de habilidades neurolingüísticas, cognitivas y psíquicas, entre otros beneficios, los cuales permiten comprender el papel que se debe desempeñar en un contexto determinado” (p. 10). En este sentido, la lectura fomenta el análisis y el pensamiento crítico, proporcionando herramientas para la resolución de problemas y favorece la empatía y la autoconciencia, contribuyendo al bienestar personal y al fortalecimiento de la inteligencia emocional.

En el contexto reciente, la comprensión lectora enfrenta un desafío significativo debido a la disminución de los hábitos de lectura. Según estudios realizados por la UNESCO (2017), cada vez menos personas dedicaron tiempo a esta actividad. De hecho, “Más de 617 millones de niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia (NMCs) en lectura”, lo que implica que una cantidad considerable de jóvenes en todo el mundo no desarrolla las habilidades básicas necesarias para comprender textos simples y realizar tareas de lectura con fluidez y comprensión. Esta situación se asocia con la persistencia de hábitos de lectura limitados en los estudiantes a lo largo del tiempo y, como consecuencia, genera efectos en su formación académica, su proyección profesional y su participación en la sociedad.

Por su parte, Andrade y Utria (2021) señalaron que, en el contexto latinoamericano, “estudios han identificado que cerca del 70% de los estudiantes que acceden a la educación superior presentan dificultades en la comprensión lectora” (p. 82). Este hallazgo evidencia que una proporción significativa del estudiantado universitario enfrenta dificultades para interpretar y analizar textos de manera adecuada, lo que incide negativamente en su rendimiento académico y limita su participación en los procesos de aprendizaje. La preocupación se acentúa al observar que, a medida que los estudiantes progresan en su trayectoria universitaria, no se registra una mejora significativa en esta competencia; por el contrario, se mantienen niveles estancados en la interpretación de textos científicos, caracterizados por aproximaciones superficiales. En lugar de evidenciar un desarrollo progresivo, los niveles de comprensión lectora permanecieron estables o incluso disminuyeron, lo que condujo a cuestionar la efectividad de las metodologías educativas aplicadas y el tipo de acompañamiento ofrecido durante la formación universitaria.

La problemática relacionada con la limitada comprensión lectora en estudiantes de educación superior fue evidenciada en diversas investigaciones realizadas en países como España, México y Ecuador, orientadas a fortalecer el desarrollo académico de los estudiantes universitarios. En este sentido, Zafra (2017) efectuó un análisis comparativo de estudios centrados en esta temática, destacando su pertinencia en el marco del

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), evaluación dirigida a estudiantes próximos a finalizar la educación secundaria. Los hallazgos mostraron que, en el año 2012, Colombia se ubicó en el puesto 57 entre los países evaluados y que, para 2015, descendió al lugar 63. Además, en las últimas participaciones analizadas, más del 70% de los estudiantes se situaron por debajo del nivel 2 de desempeño, lo que evidenció deficiencias significativas en las habilidades lectoras y en la interpretación de textos.

Según el informe del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2023) el cual evaluó los conocimientos obtenidos con los estudiantes del último año de estudio, relacionado con los resultados de las Programme for International Student Assessment (PISA 2022) Colombia mostró avances en el ámbito de la comprensión lectora, dado que el puntaje promedio en esta competencia aumentó de 385 en 2006 a 409 en 2022, lo que reflejó una mejora progresiva y sostenida a lo largo del tiempo. No obstante, persistieron desafíos significativos, ya que una proporción considerable de estudiantes se ubicó por debajo del nivel 2 en esta habilidad.

Considerando que las pruebas PISA establecieron niveles de desempeño para clasificar las competencias lectoras, los resultados situaron a una parte importante de los estudiantes en niveles básicos, lo que evidenció limitaciones en la preparación para enfrentar las exigencias asociadas a la lectura y a otras áreas del conocimiento. En consecuencia, estos resultados pusieron de manifiesto la continuidad de la problemática y destacaron la necesidad de fortalecer las estrategias educativas, con el fin de superar las deficiencias en la comprensión lectora desde los niveles iniciales de formación hasta la educación superior.

De igual forma, Pérez (2022) comparó los resultados obtenidos en años anteriores en las pruebas PISA por los estudiantes colombianos y señaló que se mantuvo la tendencia de bajos niveles de lectura, lo que ubicó al país por debajo del promedio de los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En consecuencia, estos hallazgos subrayaron la necesidad de atender las deficiencias del sistema educativo mediante la implementación de estrategias orientadas

al fortalecimiento de la calidad educativa. Asimismo, estas acciones se proyectaron no solo hacia la garantía de un acceso más equitativo y mayores oportunidades de aprendizaje, sino también hacia el cumplimiento de las normativas nacionales e internacionales que orientaron el desempeño académico, contribuyendo así a una formación más sólida y a mejores condiciones para el desarrollo futuro.

A su vez, Andrade y Utria (2021) abordaron la problemática nacional relacionada con las deficiencias en las competencias lectoras y escriturales de los estudiantes universitarios, ya que, según datos del ICFES, muchos estudiantes presentaron dificultades para redactar de manera clara, así como limitaciones en el análisis y la comprensión de textos. Asimismo, se identificaron debilidades en la estructuración de argumentos, la descripción de situaciones y la síntesis de información dentro de sus producciones escritas, lo que permitió inferir que la comprensión lectora estuvo asociada a factores como los débiles hábitos de lectura y las deficiencias en la calidad de la educación.

De acuerdo con el ICFES (2024) las pruebas Saber Pro se orientaron a la evaluación de un conjunto de competencias fundamentales para el desempeño académico y la proyección profesional de los estudiantes que cursaron el último año o semestre de los programas de pregrado. Entre dichas competencias se destacaron la Lectura Crítica y la Comunicación Escrita. La primera se orientó a valorar la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y analizar textos de manera profunda, habilidad indispensable para procesar información y tomar decisiones fundamentadas.

Por su parte, la competencia de Comunicación Escrita se centró en la organización, coherencia y claridad en la redacción de ideas, favoreciendo la construcción de argumentos sólidos y la transmisión eficaz del conocimiento. En consecuencia, el fortalecimiento de estas competencias resultó clave para garantizar que los futuros profesionales contaran no solo con formación técnica, sino también con habilidades comunicativas y analíticas sólidas.

Asimismo, los resultados de las pruebas Saber Pro 2023, centrados en este estudio en las competencias de Lectura Crítica y Comunicación Escrita según lo reportado por el ICFES (ICFES, 2024), presentaron diferencias notables frente a los obtenidos en 2022. En el caso de Lectura Crítica, el avance fue mínimo, con un incremento de solo un punto, lo que sugirió que la capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar y comprender textos se mantuvo prácticamente estable. Por otro lado, la competencia de Comunicación Escrita mostró un incremento significativo de 12 puntos, lo que evidenció mejoras en la organización, claridad y coherencia en la expresión escrita de ideas.

Tabla 1

Resultados por Competencias (2021-2024 - Saber PRO)

	Promedio global (Competencias genéricas)				Comunicación Escrita				Lectura Crítica			
	2021	2022	2023	2024	2021	2022	2023	2024	2021	2022	2023	2024
Colombia	145	145	147	148	137	129	142	136	144	146	153	156
Institución	138	141	142	141	131	122	139	127	139	140	148	149
Grupos de referencia (NBC)*	155	154	153	153	145	139	144	139	155	151	160	163
Facultad de Salud	147	146	150	153	140	129	142	139	147	158	160	161
Bacteriología	150	148	157	154	152	142	147	148	153	152	163	163

Nota: Resultados por competencias y años (saber- PRO)

Esta marcada diferencia sugirió que, aunque se alcanzaron avances importantes en la producción escrita, las habilidades de comprensión crítica continuaron demandando mayor atención, por lo que resultó necesario implementar estrategias pedagógicas más efectivas. Por tanto, se consideró primordial fomentar, de manera integrada en la vida universitaria, las competencias de lectura y escritura académica, con el propósito de favorecer un aprendizaje más profundo, reflexivo y sólido.

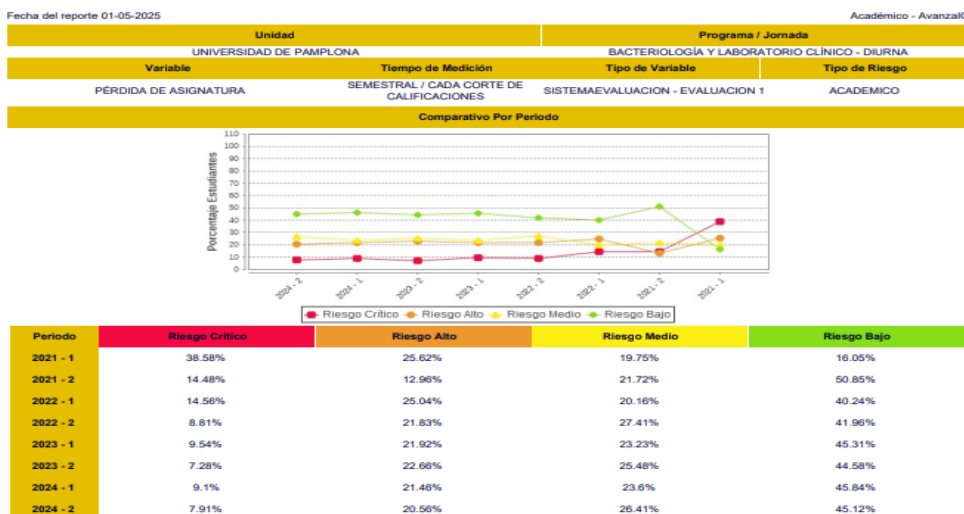
Según los informes nacionales de las Pruebas Saber Pro correspondientes al periodo 2021-2024, se evidenció que una proporción significativa de estudiantes universitarios alcanzó principalmente el nivel 2 de desempeño en las competencias genéricas, especialmente en los módulos de lectura crítica y comunicación escrita. Esto indicó que, aunque los estudiantes lograron reconocer la organización global de los textos, su tipología y algunas estrategias discursivas, permitiéndoles obtener una comprensión general del contenido, persistieron limitaciones relacionadas con la interpretación profunda, la evaluación crítica de la información y la producción de textos argumentativos sólidos. Tales aspectos continuaron requiriendo mayor atención y fortalecimiento para consolidar estas competencias esenciales (ICFES, 2024).

De manera similar, esta tendencia se mantuvo en los resultados específicos de la Universidad de Pamplona, la Facultad de Salud y el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, ya que los puntajes de los estudiantes se concentraron mayoritariamente en los niveles 2 y 3, con escasa representación en el nivel 4, correspondiente al nivel más alto de competencia. Esto permitió identificar que, aunque los estudiantes reconocieron elementos básicos de los textos, como su organización y algunas estrategias discursivas, persistieron dificultades en la comprensión de información compleja, la realización de inferencias profundas y la producción de textos con argumentación estructurada. Asimismo, la consistencia de estos resultados, tal como se observó en la Tabla 1, proporcionó un panorama interpretativo que contribuyó a comprender las dinámicas de la comprensión lectora en este contexto académico.

A su vez, la Universidad de Pamplona cuenta con el sistema Avanza – Alertas Tempranas, mediante el cual se realiza un seguimiento periódico del desempeño académico de los estudiantes en cada corte evaluativo. Este sistema clasifica a los estudiantes en diferentes niveles de riesgo académico crítico, alto, medio y bajo, considerando variables como la pérdida de asignaturas y la inasistencia, tal como se evidenció en la siguiente figura:

Figura 1

Variable académica (Pérdida de asignatura) Programa de Bacteriología y Lab. Clínico



Nota: Universidad de Pamplona. (2025). Semáforo de riesgo y promedio del corte: Crítico: 0 - 0.7, Alto: 0.71 – 1, Medio: 1.01 - 1.2, Bajo: 1.21 - 1.75

Del mismo modo, los reportes generados permitieron identificar tendencias de bajo rendimiento a nivel de programa y facultad, lo que resultó especialmente relevante para este estudio, dado que los datos institucionales evidenciaron que un número significativo de estudiantes del programa se ubicó en categorías de riesgo académico. En consecuencia, esta situación pudo relacionarse con dificultades en la comprensión lectora y en la interpretación de textos académicos, reforzando la necesidad de abordar el problema desde un enfoque cualitativo orientado a comprender las prácticas, interacciones y dinámicas asociadas a los procesos lectores en el contexto universitario.

A partir de esta realidad, se consideró pertinente indagar cómo los estudiantes del primer y segundo semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico construyen significado a partir de los textos académicos, mediante procesos de interpretación, análisis y prácticas lectoras desarrolladas en el contexto de su formación universitaria. De manera complementaria, respecto a los docentes, el interés investigativo se orientó a comprender las prácticas pedagógicas y las formas de mediación mediante las cuales favorecen la construcción de conocimientos a partir de la lectura de textos científicos, así como las dinámicas interaccionales que se configuran

en dichos procesos, sin que ello implicara intervenir o modificar las prácticas educativas existentes.

Como referencia contextual, las evaluaciones internas del programa (figura 1), y los resultados de las pruebas SABER PRO evidenciaron que un número importante de estudiantes presenta dificultades en lectura crítica y comunicación escrita relacionados con texto científicos. En consecuencia, esta información permitió delimitar el fenómeno de estudio y justificó la necesidad de abordarlo desde un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender los significados que los participantes atribuyeron a sus prácticas lectoras. En el análisis de la información correspondiente al periodo 2021-2024, se identificaron cambios en las condiciones académicas de los estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, observándose una tendencia a la reducción de los casos considerados de riesgo crítico, lo que sugirió avances en los procesos de acompañamiento y fortalecimiento académico.

No obstante, se evidenciaron fluctuaciones en los niveles de estudiantes clasificados en riesgo alto, lo que indicó que persistieron factores que continuaron afectando el rendimiento académico de un sector de la población estudiantil. En este sentido, se reconoció que dichas dificultades no respondieron a un único factor, sino que se asociaron a diversas condiciones, entre ellas la formación previa de los estudiantes, la limitada sistematicidad en el desarrollo de estrategias lectoras, y la escasa articulación entre la lectura y los contenidos disciplinares. Asimismo, desde la perspectiva docente, se identificaron limitaciones en la implementación de estrategias orientadas a la comprensión de textos científicos, lo que evidenció la necesidad de fortalecer la formación pedagógica en este ámbito.

Estas condiciones generaron consecuencias que trascendieron el rendimiento académico inmediato, afectando la capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar y producir textos académicos con rigor. De igual manera, estas dificultades incidieron en la apropiación del conocimiento disciplinar y en la participación activa en los procesos formativos, configurando un escenario que impactó de manera directa su trayectoria universitaria. A partir del análisis de la información no sistematizada aportada por los docentes que acompañaron los dos primeros semestres del programa, se

identificó un patrón recurrente de bajo rendimiento académico, evidenciado tanto en los comentarios docentes como en los registros del sistema académico. Este comportamiento permitió observar que una proporción significativa de los estudiantes presentó desempeños por debajo de los estándares institucionales, situación que fue consistente con los resultados obtenidos en las pruebas Saber Pro.

El bajo rendimiento académico en los estudiantes de los primeros semestres del programa se configuró como una problemática relevante, particularmente en relación con las dificultades en la comprensión lectora de textos académicos. Esta situación se evidenció en limitaciones para interpretar, analizar y producir textos propios del campo disciplinar, lo cual incidió en el desempeño académico durante las etapas iniciales de la formación universitaria. La evidencia disponible indicó que estas dificultades se manifestaron en la interpretación de textos académicos y en la producción de escritos con una adecuada estructura, lo que permitió reconocer la necesidad de profundizar en las prácticas e interacciones que los actores desarrollaron para afrontar las exigencias del aprendizaje en el contexto universitario.

Desde la información aportada por los docentes, se logró comprender cómo perciben las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión lectora y las formas de acompañamiento que desarrollan en el contexto académico. Aunque los docentes manifiestan interés por favorecer el aprendizaje mediante el uso de textos científicos, se evidenció la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas específicamente a la interpretación y comprensión de textos académicos en la educación superior. En este sentido, las dificultades asociadas a la comprensión lectora no se comprendieron como resultado de un único factor, sino como un fenómeno configurado por múltiples condiciones relacionadas tanto con la formación previa de los estudiantes como con las dinámicas pedagógicas desarrolladas en el aula. Entre estas condiciones se identificaron la limitada sistematicidad en el desarrollo de estrategias lectoras, la escasa articulación entre la lectura y los contenidos disciplinares, así como la necesidad de fortalecer la mediación docente en el abordaje didáctico de textos científicos.

Asimismo, estas condiciones trascendieron el rendimiento académico inmediato, afectando la capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar y producir textos académicos con rigor, lo que incidió en su desempeño a lo largo de la trayectoria universitaria. De igual manera, dichas dificultades influyeron en la apropiación del conocimiento disciplinar y en la participación activa dentro de los procesos formativos, configurando un escenario que requirió ser comprendido desde las prácticas e interacciones construidas en el contexto educativo. En este marco, la comprensión lectora de textos académicos se constituyó en un elemento central dentro de la formación universitaria, al influir directamente en las formas en que los estudiantes interpretan, construyen y atribuyen significado a los contenidos disciplinares.

Por esta razón, el presente estudio se orientó a comprender las experiencias, prácticas e interacciones que influyen en la comprensión lectora y en la interpretación de información académica compleja, con el propósito de generar un constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona. Con base en las reflexiones previamente expuestas, se formuló una pregunta central que orienta la presente investigación:

¿Cómo se configuraron los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del primer y segundo semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona a partir de sus prácticas e interacciones académicas? A partir de este cuestionamiento surgen interrogantes secundarios que permiten explorar diversos aspectos del fenómeno, profundizando en los elementos conceptuales y experienciales que configuran la comprensión lectora en el contexto universitario.

¿Qué prácticas lectoras emergen en los estudiantes en su proceso de comprensión lectora?

¿Cómo los estudiantes del primer y segundo semestre construyeron procesos de comprensión lectora a partir de sus prácticas e interacciones académicas?

¿Qué acciones y estrategias pedagógicas implementaron los docentes en relación con la comprensión lectora de los estudiantes del primer y segundo semestre?

¿Cómo se configuró un constructo teórico sobre la comprensión lectora a partir de las prácticas e interacciones académicas identificadas en los estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar un constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes del primer y segundo semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona Norte de Santander República de Colombia.

Objetivos Específicos

Comprender cómo se construyen y manifiestan los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del primer y segundo semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Explorar los significados que construyen los estudiantes sobre la comprensión lectora en su formación académica en el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Describir cómo los docentes construyen y explican la comprensión lectora de los estudiantes en el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Concebir un constructo teórico sobre la comprensión lectora a partir de las prácticas e interacciones académicas identificadas en los estudiantes del primer y segundo semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Justificación e Importancia de la Investigación

Justificar una investigación consiste en aludir las razones que llevó a la investigadora a realizar dicho estudio, estas razones surgen de la necesidad de comprender de manera profunda los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de los primeros semestres del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, dado que la lectura constituye una competencia transversal indispensable para el aprendizaje en la educación superior y, particularmente, en las ciencias de la salud. Durante la experiencia académica y pedagógica de la investigadora, se evidenció dificultades recurrentes en los estudiantes de primeros semestres para interpretar textos científicos, argumentativos y académicos, lo cual incide de manera directa en su desempeño académico, en la apropiación de conceptos disciplinares y en el desarrollo del pensamiento crítico.

Aunado a lo anterior, se justificó el estudio por la necesidad de profundizar en la comprensión de los procesos lectores que experimentan los estudiantes de educación superior, particularmente en programas del área de la salud, donde la lectura de textos científicos, técnicos y especializados es fundamental para la formación profesional. La comprensión lectora constituye una competencia básica para el análisis, la interpretación y la aplicación del conocimiento disciplinar; no obstante, en el contexto universitario se evidenciaron dificultades que afectaron el rendimiento académico y la apropiación de los contenidos curriculares.

Desde una perspectiva institucional y pedagógica, resultó fundamental desarrollar estudios que generaron conocimiento contextualizado sobre la construcción de la comprensión lectora, considerando las experiencias, percepciones y prácticas de los estudiantes y docentes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico. La ausencia de investigaciones cualitativas que aborden este fenómeno desde la realidad específica de la Universidad de Pamplona limita la posibilidad de fundamentar adecuadamente las decisiones pedagógicas.

De allí que, este estudio adquiere especial relevancia al contribuir a una comprensión más profunda de un proceso cognitivo y formativo esencial en la educación superior, particularmente en los programas del área de la salud. La comprensión lectora constituye una competencia transversal que influye directamente en la apropiación del conocimiento científico, en el desarrollo del pensamiento crítico y en el desempeño académico de los estudiantes, aspectos fundamentales para la formación de profesionales competentes y comprometidos con la sociedad.

Desde el ámbito académico e institucional, la investigación es relevante porque generó un constructo teórico contextualizado que permitió interpretar la comprensión lectora a partir de las experiencias, discursos y percepciones de estudiantes y docentes. Este aporte favorecerá la reflexión pedagógica y podrá orientar la formulación de estrategias didácticas y curriculares encaminadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza–aprendizaje en el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona. Asimismo, la importancia del estudio radica en su contribución social, al incidir indirectamente en la calidad de la formación de profesionales de la salud capaces de interpretar información científica con rigor, lo que repercute en una mejor toma de decisiones y en la prestación de servicios de salud más pertinentes y humanizados.

Como primer aspecto de utilidad a considerar es el aporte teórico, el estudio se justificó por la necesidad de ampliar la asimilación conceptual de la comprensión lectora en el contexto de la educación superior, particularmente en programas del área de la salud como Bacteriología y Laboratorio Clínico. Aunque existen diversos enfoques teóricos sobre la comprensión lectora, estos no siempre logran explicar el fenómeno desde las realidades específicas de los estudiantes universitarios ni consideran sus experiencias, significados y contextos formativos. En este sentido, la generación de un constructo teórico permitió integrar aportes conceptuales y categorías a priori que contribuyeron al fortalecimiento del cuerpo teórico existente.

En cuanto a la utilidad práctica la investigación respondió a la necesidad de comprender las dificultades y fortalezas que presentaron los estudiantes de primeros

semestres en los procesos de comprensión lectora, dado que esta competencia es fundamental para el análisis de textos científicos, el aprendizaje autónomo y el desempeño académico. Los hallazgos del estudio podrán servir como insumo para la reflexión pedagógica de los docentes y para el diseño de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora, contribuyendo así a la mejora de los procesos de aprendizaje en el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Desde el punto de vista de la utilidad metodológica, el estudio se fundamentó en un enfoque cualitativo que permitió interpretar el fenómeno de la comprensión lectora más allá de mediciones cuantitativas. Esta perspectiva posibilitó el análisis de los discursos, narrativas y percepciones de estudiantes y docentes, en el contexto específico del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico. De esta manera, la investigación se orientó a comprender el fenómeno en su complejidad, atendiendo a las experiencias y significados construidos por los participantes en su entorno académico. En este sentido, el estudio se constituye en un aporte para futuras indagaciones en el campo educativo y para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Desde la perspectiva de utilidad social, la investigación se justificó dado que la comprensión lectora constituye una competencia fundamental para la formación de profesionales críticos, éticos y socialmente responsables. En el contexto actual, caracterizado por el acceso masivo a la información científica y tecnológica, la capacidad para comprender, analizar y utilizar de manera adecuada la información escrita resulta esencial para la toma de decisiones y la solución de problemáticas sociales, especialmente en el ámbito de la salud. Igualmente, la importancia de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios contribuye a la formación de profesionales de la salud capaces de interpretar literatura científica, protocolos clínicos, interpretar correctamente los análisis de laboratorio y normativas, lo cual repercute directamente en la calidad de los servicios prestados a la comunidad.

Asimismo, es importante destacar que el presente estudio se circunscribe al eje estratégico del Plan Nacional Decenal de Educación del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), el cual promueve el fomento de la investigación orientada a la generación de conocimiento en todos los niveles del sistema educativo. En este sentido, la investigación se alinea con dicho eje, ya que buscó fortalecer la investigación educativa como una estrategia para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación en Colombia.

La investigación se adscribió a la línea de Didáctica y Tecnología Educativa, específicamente al Núcleo de Investigación Didáctica y Tecnología Educativa (UPEL-VIP-UI-IPRGR-NIDTE), reconocido oficialmente mediante la Resolución 2008.318.3427 del 25 de noviembre de 2008. Esta línea resultó fundamental por su potencial para analizar y aprovechar el uso de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando bases sólidas para el diseño e implementación de metodologías pedagógicas innovadoras y adaptativas. El desarrollo de esta línea permitió explorar nuevas formas de integración efectiva de la tecnología en el ámbito educativo, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa y promoviendo una enseñanza actualizada, acorde con las demandas del contexto educativo contemporáneo.

SECCIÓN II

Marco Referencial

El marco referencial constituyó un componente fundamental dentro del proceso investigativo, dado que permitió sustentar conceptualmente el fenómeno estudiado y orientar la comprensión de las categorías relacionadas con la comprensión lectora en el contexto universitario. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalaron que en el marco referencial;

se especifican el conjunto de proposiciones que sirven de referencia al tema de investigación y que al estar ligadas entre sí constituyen el ámbito teórico dentro del cual el investigador formula sus proposiciones específicas, así como también describe e interpreta los hechos que le interesan (p. 45).

A partir de esta perspectiva, el marco referencial trascendió la función descriptiva de recopilar antecedentes y postulados teóricos, para configurarse como un espacio de análisis que permitió comprender las distintas aproximaciones desarrolladas en torno a la comprensión lectora en la educación superior. En este sentido, la revisión del estado del arte y del estado de la cuestión posibilitó reconocer tendencias investigativas, identificar vacíos conceptuales y delimitar categorías analíticas relevantes para la construcción teórica del estudio. De esta manera, el marco referencial orientó la comprensión del fenómeno investigado y proporcionó fundamentos conceptuales para la interpretación de las prácticas lectoras en el contexto universitario.

Antecedentes

La comprensión lectora ha sido objeto de amplio interés investigativo, dado que aborda su relación con la habilidad de lectura, el pensamiento y el contexto del individuo. Asimismo, diversas teorías han resaltado el papel del conocimiento previo y han servido de base para diseñar estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de esta

competencia en distintos entornos educativos. En este apartado se presentan investigaciones y tesis relacionadas con el objeto de estudio. Como antecedentes investigativos, se revisaron fuentes bibliográficas organizadas de manera cronológica y contextual, considerando tanto el ámbito internacional como nacional, con el propósito de comprender el desarrollo del problema de investigación y las principales aproximaciones teóricas y metodológicas abordadas en torno a la comprensión lectora.

Antecedentes internacionales

De manera internacional en el estado del arte tenemos la investigación de Menacho (2022), en su tesis titulada “*Lectura cooperativa en la comprensión lectora*”, desarrollada en Perú en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, abordó como problema central las deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.º 86007 de Macashca, Huaraz. Estas dificultades se asociaron a la limitada aplicación del trabajo cooperativo y a la ausencia de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora. El objetivo general del estudio fue demostrar que la aplicación de la lectura cooperativa incrementa significativamente la comprensión lectora de los estudiantes en los niveles literal, inferencial y criterial. La investigación se enmarcó en un paradigma cuantitativo, con un diseño preexperimental y de alcance explicativo.

Los informantes estuvieron conformados por 48 estudiantes de cuarto grado de educación primaria, distribuidos en dos aulas equivalentes. Para la recolección de información se aplicó un test de comprensión lectora y un cuestionario cualitativo, ambos validados por juicio de expertos y con altos niveles de confiabilidad, determinados mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El análisis de los datos se realizó mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, con el apoyo de los programas SPSS y Excel. Los resultados evidenciaron que, pese a los bajos niveles de comprensión lectora observados en el pretest, la aplicación de la lectura cooperativa generó una mejora significativa en la comprensión, particularmente en los niveles literal e inferencial.

Las conclusiones del estudio señalan que la lectura cooperativa constituye una estrategia didáctica eficaz para fortalecer la comprensión lectora, especialmente en estudiantes con bajo rendimiento académico, al favorecer la participación activa y la construcción colectiva del significado textual. El aporte teórico de este antecedente radica en sustentar la efectividad de las estrategias cooperativas como mediadoras del proceso lector, mientras que, desde el punto de vista metodológico, ofrece un referente valioso en el uso de instrumentos validados y análisis estadísticos rigurosos. Aunque el estudio se desarrolló en el nivel de educación básica, sus hallazgos resultaron pertinentes para la presente investigación, al respaldar la necesidad de proponer un constructo teórico que fortalezca la comprensión e interpretación lectora en contextos universitarios, específicamente en los estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Por su parte Calbacho (2022) realizó en Córdoba, Argentina, la investigación titulada *“Gamificación como metodología de la enseñanza y el aprendizaje para el fomento de la motivación, la satisfacción y el mejoramiento del rendimiento académico”*, desarrollada en la Universidad del Desarrollo. El problema abordado se centró en la necesidad de identificar cómo el uso de metodologías innovadoras, como la gamificación, puede influir en la motivación, la satisfacción y el rendimiento académico de estudiantes universitarios, frente a las limitaciones de los métodos de enseñanza tradicionales.

En consecuencia, el objetivo general del estudio fue explorar el efecto de la gamificación en la motivación, la satisfacción y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo año de la Facultad de Odontología, comparando los resultados antes y después de la experiencia gamificada. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental y longitudinal, y contó con la participación de 47 estudiantes de Odontología de la Universidad del Desarrollo (Concepción, Chile). Para la recolección de la información se aplicaron instrumentos validados que midieron la motivación, la satisfacción, el rendimiento académico y la percepción de los participantes frente a la gamificación; los datos fueron analizados mediante procedimientos estadísticos, evidenciándose mejoras significativas en dichas

variables en los estudiantes que participaron en la experiencia, en comparación con aquellos que utilizaron estrategias de enseñanza tradicionales.

Los hallazgos evidencian que la gamificación constituye una alternativa pedagógica efectiva para fortalecer la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes universitarios, con efectos positivos en su desempeño académico y actitud frente al aprendizaje. Aunque el estudio se desarrolló en el ámbito de la odontología y desde un enfoque cuantitativo, constituye un referente complementario en relación con el uso de estrategias pedagógicas innovadoras en contextos universitarios. En este sentido, sus aportes se retoman principalmente por la manera en que evidencia procesos de participación, motivación e involucramiento estudiantil dentro de las dinámicas de aprendizaje.

La investigación representa un aporte relevante para el presente estudio, ya que, desde el plano teórico, demuestra que la implementación de metodologías activas, como la gamificación, influye positivamente en la motivación, la satisfacción y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Desde el punto de vista metodológico, aunque el estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental y longitudinal, constituye un referente por la rigurosidad en la recolección y análisis de la información; no obstante, en la presente investigación, Desde el punto de vista metodológico, aunque el estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental y longitudinal, constituye un referente complementario por la rigurosidad en la organización y análisis de la información. No obstante, para la presente investigación su principal aporte se ubicó en la reflexión sobre el uso de estrategias pedagógicas innovadoras en educación superior, más que en aspectos vinculados directamente con el enfoque interpretativo o etnometodológico asumido en este estudio.

Antecedentes nacionales

La investigación de Pérez (2022) desarrolló en Barranquilla, Colombia, la investigación titulada *“Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos con TIC para la*

Comprensión Lectora en Educación Básica Secundaria". El problema identificado se centró en las dificultades para mejorar la calidad educativa, debido a la limitada integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza, así como a las debilidades en las estrategias de comprensión lectora. En este contexto, el objetivo general fue evaluar las contribuciones de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica secundaria.

Entre los objetivos específicos del estudio se incluyó analizar la relación entre el uso de tecnologías digitales y la comprensión lectora, caracterizar los ambientes de aprendizaje que la favorecen, estudiar la mediación docente en este proceso y determinar las percepciones de docentes y estudiantes frente a la implementación de dichos ambientes. El marco epistemológico se sustentó en las teorías pospositivista y constructivista, desde un enfoque mixto. Los informantes estuvieron conformados por más de 1,3 millones de estudiantes y 10.388 instituciones que presentaron la prueba SABER 9 entre 2015 y 2017, complementados con una muestra representativa de una institución educativa integrada por 1.768 estudiantes y 46 docentes y directivos. Para la recolección de datos se emplearon pruebas estandarizadas, encuestas, grupos focales y observación de experiencias curriculares en seis proyectos educativos.

El análisis de la información se realizó mediante la prueba ANOVA y técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, complementadas con métodos cualitativos que permitieron identificar factores contextuales y pedagógicos relevantes. Los resultados evidenciaron la contribución positiva de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC, aunque también revelaron limitaciones en la preparación tecnológica docente y en la integración curricular. En conclusión, el estudio demostró que la incorporación de TIC mejora la práctica pedagógica y los resultados en comprensión lectora cuando se acompaña de una adecuada formación docente y un diseño pedagógico intencional; en este sentido, aunque la investigación se desarrolló en educación básica secundaria, sus hallazgos resultan pertinentes para la presente investigación al respaldar la transferencia de estas experiencias al ámbito universitario, particularmente al Programa de

Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, donde la comprensión e interpretación lectora son competencias esenciales para el desempeño académico y profesional.

La investigación constituye un referente importante para el presente estudio, ya que, desde el plano teórico, evidencia que la implementación de ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC favorece la comprensión lectora cuando existe una mediación docente adecuada y un diseño pedagógico intencional, lo cual sustentó la necesidad de proponer marcos conceptuales que fortalezcan las competencias de comprensión e interpretación lectora en el contexto universitario. Desde el ámbito metodológico, aunque el estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con una muestra amplia y análisis estadísticos rigurosos, su principal aporte para la presente investigación radica en resaltar la importancia de analizar los procesos lectores desde la experiencia de los estudiantes, orientando la construcción de un constructo teórico que dé cuenta de los significados, prácticas y necesidades de los estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Torres desarrolló en el año (2024) la investigación titulada *“Aproximación teórica desde la didáctica sobre la comprensión lectora en educación secundaria”*, realizada en Colombia. El objetivo principal fue generar una propuesta teórica orientada a la comprensión lectora desde la perspectiva didáctica, acompañada de objetivos específicos como la caracterización de los modelos pedagógicos utilizados, la identificación de concepciones pedagógicas que fundamentan los procesos de lectura, el análisis de la importancia atribuida por los docentes a las prácticas didácticas y la definición de componentes para una aproximación teórica aplicable en este campo.

El estudio se sustentó en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, adoptando el método fenomenológico. Los informantes fueron seis docentes de la Institución Educativa Anna Vitiello, a quienes se les aplicaron entrevistas y observaciones con el fin de analizar sus experiencias en la enseñanza de la comprensión lectora. Para el análisis de los datos, se emplearon herramientas especializadas que permitieron identificar patrones y categorías que reflejan la práctica pedagógica, especialmente en

el uso de estrategias innovadoras y el rol que cumplen las tecnologías digitales en la educación remota.

Como conclusión, la investigación resalta la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en la educación secundaria debido a su impacto en el desarrollo académico e integral de los estudiantes. Asimismo, evidenció que, a pesar de la importancia de las estrategias pedagógicas, estas no siempre son aplicadas de manera efectiva, lo que repercute en el rendimiento escolar. La pertinencia de este antecedente para la investigación actual radica en que ofreció un marco teórico valioso sobre cómo integrar modelos pedagógicos y recursos digitales para optimizar la enseñanza de la lectura y escritura, constituyéndose en un referente que fundamentó la elaboración de un nuevo constructo teórico en el ámbito universitario.

La investigación aporta de manera significativa a este estudio. En el plano teórico, plantea una aproximación conceptual desde la didáctica para fortalecer la comprensión lectora, al identificar modelos pedagógicos, concepciones docentes y el papel de las estrategias innovadoras junto con las tecnologías digitales. Este aporte es relevante porque ofreció fundamentos que respaldan la necesidad de formular propuestas teóricas orientadas a optimizar la comprensión e interpretación lectora en el ámbito universitario.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio, desarrollado bajo un enfoque cualitativo y el método fenomenológico, constituye un referente útil para la presente investigación, en tanto resalta la importancia de comprender las experiencias y prácticas pedagógicas mediante entrevistas y observaciones. Estos elementos enriquecieron la base conceptual y metodológica del presente trabajo, orientado hacia la construcción de un constructo teórico que articule los hallazgos y experiencias de los estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Arrieta (2024) desarrolló la tesis titulada *“El stop motion como herramienta tecnológica para el fortalecimiento de la comprensión lectora”*, presentada en Colombia, en el marco de su formación universitaria. El problema de investigación estuvo centrado en la creciente incorporación de dispositivos electrónicos y herramientas digitales en la

educación básica, lo que transformó los métodos de enseñanza y aprendizaje, generando dudas sobre su influencia en la asimilación del conocimiento, las capacidades cognitivas y la motivación estudiantil.

El objetivo general fue generar lineamientos teórico-prácticos que sustentaran el uso del Stop Motion como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de instituciones educativas del municipio de Magangué, Bolívar. La investigación se enmarcó en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y empleó el método Comparativo Continuo. Los informantes fueron docentes y estudiantes de cuarto grado, y para la recolección de información se usaron técnicas propias del análisis cualitativo y observaciones en el aula. El procedimiento de análisis se basó en la comparación sistemática de categorías emergentes.

Las conclusiones evidenciaron que el Stop Motion contribuye a mejorar la comprensión lectora, fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo, aunque su aplicación sigue siendo limitada por falta de capacitación docente. Este antecedente es pertinente para la investigación, ya que ofreció una perspectiva innovadora sobre el uso de recursos tecnológicos en los procesos de comprensión lectora, aportando referentes metodológicos útiles para el nivel universitario.

La investigación constituye un aporte valioso para el presente estudio. En el ámbito teórico, evidenció que el uso de herramientas tecnológicas, como el Stop Motion, beneficia el fortalecimiento de la comprensión lectora, al mismo tiempo que estimula la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo. Este hallazgo es relevante, ya que evidenció cómo la incorporación de recursos digitales puede enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que respaldó la necesidad de formular propuestas conceptuales que incorporen la innovación tecnológica en el desarrollo de competencias lectoras en el contexto universitario.

En lo que respecta al aporte metodológico, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con el uso del método Comparativo Continuo, lo que constituye un

referente para comprender la construcción de categorías emergentes a partir de las prácticas y experiencias de los participantes. Además, la aplicación de entrevistas, observaciones y técnicas propias del análisis cualitativo ofrece pautas útiles para orientar la recolección y el análisis de información en este estudio, el cual se orientó a la elaboración de un constructo teórico sobre los procesos de comprensión e interpretación lectora en estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Por su parte, Contreras (2022) presentó en Colombia la tesis titulada “*Modelo pedagógico de la comprensión lectora en la educación básica primaria*”, realizada en la Universidad Simón Bolívar. El problema abordado fue la falta de implementación de estrategias pedagógicas efectivas para mejorar la comprensión lectora en la educación básica, lo cual se reflejaba en bajo rendimiento académico y en la desmotivación de los estudiantes. El objetivo general de la investigación fue diseñar un modelo pedagógico de comprensión lectora en la Institución Educativa Julio Pérez Ferrero, ubicada en la ciudad de Cúcuta. El estudio se sustentó en un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico. Los informantes fueron cinco docentes de educación básica primaria, seleccionados como actores clave. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas, mientras que el análisis se llevó a cabo utilizando la teoría fundamentada, con apoyo del software Atlas.ti 7, aplicando codificación abierta, axial y selectiva para categorizar la información.

Las conclusiones señalaron que la comprensión lectora puede fortalecerse con estrategias como la lectura previa, el uso de organizadores gráficos y el empleo de métodos participativos y reflexivos. Este antecedente fue pertinente para la investigación, puesto que demuestra la necesidad de modelos pedagógicos contextualizados que fortalezcan la comprensión lectora, lo que se convierte en un referente conceptual y metodológico aplicable en la educación superior.

La investigación constituyó un aporte conceptual relevante para este estudio, al evidenciar que la comprensión lectora pudo fortalecerse mediante diversas estrategias pedagógicas, como la lectura anticipada, el empleo de organizadores gráficos y la adopción de métodos participativos y reflexivos. Estos hallazgos respaldaron la

necesidad de concebir modelos teóricos contextualizados que integren al lector, al texto y al contexto, aspecto que resultó pertinente para el objetivo central de esta tesis, orientado a generar un constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Metodológicamente, la investigación constituyó un referente al utilizar un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método fenomenológico, apoyado en entrevistas y análisis mediante teoría fundamentada con Atlas.ti. Estos componentes resultan valiosos para la presente investigación, ya que permitieron abordar de forma profunda las experiencias, percepciones y significados que los estudiantes atribuyen a sus procesos de comprensión lectora en los estudiantes. Asimismo, aportaron orientaciones para la codificación, categorización y análisis de la información, garantizando una construcción sólida, coherente y sustentada del constructo teórico.

Así mismo se encontró la investigación de Ochoa (2023) desarrolló la tesis titulada *“La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal”*, realizada en Colombia, en instituciones educativas de Pamplona y Pamplonita. El problema abordado fue el bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes de Media Técnica, agravado por el uso ineficaz de textos digitales informales, las limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos tras la pandemia y la permanencia de prácticas pedagógicas tradicionales que dificultaban la formación de competencias lectoras.

El objetivo general fue generar aproximaciones teóricas sobre la comprensión lectora, a partir de textos digitales informales, desde una visión compleja de la educación multimodal. La investigación se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico. Los informantes fueron estudiantes y docentes seleccionados según perfiles diversos. Se utilizaron como técnicas de recolección, la observación participativa, entrevistas y encuestas flexibles. El procedimiento de análisis se llevó a cabo mediante triangulación y validación interna y externa de los datos para asegurar la credibilidad de los resultados.

Las conclusiones mostraron la necesidad de replantear las prácticas tradicionales, incorporando recursos digitales y enfoques multimodales que fortalezcan una

comprensión lectora crítica y creativa. Este antecedente es pertinente para la investigación, ya que ofreció un marco conceptual sobre la lectura en contextos digitales y multimodales, lo cual enriqueció la construcción de un modelo teórico aplicable en la educación universitaria.

El estudio aportó un sustento teórico significativo a esta investigación, al proporcionar un marco conceptual que aborda la comprensión lectora en entornos digitales y multimodales, resaltando la influencia de las herramientas tecnológicas y de los textos no convencionales en el fortalecimiento de habilidades analíticas y creativas. Este enfoque favoreció y amplió la elaboración del constructo teórico de esta tesis, ya que incorporó la influencia de las nuevas dinámicas comunicativas y planteó la necesidad de redefinir los modelos tradicionales de enseñanza para impulsar procesos más efectivos de comprensión e interpretación lectora en estudiantes universitarios.

En el plano metodológico, este antecedente adquirió importancia al emplear un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un método fenomenológico, alineados con el diseño planteado en la presente investigación. Asimismo, la aplicación de entrevistas, la observación participante y encuestas de carácter flexible, combinadas con estrategias de triangulación y procedimientos de validación interna y externa de la información, se constituyeron en elementos fundamentales para fortalecer la solidez analítica del estudio y respaldar la confiabilidad de los resultados.

Por otro lado, Faria (2023) presentó en Colombia la tesis titulada “*Constructos teóricos de la comprensión lectora desde la pedagogía liberadora de Freire en educación básica primaria*”, realizada en la Institución Educativa Claudia María Prada Ayala. El problema abordado se relacionó con la necesidad de generar constructos teóricos que permitieran comprender y transformar las concepciones pedagógicas tradicionales del sistema educativo colombiano, buscando enriquecer la enseñanza de la comprensión lectora a través de un enfoque liberador.

El objetivo general de la investigación fue elaborar constructos teóricos sobre la comprensión lectora desde la pedagogía liberadora de Paulo Freire, con la participación de docentes y estudiantes voluntarios de educación básica primaria. El estudio se enmarcó en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Los informantes fueron

estudiantes y maestros seleccionados de manera intencional, y para la recolección de información se aplicaron entrevistas semiestructuradas. El procedimiento de análisis incluyó la codificación de la información bajo la lógica de la teoría fundamentada, lo que permitió identificar categorías y relaciones significativas sobre las prácticas lectoras.

Los resultados evidenciaron que la pedagogía liberadora influyó de forma favorable en el desarrollo de la comprensión lectora, al propiciar un vínculo más estrecho entre docentes y estudiantes y estimular la motivación por la lectura mediante la selección pertinente de materiales y el uso de estrategias participativas que fortalecen el pensamiento crítico y las habilidades lingüísticas. Este antecedente resultó significativo para la presente investigación, pues aportó un marco conceptual complementario basado en los postulados de Freire, capaz de enriquecer el análisis sobre los procesos de lectura en el ámbito universitario y brindar fundamentos para diseñar un modelo teórico aplicable a escenarios disciplinares específicos.

En el plano teórico, la investigación enriqueció el marco conceptual de la presente tesis al resaltar la relación entre comprensión lectora, pensamiento crítico y construcción de conocimiento desde la pedagogía liberadora de Paulo Freire. Aunque el estudio se centró en la educación básica primaria, sus hallazgos resultaron pertinentes para el contexto universitario, ya que evidenciaron que la comprensión lectora se fortaleció mediante estrategias dinámicas y participativas que involucraron activamente a docentes y estudiantes. Este enfoque aportó bases conceptuales clave para el diseño de un constructo teórico orientado a la comprensión e interpretación lectora en estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

En el ámbito metodológico, la investigación adoptó un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, sustentado en entrevistas y en un proceso sistemático de análisis codificado, lo que constituyó un referente significativo para la presente investigación. Su propuesta metodológica orientó la indagación de las prácticas, interacciones y dinámicas que intervinieron en la comprensión lectora, y facilitó la delimitación de categorías y subcategorías alineadas con los objetivos del estudio. Estos aportes fortalecieron el diseño metodológico y contribuyeron a la construcción de un

marco analítico sólido, articulando referentes conceptuales y prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades lectoras críticas en estudiantes universitarios.

Recorrido diacrónico del objeto de estudio

Según Viñao (2002) la escritura y la lectura culturalmente han evolucionado a través de los siglos, hasta el día de hoy, han transcurrido casi 5000 años, los primeros 1500 años, en antiguas civilizaciones, la escritura y la alfabetización estaba restringida a ciertos grupos sociales, como los escribas, estos se encargaban no solo del registro de la información, sino también del análisis de los mismos. En la antigua Grecia, alrededor del año 700 a.C., se logró un avance importante con la creación del alfabeto, que facilitó la escritura y la alfabetización al asignar una letra a cada una de las cinco vocales. Durante la Grecia clásica, se utilizaba la técnica de deletreo y vocalización, método que perduró desde la antigua Roma hasta finales del siglo XVIII y que aún se emplea en la enseñanza. En los siglos XVIII y XIX, esta tradición fue superada por nuevas prácticas que dieron mayor énfasis al aprendizaje de la lectoescritura.

En las aulas de las élites comenzaron a incluirse actividades lúdicas, como juegos y abecedarios ilustrados, entre otros recursos didácticos. Se reemplazó el método de deletreo por el de silabeo, y las antiguas cartillas fueron sustituidas por nuevos textos de lectura. Paralelamente, se introdujo el concepto de aprendizaje orientado a desarrollar habilidades avanzadas en lectura y escritura simplificada. La enseñanza lectora se diversificó con el uso de materiales como novelas, libros y revistas que abarcaban variados temas. Durante este período, se produjo un crecimiento en la escolarización y en la creación de bibliotecas escolares. En los siglos XIX y principios del XX, la lectura en voz alta continuó siendo una práctica habitual y se valoraba como la técnica más efectiva para asegurar la comprensión lectora Viñao (2002).

En las décadas iniciales del siglo XX, la lectura en voz baja gana predominancia sobre la lectura en voz alta, con una mejora evidente en la comprensión en las pruebas de habilidades lectoras. Se promueve una visión más creativa y lúdica de la escritura, aunque la educación primaria sigue siendo estructurada; mientras la educación preescolar se centra en etapas previas a la lectura y escritura, la primaria enfatiza normas

ortográficas y sintácticas, reflejando un retorno al enfoque griego de una escritura precisa y estandarizada.

En el ámbito de la educación primaria, tanto en España como a nivel global, se destaca la importancia de la lectura como base esencial de la enseñanza, enfatizando su enseñanza junto con la escritura. Se prioriza el dominio de la lectura, la comprensión y la escritura correcta como criterios fundamentales para evaluar el progreso de los alumnos. El lenguaje incluye actividades progresivas que abarcan desde la lectura en voz alta hasta la gramática, con el objetivo de estimular el interés por la lectura y la escritura. Estas prácticas reflejan un cambio hacia un enfoque más integrado y centrado en el desarrollo completo del estudiante.

En la educación tradicional, la escritura se enseñaba tras la lectura y el cálculo, enfocándose principalmente en la caligrafía. Sin embargo, en los siglos XIX y principios del XX, se produjeron cambios importantes, con un enfoque más integrado con la lectura y menos énfasis en la caligrafía. Se implementó el método de escritura a través de la lectura y se ampliaron los objetivos para incluir la ortografía y nuevas tecnologías. La escritura escolar aún se concentra en copiar y reproducir; las tensiones entre el lenguaje hablado y escrito se ven reflejadas en las reformas ortográficas, que buscan adaptar la escritura a la fonética y los cambios sociales.

Se vuelve fundamental garantizar la educación obligatoria, lo que implica transformar la enseñanza de la lectura y la escritura para desarrollar habilidades más complejas desde edades tempranas. Sin embargo, se ha observado un incremento en las dificultades para comprender textos y expresarse por escrito, fenómeno que se vincula ahora con la aparición de nuevos lenguajes, como los audiovisuales y digitales. La escuela enfrenta el reto de incorporar estos nuevos códigos comunicativos y revitalizar métodos de lectura y escritura más creativos, adaptándose a la diversidad cultural presente. Esta evolución refleja un cambio en la concepción del aprendizaje, aunque su avance se ve limitado por diversas posturas y enfoques.

Según investigaciones realizadas por Fernández (2014) durante la segunda mitad del siglo XX, Huey y Smith (1968-1965), fueron los primeros en explorar la relevancia de entender textos y los procedimientos de lectura. A pesar de la diversidad de teóricos que han abordado este tema, se evidencia una continuidad en los procesos de lectura, aunque se han añadido nuevos aspectos gracias a investigaciones recientes. Estos avances han posibilitado a educadores y otros profesionales formular estrategias más eficaces y tener un entendimiento más detallado de la habilidad lectora.

En las décadas de 1960 y 1970, se consideraba que la comprensión lectora dependía exclusivamente de la habilidad para convertir letras en sonidos, según Fries (como se cita en Fernández, 2014). Sin embargo, esta perspectiva fue rápidamente cuestionada al observar que algunos estudiantes, a pesar de una decodificación adecuada, no lograban comprender el contenido leído. En la década de 1980, autores como Anderson y Pearson (citado en Fernández, 2014) señalaron que la comprensión lectora es un proceso más complejo que trasciende la simple decodificación, lo que impulsó el desarrollo de nuevos enfoques y estrategias. Actualmente, diversas organizaciones se enfocan en la evaluación y mejora de la competencia lectora, destacándose la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Boston College, institución responsable de los informes PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

Según Abreu et al. (2017) la Didáctica ha sido definida de múltiples formas, incluyendo como el "arte de enseñar". Sus primeros conceptos se remontan a la antigüedad, particularmente entre los sabios griegos, considerados precursores de la civilización y del pensamiento, quienes abordaron la enseñanza y el aprendizaje. El término "didáctica" proviene del griego *diaktiqué*, relacionado con el arte de instruir. Aunque la palabra "didáctica" fue utilizada por primera vez en 1929 por Wolfgang Ratke, fue Juan Amós Comenio quien desarrolló su concepto, buscando expresar la verdadera esencia de esta disciplina.

Por otro lado, Cassany (1994) identifica cuatro enfoques fundamentales para la didáctica de la expresión escrita, cada uno centrado en un aspecto específico del

aprendizaje. El enfoque gramatical se basa en que la correcta escritura se logra mediante el conocimiento y dominio de las normas gramaticales. El enfoque funcional prioriza la comprensión y producción de diversos tipos de textos escritos como medio para aprender a escribir. El enfoque procesual considera la escritura como un proceso cognitivo, donde el aprendiz desarrolla habilidades de composición para elaborar textos coherentes y adecuados. Finalmente, el enfoque basado en el contenido concibe la escritura como una herramienta para aprender en otras áreas del conocimiento, potenciando simultáneamente la expresión escrita.

Cassany, plantea que la enseñanza de la escritura puede abordarse desde distintas perspectivas, considerando aspectos como los objetivos, las estrategias y los tipos de ejercicios. Estos enfoques destacan la importancia de combinar el conocimiento gramatical, la producción de textos, el desarrollo de habilidades cognitivas y la escritura como medio para aprender en otras áreas. En relación con este estudio, estos planteamientos aportan fundamentos teóricos para fortalecer la comprensión e interpretación lectora en el ámbito universitario.

Comenio, citado por Abreu et al. (2017) definió la didáctica como el arte fundamental de instruir a todos de manera eficaz, rápida y atractiva, orientando a los estudiantes hacia hábitos y conocimientos auténticos y duraderos. Su definición enfatiza la importancia de hacer de la enseñanza una experiencia interesante y motivadora, superando el aburrimiento y fomentando la atención y el interés del alumnado. Asimismo, destacó que una enseñanza sólida y persuasiva, basada en la verdad y la práctica, es esencial para alcanzar resultados positivos y perdurables.

La propuesta pedagógica de Comenio trasciende la mera transmisión de conocimientos, al promover entornos de aprendizaje activos que incentivan la motivación estudiantil y favorecen la formación de hábitos perdurables. En este enfoque, la enseñanza no se limita al dominio del docente, sino que exige su capacidad para estimular la curiosidad y generar una conexión significativa con el conocimiento. A diferencia de los métodos centrados en la repetición y la memorización descontextualizada, se otorga relevancia a la práctica y la experiencia como bases

fundamentales del aprendizaje. Así, la didáctica se entiende como una disciplina que combina ciencia y creatividad, requiriendo pertinencia e innovación. En el ámbito universitario, esta perspectiva resulta esencial para impulsar el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante, preparando a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos propios de su campo y de la sociedad.

Herbart (1935) define la Didáctica como el resultado de un estudio científico que integra enseñanza e instrucción, donde la primera es la clave para lo instructivo y la segunda para concretar la educación. Más adelante, Aebli (1958) la considera una ciencia auxiliar y aplicada de la Pedagogía, que extrae conocimientos de la psicología y revela técnicas metodológicas adecuadas para la práctica docente. En esta misma línea, Gottler (1962) la presenta como una teoría centrada en la instrucción educativa, destacando su valor como referente sistemático de la enseñanza. Para Alves (1962) la Didáctica constituye una disciplina pedagógica práctica y normativa que establece principios y recursos necesarios para alcanzar los objetivos educativos, dándole así un carácter regulador dentro del proceso formativo, Abreu et al. (2017).

La didáctica va más allá de la mera aplicación de técnicas, pues constituye un marco integrador que articula la enseñanza y la instrucción con los fines educativos, posibilitando un aprendizaje organizado y con significado. Su vínculo con la pedagogía y la psicología es esencial, ya que brinda herramientas conceptuales y metodológicas que permiten al docente comprender cómo aprenden los estudiantes y diseñar estrategias de enseñanza más efectivas. Además, su dimensión normativa y teórica ofrece principios orientadores que respaldan una práctica educativa reflexiva y contextualizada. En este sentido, la didáctica se consolida como un recurso estratégico para fortalecer la educación universitaria, impulsando la autonomía, el pensamiento crítico y el desarrollo integral de los futuros profesionales.

De manera complementaria, Buyse (1964) la define como la rama de la Pedagogía encargada de regular la práctica docente, mientras que Stoker (1964) la describe como una teoría que sostiene el proceso de enseñanza en todos los niveles escolares, con énfasis en aspectos generales aplicables a todas las materias. Finalmente, Tomachewski

(1967) la concibe como la teoría general de la enseñanza, incluyendo principios y técnicas que pueden emplearse en cualquier disciplina educativa, lo cual refuerza su carácter universal y transversal en el ámbito pedagógico (Abreu et al., 2017).

La didáctica trasciende la simple utilización de métodos, ya que articula la enseñanza con la instrucción para favorecer un aprendizaje profundo y con sentido. Su relación con la pedagogía y la psicología resulta esencial, pues proporciona al docente recursos conceptuales y prácticos que facilitan la comprensión de las necesidades del estudiante y la creación de estrategias formativas pertinentes. Bajo esta perspectiva, se consolida como un pilar clave en la educación universitaria, al fomentar la autonomía intelectual, el pensamiento crítico y el desarrollo integral de los futuros profesionales.

En los años 80 del siglo XX, se produjo un aumento significativo del interés investigativo y teórico en la Didáctica, especialmente en América Latina. Esto atrajo a numerosos investigadores de ciencias sociales, particularmente educación, generando un intenso debate sobre su teoría que continúa hasta hoy. Este debate ha ampliado las perspectivas y generado una variedad de opiniones que mantienen la relevancia del tema en el ámbito educativo contemporáneo, sin vislumbrarse aún un cierre definitivo del diálogo.

Tras la caída del Muro de Berlín, en 1990 se realizó la Conferencia Mundial de Educación para Todos, que dio origen al movimiento de Educación para Todos. Este movimiento se comprometió a garantizar una educación básica de calidad para todos. Uno de los ocho objetivos establecidos fue lograr la enseñanza primaria universal. En 2000, en Dakar, Senegal, se reafirmó este compromiso hasta 2015, con metas que incluían la ampliación del cuidado infantil, la educación primaria gratuita, la promoción del aprendizaje y la igualdad de género.

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con la meta de alcanzarlos antes de 2030, resaltando entre ellos el compromiso de garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos. En este sentido, el ODS 4, de acuerdo con la UNESCO (2017) y enmarcado

dentro de la Agenda 2030, promueve el acceso universal a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Este objetivo, sustentado en la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030, impulsa la formación básica, técnica y ciudadana, priorizando la atención a los sectores más vulnerables. Su propósito esencial es transformar los sistemas educativos para hacerlos más inclusivos, pertinentes y capaces de empoderar a las personas, favoreciendo así el desarrollo humano y sostenible.

La evolución histórica de la lectura y la escritura, junto con el avance de la didáctica como disciplina que articula teoría y práctica, evidencia la importancia de adoptar estrategias pedagógicas que estimulen la creatividad y el pensamiento crítico. Bajo esta perspectiva, los procesos formativos han superado los modelos tradicionales, orientándose hacia metodologías más inclusivas y contextualizadas, capaces de dar respuesta a los desafíos sociales y tecnológicos actuales. La integración de la enseñanza con la instrucción, apoyada en enfoques normativos y psicológicos, favorece una formación estudiantil más completa. Asimismo, marcos internacionales como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 subrayan la urgencia de garantizar una educación equitativa y de calidad, que impulse tanto el desarrollo sostenible como el empoderamiento individual, reafirmando la relevancia de fortalecer la competencia lectora en el contexto contemporáneo.

Teorías que sustentan la investigación

La capacidad de comprensión lectora es esencial en la educación, influyendo en el desarrollo académico y del pensamiento. Los distintos enfoques teóricos que respaldaron el tema de investigación son esenciales para entender su esencia y contexto histórico actual, así como su evolución a lo largo del tiempo. Aquí, se presentan una serie de términos y conceptos, junto con sus respectivas definiciones, con el fin de explorar de manera detallada, a través de las perspectivas de expertos y teóricos, los elementos fundamentales que caracterizan la comprensión lectora.

Teoría sociocultural de Vygotsky

El aprendizaje significativo se construye a partir de las competencias previas que posee el estudiante, al tiempo que se promueve el desarrollo de niveles superiores de comprensión y habilidades. En esta línea, Vygotsky (1995) plantea que el nivel actual de desempeño de un estudiante refleja el grado de avance cognitivo alcanzado, mientras que la “zona de desarrollo próximo” representa el potencial para lograr aprendizajes más complejos. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe orientarse a reconocer y estimular ese potencial, favoreciendo el progreso mediante la interacción con otros y la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas.

A partir de lo anterior, es posible orientar los procesos educativos hacia el desarrollo cognitivo del individuo, dado que, de acuerdo con este planteamiento, el acompañamiento social resulta esencial para favorecer el aprendizaje. Es necesario que el estudiante reciba la orientación de alguien con un nivel de comprensión más avanzado, lo que le permite adquirir, consolidar y aplicar de manera efectiva nuevos conocimientos. En este sentido, la zona de desarrollo próximo se constituye como un elemento central dentro de la teoría sociocultural, pues mediante la guía de personas más experimentadas y a través de un aprendizaje colaborativo, es posible dirigir el conocimiento hacia niveles superiores de desarrollo.

La mediación constituye un elemento fundamental dentro de esta teoría, ya que se enfoca en el uso de herramientas y recursos culturales, como el lenguaje escrito, para facilitar la conexión entre el estudiante y el conocimiento que busca asimilar. En este sentido, fomentar el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, así como el uso de estrategias específicas de comprensión, potencia la capacidad del estudiante para interpretar y analizar textos de manera profunda y significativa. De igual forma, el lenguaje desempeña un papel esencial en el desarrollo cognitivo, pues la interacción verbal en contextos sociales favorece la adquisición de competencias y saberes que inciden directamente en la comprensión lectora.

Desde esta perspectiva la mediación resulta fundamental para el desarrollo cognitivo, ya que elementos como el adulto, los signos y el lenguaje actúan como instrumentos que transforman las conductas naturales en formas de comportamiento más elaboradas y culturales. A través de estos mediadores, se incorporan influencias sociales y culturales que amplían las posibilidades de aprendizaje, favoreciendo la evolución de procesos mentales superiores y una mayor autonomía en el desarrollo del individuo. Esto contrasta por lo mencionado por Bracho y Escalona (2019) al referir que el aprendizaje debe constituirse como una alternativa orientada a la atención de las necesidades educativas, mediante la generación de un espacio de aprendizaje recíproco y de interacción social, en el cual se promueve el fortalecimiento de actitudes favorables hacia el aprendizaje, el desarrollo del sentido de responsabilidad, la autoeficacia y la cooperación, integrando a su vez las características esenciales del trabajo colaborativo.

Teoría Cognitiva del Aprendizaje

El aprendizaje significativo no se limita a la simple acumulación de información, sino que busca que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan transferir y aplicar lo aprendido en diferentes contextos, enfrentando retos de forma autónoma. Este enfoque promueve que el conocimiento adquirido no sea estático, sino dinámico y útil, favoreciendo la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en situaciones diversas y complejas.

De acuerdo con Gagné (1987) el aprendizaje se entiende como un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos a partir del desarrollo de habilidades construidas con base en la experiencia. Este proceso involucra varios elementos esenciales, entre ellos la discriminación, la generalización y la transferencia. La discriminación hace referencia a la capacidad de reconocer estímulos específicos que provocan una respuesta en el individuo; la generalización consiste en la aplicación de experiencias previas para resolver problemas en distintos escenarios; y la transferencia se relaciona con el uso de los conocimientos y destrezas adquiridos para enfrentar nuevas tareas o situaciones. Para Gagné (1987) el aprendizaje sigue un carácter

acumulativo y jerárquico, ya que cada tipo de aprendizaje contribuye de forma progresiva al desarrollo y consolidación de habilidades más complejas.

Gagné (1987) describe varios tipos de aprendizaje organizados en una secuencia jerárquica, comenzando con respuestas automáticas a señales específicas, como el aprendizaje de reacción a una señal, donde la respuesta ocurre inmediatamente ante un estímulo particular. El aprendizaje estímulo-respuesta implica una reacción frente a un estímulo, mientras que el encadenamiento motor se refiere a la formación de secuencias de acciones motoras con dos o más conexiones. En el aprendizaje de asociación verbal, se aprenden cadenas de palabras o frases siguiendo un principio similar, pero con elementos verbales. La discriminación múltiple permite generar respuestas diversas frente a un mismo estímulo, y el aprendizaje de conceptos consiste en responder de forma similar a estímulos distintos, pero con características comunes. Finalmente, el aprendizaje de principios combina ideas previas para establecer reglas, y la resolución de problemas utiliza conocimientos previos para enfrentar situaciones nuevas.

De acuerdo con Gagné (1987) los resultados del aprendizaje constituyen un elemento clave para valorar las capacidades humanas. En su propuesta, distingue cinco categorías principales: la adquisición de información verbal, que se refiere al aprendizaje derivado de la lectura o la escucha; las habilidades intelectuales, relacionadas con la comprensión y la solución de problemas; las estrategias cognitivas, entendidas como recursos mentales que regulan la atención, la memoria y los procesos de pensamiento; las actitudes, que representan disposiciones internas que influyen en la toma de decisiones; y las destrezas motoras, necesarias para ejecutar actividades físicas con precisión y coordinación. La teoría plantea que el aprendizaje debe desarrollarse de manera gradual y organizada, comenzando con competencias elementales y avanzando hasta alcanzar la resolución de problemas complejos. Esta perspectiva resulta especialmente relevante para el diseño de programas formativos, ya que facilita la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Teoría del Aprendizaje significativo

El aprendizaje adquiere mayor impacto y permanencia cuando los estudiantes logran vincular los nuevos conceptos con los conocimientos que ya poseen, lo que facilita su comprensión y la aplicación práctica de la información. De acuerdo con Ausubel (1983) la teoría del aprendizaje significativo sostiene que este proceso es más eficaz cuando los contenidos novedosos se relacionan directamente con el saber previo del estudiante. En este sentido, el conocimiento surge de la interacción entre lo que el alumno ya domina y lo que el docente aporta, permitiendo que los nuevos contenidos se integren y reorganicen junto con sus experiencias anteriores.

Esta propuesta teórica se centra en los procesos cognitivos y en cómo las ideas se enlazan en la mente del estudiante. No solo se interesa por identificar qué se aprende, sino también cómo ocurre dicho aprendizaje, considerando las condiciones que lo favorecen y los métodos adecuados para evaluar tanto el proceso como los resultados. El aprendizaje significativo pretende que el conocimiento adquirido sea relevante y útil, priorizando la comprensión y la construcción de significado por encima de la simple memorización. En suma, esta teoría busca que los estudiantes desarrollen una relación más profunda y consciente con la información que incorporan.

De acuerdo con Ausubel (1983) el ser humano posee una notable capacidad para adquirir y conservar información, aunque, a diferencia de un sistema computacional, su mente solo puede procesar una cantidad limitada de datos de forma simultánea. La simple memorización de listas o hechos aislados suele tener un alcance restringido y una duración corta si no se refuerza constantemente. En contraste, el aprendizaje significativo se caracteriza por vincular los nuevos conocimientos con los saberes previos del estudiante, lo que favorece la construcción de aprendizajes más profundos y duraderos. Este enfoque promueve que los contenidos asimilados resulten relevantes, prácticos y transferibles a diferentes contextos, asegurando que mantengan su utilidad y vigencia a lo largo del tiempo.

Lo anterior destaca la importancia del aprendizaje significativo, ya que facilita la comprensión y la retención profunda de la información, incluso frente a las limitaciones propias de la memoria humana. Este enfoque parte del principio de que el nuevo conocimiento se construye sobre saberes previos y resulta más efectivo cuando se acompaña de una orientación docente adecuada. El progreso en el aprendizaje está vinculado con la estructura cognitiva de cada estudiante, la cual se desarrolla continuamente a través de la experiencia y la interacción con su entorno. La conexión entre los conocimientos adquiridos anteriormente y los nuevos conceptos, conocida como “subsumidores”, fortalece las redes mentales del individuo y favorece la consolidación de aprendizajes relevantes y perdurables.

Rodríguez (2011) sostiene que el aprendizaje significativo exige que el estudiante mantenga una disposición favorable para asimilar de forma profunda los nuevos contenidos y que el material presentado sea comprensible, útil y relevante para él. Además, resulta indispensable que el estudiante cuente con conocimientos previos que faciliten la conexión con la información nueva. Estas condiciones permiten una interacción efectiva entre el estudiante y los contenidos, favoreciendo tanto la comprensión como la retención del aprendizaje. Para lograrlo, es necesario que los materiales sean claros, coherentes y contengan elementos que ayuden a relacionar la nueva información con los saberes previos. Este proceso es esencial para propiciar un aprendizaje que trascienda la simple memorización y conduzca a una comprensión integral y duradera.

Por otro lado, Matienzo (2020) afirma que, para alcanzar un aprendizaje significativo en la educación superior, resulta indispensable que el estudiante muestre disposición para aprender, lo que requiere la aplicación de técnicas motivacionales por parte del docente. Asimismo, resalta la importancia de una formación integral que combine la adquisición de conocimientos con el desarrollo de aspectos emocionales y prácticos, evitando que el proceso se limite a un aprendizaje mecánico y descontextualizado. De igual manera, se subraya la necesidad de promover la interacción entre los estudiantes y estimular el debate activo en torno al significado de la

información. Es fundamental enseñar a los alumnos a evaluar críticamente los contenidos y a tomar decisiones de manera autónoma. En este sentido, la educación debe proporcionar herramientas que les permitan reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y gestionarlo de forma independiente

De acuerdo con Ochoa (2023) la transversalidad educativa se entiende como la integración de diferentes campos del saber, estableciendo vínculos entre el conocimiento académico y las experiencias cotidianas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de centrarse únicamente en teorías abstractas y se orienta hacia la aplicación práctica de los contenidos en situaciones reales, lo que favorece una formación más integral y contextualizada. Este planteamiento se conecta con la propuesta de Ausubel (1983) sobre el aprendizaje significativo, en la que se enfatiza que los contenidos deben tener sentido y relevancia para el estudiante. Al lograrlo, se posibilita que los nuevos saberes se integren de forma más profunda con los conocimientos previos, fortaleciendo la comprensión y facilitando su uso en contextos académicos, personales y profesionales.

Bases Conceptuales

Según lo planteado por Miranda y Ortiz (2020) el paradigma interpretativo orienta la investigación hacia la comprensión profunda de las realidades sociales a partir de la perspectiva de quienes las experimentan. Este enfoque favorece un análisis situado de los fenómenos, partiendo de la idea de que cada contexto presenta características únicas que requieren metodologías adecuadas para comprender el significado de las interacciones y relaciones que allí se generan. Bajo esta concepción, el conocimiento se entiende como un proceso continuo y en constante cambio, que integra las vivencias personales y reconoce el papel que desempeñan los factores históricos, sociales y culturales en la construcción de las subjetividades.

En coherencia con esta perspectiva, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, entendido, según Salazar (2020) como aquel que parte de la idea de que la

realidad social se configura a partir de significados y símbolos compartidos. Dentro de este marco, la intersubjetividad resulta fundamental, ya que permitió analizar cómo los individuos interpretan, negocian y comparten esos significados en un contexto colectivo. Desde esta mirada, lo considerado “objetivo” se comprende como el sentido que la sociedad atribuye a las acciones y experiencias.

Por ello, la metodología cualitativa privilegia la interpretación profunda de las percepciones, narrativas y definiciones que las personas elaboran acerca de sus vivencias, dejando en segundo plano la recolección de datos numéricos o las mediciones estrictamente cuantitativas. En este sentido, el presente estudio adoptó un enfoque cualitativo para analizar de forma detallada las experiencias, percepciones y prácticas vinculadas con la comprensión e interpretación lectora de los estudiantes del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Para el desarrollo de esta investigación se adoptó el método etnometodológico, el cual posibilitó examinar la forma en que estudiantes y docentes estructuraban, interpretaban y otorgaban significado a sus prácticas cotidianas dentro del contexto educativo. De acuerdo con Esquivel (2016) la etnometodología se orienta a reconocer los procesos mediante los cuales los integrantes de un grupo social construyen significados a partir de su interacción diaria, poniendo especial atención en aquellos elementos que suelen pasar desapercibidos, como las rutinas habituales y las prácticas discursivas. Aunque estas dinámicas puedan parecer simples o triviales, representan métodos fundamentales para comprender el comportamiento humano, interpretar el conocimiento de sentido común y entender el uso del razonamiento práctico.

En concordancia con esta base epistemológica, la investigación articuló distintas teorías del aprendizaje que reconocen el carácter social, contextual y constructivo del conocimiento. Desde la perspectiva de Vygotsky (1995) la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la mediación sociocultural constituyeron elementos esenciales para comprender cómo los estudiantes construyeron saberes, aportando claves para analizar sus procesos de comprensión e interpretación lectora. Por su parte, Ausubel (1983) propone la teoría

del aprendizaje significativo, según la cual la incorporación de nuevos conocimientos es más efectiva cuando la información reciente se vincula con los saberes previos, un aspecto determinante para entender cómo los estudiantes integran conceptos complejos durante su formación profesional.

De igual manera, Dewey (2004) resaltó la importancia de la experiencia dentro del proceso educativo, sosteniendo que el aprendizaje se desarrolla de forma activa mediante la interacción constante entre el pensamiento, la práctica y el entorno. Su perspectiva subraya que la construcción del conocimiento no es pasiva, sino el resultado de la participación directa del estudiante en situaciones significativas. Por su parte, Bruner, (citado por Rincón 2019) introduce la noción de andamiaje, explicando que la orientación y el acompañamiento docente resultan esenciales para favorecer la construcción de significados más profundos. Este enfoque permite potenciar aprendizajes significativos dentro del ámbito académico, al facilitar que los estudiantes integren nuevos conocimientos de forma más sólida.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es esa habilidad para comprender lo que se lee, un elemento crucial en la educación y en la vida diaria. Además de simplemente identificar palabras, implica entender su significado y contexto, para Rodríguez (2023):

la podemos conceptualizar como un proceso cognitivo de alta complejidad y que va a la mano con el desarrollo del aprendizaje, razonamiento, creatividad y metacognición, convirtiéndose de esta manera un término para ser atendido y priorizado dentro de las prácticas docentes. Por consiguiente, la comprensión lectora se contempla como un conjunto de diversas actividades cuya finalidad es de extraer y elaborar significados a partir de un texto (p. 14).

La comprensión lectora es una actividad mental, la cual está íntimamente unida al pensamiento lógico, al crecimiento del aprendizaje, el pensamiento lógico, la imaginación y la autorreflexión. Es un elemento que me permite llegar a extraer y crear significados basado un texto. Su importancia en el orden educativo es invaluable, pues a partir de ella se contribuye significativamente al desarrollo integral de los estudiantes y a su éxito académico y profesional en el futuro. Así mismo Rodríguez (2023) plantea que la

importancia de leer no radica en cuantas palabras podemos leer, sino en sí, en la comprensión del texto, en lo enriquecedor que podemos extraer de ellas y lo que podemos crear a partir de todo ese bagaje; entonces vemos con mucha claridad que el indagar textos de determinado origen, nos abre la mente para ir forjando la creatividad y así poder eslabonar un lenguaje mental cargado de información para que converja en nuevo análisis y construcción de textos.

Villazán (2023) tiene varias perspectivas para definir el acto de lectoescritura, el cual es preponderante para la comunicación; la lectoescritura se basa en un compendio de signos que van enfocados a comunicar; adicionalmente también es considerada como la forma de verbalización. Este elemento es considerado uno de los recursos primordiales en el proceso de la comprensión lectora, ya que es una herramienta de expresión y comunicación. Por otro lado, Angarita (2021) asegura que la actividad lectora es una armonía entre conceptos previos, sumados a procesos mentales y del lenguaje. Es decir, un compendio entre el vocabulario, la organización de las palabras, cohesión de estas y la interpretación; como se ve, este conjunto de elementos se amolda para comprender y apreciar el significado y la belleza de un texto. Este proceso dinámico y en constante evolución que enriquece nuestra comprensión del mundo y nuestra capacidad de comunicarnos efectivamente.

Adicionalmente Angarita (2021) especifica que el proceso de la comprensión lectora se divide en tres etapas:

1. Lectura exploratoria, la cual nos entrega una la lectura exploratoria proporciona una visión general del contenido y facilita la conexión entre lo que ya sabemos y la nueva información.
2. Lectura analítica, Una lectura detallada que busca entender el mensaje más profundo del texto y cómo las ideas se conectan para crear una estructura lógica y coherente.
3. Representación de la información, el lector comprende el texto y lo representa mentalmente mediante herramientas como resúmenes o esquemas. Esto destaca que

leer implica más que solo descifrar palabras; implica comprender y explicar el texto con precisión.

Las etapas resaltan que la colección de factores demuestra que la lectura va más allá de la mera decodificación de palabras; involucra una comprensión profunda y una interpretación significativa del texto. Al seguir estos pasos, podemos fortalecer nuestra habilidad para asimilar, analizar y retener la información de forma más eficiente, lo que en definitiva nos capacita para aprender y evolucionar a partir del contenido que hemos leído.

Niveles de la comprensión lectora enfocada en la calidad universitaria

De la misma forma, Castro (2017) indagó sobre los niveles de comprensión lectora, con el fin de aclarar que no solo se trata del acto de leer, sino de comprender, procesar, evaluar y aplicar lo que se lee en distintos contextos. En este sentido, el autor propuso una clasificación de dichos niveles, los cuales se describen a continuación:

Nivel de comprensión literal: en este apartado hay un reconocimiento de palabras, sin que la comprensión juegue un papel muy activo.; hay dos formas de interpretar esta comprensión; la primera es la “lectura literal en un nivel primario”, se basa en la comprensión de las ideas evidentes en el texto. “La lectura literal en profundidad”, en esta lectura el lector se compromete en una lectura más detallada, profundizando en la comprensión del texto al identificar las ideas que se desarrollan y el tema principal.

Nivel de comprensión inferencial: en este nivel de comprensión, el lector profundiza más allá de las palabras exactas del texto, tratando de entender las conexiones ocultas y descubrir lo que no está explícitamente mencionado. Esto significa interpretar el texto en un contexto más amplio, utilizando lo que ya sabe y haciendo suposiciones para sacar conclusiones. En este nivel, se pueden hacer cosas como deducir detalles que no se mencionan directamente, encontrar las ideas principales que no son evidentes, prever cómo podría haber sido diferente el final de la historia y entender el significado detrás del lenguaje figurativo.

Nivel de comprensión crítico: en este nivel, el lector alcanza el punto más alto de comprensión, siendo capaz de juzgar críticamente el texto leído, ya sea aceptándolo o rechazándolo, pero siempre respaldando su opinión con argumentos sólidos; implica una evaluación cuidadosa, donde intervienen la formación del lector, su criterio y sus conocimientos previos. Los juicios pueden basarse en la realidad versus la fantasía, la adecuación y validez del contenido en comparación con otras fuentes, la capacidad de asimilar el texto y la concordancia con los valores personales del lector.

La comprensión lectora constituye una habilidad fundamental que impacta múltiples aspectos de la vida humana. No solo es clave para el éxito académico, facilitando el aprendizaje y la participación activa en el ámbito educativo, sino que también juega un papel crucial en el desempeño profesional al mejorar la comunicación y la capacidad para resolver problemas. Además, esta competencia es vital para la participación ciudadana, ya que permite a las personas tomar decisiones informadas y colaborar de manera efectiva en la sociedad. Más allá de estos contextos, la comprensión lectora influye en la vida diaria, desde entender instrucciones simples hasta interpretar documentos complejos. Asimismo, favorece el desarrollo cognitivo al promover el pensamiento crítico y analítico. En síntesis, esta habilidad es esencial para el crecimiento personal, académico, laboral y social, ya que potencia el aprendizaje, el desempeño profesional y la participación activa en la comunidad.

Competencias comunicativas y lectura crítica

Según Bermúdez (2011) la competencia comunicativa, originada en la lingüística, se entiende como un conjunto de conocimientos y habilidades que facilitan la interacción eficaz entre personas y grupos. En su análisis, Bermúdez cita a Pasquali (1972) quien concibe la comunicación como un proceso en el que los participantes se reconocen en condiciones de igualdad, comparten experiencias y cooperan para alcanzar acuerdos. Este planteamiento subraya la importancia estratégica de la comunicación, al posibilitar relaciones constructivas y productivas en contextos educativos y organizacionales.

En el contexto académico, Cárdenas (2019) sostiene que el fortalecimiento de las competencias comunicativas es esencial, ya que permite a los estudiantes ir más allá de la comprensión literal de los textos, favoreciendo la construcción de significados, la organización de ideas y la capacidad de argumentar frente a problemáticas propias de su formación profesional. De este modo, el desarrollo de la competencia comunicativa se constituye en un fundamento clave para lograr una comprensión lectora profunda y significativa.

Asimismo, Fragoso (2024) amplía el concepto al señalar que la competencia comunicativa implica la habilidad de usar el lenguaje de manera efectiva, abarcando hablar, escuchar, leer, escribir y comprender información tanto auditiva como visual. Además, esta capacidad debe relacionarse con valores éticos y busca que los estudiantes adquieran herramientas para expresarse y reflexionar sobre cómo se utilizan los distintos códigos lingüísticos y no lingüísticos, adaptándolos a diferentes situaciones, contextos y niveles de formalidad en sus comunicaciones orales y escritas.

El fortalecimiento de la competencia comunicativa resulta esencial para favorecer una comprensión lectora profunda en el contexto académico. No se limita a la simple lectura o escritura literal, sino que implica la capacidad de interpretar, conectar ideas y generar significados a partir de distintos códigos y situaciones. Al desarrollar habilidades para expresarse, escuchar, leer y escribir de manera ética y reflexiva, los estudiantes mejoran su organización de ideas, capacidad de argumentación y resolución de problemas. Por ello, promover estas competencias contribuye tanto a la comprensión efectiva de los textos como a la formación integral, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y profesionales de forma consciente y competente.

Según Cruz (2024) la lectura crítica es una competencia esencial que permite a los estudiantes superar la comprensión literal de los textos. Esta habilidad les facilita examinar la información, distinguir entre hechos y opiniones, valorar la relevancia de los contenidos y comprender la intención del autor. Además, fomenta el pensamiento autónomo, incentivando a los estudiantes a formular preguntas, reflexionar y elaborar sus propias conclusiones, en lugar de limitarse a respuestas directas del texto. La

enseñanza de estrategias de lectura es clave para desarrollar esta competencia, ya que su eficacia depende de diversos factores, como el contexto educativo y social, la interacción con otros, la experiencia previa, la capacidad de inferencia y el dominio del vocabulario.

La comprensión lectora es un proceso complejo que integra múltiples mecanismos cognitivos, por lo que resulta indispensable practicar y aplicar estas estrategias. Esto permite que los estudiantes avancen de una comprensión literal hacia una más profunda y analítica, favoreciendo un aprendizaje reflexivo y completo. Por otra parte, la lectura fortalece las habilidades lingüísticas, mejorando aspectos como la sintaxis, el vocabulario, la puntuación y otras estructuras del lenguaje. Los estudiantes aprenden de manera implícita cómo el lenguaje les permite expresar sus ideas y emociones de forma más natural. No obstante, algunos presentan dificultades en la producción escrita, con errores frecuentes, lo que requiere la intervención del docente para guiarlos y promover la reflexión sobre sus propias fallas.

En conjunto, Cruz (2024) destaca que la lectura crítica y el uso de estrategias de lectura no solo potencian la comprensión textual, sino también las capacidades cognitivas, lingüísticas y analíticas, esenciales para el aprendizaje académico y la resolución de problemas en la vida cotidiana. En conclusión, la lectura crítica y las competencias comunicativas se complementan, ya que permiten a los estudiantes comprender, analizar y reflexionar sobre la información de manera profunda, al tiempo que fortalecen la expresión, la organización de ideas y la argumentación. Su desarrollo conjunto no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación integral, preparando a los estudiantes para enfrentar retos profesionales y cotidianos de manera ética y competente. A partir de estos referentes teóricos se construyó el sistema categorial apriorístico que orientó el proceso de codificación e interpretación de los datos.

Tabla 2*Diseño del sistema categorial apriorístico*

Categoría	Subcategorías	Atributo
Comprensión Lectora	Niveles de Lectura	Literal
		Inferencial
		Crítica
		Global
	Componentes Lectores	Fluidez
		Vocabulario
		Conocimientos Previos
	Habilidades Lectora	Decodificación
		Velocidad lectora
		Interpretación

Nota: Elaboración Propia (2026)

Bases Legales

Los fundamentos legales, ofrecen el marco normativo sobre el cual se apoyó la presente intención investigativa; por ende, es crucial examinar las disposiciones legales relevantes que gobiernan el tema de estudio, ya que permite establecer una base legal sólida que sustenta la validez y pertinencia del estudio, garantizando su integridad y relevancia en el contexto jurídico correspondiente. En el ámbito nacional, las fuentes legales que podrían respaldar esta intención investigativa, se encuentran arraigadas en la Constitución Política de Colombia, conforme al artículo 67, se establece que la educación es un derecho inalienable de cada individuo y al mismo tiempo es un servicio público esencial para la sociedad. Su propósito fundamental radica en facilitar el acceso a diversas formas de conocimiento, así como a los avances en ciencia, tecnología y otros aspectos culturales valiosos.

La Ley 115 de 1994 en Colombia establece que la educación es un derecho obligatorio en los niveles de preescolar, básica y media, y reconoce la importancia fundamental de la lectura, la escritura, el cálculo, la resolución de problemas y la expresión oral y escrita como herramientas esenciales para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Esta disposición resalta la relevancia de la alfabetización y el

desarrollo de habilidades comunicativas en el proceso educativo, promoviendo así un enfoque integral en la formación de los individuos.

La Ley 30 de 1992, también llamada Ley de Educación Superior, define a la educación superior como un servicio público cultural que responde a un interés social y está alineado con los objetivos del Estado. La ley asegura la autonomía de las instituciones de educación superior, otorgándoles libertad para administrar sus programas y recursos sin interferencias externas. Asimismo, se compromete con la calidad educativa, abarcando tanto los aspectos académicos como el desarrollo completo de los estudiantes, incluyendo su formación ética, social y personal; así como también destaca que deben ofrecer programas de calidad según las necesidades de la sociedad, es decir con inclusión, proporcionando competencias fundamentales.

La Ley 1740 de 2014 regula el control y supervisión de la educación superior en Colombia, con el fin de asegurar la calidad de este servicio público. Su propósito es garantizar que las instituciones educativas brinden una formación completa a los estudiantes, que abarque tanto su desarrollo académico como ético y físico, y que cumplan con los objetivos establecidos. Además, la ley garantiza la continuidad del servicio educativo y el uso adecuado de los recursos, siempre respetando la autonomía de las universidades. Establece también un sistema de vigilancia para verificar que las instituciones cumplan con estas normativas, y contempla la posibilidad de aplicar sanciones en caso de incumplimiento.

Decreto 1075 de 2015: Este decreto compila la normativa relacionada con la educación en Colombia, incluyendo el ámbito de la educación superior. Establece directrices sobre el funcionamiento y la organización de las instituciones educativas, regulando aspectos clave como la acreditación, la calidad educativa y la gestión de los programas de formación en todos los niveles educativos.

El Acuerdo 01 de 2018 del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) regula los criterios y procedimientos para la acreditación de programas y universidades de alta

calidad en Colombia. Su propósito es garantizar que las instituciones de educación superior ofrezcan una formación académica de excelencia, alineada con estándares rigurosos. Además, el acuerdo promueve la autoevaluación y la mejora continua dentro de las instituciones, buscando mayor transparencia y responsabilidad en los procesos de acreditación.

El Proyecto de Ley No. 130 de 2013 del Senado colombiano propone implementar una hora diaria dedicada a fomentar el gusto por la lectura y la escritura en los niveles de educación preescolar, básica y media. Esta iniciativa busca fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes desde edades tempranas, promoviendo un espacio dentro del horario escolar que estimule su desarrollo integral y mejore su comprensión lectora y capacidad expresiva. Aunque el proyecto fue presentado formalmente, no se ha convertido aún en ley.

La Ley 1379 de 2010 tiene como finalidad organizar y fortalecer la Red Nacional de Bibliotecas Públicas en Colombia, reconociéndolas como espacios fundamentales para el acceso equitativo a la información, la lectura, la cultura y el conocimiento. Esta norma establece que las bibliotecas públicas son de interés social y utilidad pública, y le asigna al Ministerio de Cultura, a través de la Biblioteca Nacional, la responsabilidad de su coordinación. Además, promueve la formación de personal bibliotecario, el uso de tecnologías de la información y la inclusión de políticas de lectura en los planes de desarrollo locales y nacionales.

El Decreto 2247 de 1997 reglamenta la organización del nivel preescolar en el sistema educativo colombiano, estableciendo tres grados: prejardín, jardín y transición, siendo este último de carácter obligatorio. Esta norma resalta la importancia de una educación inicial integral, centrada en el juego, la participación activa y la interacción del niño con su entorno. Además, promueve la articulación entre los niveles educativos y fomenta la participación de la familia y la comunidad en el proceso formativo, con el fin de garantizar una educación coherente desde los primeros años.

El Decreto 1295 de 2010 regula las condiciones que deben cumplir las instituciones de educación superior en Colombia para obtener el registro calificado de

sus programas académicos, un requisito fundamental para su funcionamiento legal. Esta normativa, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, asegura que los programas cumplan con criterios mínimos de calidad relacionados con infraestructura, currículo, personal docente y recursos pedagógicos. Además, contempla modalidades presenciales, a distancia y virtuales, así como la posibilidad de desarrollar programas en distintas sedes y mediante alianzas interinstitucionales. El registro tiene una vigencia de siete años y garantiza la validez oficial de los títulos otorgados.

El Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, en su artículo primero, resalta la importancia de promover la calidad, la continuidad y la universalidad del servicio público educativo, así como el desarrollo integral de los educandos. En el artículo 33, se detalla el proceso de elaboración del currículo, enfocado en la actualización de metodologías y procesos para garantizar una formación integral en los establecimientos educativos. Además, el artículo 42 establece pautas para la selección de los textos escolares, los cuales deben alinearse con el proyecto educativo institucional y proporcionar un respaldo pedagógico y contenido relevante para las asignaturas o proyectos pedagógicos. Estos materiales deben cumplir la función de complementar el trabajo pedagógico, orientando al estudiante hacia la experimentación y la observación, en lugar de limitarse a la repetición memorística.

La Resolución 2343, expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia el 5 de junio de 1996, establece las directrices fundamentales para la evaluación del aprendizaje en el sistema educativo del país. Esta resolución define los criterios, procesos y procedimientos necesarios para llevar a cabo una evaluación completa de los estudiantes en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la educación superior. Además, aborda temas esenciales como la promoción de los estudiantes, la certificación de sus logros académicos y el papel esencial de los docentes en todo el proceso evaluativo.

De igual manera el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura, creo el Plan Nacional de Lectura y Escritura, “Leer es mi cuento”, el cual busca impulsar

el hábito de la lectura y la escritura en todos los ciudadanos. A través de programas y proyectos, se promueve el acceso a la lectura, la creación de bibliotecas y espacios de lectura, así como la producción literaria y el intercambio cultural en todo el país. Esta política refleja el compromiso del Estado con la educación y la cultura, buscando fomentar ciudadanos críticos y creativos.

SECCIÓN III

ABORDAJE METODOLÓGICO

En este apartado se describieron los fundamentos metodológicos que sustentaron la presente investigación, con el fin de asegurar la coherencia entre el planteamiento del problema, los objetivos formulados y el diseño metodológico seleccionado. Según Hernández y Mendoza (2018), la metodología se concibió como un conjunto sistemático de procedimientos orientados al análisis de un fenómeno y a la producción de conocimientos válidos y pertinentes.

En este sentido, la elección del paradigma, el enfoque y el método respondió a la necesidad de comprender las prácticas e interacciones académicas a partir de las cuales los estudiantes construyeron procesos de comprensión lectora en el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona. De este modo, se establecieron las directrices que guiaron el desarrollo del proceso investigativo y se definieron los criterios necesarios para realizar un análisis riguroso, centrado en las acciones sociales y los contextos de producción del sentido en el ámbito universitario.

Paradigma de la Investigación

Cada tipo de investigación se sustentó en metodologías específicas que respondieron a diferentes enfoques epistemológicos. En este sentido, Isaza (2012) señaló que dichas metodologías se apoyaron en concepciones filosóficas denominadas paradigmas, los cuales se configuraron como estructuras coherentes de creencias teóricas y metodológicas que orientaron la selección, evaluación y delimitación de los problemas de investigación, así como los criterios de validez del conocimiento producido.

Desde esta perspectiva, la investigación científica se fundamentó en concepciones epistemológicas que constituyeron su base teórica. Kuhn (citado en Ramos, 2015) definió los paradigmas como “un conjunto de creencias, actitudes y prácticas compartidas por una comunidad científica” (p. 60), los cuales orientaron la comprensión del objeto de estudio, la formulación de problemas, la selección de métodos y la interpretación de los resultados. En coherencia con ello, Martínez (1996) los concibió como “sistemas de reglas del juego científico” o “estructuras de razonamiento y racionalidad” (p. 18), que guiaron la lógica interna de la producción del conocimiento.

En el marco de la presente investigación se asumió el paradigma interpretativo, el cual, según Ricoy (2006), se caracterizó por comprender la realidad a partir de metodologías cualitativas orientadas a la interpretación de los fenómenos sociales y educativos desde los significados construidos por los participantes. Este paradigma privilegió la interacción entre el investigador y el contexto estudiado, así como la comprensión situada de los procesos educativos.

De igual manera, Guba y Lincoln (1994) señalaron que el paradigma interpretativo partió de la premisa de que la realidad es socialmente construida y que el conocimiento emergió de la interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus experiencias, los cuales se comprendieron a partir de la interacción contextual con el investigador. En este sentido, la adopción del paradigma interpretativo resultó pertinente para esta investigación, en la medida en que permitió comprender los procesos de comprensión lectora como fenómenos situados en las prácticas e interacciones académicas de los estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se asumió como un producto estático, sino como una construcción contextual que emerge de las dinámicas educativas y de los procesos de significación desarrollados en el entorno universitario.

Enfoque de investigación

El enfoque de investigación constituyó la perspectiva general desde la cual se abordó el estudio y determinó la forma en que se recolectaron, analizaron e interpretaron los datos. En este sentido, Hernández et al. (2014) lo definieron como el conjunto de procedimientos que orientan la obtención y análisis de la información, distinguiéndose principalmente los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. De manera complementaria, Creswell (2014) señaló que el enfoque de investigación correspondió a un plan general que articuló supuestos filosóficos, estrategias de indagación y métodos específicos de recolección y análisis de datos. En coherencia con ello, su elección respondió a una decisión metodológica fundamentada en el problema de investigación y en los objetivos planteados.

La presente investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, el cual, según Piñero y Rivera (2013), concibió la realidad como un fenómeno susceptible de ser interpretado a partir de la relación dialógica entre el investigador y los sujetos de estudio. Este proceso permitió la interacción entre experiencias, saberes y contextos sociales, posibilitando la construcción de categorías de análisis a partir de las prácticas cotidianas de los participantes. En esta misma línea, Hernández y Mendoza (2018) señalaron que el enfoque cualitativo se caracterizó por la comprensión profunda de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su contexto natural, considerando las interacciones sociales y los factores que influyeron en sus comportamientos. Este enfoque permitió abordar la complejidad de los hechos estudiados desde una visión contextual y dinámica.

Asimismo, Hernández y Mendoza (2018) señalaron que este enfoque se caracteriza por su flexibilidad, lo cual permitió que el diseño de investigación se ajustara progresivamente durante el desarrollo del proceso investigativo, orientándose hacia los aspectos más relevantes del fenómeno estudiado. En este sentido, el enfoque cualitativo resultó pertinente para la presente investigación, en la medida en que permitió comprender los procesos de comprensión lectora como construcciones situadas en las

prácticas e interacciones académicas de los estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.

Método de la Investigación

El método utilizado en la investigación constituyó un elemento fundamental para la construcción de conocimiento válido sobre el fenómeno objeto de estudio, en la medida en que orientó la forma de abordar, analizar e interpretar las prácticas sociales relacionadas con la comprensión lectora en el contexto universitario. En este sentido, Bunge (2014) señaló que el método científico es la estrategia general de la investigación que guía el proceso completo de indagación.

En coherencia con el objetivo de Generar un constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes del primer y segundo semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, se asumió el método de la etnometodología, el cual permitió analizar las prácticas cotidianas mediante las cuales los sujetos organizan, producen y hacen inteligible su acción lectora en contextos académicos reales.

Según Garfinkel (1967), señala que la etnometodología se concibe como un enfoque sociológico orientado a estudiar las acciones cotidianas y los métodos que las personas utilizan para organizar, interpretar y dar significado a su vida diaria. A diferencia de otras perspectivas que se centran en eventos excepcionales o en estructuras sociales generales, la etnometodología considera que los fenómenos ordinarios como conversaciones, interacciones rutinarias y prácticas habituales constituyen objetos válidos de investigación empírica. Este enfoque permite comprender cómo los miembros de una sociedad construyen sentido y racionalidad en contextos específicos, a partir de métodos compartidos y competencias implícitas que regulan la interacción social.

La etnometodología pone énfasis en el análisis de estos procedimientos como operaciones prácticas que los individuos aplican de manera reflexiva, interpretando y

ajustando sus acciones mientras participan en situaciones sociales. De esta forma, las actividades cotidianas adquieren coherencia, comprensibilidad y racionalidad dentro del contexto de la interacción social. Un concepto central es la comprensión común, que no se limitó a un acuerdo compartido sobre hechos concretos, sino que funciona como un proceso mediante el cual los individuos reconocen y validan lo que otros dicen o hacen según reglas implícitas de interpretación. Las investigaciones etnometodológicas indican que identificar estas reglas y métodos de comunicación requiere ir más allá del significado literal, considerando intenciones, creencias y formas de interacción de los participantes.

Esto demuestra que la racionalidad social se construye en contextos específicos y no puede analizarse completamente mediante criterios abstractos o universales. Este enfoque resalta que sus acciones cotidianas se estructuran mediante competencias tácitas y métodos implícitos, favoreciendo la comprensión compartida y la interacción efectiva en aulas y laboratorios.

Finalmente, al implementar la etnometodología, esta investigación se enfocó bajo los postulados de Garfinkel (1967), en cual no establece un método estructurado en fases rígidas, su obra permite identificar una secuencia lógica de investigación. Señaladas también por el mismo autor como actividades cotidianas son el objeto central de análisis, ya que en ellas se construye el sentido social, para interpretar la información, más que en la simple evaluación de contenidos objetivos o resultados finales. Este enfoque posibilitará generar conclusiones más precisas y relevantes sobre los procesos de aprendizaje, la interacción en el aula y el desarrollo de competencias en el ámbito de Bacteriología y Laboratorio Clínico. Asimismo, el autor anteriormente mencionado plantea seis momentos:

1. Identificación del fenómeno social cotidiano:

La investigación etnometodológica inició con la selección de una práctica social ordinaria, como interacciones verbales, rutinas o normas implícitas, estas actividades cotidianas son el objeto central de análisis, por lo que se formuló a partir de prácticas,

interacciones o rutinas observables y se describe en el planteamiento del problema, dando razón qué está pasando, dónde, con quiénes y por qué es relevante estudiarlo.

2. Observación en el contexto natural

La investigadora se situó en el entorno donde ocurre el fenómeno sin alterar su desarrollo, enfatiza que la realidad social el cual debe observarse tal como es producida por los actores en situaciones reales, para el caso de la presente investigación el escenario o contexto fue el programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, ubicado en pamplona – Colombia.

3. Registro detallado de las interacciones

En esta fase se recopilaron datos empíricos provenientes de conversaciones, comportamientos y acciones cotidianas. Asimismo, se efectuó un registro minucioso que permitió evidenciar cómo los actores hacían comprensibles sus acciones para los demás. Para ello, se definieron las técnicas e instrumentos de recolección de la información, precisando el tipo de interacciones que serían registradas, los participantes considerados como informantes clave, las formas de registro y los instrumentos utilizados para dicho proceso.

4. Análisis de los métodos de los actores sociales

El análisis se centró en identificar los métodos prácticos que emplean los individuos para organizar la interacción social, el autor introduce conceptos fundamentales como la reflexividad y la indexicalidad para explicar cómo las acciones adquieren significado dentro de un contexto específico. A partir de ello, se definió el plan de análisis de la información, precisando la manera en que sería analizada la información recolectada, los procedimientos analíticos empleados y el enfoque interpretativo que orientó el proceso investigativo.

5. Interpretación desde el sentido común de los participantes

La interpretación se realizó respetando los significados construidos por los propios actores, evitando imponer categorías externas, donde el investigador buscó comprender cómo los individuos interpretaban y explicaban su realidad social. En coherencia con ello,

se definió un plan de análisis de la información orientado a privilegiar las interpretaciones y significados construidos por los participantes dentro de sus contextos de interacción.

6. Presentación descriptiva de los resultados

Los resultados se presentaron de manera descriptiva, evidenciando cómo el orden social se produce en la práctica cotidiana, en coherencia con la finalidad de la etnometodología, que busca revelar los procedimientos mediante los cuales la vida social se vuelve inteligible. En esta investigación, dicha presentación se concretó en el apartado de resultados finales y conclusiones, donde se expuso cómo se presentaron los hallazgos, el tipo de resultados esperados y la forma de exposición, la cual fue descriptiva y narrativa, apoyada en citas textuales, transcripciones y categorías.

Diseño de la Investigación

El diseño de investigación constituye el plan estratégico que orientó el desarrollo del estudio, con el propósito de dar respuesta al objetivo general de la investigación, el cual consiste en generar un constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes de primer y segundo semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander, República de Colombia. Hernández et al., (2014) definen el diseño de investigación como “el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información necesaria con el fin de responder al planteamiento del problema.” (p. 128), es decir, el diseño de investigación funciona como un mapa detallado que orienta el proceso investigativo; si la investigadora no aplica un diseño cuidadosamente planificado, la información obtenida podría no ser válida para dar respuesta a los objetivos y a la pregunta de investigación planteados.

Por su parte, Kerlinger y Lee, (2002), sostienen que el diseño de investigación es “el plan, estructura y estrategia de investigación concebidos para obtener respuestas a las preguntas de investigación y controlar la varianza.” (p. 294), en otras palabras, se define como el conjunto de métodos y técnicas seleccionados por el investigador, los cuales se articulan de manera lógica y sistemática para garantizar un abordaje eficaz del problema de investigación. En consideración a lo anteriormente expuesto y conforme a

lo planteado por los autores citados, el presente estudio se clasificó como no experimental, transeccional y de campo. Al respecto, Hernández et al. (2014) señalan que los estudios no experimentales “se realizan sin la manipulación deliberada de variables para después analizarlas.” (p. 205), es términos generales, corresponden a investigaciones en las que el investigador observa los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin intervenir ni modificar intencionalmente las variables, ni asignar a los sujetos a condiciones específicas de tratamiento.

En relación con los estudios transeccionales, también denominados transversales o seccionales, estos corresponden a diseños de investigación no experimentales que se caracterizan por la recolección de datos en un único momento o punto en el tiempo. Su finalidad es describir las variables objeto de estudio y analizar su incidencia e interrelación en una medición temporal específica. Al respecto, Vieytes (2004), señala que los estudios transeccionales o transversales “cristalizan los datos recogidos en un tiempo único” (p. 119), con el propósito de analizar su incidencia en un momento determinado.

Por su parte, los estudios de campo se desarrollan en el entorno natural donde ocurre el fenómeno o la problemática que se desea investigar, fuera de contextos controlados. En este sentido, Arias (2012) afirma que “la investigación de campo consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular las variables” (p. 28). En términos generales, este tipo de estudio permitió observar el comportamiento de los individuos de manera más fidedigna en el contexto donde se producían los hechos; en el presente caso, en estudiantes de primer y segundo semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander, República de Colombia.

Escenario de la Investigación

El escenario de investigación comprende el espacio, contexto o lugar donde se desarrolla el fenómeno objeto de estudio, y donde los participantes interactúan y

construyen significados. Según Hernández et. al (2018), este entorno puede variar considerablemente según la naturaleza del problema investigativo e incluye espacios físicos, institucionales o sociales en los que ocurren las interacciones relevantes para la investigación. Por su parte, el contexto implica una delimitación geográfica y social inicial que puede ajustarse, ampliarse o restringirse conforme avanza el estudio.

En este mismo orden de ideas, este apartado delimitó el escenario de la investigación, entendido como el contexto físico, social y académico en el cual se desarrolla el estudio. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que el escenario de investigación orienta el marco en el que se sitúa el fenómeno de estudio, con el propósito de aproximar el proceso investigativo a las dinámicas y actividades cotidianas de un contexto específico.

En la investigación, la descripción del entorno adquirió especial relevancia, dado que los resultados y su posterior interpretación dependen en gran medida de las características del contexto en el que se produce el fenómeno estudiado. En consecuencia, el escenario seleccionado fue la Universidad de Pamplona, en el Departamento de Bacteriología, situado en la ciudad de Pamplona, específicamente en el kilómetro 1 de la vía que conduce a Bucaramanga, en el departamento de Norte de Santander. Es importante destacar que la Universidad de Pamplona es una institución pública que recibe estudiantes provenientes de distintas regiones de Colombia, además de algunos estudiantes internacionales.

Según la Universidad de Pamplona (2025), fundada en 1960 como una institución privada gracias al liderazgo del presbítero José Rafael Faría Bermúdez. En 1970, mediante el Decreto No. 0553 del 5 de agosto, fue convertida en universidad pública de orden departamental, y en 1971 el Ministerio de Educación Nacional la facultó para otorgar títulos profesionales. Actualmente, es una institución de educación superior reconocida por su compromiso con la formación académica, la investigación, la extensión y la proyección social, lo que le ha permitido consolidarse como un referente académico en la región y en el país.

La Universidad ha ampliado significativamente su oferta educativa, atendiendo las demandas de formación profesional generadas tanto por el contexto regional como por la evolución de la ciencia, la técnica, el arte y las humanidades. Ofrece programas en todos los niveles de educación superior (pregrado, posgrado y educación continuada) y en diversas modalidades educativas: presencial, a distancia y con apoyo virtual. Esta expansión le ha permitido proyectarse más allá de su territorio, llegando a diferentes regiones de Colombia y al occidente de Venezuela.

La labor educativa se desarrolla gracias a un equipo de profesionales altamente calificados, formados en universidades nacionales e internacionales, y a una gestión administrativa eficiente. Su planta física moderna, con espacios amplios y dotados de tecnología, laboratorios y sistemas de comunicación, ofrece un entorno propicio para el desarrollo académico. La universidad cuenta con 17 oficinas administrativas, 4 vicerrectorías, y está acreditada nacional e internacionalmente.

De acuerdo con la Ley 30 de 1992, la Universidad de Pamplona es una entidad de régimen especial, con autonomía administrativa, académica, financiera, patrimonio independiente y personería jurídica, adscrita al Ministerio de Educación Nacional. Su misión institucional se enfoca en asumir un compromiso social y educativo con las nuevas generaciones, a través del desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión, fomentando la innovación, la cultura y las humanidades, con responsabilidad social y ambiental. Su visión proyecta que para el año 2030 será reconocida como una institución de alta calidad con impacto regional, nacional e internacional.

En cuanto al Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, pertenece a la Facultad de Salud y se ofrece en modalidad presencial, con sede en Pamplona. Tiene una duración de 10 semestres, y otorga el título de Bacteriólogo y Laboratorista Clínico. Su registro SNIES es 11443, y fue creado mediante el Acuerdo del Consejo Superior No. 026 del 6 de mayo de 2001. Cuenta con Registro Calificado y acreditación de alta calidad según la Resolución No. 000203 del 16 de enero de 2025, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional.

Actualmente, el programa cuenta con 16 docentes y 325 estudiantes matriculados en el segundo semestre de 2025. Dispone de cinco laboratorios especializados: Bacteriología, Inmunoquímica, Hematología, Correlación Clínica y Micología Clínica. Además, promueve la investigación científica a través de tres grupos de investigación y tres semilleros de investigación. La misión del programa es formar profesionales íntegros, con sentido humanístico y ético, con competencias investigativas, innovadoras y capacidad para contribuir al desarrollo del país. Su visión establece que en los próximos cinco años alcanzará la acreditación de alta calidad, respondiendo a las nuevas tendencias del sector salud.

Informantes clave

Los informantes clave son aquellas personas que poseen conocimientos específicos y relevantes sobre el contexto delimitado de la investigación, ya sea por sus antecedentes, responsabilidades, rol protagónico o experiencia personal. Estos sujetos, al pertenecer o interactuar directamente en el escenario de estudio, aportan información significativa para la comprensión del fenómeno investigado. En este sentido, Martínez (2004), señala que los informantes clave son “personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información” (p. 86). En consecuencia, los informantes seleccionados cumplieron con determinados criterios que los identifican como portadores de características comunes y pertinentes dentro del contexto investigado.

Según González y Guanipa (2012), los informantes clave en la investigación cualitativa son individuos que facilitan a los investigadores una comprensión profunda de la “realidad social en estudio” (p. 101). Su participación resultó fundamental, ya que aporta perspectivas esenciales que enriquecieron el análisis y permitieron una visión más completa del fenómeno investigado. En este estudio, se identificaron como informantes clave a estudiantes y profesores del área de Bacteriología y laboratorio Clínico, quienes desempeñaron un papel crucial debido a sus experiencias relacionadas con el tema de investigación. A continuación, se detallan estos participantes:

Tabla 3*Informantes Claves*

Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico- Universidad de Pamplona	Informantes		Total
	Estudiantes	Docentes	
Primer Semestre 2-2025	3	2	10
Segundo Semestre 2-2025	3	2	
Total	6	4	

Nota. Elaboración propia (2025)

Técnicas e Instrumentos de Recolección e Interpretación de la Información

Las técnicas de recolección de información constituyen los procedimientos metodológicos mediante los cuales se obtiene y organiza la información necesaria para el desarrollo de una investigación. La selección de dichas técnicas depende de la naturaleza del estudio, así como de los objetivos y variables o categorías a analizar. En el marco de la presente investigación, se seleccionó la entrevista como técnica para la recolección de la información, por su pertinencia con el enfoque y el diseño del estudio.

Al respecto, Arias (2012) define que las técnicas de recolección de información como las “formas de obtener información”, entre las cuales se incluyen “la encuesta (oral o escrita), el cuestionario, la entrevista, el análisis documental y el análisis de contenido” (p. 56). En este sentido, la aplicación de la técnica entrevista semiestructurada permitió desarrollar un proceso de recolección de información sistemático, detallado y pertinente, en concordancia con los objetivos planteados y el diseño metodológico de la investigación.

Los instrumentos de investigación constituyen las herramientas diseñadas por el investigador para recopilar, registrar y organizar los datos, con el propósito de obtener información válida y confiable sobre el fenómeno de estudio. En este sentido, Chávez (2012) señala que los instrumentos de investigación son los recursos de los que dispone el investigador para medir el comportamiento o las propiedades de las variables. En el desarrollo del presente estudio se empleó como instrumento un guion de entrevista semiestructurada, el cual permitió recolectar información relacionada con las prácticas,

experiencias e interacciones desarrolladas en el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander, República de Colombia.

Aunado a lo anterior, se seleccionó la entrevista como técnica de recolección de datos, empleando un guion de entrevista semiestructurada como instrumento. Este tipo de instrumento permite que la persona entrevistada exprese sus ideas, percepciones y opiniones de manera flexible y espontánea, favoreciendo la profundización en los temas de interés. Al respecto, Hurtado (2000) define la entrevista semiestructurada como “una actividad mediante la cual dos personas se sitúan frente a frente, una de ellas para formular preguntas y la otra para responder” (p. 863). En este sentido, la entrevista semiestructurada se concibe como una conversación dialógica profunda, en la que los interlocutores cuentan con libertad para expresar sus puntos de vista.

La aplicación de esta técnica, junto con sus respectivos instrumentos, permitió a la investigadora recopilar información de primera mano de los sujetos participantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander, República de Colombia, favoreciendo el análisis de las prácticas e interacciones académicas relacionadas con la comprensión lectora. Asimismo, posibilitó comprender cómo los participantes organizaron y desarrollaron sus acciones lectoras en el contexto universitario, contribuyendo así a la construcción de un constructo teórico sobre la comprensión lectora en el ámbito académico.

Procedimiento

1. Revisión documental y fundamentación teórica

En una primera fase se realizó la revisión y análisis de referentes teóricos, investigaciones previas y aportes conceptuales relacionados con la comprensión lectora, las habilidades lectoras, la mediación pedagógica y los procesos de interpretación en la educación superior. Esta revisión permitió delimitar conceptualmente el fenómeno de estudio y construir el sustento teórico de la investigación, orientando la definición de los objetivos, las preguntas investigativas y el sistema categorial utilizado en el proceso analítico. Asimismo, se abordaron referentes asociados al enfoque cualitativo

interpretativo y al método etnometodológico, con el propósito de comprender la comprensión lectora como una práctica construida en la interacción cotidiana de los actores dentro del contexto universitario.

2. Recolección de información mediante entrevistas semiestructuradas

La recolección de la información se desarrolló mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes de primer y segundo semestre y docentes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona. Este instrumento permitió acceder a las experiencias, percepciones y prácticas construidas por los participantes en relación con la comprensión lectora dentro de su proceso formativo. Las entrevistas se realizaron en un ambiente de diálogo e interacción, favoreciendo la expresión libre de los participantes y permitiendo profundizar en los significados atribuidos a las prácticas de lectura académica. Desde la perspectiva etnometodológica, los discursos obtenidos fueron comprendidos como producciones situadas de sentido, construidas en el marco de las experiencias cotidianas del aula y de las dinámicas propias de la formación universitaria.

3. Organización de la información y construcción del sistema categorial

Posteriormente, la información obtenida mediante las entrevistas fue transcrita y organizada para facilitar su análisis e interpretación. Para este proceso se utilizó el software ATLAS.ti (versión 7), el cual permitió sistematizar, segmentar y clasificar el material discursivo de manera organizada. El análisis se apoyó en un sistema categorial de carácter apriorístico, construido a partir de los objetivos de investigación, el marco teórico y las dimensiones conceptuales asociadas a la comprensión lectora. En este sentido, se definió como categoría central la Comprensión Lectora, de la cual se derivaron las subcategorías Niveles de Lectura, Componentes Lectores y Habilidades Lectoras.

Estas categorías orientaron la lectura analítica del material empírico y permitieron organizar las unidades de significado identificadas en los discursos de estudiantes y docentes, manteniendo siempre el carácter contextual y situado de las interacciones

analizadas. De acuerdo con Cisterna (2005), las categorías apriorísticas corresponden a construcciones analíticas definidas previamente por el investigador, las cuales orientan el proceso de interpretación del material empírico en coherencia con el problema de investigación.

4. Proceso de codificación y análisis interpretativo

El proceso de codificación consistió en la identificación, segmentación e interpretación de unidades de significado presentes en los testimonios obtenidos durante las entrevistas. Cada fragmento discursivo fue analizado en función de la categoría, subcategorías y atributos previamente establecidos, entendiendo las expresiones de los participantes como formas prácticas mediante las cuales organizan y hacen comprensible su experiencia frente a la comprensión lectora. Desde esta perspectiva, el análisis no se orientó a la generación de categorías emergentes, sino a una interpretación analítica guiada teóricamente, centrada en comprender cómo la comprensión lectora se configura dentro de las prácticas académicas cotidianas del contexto universitario. En coherencia con el enfoque etnometodológico, el interés investigativo estuvo dirigido a interpretar las formas en que estudiantes y docentes producen sentido sobre la lectura académica en la interacción pedagógica, considerando el contexto, las dinámicas de aula y las prácticas propias del campo disciplinar de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico.

5. Triangulación e integración interpretativa

Finalmente, se desarrolló un proceso de triangulación entre los referentes teóricos, los discursos de estudiantes y docentes y el análisis interpretativo realizado durante la investigación. Esta integración permitió relacionar las distintas perspectivas presentes en el estudio y fortalecer la comprensión del fenómeno investigado desde una mirada contextual, interpretativa y situada. La triangulación favoreció la articulación entre teoría, prácticas discursivas y proceso analítico, permitiendo consolidar una mirada integral de la comprensión lectora dentro del contexto formativo universitario.

Rigor Metodológico

El rigor metodológico de la presente investigación se sustentó en los principios epistemológicos del paradigma interpretativo, estuvo bajo la perspectiva paradigmática del enfoque cualitativo y el método etnometodológico, los cuales privilegian la comprensión profunda de los significados que los sujetos construyen en su realidad social. Desde esta perspectiva, el rigor no se concibe en términos de control y medición propios del paradigma positivista, sino a partir de criterios como la credibilidad, coherencia, reflexividad y contextualización del conocimiento producido (Guba y Lincoln, 1994).

En concordancia con el enfoque cualitativo, el rigor metodológico se garantizó mediante la coherencia interna entre el problema de investigación, los objetivos planteados, el diseño metodológico y las técnicas e instrumentos de recolección de información. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que la validez en la investigación cualitativa radica en la consistencia lógica del proceso investigativo y en la profundidad del análisis interpretativo, aspectos que orientaron el desarrollo del presente estudio.

El rigor se aseguró a través del análisis sistemático de las prácticas sociales cotidianas y de los significados que los participantes atribuyen a sus acciones, evitando la imposición de categorías externas al contexto estudiado. Al respecto, Garfinkel (1967) sostiene que la etnometodología busca comprender el orden social tal como es producido y sostenido por los propios actores sociales en sus interacciones diarias. En este sentido, la interpretación se construyó a partir del lenguaje, los discursos y las interacciones de los participantes, respetando su lógica interna y su marco sociocultural.

Asimismo, la reflexividad de la investigadora constituyó un elemento central del rigor metodológico, al reconocer su influencia en el proceso de producción del conocimiento y asumir una postura crítica frente a las interpretaciones realizadas (Martínez, 2004). Esta reflexividad permitió un análisis consciente y ético del fenómeno estudiado. Para este proceso, se utilizó el software ATLAS.ti como herramienta de apoyo

para la organización, sistematización y codificación de la información obtenida a partir de las entrevistas. Su uso permitió clasificar y agrupar las unidades de significado en función del sistema categorial definido previamente, facilitando la identificación ordenada de los discursos de los informantes y su posterior análisis interpretativo.

Por otro lado, con el propósito de asegurar la calidad de la investigación y garantizar un proceso ético, se asumió un rigor metodológico propio de la investigación cualitativa, conforme a los postulados de Castillo y Vásquez (2003), los cuales se sustentan en tres criterios fundamentales: (a) la confirmabilidad (b) la auditabilidad y (c) la transferibilidad o aplicabilidad.

De acuerdo con Castillo y Vásquez (2003), la confirmabilidad implica que el proceso investigativo sea transparente y rastreable, de modo que otros investigadores puedan seguir el recorrido metodológico y verificar que las interpretaciones y conclusiones se sustentan de manera coherente en la evidencia empírica. En el presente estudio, este criterio garantizó que los hallazgos se construyeran a partir de la información proporcionada por los informantes y no desde apreciaciones subjetivas de la investigadora, mediante el uso de transcripciones textuales de las entrevistas semiestructuradas, grabaciones de audio y demás evidencias derivadas del proceso investigativo.

En relación a la auditabilidad, se refiere a la posibilidad de que otros investigadores puedan examinar y comprender el proceso seguido, así como verificar que los hallazgos se derivan de la información obtenida y no de las interpretaciones subjetivas del investigador, en este caso la auditabilidad estuvo a cargo de expertos, quienes realizaron una revisión sistemática del proceso investigativo, examinando la coherencia entre los objetivos, el diseño metodológico, la recolección y el análisis de la información, así como la consistencia de los resultados y conclusiones. Este procedimiento permitió garantizar la transparencia del proceso y la confirmabilidad de los hallazgos, asegurando que estos se derivaran de manera rigurosa y fundamentada a partir de la evidencia empírica.

En cuanto a la transferibilidad, Castillo y Vásquez (2003) señalan que esta se alcanza cuando la investigadora ofrece una descripción densa y detallada del contexto, de los participantes y del fenómeno estudiado. Este nivel de profundidad descriptiva permite que otros investigadores o lectores valoren la pertinencia de aplicar los hallazgos en contextos similares. Desde esta perspectiva, la generalización no es una tarea directa de la investigadora; corresponde al lector determinar la posible aplicabilidad de los resultados en otras realidades con características semejantes.

Adicionalmente, el estudio fortaleció el rigor metodológico mediante la triangulación de fuentes, a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, lo que permitió contrastar y complementar los datos obtenidos desde diferentes perspectivas. Según Denzin (1978), la triangulación contribuye a incrementar la credibilidad y profundidad de los hallazgos en la investigación cualitativa. Igualmente, la descripción detallada del contexto y de los procedimientos metodológicos favoreció la transparencia del estudio y la validez interpretativa de los resultados. En síntesis, el rigor metodológico de esta investigación se fundamenta en la coherencia epistemológica, la profundidad interpretativa, la reflexividad investigativa y el respeto por la realidad social de los participantes, garantizando la producción de conocimientos significativos, contextualizados y pertinentes en el ámbito académico.

SECCIÓN IV

INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

La presente sección tiene como propósito interpretar los hallazgos derivados del proceso de sistematización de la información obtenida a partir de las voces de estudiantes y docentes, en relación con la comprensión lectora en el contexto de la formación universitaria. El análisis se realizó a partir de un sistema categorial previamente definido, el cual permitió organizar e interpretar los discursos en torno a los niveles, componentes y habilidades lectoras, con el fin de identificar relaciones, significados y tensiones presentes en las experiencias de los participantes.

Este proceso analítico se desarrolló en articulación con los referentes conceptuales que sustentaron la investigación y con los objetivos del estudio, permitiendo vincular los datos empíricos con las dimensiones teóricas propuestas. De esta manera, se buscó comprender cómo los estudiantes y docentes construían, interpretaban y resignificaban la comprensión lectora en el contexto del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, en tanto escenario formativo y sociocultural específico.

El tratamiento de la información cualitativa permitió reconocer las prácticas, interacciones y formas de significación mediante las cuales los participantes organizaron la comprensión lectora en su experiencia académica. En este sentido, se analizaron las dinámicas pedagógicas, el lenguaje disciplinar y las mediaciones presentes en el aula, las cuales incidieron en la construcción del significado durante la lectura de textos especializados.

Construcción del sistema categorial y proceso de codificación

El procesamiento y sistematización de los testimonios obtenidos mediante entrevistas se realizó con el apoyo del software Atlas.ti (V.7), el cual facilitó la organización y segmentación de los discursos en función de su análisis interpretativo. Este procedimiento no se orientó a la medición de datos, sino a la identificación de patrones de significado presentes en las interacciones discursivas de estudiantes y docentes. Desde el enfoque etnometodológico, el análisis se orientó a la producción de sentido en las prácticas cotidianas de lectura, atendiendo cómo los participantes producen, organizan y hacen inteligible la comprensión lectora en el contexto de la formación en Bacteriología y Laboratorio Clínico.

En este marco, se asumió un sistema categorial de carácter apriorístico, construido a partir de los objetivos de investigación, el marco teórico y las dimensiones conceptuales de la comprensión lectora. Este sistema no operó como una estructura rígida de clasificación, sino como un dispositivo analítico orientado a interpretar las prácticas sociales de producción de sentido. De acuerdo con Cisterna (2005), las categorías apriorísticas corresponden a construcciones analíticas definidas previamente por el investigador, las cuales orientan el proceso de lectura e interpretación del material empírico en coherencia con el problema de investigación.

En este sentido, se estableció una categoría central denominada Comprensión Lectora, de la cual emergieron tres subcategorías: Niveles de Lectura, Componentes Lectores y Habilidades Lectoras. Estas dimensiones permitieron organizar las prácticas discursivas de los participantes sin perder de vista su carácter situado y contextual. La codificación consistió en la asignación interpretativa de fragmentos de discurso a estas categorías, entendiendo cada unidad de significado como una expresión situada de las prácticas mediante las cuales los sujetos construyen comprensión en la interacción social. En consecuencia, el proceso no implicó una codificación emergente en sentido estricto, sino una lectura analítica guiada teóricamente.

Desde esta perspectiva, las recurrencias identificadas en Atlas.ti no representan una cuantificación, sino la reiteración de formas de producción de sentido dentro de los discursos analizados. Asimismo, una misma unidad discursiva puede relacionarse con múltiples categorías, lo cual refleja el carácter situado, dinámico e interaccional del fenómeno estudiado. En coherencia con el enfoque etnometodológico, la categoría central Comprensión Lectora se entiende como una construcción práctica que emerge de las interacciones entre sujetos, textos y contextos, más que como un constructo fijo. El uso de Atlas.ti se asume como un soporte para la organización del material empírico, sin sustituir el proceso interpretativo del investigador. Finalmente, la inclusión de estudiantes y docentes en una misma unidad de análisis responde al interés de comprender la comprensión lectora como una práctica socialmente organizada en un mismo escenario educativo compartido, lo cual permitió analizar convergencias y variaciones en la producción de sentido dentro del contexto universitario de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico.

Tabla 4.

Sistema categorial apriorístico: categorías, subcategorías y atributos de análisis de la investigación

Categoría	Subcategorías	Atributo
Comprensión Lectora (C_CL)	Niveles de Lectura (S_N)	Literal (A_L)
		Inferencial (A_INFE)
		Crítica (A_C)
		Global (A_G)
	Componentes Lectores (S_C)	Fluidez (A_F)
		Vocabulario (A_V)
		Conocimientos Previos (A_CP)
	Habilidades Lectoras (S_H)	Decodificación (A_D)
		Velocidad lectora (A_VL)
		Interpretación (A_INTER)

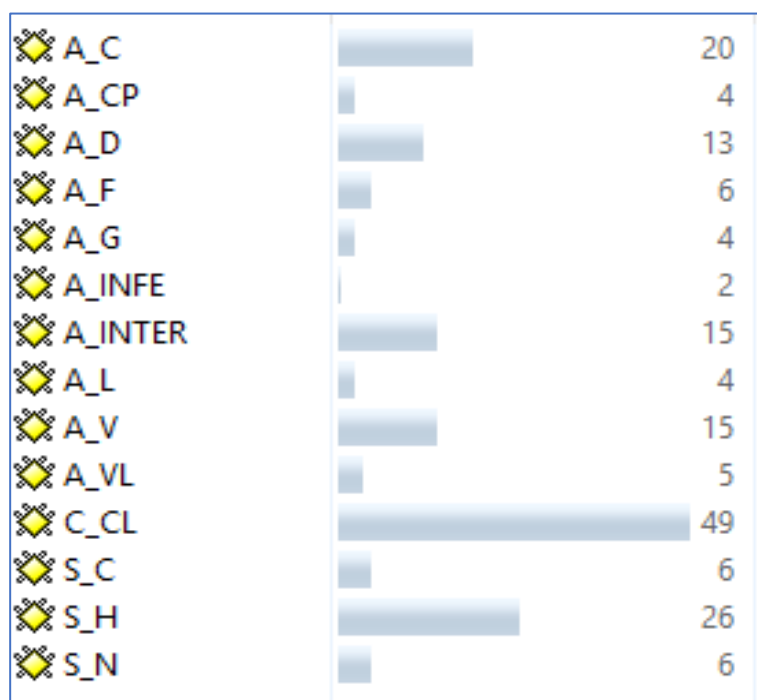
Nota: Elaboración Propia (2026)

A partir del sistema categorial construido, se presentaron los hallazgos derivados de la interpretación de los discursos de estudiantes y docentes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona. Este proceso permitió comprender cómo se configura la comprensión lectora en los primeros semestres

universitarios, en relación con las prácticas pedagógicas y las dinámicas de lectura desarrolladas en el aula. En este sentido, la interpretación se orientó a reconocer las formas de producción de sentido construidas en torno a la lectura académica, a partir de las interacciones entre estudiantes, docentes y textos especializados dentro del contexto de formación disciplinar. Seguidamente, se presenta la figura correspondiente a la organización de las unidades discursivas identificadas en Atlas.ti, la cual permite visualizar las recurrencias asociadas al sistema categorial apriorístico definido para la investigación.

Figura 2

Organización de recurrencias discursivas de los estudiantes según el sistema categorial apriorístico



Nota: Atlas Ti (v.7). (Las denominaciones alfanuméricas corresponden a etiquetas operativas utilizadas para la organización analítica de las unidades discursivas asociadas al sistema categorial apriorístico definido en la investigación. Las recurrencias identificadas responden a reiteraciones interpretativas de unidades de significado y no a una lógica de cuantificación estadística).

La figura 2 evidencia una distribución jerarquizada de relación en torno a la Categoría Comprensión Lectora (C_CL = 49), lo que confirma su centralidad como eje estructurante del instrumento analizado aplicado a los estudiantes. Este valor superior

respecto a las subcategorías y atributos sugiere que los discursos de los informantes claves (estudiantes) se concentran en una visión global de la comprensión lectora como fenómeno integrador, más que en la fragmentación de sus componentes específicos.

En el nivel de subcategorías, se observa una mayor recurrencia en S_H – Habilidades Lectoras (26), seguida por S_C – Componentes Lectores (6) y S_N – Niveles de Lectura (6). Esta distribución indica que, desde la perspectiva de los estudiantes, el énfasis analítico se orienta principalmente hacia el desarrollo de habilidades como condición para el logro de la comprensión, mientras que los niveles y los componentes aparecen como dimensiones complementarias o de soporte conceptual.

En cuanto a los atributos, destacan por su mayor frecuencia A_C – Lectura Crítica (20), A_INTER – Interpretación Lectora (15) y A_V – Vocabulario (15), seguidos por A_D – Decodificación (13). En contraste, los valores más bajos se presentan en A_INFE – Lectura Inferencial (2), así como en A_CP – Conocimientos Previos (4), A_L – Lectura Literal (4) y A_G – Lectura Global (4). Esta distribución se refleja en las experiencias narradas por los estudiantes, quienes describen la comprensión lectora como una práctica que exige interpretar, relacionar y reconstruir constantemente el significado de los textos académicos. Un estudiante expresa que comprender implica: “no solamente leer y saber lo que ya se sabe en el texto, sino inducir otras cosas que se podrían inducir de ese texto”. De igual manera, otro participante señala que comprender consiste en: “entender personalmente y a nivel de conciencia lo que ese párrafo trata de transmitir”, estas expresiones muestran que los estudiantes construyen la lectura académica como un proceso interpretativo que va más allá de la decodificación literal.

Sin embargo, también evidencian dificultades asociadas al vocabulario técnico y a la construcción inferencial del significado, especialmente cuando los textos científicos presentan terminología desconocida o múltiples posturas teóricas. En este sentido, la baja recurrencia de la lectura inferencial y de los conocimientos previos sugiere que, aunque los estudiantes enfatizan la interpretación y el análisis crítico, todavía experimentan dificultades para articular de manera consciente sus saberes previos con la comprensión profunda de los textos especializados.

Desde la perspectiva de Cassany (1994) la comprensión lectora implica una práctica discursiva que va más allá de la decodificación, integrando la interpretación y la construcción de sentido en contextos socioculturales específicos. La alta relación de A_C (Lectura Crítica) y A_INTER (Interpretación Lectora) respalda esta postura, al evidenciar que los estudiantes enfatizan la necesidad de la capacidad para analizar, resignificar y producir con coherencia y sentido la información que se obtiene en las lecturas a partir de los textos académicos, especialmente en escenarios propios de la formación en salud.

La centralidad de S_H (Habilidades Lectoras) y de los atributos asociados al vocabulario y la interpretación se evidencia en las estrategias prácticas que los estudiantes desarrollan para comprender los textos científicos. Frente a las dificultades derivadas del lenguaje técnico, los participantes manifiestan que deben: “parar, buscar, investigar para entender un poco mejor”, así como, “hacer búsquedas externas para poder seguir entendiendo ese artículo o ese texto”. Del mismo modo, algunos estudiantes describen prácticas como releer, resumir, elaborar mapas conceptuales, debatir con compañeros o comparar información con otras fuentes para lograr comprender los contenidos académicos.

Estas acciones muestran que la comprensión lectora no se produce únicamente a partir de la lectura individual del texto, sino mediante procesos de mediación, interacción y reorganización constante del significado. La lectura académica aparece entonces como una práctica social y situada, donde los estudiantes construyen métodos cotidianos para enfrentarse al discurso científico propio de la formación en bacteriología. En consonancia con ello, Vygotsky (1995) plantea que el aprendizaje se desarrolla a través de procesos mediadores de carácter social y cultural.

Desde el enfoque de Gagné (1987) la presencia relevante de A_D (Decodificación), junto con los atributos de orden superior, sugiere una secuencia en los niveles de aprendizaje, en la cual las capacidades básicas constituyen un prerrequisito para la consolidación de procesos más complejos, como la interpretación y la lectura crítica. No obstante, la baja frecuencia de A_INFE (Lectura inferencial) revela una posible

discontinuidad en dicha progresión, lo que podría limitar el tránsito sistemático entre los niveles cognitivos intermedios y superiores del aprendizaje lector.

En consonancia con Rodríguez (2011) quien plantea que el aprendizaje significativo requiere la articulación entre la disposición favorable, la comprensibilidad del material y los conocimientos previos; la baja recurrencia de A_CP (Conocimientos Previos) resulta especialmente relevante. Este hallazgo sugiere que, aunque se enfatizan los productos finales de la comprensión interpretación y criticidad, se presta menor atención explícita a los procesos de activación y vinculación del saber previo como condición para una asimilación profunda de los textos académicos.

Por su parte, los planteamientos de Bracho y Escalona (2019) que conciben la comprensión lectora como un proceso inclusivo, situado y mediado pedagógicamente, se evidencian en la centralidad de S_H y en la importancia atribuida a la interpretación y al vocabulario como herramientas clave para la participación académica. La distribución de los datos sugiere que la comprensión lectora es entendida como una competencia transversal que favorece la integración del estudiante en el discurso científico universitario, especialmente en el contexto del programa de Bacteriología Clínica.

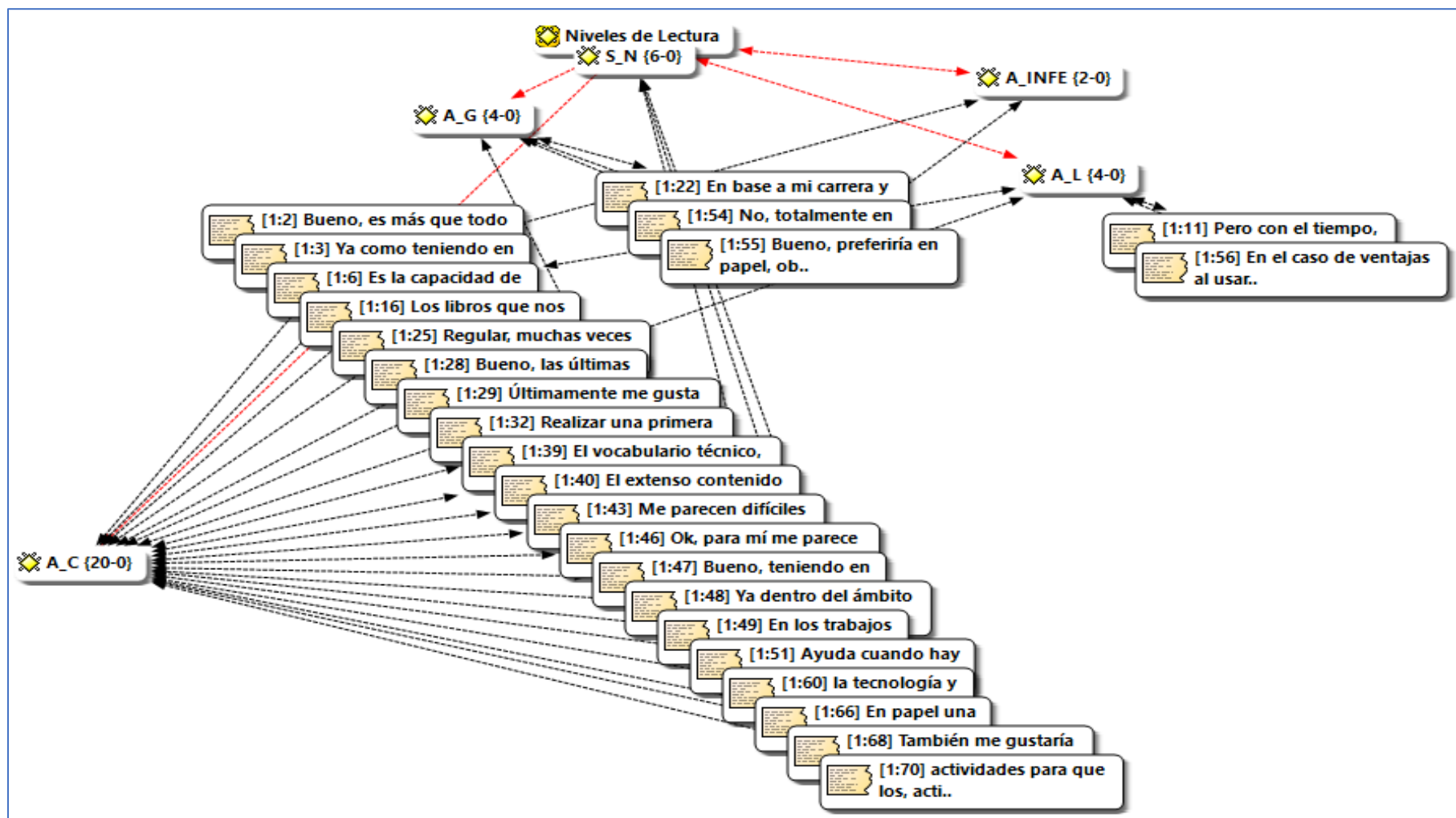
En conjunto, los estudiantes describieron la lectura académica como una práctica necesaria para desenvolverse dentro del discurso científico de la carrera, aunque también la asocian con cansancio, dificultad y exigencia constante. Expresiones como: “me toca parar, buscar e investigar”, “leemos por presión o por obligación”, o: “el lenguaje académico e investigativo cansa”, evidencian que la comprensión lectora es experimentada como un proceso de negociación permanente entre las demandas del lenguaje científico, las estrategias personales y las dinámicas académicas del programa.

Al mismo tiempo, los estudiantes construyen colectivamente formas de afrontar dichas exigencias mediante prácticas como el trabajo grupal, los resúmenes, la búsqueda de términos desconocidos, el uso de herramientas digitales y la discusión con compañeros. Esto muestra que la comprensión lectora no se limita a una habilidad

individual, sino que se configura como una práctica socialmente organizada dentro de la formación universitaria.

Figura 3

Red de análisis subcategoría Niveles de Lectura según respuestas de los estudiantes



Nota: Atlas Ti (v.7).

La figura evidencia una estructura relacional en la que la subcategoría Niveles de Lectura (S_N) se articula principalmente con los atributos A_C – Lectura Crítica (20-0), A_G – Lectura Global (4-0), A_L – Lectura Literal (4-0) y A_INFE – Lectura Inferencial (2-0). Esta disposición sugiere una jerarquización conceptual en la que la lectura crítica se configura como el nodo de mayor densidad discursiva, mientras que los niveles literal e inferencial presentan una menor saturación analítica.

La centralidad de A_C (Lectura Crítica) se evidencia en los discursos de los estudiantes cuando describen la comprensión lectora como un proceso que exige interpretar, relacionar y valorar la información más allá de lo explícito en el texto. Un participante señala que comprender implica, “no solamente leer y saber lo que ya se sabe en el texto, sino inducir ciertas cosas a partir del texto”, mientras otro afirma que la comprensión consiste en, “entender personalmente y a nivel de conciencia lo que ese párrafo trata de transmitir”. Estas expresiones muestran que los estudiantes construyen la lectura académica como una práctica interpretativa asociada a la capacidad de producir significado dentro de las exigencias propias de la formación en salud. Asimismo, relacionan la comprensión con la posibilidad de aplicar el contenido en actividades académicas, trabajos y escenarios disciplinares, lo que evidencia que la lectura crítica es entendida como una herramienta para desenvolverse dentro del discurso científico universitario.

Por su parte, los atributos A_L (Lectura Literal) y A_G (Lectura Global) se relacionan con experiencias centradas en el reconocimiento inicial del contenido y en las dificultades derivadas del lenguaje técnico y de la extensión de los textos. Los estudiantes manifiestan que, “los libros... son un poquito complicados muchas veces por las palabras que se utilizan”, así como, “el lenguaje académico e investigativo cansa”, y, “el extenso contenido de datos, citas y vocabulario técnico” genera confusión. Estas expresiones reflejan que los primeros acercamientos al texto suelen estar mediados por procesos de identificación de términos, reconocimiento general de ideas y adaptación al vocabulario científico, configurando formas iniciales de interacción con los materiales académicos.

En cuanto al atributo A_INFE (Lectura Inferencial), su menor densidad relacional se evidencia en la limitada presencia de discursos asociados a la deducción y construcción de significados implícitos. Aunque algunos estudiantes reconocen la necesidad de, “inducir ciertas cosas a partir del texto”, la mayoría de las experiencias narradas se concentran en comprender terminología, resumir información o identificar ideas principales. Esto sugiere que los procesos inferenciales todavía se desarrollan de manera incipiente dentro de las prácticas lectoras descritas por los participantes, dificultando el tránsito hacia niveles más profundos de comprensión y análisis.

Asimismo, los testimonios evidencian que la lectura académica se encuentra mediada por herramientas tecnológicas y recursos digitales. Algunos estudiantes describen prácticas como usar inteligencia artificial, buscar otras fuentes o comparar información en dispositivos electrónicos para facilitar la comprensión de los textos científicos. Sin embargo, también reconocen que estos recursos pueden convertirse en elementos de distracción o favorecer procesos de lectura superficial cuando sustituyen el análisis crítico y reflexivo del contenido. En este sentido, la comprensión lectora aparece como una práctica socialmente organizada, donde los estudiantes construyen estrategias cotidianas para enfrentar las exigencias del discurso científico universitario. Las acciones de releer, resumir, debatir, buscar términos desconocidos o apoyarse en compañeros reflejan procedimientos prácticos mediante los cuales intentan producir sentido y adaptarse a las dinámicas académicas del programa.

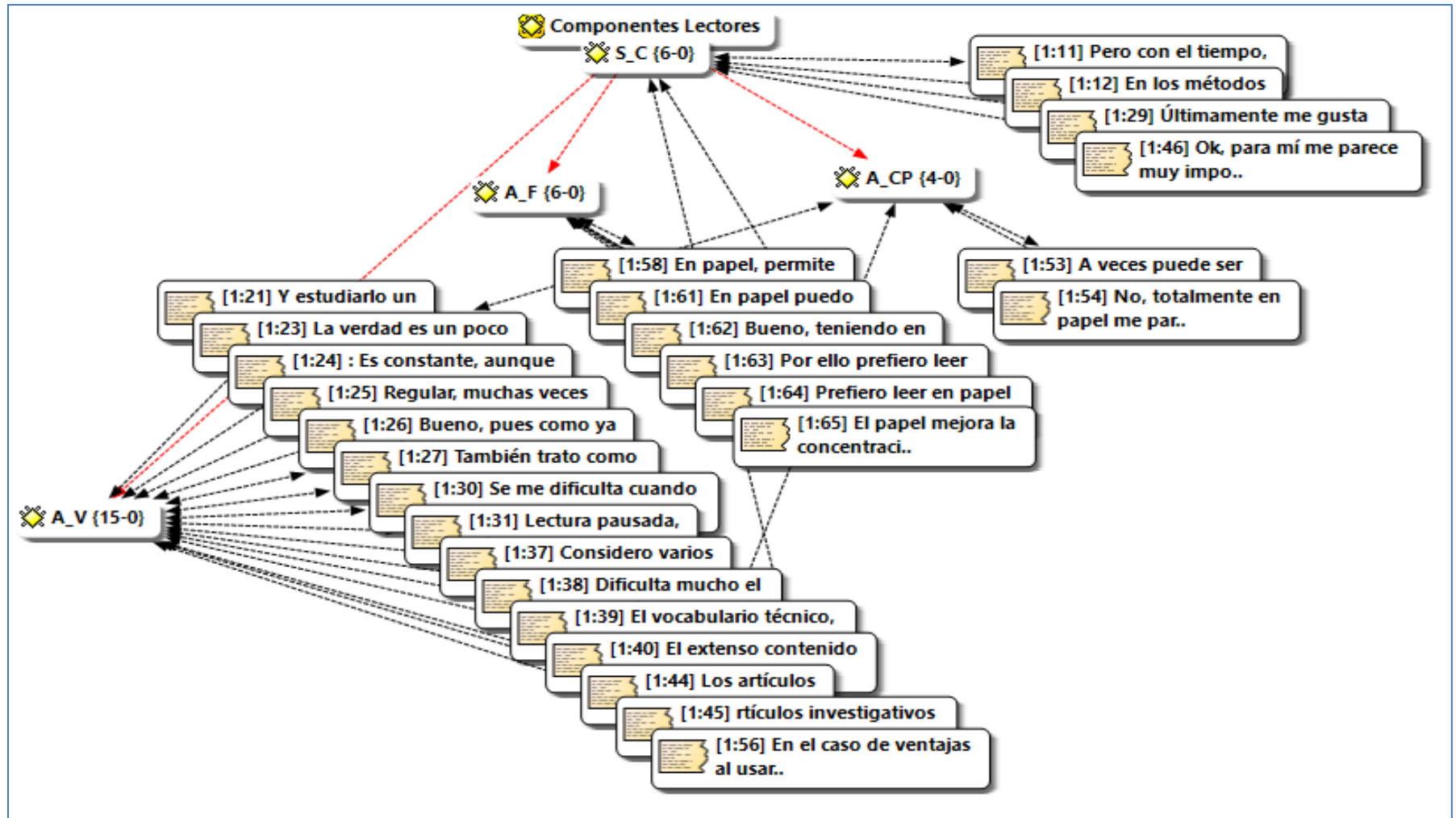
Desde la perspectiva de Émile Durkheim (2005), estas prácticas pueden interpretarse como mecanismos de integración al contexto universitario, en tanto la lectura permite a los estudiantes apropiarse progresivamente de los discursos, normas y formas de razonamiento propias de la comunidad académica. De manera complementaria, Contreras (2022) señala la importancia de promover prácticas pedagógicas contextualizadas y reflexivas, aspecto que se evidencia cuando los estudiantes afirman comprender mejor aquellos textos que logran relacionar con experiencias concretas de su formación profesional.

Los hallazgos también dialogan con los planteamientos de Pérez (2022), quien señala que los ambientes de aprendizaje enriquecidos con tecnologías digitales modifican las formas en que los estudiantes acceden, organizan e interpretan la información académica. En las experiencias narradas por los participantes, el uso de dispositivos electrónicos, herramientas digitales e inteligencia artificial aparece como una mediación frecuente dentro de las prácticas lectoras universitarias, aunque los estudiantes reconocen que dichas herramientas pueden facilitar la comprensión o generar distracciones dependiendo del uso que se les otorgue.

En coherencia con el objetivo de generar un constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes universitarios, los niveles de lectura pueden comprenderse como un proceso progresivo, situado y socialmente mediado, donde la lectura crítica ocupa un lugar central dentro de las prácticas académicas de los estudiantes de bacteriología. No obstante, la limitada presencia de procesos inferenciales evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que favorezcan la articulación entre la lectura literal, global, inferencial y crítica, permitiendo una comprensión más profunda del discurso científico y profesional. Desde esta perspectiva, se plantea la pertinencia de diseñar ambientes de aprendizaje enriquecidos, que integren recursos digitales, estrategias reflexivas y actividades contextualizadas, con el fin de favorecer el tránsito sistemático desde la lectura literal hacia la inferencial y crítica, contribuyendo así a la formación de estudiantes capaces de interpretar, evaluar y aplicar el conocimiento en escenarios académicos y profesionales complejos.

Figura 4

Red de análisis subcategoría Componentes Lectores según respuestas de los estudiantes



Nota: Atlas Ti (v.7).

La figura evidencia que la subcategoría Componentes Lectores (S_C) se estructura principalmente en torno a los atributos A_V – Vocabulario (15-0), A_F – Fluidez Lectora (6-0) y A_CP – Conocimientos Previos (4-0), configurando una red semántica en la que el vocabulario técnico y académico emerge como el nodo de mayor densidad relacional. El atributo A_V (Vocabulario) concentra la mayor cantidad de unidades de significado asociadas a expresiones relacionadas con el lenguaje especializado de los textos científicos. Los estudiantes manifiestan que, “los libros... son un poquito complicados muchas veces por las palabras que se utilizan”, así como, “el vocabulario técnico, la extensión de los textos y la falta de tiempo” dificultan la comprensión, y, “el uso de terminología muy diferente a la que estoy acostumbrado” implica realizar un esfuerzo adicional para entender los documentos.

Estas expresiones muestran que los estudiantes perciben el vocabulario técnico como uno de los principales factores que condicionan su comprensión lectora. La dificultad para interpretar términos especializados del área de la bacteriología obliga a los participantes a detener la lectura, buscar información adicional, releer o recurrir a otras fuentes para lograr comprender el contenido académico. De este modo, el dominio léxico aparece estrechamente relacionado con la posibilidad de apropiarse del discurso científico universitario.

Por su parte, A_F (Fluidez Lectora) se articula con experiencias vinculadas a la lectura pausada, la concentración y la necesidad de regular el proceso lector para mantener la comprensión. Los estudiantes describen prácticas como, “leer y releer y releer”, “lectura pausada”, o eliminar distractores para poder concentrarse en los textos académicos. Asimismo, algunos participantes señalan que la lectura en pantalla genera cansancio visual y mayores distracciones, mientras que el formato físico les permite subrayar, hacer anotaciones y mantener mejor la atención durante la lectura.

Estas experiencias reflejan que la fluidez lectora no es entendida únicamente como rapidez, sino como una práctica regulada por la concentración, la continuidad y la capacidad de sostener la atención frente a textos extensos y especializados. En este

sentido, los estudiantes construyen estrategias cotidianas para adaptar el ritmo de lectura a las exigencias cognitivas del contenido académico. El atributo A_CP (Conocimientos Previos) se relaciona con fragmentos donde los estudiantes vinculan la comprensión del texto con sus experiencias formativas anteriores y con el dominio previo de determinados conceptos disciplinares. Algunos participantes expresan la necesidad de, “relacionarlas con conocimientos previos”, mientras otros mencionan que existen, “temas muy específicos que pueden estar arraigados desde la colegiatura que no fueron abarcados claramente”.

Asimismo, varios estudiantes afirman que cuando desconocen ciertos conceptos o términos deben buscar explicaciones externas o comparar diferentes fuentes para poder comprender el contenido. Estas referencias evidencian que los saberes previos funcionan como un recurso fundamental para interpretar textos complejos y contextualizar la información dentro de las dinámicas académicas del programa. En conjunto, los testimonios muestran que los componentes lectores no operan de manera aislada, sino como procesos interdependientes que los estudiantes movilizan constantemente para enfrentar las exigencias de lectura científica en la educación superior. Las acciones de releer, resumir, buscar términos desconocidos, comparar fuentes, debatir o utilizar herramientas tecnológicas reflejan procedimientos prácticos mediante los cuales los participantes intentan construir significado frente a textos especializados.

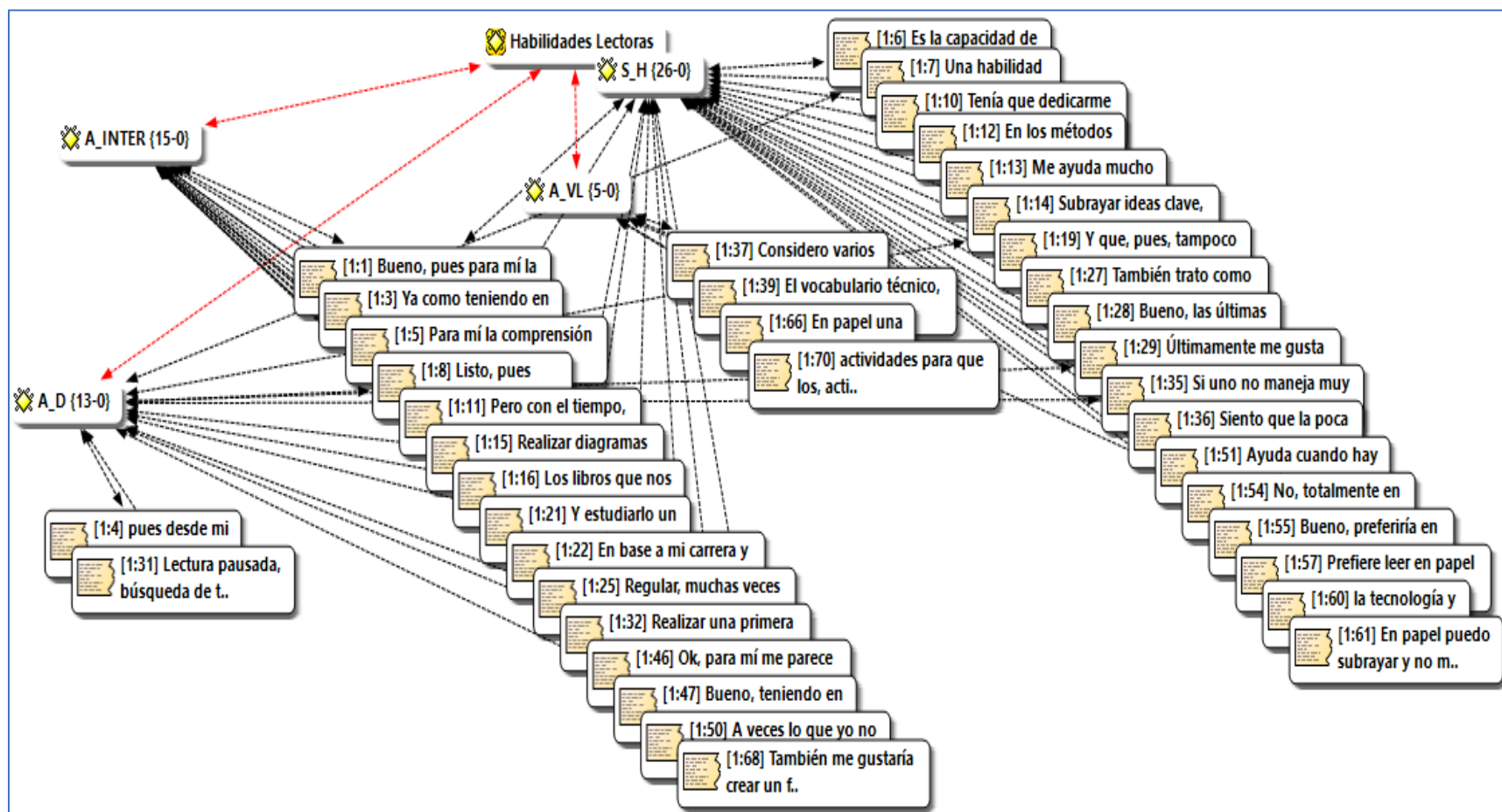
Desde la perspectiva de Émile Durkheim (2005), estos componentes pueden interpretarse como mecanismos de integración progresiva al contexto académico y científico, ya que el dominio del vocabulario especializado permite a los estudiantes apropiarse de los códigos, conceptos y formas de razonamiento propias de la comunidad disciplinar. De manera complementaria, Contreras (2022) resalta la importancia de contextualizar pedagógicamente los procesos de lectura, aspecto que cobra relevancia cuando los estudiantes señalan mayores dificultades frente a textos desvinculados de experiencias concretas o poco relacionados con su formación profesional.

Los hallazgos también dialogan con los planteamientos de Pérez (2022), quien reconoce la influencia de los entornos digitales en los procesos de comprensión. En las experiencias narradas por los participantes, las herramientas tecnológicas aparecen tanto como apoyo para buscar información y complementar el entendimiento de los textos, como fuente de distracción que puede afectar la concentración y la continuidad de la lectura. Esto evidencia que la incorporación de recursos digitales no garantiza por sí sola una mejor comprensión lectora, sino que requiere orientaciones pedagógicas que favorezcan un uso crítico y regulado de dichas herramientas. Asimismo, los hallazgos se relacionan con los planteamientos de Arrieta (2024), quien destaca el potencial de las estrategias multimodales y los recursos audiovisuales para fortalecer la comprensión lectora. Las dificultades expresadas por los estudiantes frente a textos extensos y vocabulario técnico sugieren que el uso de apoyos visuales, narrativos y tecnológicos podría facilitar la activación de conocimientos previos y favorecer la construcción de significado en contextos académicos especializados.

La figura permite conceptualizar los Componentes Lectores como un sistema interdependiente en el que el vocabulario especializado, la fluidez y los conocimientos previos actúan como ejes estructurantes del proceso comprensivo. La centralidad del léxico técnico evidencia una barrera académica y cognitiva que condiciona la apropiación del discurso científico, mientras que la fluidez y la activación de saberes previos emergen como factores mediadores que pueden potenciar o limitar la construcción de significado. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas y tecnológicas orientadas al desarrollo del vocabulario disciplinar, la autorregulación lectora y la integración de experiencias previas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de promover una comprensión lectora más profunda, crítica y contextualizada en escenarios de formación profesional.

Figura 5

Red de análisis de subcategoría Habilidades Lectoras según respuestas de los estudiantes



Nota: Atlas Ti (v.7).

La figura evidencia que la subcategoría Habilidades Lectoras (S_H – 26) se estructura en torno a tres atributos con alta densidad relacional: A_INTER – Interpretación Lectora (15-0), A_D – Decodificación (13-0) y A_VL – Velocidad Lectora (5-0). Esta configuración da cuenta de un entramado de prácticas y estrategias mediante las cuales los estudiantes intentan comprender y dar sentido a los textos académicos dentro de su experiencia universitaria. El atributo A_INTER (Interpretación Lectora) concentra la mayor cantidad de unidades de significado y se relaciona con experiencias en las que los estudiantes describen acciones orientadas a organizar, transformar y reinterpretar la información leída. Algunos participantes manifiestan que, “leer e ir escribiendo al mismo tiempo” les permite comprender mejor los temas, mientras otros señalan que realizan, “cuadros, mapas mentales, mapas conceptuales”, o elaboran, “un resumen personal de entendimiento sobre el texto”.

Asimismo, varios estudiantes destacan la importancia de debatir con compañeros, buscar explicaciones adicionales y relacionar la lectura con experiencias académicas concretas. Estas expresiones evidencian que la interpretación no es concebida únicamente como repetir información, sino como una práctica activa de construcción de significado en la que los estudiantes reorganizan, comparan y adaptan el contenido según sus necesidades de aprendizaje. En el caso de A_D (Decodificación), los discursos estudiantiles reflejan la necesidad de procesar de manera consciente el vocabulario técnico y los conceptos especializados presentes en los textos científicos. Los participantes describen situaciones en las que deben, “parar, buscar e investigar para entender un poco mejor”, así como realizar, “búsquedas externas” cuando encuentran palabras desconocidas.

Otros estudiantes mencionan la dificultad que generan, “la terminología técnica y las explicaciones cortas”, lo que obliga a releer, comparar fuentes o apoyarse en herramientas tecnológicas para comprender el contenido. Estas prácticas muestran que la decodificación se desarrolla como un proceso cotidiano de interpretación léxica y conceptual frente a materiales académicos de alta especialización. Por su parte, A_VL (Velocidad Lectora) se vincula con experiencias relacionadas con la regulación del ritmo

de lectura y con la necesidad de adaptar el tiempo y la atención según la complejidad del texto. Algunos estudiantes expresan que, “leer y releer y releer” era parte de sus hábitos de estudio, mientras otros reconocen que con el tiempo descubrieron estrategias que les permitían comprender mejor sin depender exclusivamente de la repetición constante. Asimismo, la preferencia por la lectura en papel aparece asociada a una mayor concentración y continuidad en la lectura, ya que, según los participantes, los medios digitales pueden generar distracciones que afectan el ritmo y la comprensión.

Estas experiencias evidencian que la velocidad lectora no es entendida como rapidez mecánica, sino como una práctica autorregulada que depende de la dificultad del texto, de la capacidad de concentración y de los propósitos de aprendizaje. Los estudiantes ajustan constantemente su ritmo de lectura, releen fragmentos, toman apuntes o buscan apoyos externos para sostener la comprensión de los materiales académicos. En conjunto, los testimonios muestran que las habilidades lectoras se construyen mediante procedimientos prácticos que los estudiantes desarrollan para enfrentar las exigencias del discurso científico universitario. Acciones como resumir, subrayar, elaborar esquemas, debatir, buscar términos desconocidos o recurrir a herramientas digitales reflejan métodos cotidianos de organización y producción de significado dentro de las dinámicas académicas del programa.

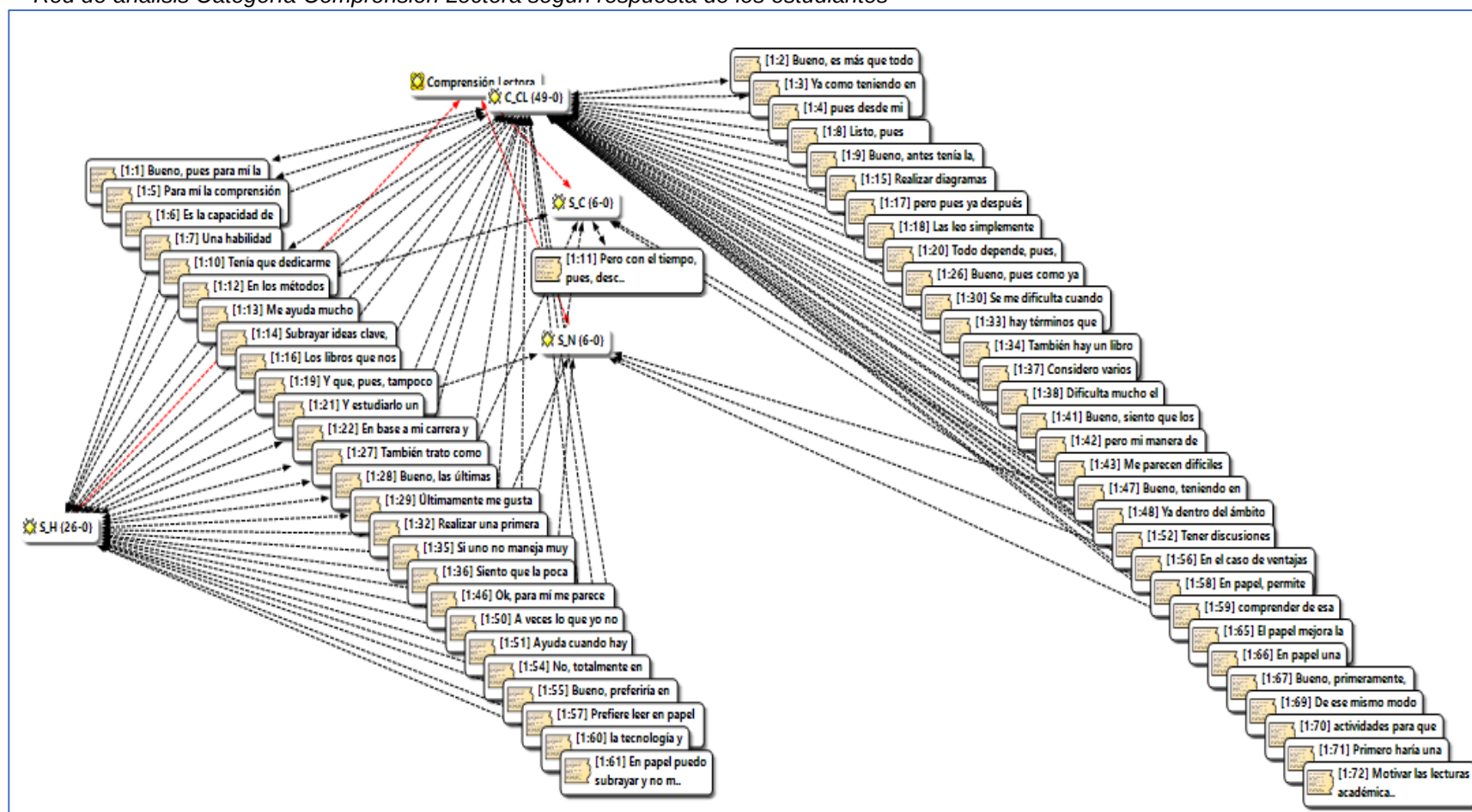
Desde la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983), la centralidad de la interpretación y de las estrategias de organización cognitiva evidencia que los estudiantes intentan relacionar la nueva información con conocimientos previos mediante procesos activos de selección y estructuración del contenido. El uso de esquemas, resúmenes y mapas conceptuales funciona como un puente cognitivo que facilita la integración de nuevos conceptos dentro de su experiencia académica. De manera complementaria, Rodríguez (2011) sostiene que el aprendizaje significativo requiere disposición, motivación y materiales comprensibles. Esto se refleja en los discursos estudiantiles cuando afirman comprender mejor aquellos textos que logran relacionar con intereses, experiencias o actividades concretas de su formación profesional.

Los hallazgos también dialogan con los planteamientos de Matienzo (2020), quien reconoce que la comprensión lectora involucra dimensiones cognitivas, emocionales y prácticas. La preferencia por estrategias activas como el subrayado, la lectura pausada o la elaboración de diagramas evidencia que los estudiantes buscan condiciones que favorezcan tanto la concentración como el involucramiento con el contenido académico. Desde la perspectiva de John Dewey (2004), las habilidades lectoras también se desarrollan en la interacción entre experiencia, pensamiento y acción. Las referencias a actividades prácticas, discusiones grupales y aplicaciones concretas muestran que los estudiantes construyen significado cuando la lectura se conecta con situaciones reales de aprendizaje dentro de su formación disciplinar.

En función de los objetivos de la investigación, los resultados permiten conceptualizar las Habilidades Lectoras como un sistema dinámico en el que la decodificación, la regulación del ritmo lector y la interpretación se articulan para posibilitar la construcción de aprendizajes significativos. La interpretación emerge como el eje articulador del proceso, apoyada por estrategias metacognitivas, experiencias académicas y condiciones pedagógicas que favorecen la comprensión del discurso científico. Desde esta perspectiva, se evidencia la necesidad de fortalecer prácticas docentes orientadas a promover actividades contextualizadas, estrategias de organización cognitiva y espacios de reflexión crítica que permitan a los estudiantes desarrollar una comprensión lectora más profunda y significativa dentro de los escenarios de formación universitaria.

Figura 6:

Red de análisis Categoría Comprensión Lectora según respuesta de los estudiantes



Nota: Atlas Ti (v.7).

La figura evidencia que la categoría Comprensión Lectora (C_CL – 49-0) actúa como núcleo articulador de la red semántica, concentrando el mayor número de relaciones con las subcategorías Habilidades Lectoras (S_H – 26-0), Componentes Lectores (S_C – 6-0) y Niveles de Lectura (S_N – 6-0). Esta alta densidad relacional sugiere que los estudiantes comprenden la lectura académica como un proceso amplio y dinámico, en el que intervienen estrategias, experiencias, condiciones pedagógicas y formas particulares de interactuar con los textos científicos.

Desde el plano de las Habilidades Lectoras (S_H), los estudiantes describen prácticas orientadas a facilitar la comprensión y organizar la información durante la lectura. Algunos participantes manifiestan que, “leer e ir escribiendo al mismo tiempo” les ayuda a comprender mejor, mientras otros señalan que realizan, “cuadros, mapas mentales, mapas conceptuales”, o utilizan resúmenes personales y debates grupales para reforzar el entendimiento de los contenidos. Estas acciones muestran que la comprensión lectora se construye mediante procedimientos cotidianos de organización, reinterpretación y regulación del proceso lector, especialmente frente a textos académicos complejos o especializados.

En relación con los Componentes Lectores (S_C), los testimonios evidencian la influencia del vocabulario técnico, de los conocimientos previos y de los formatos de lectura en la experiencia comprensiva de los estudiantes. Los participantes expresan dificultades asociadas a, “las palabras que se utilizan” (EB1A), “el vocabulario técnico” (EB2B), y a la presencia de textos extensos o altamente especializados. Asimismo, varios estudiantes afirman que deben buscar información complementaria, comparar fuentes o relacionar el contenido con experiencias previas para poder comprender los textos científicos. De igual manera, aparece una preferencia recurrente por la lectura en papel, debido a que permite subrayar, hacer anotaciones y mantener mayor concentración, mientras que los medios digitales son asociados tanto con facilidad de acceso como con posibles distracciones.

Por su parte, los Niveles de Lectura (S_N) se relacionan con experiencias en las que los estudiantes diferencian entre una comprensión inicial del texto y procesos más profundos de interpretación y análisis. Algunos participantes mencionan la necesidad de

realizar una primera lectura exploratoria para identificar ideas generales y posteriormente releer, buscar términos desconocidos o relacionar conceptos para alcanzar una comprensión más amplia. Otros estudiantes afirman que comprender implica, “inducir ciertas cosas a partir del texto”, lo que evidencia intentos de avanzar desde una lectura literal hacia procesos inferenciales y críticos.

En conjunto, los testimonios muestran que la comprensión lectora no es entendida únicamente como una habilidad individual, sino como una práctica académica mediada por las dinámicas del entorno universitario, las estrategias de estudio, las interacciones con compañeros y docentes, y las características de los materiales de lectura. Las acciones de subrayar, releer, resumir, debatir, buscar términos desconocidos o utilizar herramientas tecnológicas reflejan métodos prácticos mediante los cuales los estudiantes intentan producir significado frente a las exigencias del discurso científico de la educación superior.

Desde la perspectiva de David Ausubel (1983), esta estructura relacional evidencia que la comprensión lectora se construye a partir de la interacción entre la nueva información y los conocimientos previos del estudiante. Estrategias como el subrayado, los esquemas y la organización de ideas funcionan como mecanismos de anclaje cognitivo que facilitan la integración significativa de los contenidos académicos. Los hallazgos también dialogan con los planteamientos de Pérez (2022), quien destaca la relevancia de los entornos tecnológicos como mediadores del proceso lector. En las experiencias narradas por los estudiantes, los recursos digitales aparecen como herramientas útiles para acceder a información complementaria, comparar contenidos o utilizar apoyos visuales; sin embargo, también son asociados a distracciones que pueden afectar la concentración y la continuidad de la lectura. Esto sugiere la necesidad de fortalecer ambientes híbridos que integren de manera equilibrada recursos digitales y estrategias de lectura activa.

Desde el enfoque de Faria (2023), la comprensión lectora puede entenderse como un proceso sociocognitivo mediado por la interacción y el contexto educativo. Esto se evidencia en la importancia que los estudiantes atribuyen al acompañamiento docente, a las actividades grupales y a las estrategias pedagógicas que facilitan la comprensión

de textos científicos dentro de su formación profesional. Finalmente, en consonancia con Rodríguez (2023), los hallazgos muestran que la disposición del estudiante, el interés por los temas y la relevancia del contenido influyen directamente en la calidad de la comprensión y en el uso de estrategias lectoras. Los estudiantes expresan mayores niveles de involucramiento cuando perciben utilidad práctica en los textos o cuando logran relacionarlos con experiencias concretas de su carrera.

En función de los objetivos de la investigación, la figura permite conceptualizar la Comprensión Lectora como un constructo integrador que articula habilidades, componentes y niveles de procesamiento dentro de un entramado dinámico de prácticas académicas. La comprensión emerge no solo como una capacidad cognitiva, sino como una experiencia formativa mediada por el contexto pedagógico, las estrategias de estudio, la interacción social y la disposición motivacional del estudiante. Desde esta perspectiva, se evidencia la necesidad de fortalecer ambientes de aprendizaje que promuevan la lectura activa, crítica y contextualizada, así como estrategias pedagógicas orientadas a la activación de conocimientos previos, la mediación docente y el uso reflexivo de herramientas tecnológicas. De este modo, la comprensión lectora se consolida como una competencia transversal fundamental para el desempeño académico y profesional en la educación superior.

Resultados finales del análisis de la entrevista a los estudiantes

El análisis conjunto de las cinco figuras, construido a partir de las respuestas de los estudiantes, permite identificar una representación compartida de la comprensión lectora como un proceso activo, estratégico y contextualizado, más que como una habilidad meramente instrumental. Los participantes describen la lectura académica como una práctica situada que se construye en la interacción cotidiana con textos científicos, actividades de aula y exigencias propias de la formación profesional, movilizand o estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a comprender, organizar y aplicar la información.

En primer lugar, los estudiantes destacan la interpretación como eje central de su experiencia lectora. Las referencias al subrayado de ideas clave, la elaboración de

diagramas, la lectura pausada y la realización de primeras aproximaciones al texto revelan una tendencia a construir significado mediante procesos de selección y reestructuración de la información. Estas prácticas evidencian una conciencia metacognitiva incipiente, en la que el estudiante reconoce la necesidad de regular su propio proceso de comprensión frente a textos técnicos y especializados.

En relación con los niveles de lectura, los participantes reconocen una progresión que parte de una comprensión literal hacia niveles inferenciales y críticos, especialmente cuando el texto se vincula con su campo de estudio. La dificultad para comprender vocabulario técnico y contenidos extensos es señalada como un obstáculo recurrente, lo que conduce a la implementación de estrategias compensatorias, como la relectura, la búsqueda de términos y la consulta de recursos adicionales.

Respecto a los componentes lectores, los estudiantes atribuyen un papel relevante a los conocimientos previos, la fluidez y el formato del material. Se evidencia una preferencia por el soporte impreso para actividades que requieren concentración y manipulación directa del texto, como el subrayado, sin que ello implique el rechazo de los entornos digitales, los cuales son valorados como herramientas de apoyo para la búsqueda de información y la ampliación de contenidos.

En cuanto a las habilidades lectoras, las respuestas reflejan que la decodificación, la regulación del ritmo lector y la interpretación operan de manera integrada. Los estudiantes reconocen que la velocidad de lectura debe ajustarse a la complejidad del texto y a los objetivos de aprendizaje, priorizando la comprensión profunda sobre la rapidez. Asimismo, se evidencia que la lectura adquiere mayor sentido cuando se articula con actividades académicas concretas, como trabajos, análisis de casos y aplicaciones propias de su disciplina.

De manera transversal, los estudiantes subrayan la importancia de la motivación y la mediación pedagógica en su experiencia lectora. La claridad de las orientaciones docentes, la selección de textos y las dinámicas de aula son interpretadas por los estudiantes como mediaciones que organizan la manera en que leen, interpretan y construyen significado dentro de su experiencia académica. Esta percepción refuerza la

idea de que la comprensión lectora no se desarrolla de forma aislada, sino en interacción con el entorno educativo y las prácticas de enseñanza.

La interpretación de los hallazgos desde una perspectiva etnometodológica, permite entender la comprensión lectora no como una habilidad abstracta o exclusivamente cognitiva, sino como una práctica situada que los estudiantes producen en sus interacciones cotidianas con los textos, los docentes y sus pares. En este sentido, la lectura académica se configura como un conjunto de procedimientos prácticos de producción de sentido, evidenciados en acciones como subrayar, releer, consultar significados, traducir, resumir, contrastar información y dialogar con otros estudiantes.

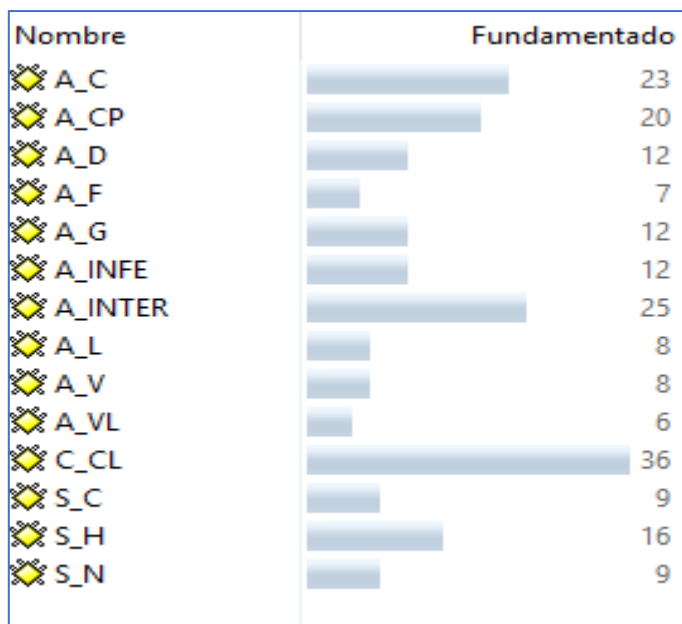
Estas prácticas no operan como estrategias aisladas, sino como procedimientos socialmente organizados de producción de sentido, mediante los cuales los estudiantes hacen inteligible el discurso científico propio de su formación. Así, el significado no se presenta como algo dado, sino como un resultado que se construye, negocia y ajusta en la propia actividad de lectura, constituyéndose en un logro práctico dependiente del contexto, del lenguaje y de los recursos disponibles en el entorno universitario.

En consecuencia, la comprensión lectora no puede entenderse únicamente como un proceso interno del individuo, sino como una práctica socialmente organizada, en la que los estudiantes despliegan acciones cotidianas para interpretar textos, resolver dificultades de comprensión y responder a las exigencias del discurso académico. En este marco, la mediación docente, el uso de herramientas tecnológicas y la interacción entre pares cumplen un papel estructurante, al orientar y reconfigurar continuamente las formas en que se produce el significado en la práctica lectora universitaria.

Por su parte, en el análisis de las entrevistas aplicadas a los docentes se pudo considerar:

Figura 7

Organización de recurrencias discursivas de los docentes según el sistema categorial apriorístico



Nota: Atlas.ti (V.7). Las denominaciones alfanuméricas corresponden a etiquetas operativas utilizadas para la organización analítica de las unidades discursivas asociadas al sistema categorial apriorístico definido en la investigación. Las recurrencias identificadas responden a reiteraciones interpretativas de unidades de significado y no a una lógica de cuantificación estadística.

Como se puede evidenciar en la figura anterior, se presenta una distribución de las categorías codificadas (A_C, A_CP, A_D, A_F, A_G, A_INFE, A_INTER, A_L, A_V, A_VL, C_CL, S_C, S_H, S_N), junto con el número de registros fundamentados asociados a las menciones realizadas por los docentes participantes. La categoría Comprensión Lectora (C_CL – 36) concentra la mayor densidad discursiva, seguida de los atributos Interpretación Lectora (A_INTER – 25) y Lectura Crítica (A_C – 23), lo que evidencia que, dentro de las prácticas y experiencias narradas por los docentes, la comprensión lectora no se concibe únicamente como un ejercicio de decodificación, sino como un proceso interpretativo y reflexivo ligado a la formación profesional del estudiante.

Desde una perspectiva etnometodológica, la relevancia de estas categorías no radica únicamente en la frecuencia con la que aparecen, sino en la manera en que los docentes construyen sentido alrededor de ellas dentro de sus contextos cotidianos de enseñanza. En sus relatos, la comprensión lectora emerge asociada a prácticas concretas como orientar casos clínicos, solicitar glosarios, promover discusiones en clase, analizar artículos científicos o acompañar procesos de interpretación de textos especializados. Esto evidencia la reflexividad del discurso docente, en tanto los participantes no solo describen la realidad académica, sino que, al narrar sus estrategias y dificultades, producen y legitiman determinadas formas de comprender cómo debe desarrollarse la lectura en el contexto universitario.

En este sentido, la alta recurrencia de A_INTER y A_C refleja que los docentes otorgan especial importancia a la capacidad del estudiante para interpretar, argumentar, correlacionar y aplicar la información contenida en los textos científicos. Expresiones como “aplicar un resumen personal de entendimiento”, “correlacionar casos clínicos”, “analizar lo que el autor quiere transmitir” o “comprender el mensaje” muestran que la lectura adquiere significado en la medida en que el estudiante logra relacionarla con situaciones académicas y profesionales concretas. La interpretación aparece, así como una práctica situada, construida en interacción con las dinámicas del aula, los métodos de enseñanza y las exigencias del campo disciplinar.

En un segundo nivel de densidad se ubican el atributo Conocimientos Previos (A_CP – 20) y la subcategoría Habilidades Lectoras (S_H – 16), lo que evidencia que los docentes reconocen la influencia de las trayectorias formativas previas y de los hábitos de estudio en la manera como los estudiantes enfrentan la lectura académica. De forma reiterada, los participantes señalan que muchos estudiantes “leen sin analizar”, “copian o memorizan”, “no tienen hábito lector” o presentan dificultades para comprender vocabulario técnico y textos científicos extensos. Estas afirmaciones muestran la indexicalidad presente en el discurso docente, ya que el significado atribuido a la comprensión lectora depende del contexto universitario específico en el que se produce: estudiantes de bacteriología enfrentados a textos científicos complejos, en ocasiones

escritos en inglés, dentro de dinámicas mediadas por tecnologías digitales e inmediatez informativa.

Asimismo, los docentes enfatizan constantemente el acompañamiento pedagógico como elemento fundamental para favorecer la comprensión. En expresiones como “el docente debe ir guiando el proceso”, “detectar en qué están fallando”, “llevar al estudiante paso a paso” o “facilitar el aprendizaje”, se evidencia que la lectura no es entendida como una actividad aislada o individual, sino como una práctica social mediada por la interacción en el aula. Desde esta perspectiva, el acompañamiento docente funciona como un mecanismo organizador de las prácticas lectoras, permitiendo orientar la interpretación, contextualizar conceptos y ayudar al estudiante a construir significado a partir de los textos científicos.

Por otra parte, las categorías con menor recurrencia, como Velocidad Lectora (A_VL – 6), Fluidez Lectora (A_F – 7), Lectura Literal (A_L – 8) y Vocabulario (A_V – 8), aunque menos densas, aportan elementos importantes para comprender las tensiones presentes en las prácticas lectoras universitarias. Los docentes relatan que los estudiantes presentan dificultades para sostener la concentración, interpretar términos especializados y profundizar en lecturas extensas, especialmente en contextos atravesados por el uso constante de dispositivos digitales y herramientas de inteligencia artificial. De esta manera, categorías aparentemente marginales adquieren sentido dentro de las experiencias concretas narradas por los participantes y contribuyen a comprender cómo se organiza cotidianamente la lectura académica.

En relación con lo anterior, los hallazgos muestran diferencias frente a lo planteado por Calbacho (2022), quien sostiene que la incorporación de estrategias innovadoras incrementa significativamente la motivación y el rendimiento académico. Aunque los docentes reconocen el potencial de las herramientas tecnológicas y de los recursos digitales, sus discursos evidencian que estas mediaciones también generan prácticas de lectura fragmentadas, superficiales o centradas en la inmediatez de la información. En este contexto, la tecnología aparece como un recurso ambivalente:

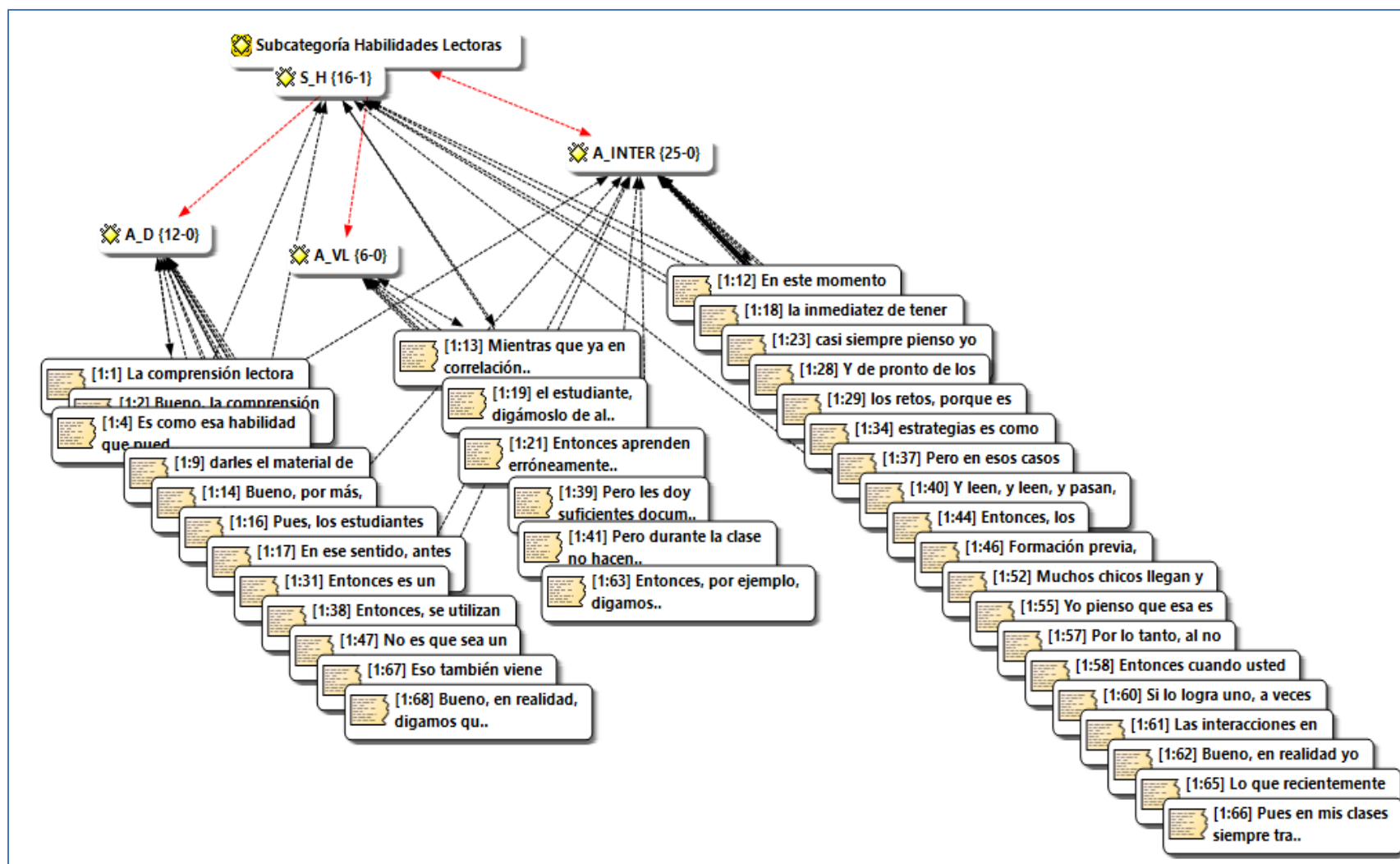
puede favorecer el acceso al conocimiento, pero también transformar las formas en que los estudiantes interactúan con los textos y construyen comprensión.

De igual manera, los resultados dialogan críticamente con los planteamientos de Robert Gagné (1987), quien propone una organización jerárquica y progresiva del aprendizaje. Los relatos docentes sugieren que la comprensión lectora en el contexto universitario no se desarrolla únicamente mediante secuencias lineales de adquisición de habilidades, sino a través de prácticas sociales complejas, mediadas por la interacción, el acompañamiento pedagógico y las experiencias previas del estudiante. La lectura se configura entonces como una actividad contextual y situada, cuyo significado depende de las dinámicas académicas y relacionales presentes en el aula.

En términos interpretativos, los resultados permiten comprender que la comprensión lectora se organiza alrededor de ejes centrales vinculados con la interpretación, la lectura crítica y el acompañamiento docente, mientras que otras categorías complementan y matizan la experiencia lectora desde aspectos como el vocabulario, la fluidez o los hábitos de estudio. Esto evidencia que la comprensión lectora, en el contexto de la formación en Bacteriología y Laboratorio Clínico, constituye una práctica social y académica construida colectivamente mediante interacciones, orientaciones pedagógicas y formas específicas de relacionarse con el conocimiento científico. Por su parte, al analizar los resultados obtenidos por la categoría y cada subcategoría se pueden observar las siguientes redes de análisis. Para la Subcategoría de habilidades Lectoras, se obtuvo la siguiente red de análisis:

Figura 8

Red de análisis Subcategoría Habilidades Lectoras



Nota: Atlas Ti (v.7).

La red categorial construida a partir del proceso de codificación cualitativa evidencia una estructura relacional en la que la subcategoría Habilidades Lectoras (S_H) se configura como eje articulador del discurso docente sobre la comprensión lectora. Sin embargo, desde una perspectiva etnometodológica, esta centralidad no se asume como una propiedad estable del fenómeno, sino como el resultado de los métodos prácticos mediante los cuales los docentes describen, explican y organizan la lectura en el contexto situado del aula.

En este sentido, los enunciados docentes deben comprenderse como expresiones indexicales, cuyo significado depende del contexto específico en el que son producidos. Así, cuando un docente afirma que la comprensión lectora es “que el estudiante al leer un texto entiende qué es lo que el autor le está mostrando con esas palabras”, no se trata de una definición universal, sino de una forma situada de dar sentido a la lectura en la práctica cotidiana de la enseñanza en el programa de bacteriología. El significado de “entender” se construye en relación con las exigencias disciplinares y las experiencias reales del aula. De manera similar, cuando un docente señala que “la inmediatez de la información hace que el estudiante se vuelva facilista y no profundiza”, no solo describe una situación externa, sino que realiza una operación reflexiva, en la que el propio discurso organiza el fenómeno del estudiante lector como “superficial” o “poco analítico”. Es decir, el lenguaje docente no solo representa la realidad, sino que contribuye a construirla como un problema pedagógico inteligible dentro del contexto universitario.

En relación con el atributo Interpretación, la densidad relacional observada se expresa en prácticas situadas de aula donde la comprensión se produce en la interacción. Los docentes refieren actividades como la lectura guiada, el acompañamiento y el análisis de casos. Un docente expresa: “es importante que el docente permita que el estudiante se descubra... pero también identificar qué no comprende”. Este enunciado muestra cómo la interpretación no es una habilidad abstracta, sino una práctica que se activa y se configura en la interacción docente–estudiante, donde el significado del texto se construye de manera progresiva en la actividad situada del aula. Este hallazgo se articula con los planteamientos de Vygotsky

(1978) y el constructivismo social, en tanto el aprendizaje se configura en la interacción y mediación pedagógica, no como un proceso individual aislado.

En el caso del atributo Decodificación, los discursos docentes lo vinculan con prácticas concretas como la identificación de palabras desconocidas, la lectura guiada y la construcción de glosarios. Un docente menciona: “si hay palabras que no entienden, creen un glosario”. Este tipo de enunciados no solo describe una estrategia, sino que evidencia cómo la lectura se organiza como una actividad práctica situada, donde decodificar implica resolver problemas inmediatos de comprensión dentro del aula. Desde Ausubel (1983), estos procesos pueden relacionarse con la activación de estructuras cognitivas previas necesarias para el aprendizaje significativo. Sin embargo, en clave etnometodológica, esta relación se observa como parte de la forma en que los docentes ya orientan la lectura hacia la construcción de significado en contexto.

En contraste, la categoría Velocidad lectora presenta menor densidad relacional, lo que no debe interpretarse únicamente como debilidad teórica, sino como evidencia de que esta dimensión aparece de manera implícita en las descripciones docentes sobre la práctica lectora. En los discursos, esta categoría se vincula con dificultades como la lectura superficial o la dependencia de la inmediatez informativa, por ejemplo, cuando se afirma que los estudiantes “leen sin analizar, solo para copiar o memorizar”. Aquí, la velocidad no es solo un rasgo técnico, sino una forma de organización social de la lectura en contextos digitales y académicos. En este sentido, la red categorial permite comprender que la comprensión lectora no es una estructura mental fija, sino un logro práctico continuamente producido en la interacción social del aula, donde docentes y estudiantes construyen el sentido de la lectura en situaciones específicas. Esta perspectiva es coherente con Garfinkel (1967), quien plantea que el orden social se produce en las prácticas cotidianas de los actores.

Asimismo, la centralidad de la interacción pedagógica se evidencia en los discursos donde los docentes describen la clase como un espacio de orientación, control y ajuste del aprendizaje. Cuando un docente afirma que los estudiantes “están en clase,

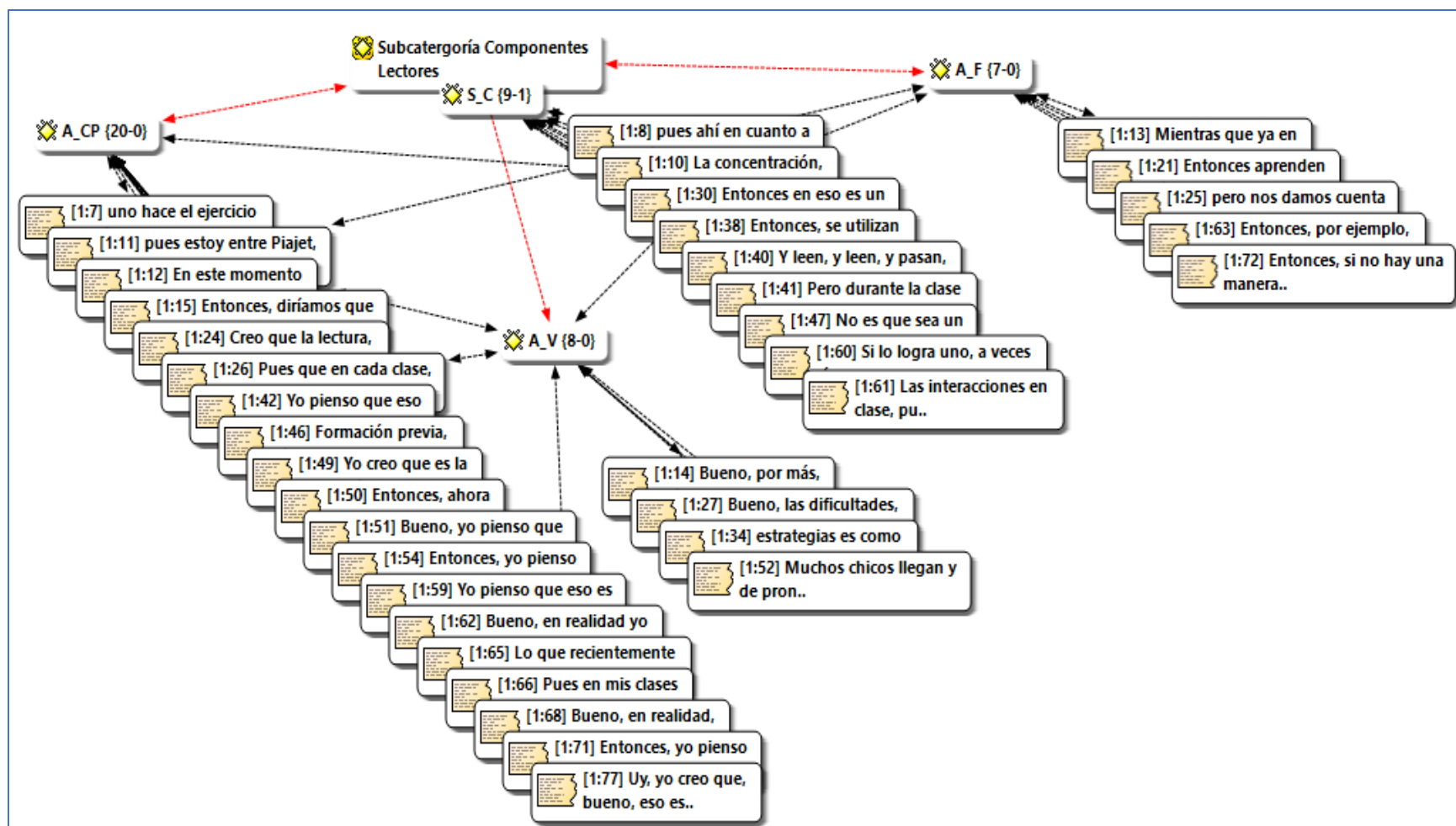
pero conectados digitalmente con otros”, no solo describe una situación tecnológica, sino que reconstruye la dinámica actual del aula como un espacio de atención fragmentada, lo cual reconfigura la forma en que se produce la comprensión lectora.

Desde esta perspectiva, los aportes de Faria (2023) y Arrieta (2024) permiten comprender que la lectura se construye como práctica sociocultural situada, donde el significado no está en el texto únicamente, sino en la interacción que lo activa en contextos educativos concretos. De manera complementaria, la relación entre Habilidades Lectoras e Interpretación se vincula con lo planteado por Torres (2024), quien resalta la mediación docente como elemento clave en la formación de competencias académicas. Sin embargo, en el análisis realizado, esta mediación no se presenta como un modelo ideal, sino como una práctica observable en los modos en que los docentes narran, orientan y justifican sus acciones pedagógicas.

Finalmente, la baja densidad relacional del atributo Velocidad Lectora sugiere que las prácticas de autoevaluación y regulación del aprendizaje aparecen de manera limitada en los discursos docentes, en tanto no se configuran como elementos recurrentemente explicitados en sus relatos sobre la comprensión lectora en el aula. En este sentido, las narraciones tienden a centrarse más en procesos de lectura, comprensión y mediación pedagógica que en ejercicios sistemáticos de seguimiento del propio proceso lector por parte del estudiante. Este hallazgo permite problematizar la necesidad de fortalecer mecanismos de retroalimentación en el aula, en la medida en que los docentes aluden a dificultades para que los estudiantes reconozcan y verbalicen sus propios procesos de comprensión, aspecto que resulta clave para el desarrollo progresivo de la autonomía lectora. Por su parte, al analizar los resultados obtenidos en la Subcategoría Componente Lectores (S_C) se pudo construir la siguiente red

Figura 9

Red de análisis Subcategoría Componentes Lectores.



Nota: Atlas Ti. (2026). V(7)

La red categorial correspondiente a la subcategoría Componentes Lectores (S_C) muestra una configuración relacional en la que esta categoría se articula con los conocimientos previos (A_CP), la fluidez lectora (A_F) y el vocabulario (A_V). Desde los discursos de los docentes, esta articulación permite observar cómo la comprensión lectora es descrita en la práctica como un proceso que se va construyendo en la interacción entre lo que el estudiante trae de su formación previa, la manera en que se aproxima a los textos y las dificultades que emergen durante la lectura en contextos disciplinares específicos.

Los relatos docentes muestran que la comprensión no se presenta como un proceso homogéneo, sino situado en prácticas concretas del aula. Expresiones como “leen y pasan” o referencias a la necesidad de acompañamiento docente durante la lectura dan cuenta de cómo los propios docentes describen el modo en que los estudiantes realizan la lectura en la práctica cotidiana, especialmente en textos académicos del área de la bacteriología y el laboratorio clínico. En este sentido, la comprensión aparece ligada a formas de atención, seguimiento y orientación que se producen en el contexto mismo de la clase.

El atributo Conocimientos Previos (A_CP) se configura en los discursos como una categoría fuertemente indexical, en tanto su sentido depende del contexto en el que los docentes lo enuncian. Cuando señalan que los estudiantes “vienen con unas bases desde el colegio, pero nos damos cuenta que no”, no se trata de una afirmación general abstracta, sino de una descripción situada de lo que observan en su práctica docente cotidiana. En estas descripciones, los conocimientos previos son producidos como relevantes en el momento mismo en que los docentes explican las dificultades de comprensión en el aula, mostrando así el carácter reflexivo del discurso: al narrar la realidad, también la están organizando y explicando.

Por su parte, el atributo Fluidez Lectora (A_F) aparece vinculado a expresiones que remiten a la forma en que los estudiantes sostienen o interrumpen la lectura de textos académicos, así como a la necesidad de estrategias de apoyo durante el proceso lector.

En los relatos, esta fluidez no se presenta como una propiedad fija del estudiante, sino como algo que se hace visible en la interacción pedagógica, especialmente cuando los docentes describen cómo los estudiantes avanzan en la lectura “pasando” por el texto sin profundizar. Esto permite entender la fluidez como una práctica situada que se evidencia en el hacer cotidiano del aula.

En cuanto al atributo Vocabulario (A_V), los discursos docentes lo construyen a partir de situaciones concretas en las que los estudiantes encuentran dificultades para comprender términos específicos. Cuando se afirma que “no están entendiendo el significado de las palabras que están allí”, el vocabulario no aparece como una variable aislada, sino como un problema que se hace visible en la interacción con textos reales. En este sentido, el significado del vocabulario es indexical, ya que depende del tipo de texto, del momento de la lectura y de la práctica específica en la que se está produciendo la comprensión.

Los hallazgos pueden ponerse en diálogo con Ausubel (1983), en la medida en que los discursos docentes muestran que la relación entre lo nuevo y lo previo se construye en la práctica, especialmente cuando los estudiantes intentan dar sentido a textos especializados. Sin embargo, desde una lectura etnometodológica, más que una condición estructural fija, los conocimientos previos aparecen como algo que los docentes invocan y reconfiguran en sus explicaciones sobre lo que ocurre en el aula.

Desde la perspectiva de Rodríguez (2011), los relatos permiten observar cómo la comprensión lectora es producida en la interacción con el texto, especialmente cuando los docentes describen la forma en que los estudiantes se aproximan a la lectura de manera fragmentada. En estos relatos, la significatividad del aprendizaje no es una propiedad del texto en sí, sino algo que se construye en la manera en que los estudiantes lo trabajan en situaciones concretas.

En coherencia con Matienzo (2020), los discursos docentes evidencian que la mediación pedagógica y las condiciones motivacionales aparecen como elementos que los propios docentes consideran relevantes al explicar el desempeño lector. Sin

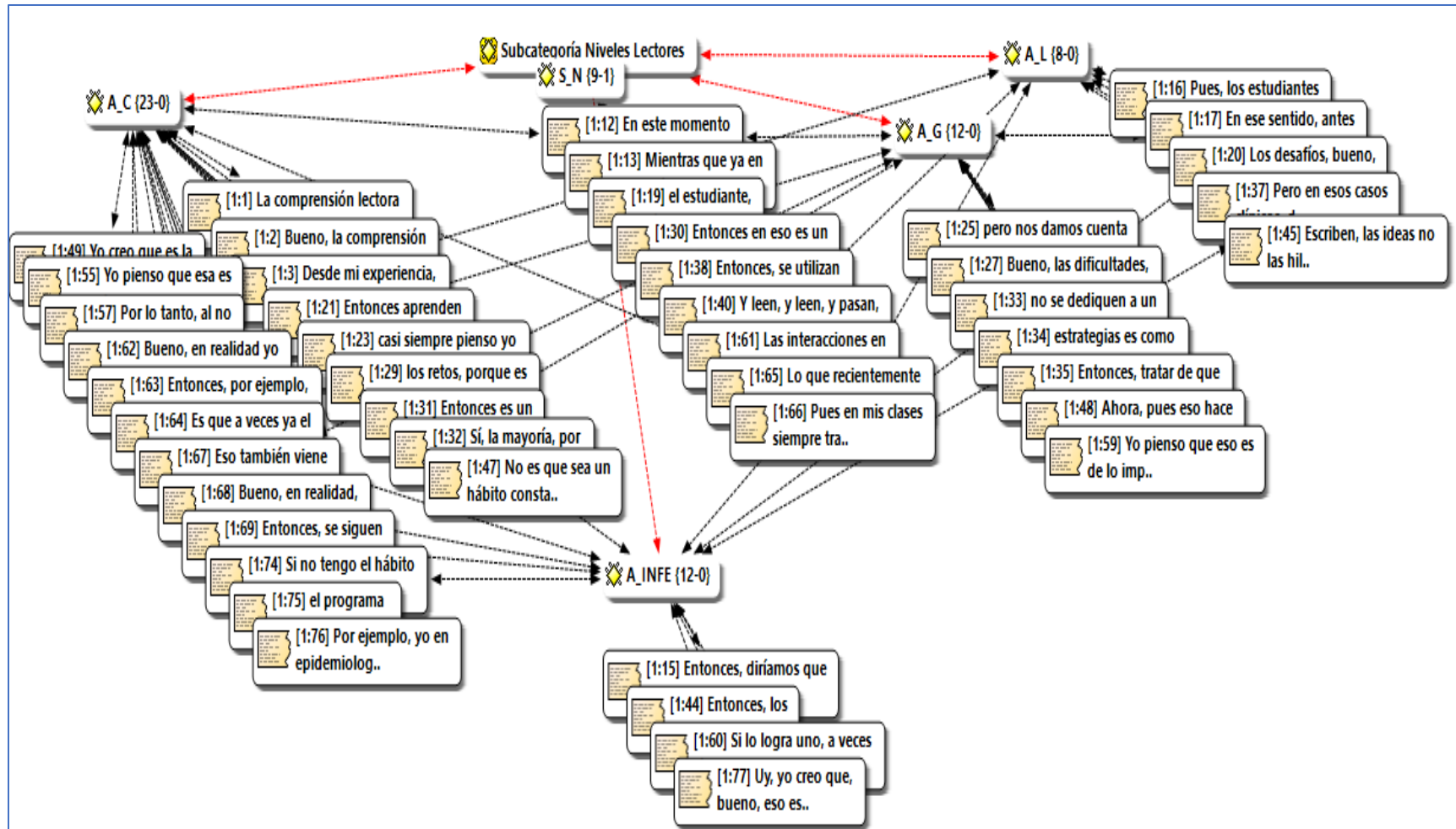
embargo, estos elementos no funcionan como variables externas, sino como recursos interpretativos que los docentes utilizan para dar sentido a lo que observan en sus estudiantes, particularmente frente al uso de tecnologías y formas de lectura más inmediatas.

Asimismo, los vínculos entre S_C, A_F y A_V pueden leerse desde Dewey (2004) en la medida en que los relatos muestran que la comprensión lectora se configura en la experiencia misma de la lectura en el aula. La interacción, la orientación docente y las actividades de lectura aparecen como prácticas situadas en las que los estudiantes y docentes co-producen formas de comprensión, más que como procesos previamente establecidos.

Finalmente, en coherencia con el objetivo general de construir un constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes de primeros semestres del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, la red de la subcategoría Componentes Lectores permite comprender la comprensión lectora no como una estructura fija, sino como una práctica situada que se produce en los discursos y acciones de los docentes. En este sentido, los componentes lectores se configuran en la interacción entre lo que los docentes observan, describen y explican en su experiencia cotidiana, mostrando cómo la comprensión se construye reflexivamente en el contexto educativo.

Figura 10

Red de análisis Subcategoría Niveles Lectores



Nota: Atlas Ti (v.7)

La red categorial correspondiente a la subcategoría Niveles Lectores (S_N) evidencia una estructura relacional en la que se configura como eje de articulación entre categorías asociadas a la lectura crítica (A_C), lectura literal (A_L), lectura global (A_G) y lectura inferencial (A_INFE). Esta disposición permite comprender, desde los discursos de los docentes, que los niveles de comprensión lectora se configuran como un proceso progresivo que oscila entre la identificación básica de información, la interpretación de significados y la posibilidad de aplicar el contenido en contextos académicos disciplinares.

Los testimonios de los docentes asociados a A_L, evidencian que los estudiantes tienden a permanecer en un nivel de lectura caracterizado por la recepción y reproducción de la información. Tal como lo expresa uno de los informantes: “Ellos sólo adquieren la información, la reciben y la utilizan en su momento y no la analizan ni profundizan en ella”, lo que permite situar la comprensión en un nivel literal centrado en la decodificación y la comprensión superficial del texto académico.

Por su parte, el atributo A_INFE se manifiesta en discursos que describen dificultades para establecer relaciones implícitas, inferir significados o profundizar en el contenido leído. En este sentido, un docente señala: “Los estudiantes de ahora, usted los ve que ellos leen, pero leen sin analizar, como para repetir...”, lo que evidencia que la inferencia aparece limitada en la práctica lectora cotidiana. De igual forma, se afirma que “si él no se forma, si no lee, si no indaga, si no profundiza sí va a aprender cositas que posiblemente se le van a olvidar muy pronto”, lo cual refuerza la idea de una comprensión poco elaborada en términos inferenciales.

El atributo A_G agrupa expresiones vinculadas con la construcción de una visión global del texto a partir de múltiples fuentes. En los discursos se destaca la importancia de integrar lecturas diversas, como se evidencia cuando un docente señala: “no se dediquen a un solo texto... sino darles un tema central que abarque varios autores, y de ahí sintetizen una idea que sea más general”. Sin embargo, también se reconocen dificultades en este nivel cuando se indica que los estudiantes “pueden confundir frente

a qué es lo que se quiere ir o cuál es el enfoque”, lo que muestra que la comprensión global no siempre se consolida de manera estable en la práctica.

Finalmente, el atributo A_C, entendido en la red como nivel crítico y de aplicación, se expresa en menor densidad, aunque aparecen referencias a la dificultad para trasladar lo leído a la producción académica o a la resolución de situaciones disciplinares. Un docente afirma: “en mi área tienen que recurrir a los documentos en inglés... pero no comprenden el tema, entonces ellos simplemente transcriben lo que se traduce”, evidenciando una limitación en la apropiación funcional del contenido. Asimismo, se señala que “las ideas no las hilvanan bien, las hacen con mala ortografía y demás”, lo que refleja dificultades en la organización y elaboración del discurso académico.

En este sentido, también se introduce una reflexión situada en el tiempo de los docentes, donde se expresa que antes la lectura implicaba mayor esfuerzo interpretativo: “Antes un estudiante tenía pocos textos que leer... ahora, con la inmediatez de tener la información suficiente, los estudiantes no hacen el ejercicio para tratar de comprender bien, sino se limitan a leer y copiar o memorizar”, lo cual da cuenta de cómo las prácticas de lectura se configuran en relación con las condiciones actuales de acceso a la información.

Desde una lectura etnometodológica, estos enunciados permiten comprender que los niveles lectores no son categorías fijas, sino construcciones situadas en la interacción cotidiana del aula, donde el significado de “leer”, “comprender” o “analizar” depende del contexto en el que los docentes lo enuncian y lo reconocen en la práctica estudiantil. Es decir, la comprensión lectora se produce y se hace visible en las formas en que los actores describen lo que los estudiantes hacen o no hacen al leer. En este marco, los aportes de Angarita (2021) permiten comprender que la construcción de significados en la lectura se relaciona con la articulación entre conocimientos previos y procesos cognitivos, lo cual se evidencia en la centralidad de A_L y su vinculación con A_INFE en la red. Por su parte, Castro (2017) sostiene que la comprensión lectora implica procesos

que van más allá de la decodificación, lo cual se observa en los discursos docentes cuando se problematiza la falta de análisis y profundización en los textos.

Asimismo, Cruz (2024) aporta a la comprensión de las limitaciones en el desarrollo de la lectura crítica, lo cual se refleja en la baja densidad del atributo A_C, asociado a la dificultad de los estudiantes para transformar la información en producción académica propia. De igual forma, Pérez (2022) permite interpretar la necesidad de mediaciones pedagógicas que favorezcan procesos inferenciales más complejos, en coherencia con las expresiones docentes que evidencian debilidades en la inferencia. Finalmente, en coherencia con el objetivo general de la investigación, la red de la subcategoría Niveles Lectores permite comprender la lectura como un proceso gradual que se construye en la práctica cotidiana del aula, donde los niveles literal, inferencial, global y crítico no aparecen como etapas rígidas, sino como formas de participación y descripción situadas que los docentes reconocen en la interacción con los estudiantes. Esta configuración evidencia la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que acompañen la transición entre niveles, a partir de la mediación docente y la interacción significativa con los textos académicos propios del campo de la salud.

Resultados finales del análisis de la entrevista a los docentes

Desde la perspectiva de los docentes participantes, la comprensión lectora en los estudiantes de primeros semestres del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona se configura en sus propios discursos como un proceso que se va definiendo en la práctica cotidiana del aula. Es decir, lo que se entiende por “comprender un texto” no aparece como una definición única o estable, sino que se va construyendo en las descripciones que hacen los docentes sobre lo que los estudiantes hacen, dejan de hacer o logran durante la lectura. En este sentido, la comprensión lectora emerge como una construcción situada, indexical, dependiente del contexto en el que se enuncia y de las interacciones pedagógicas en las que se observa.

En la red de Niveles Lectores, los docentes describieron que los estudiantes se ubican con mayor frecuencia en niveles literales de lectura, caracterizados por la reproducción de información y la dificultad para profundizar en el análisis del texto. Esta interpretación no se presenta como una medición externa, sino como una forma en que los propios docentes narran lo que ocurre en el aula, señalando que “ellos solo adquieren la información, la reciben y la utilizan en su momento y no la analizan ni profundizan en ella”. Desde esta perspectiva, los niveles de comprensión se hacen visibles en la práctica a través de acciones como leer, repetir, analizar o no lograr integrar el contenido.

En la red de Componentes Lectores, los discursos docentes mostraron que la comprensión se produce en relación con elementos como la motivación, la atención y los conocimientos previos, los cuales no aparecen como variables aisladas, sino como recursos que los estudiantes movilizan o no movilizan en situaciones concretas de lectura. Así, cuando los docentes afirman que los estudiantes “leen, pero no analizan” o que “no están entendiendo el significado de las palabras”, no solo describen una dificultad, sino que construyen, en su relato, el sentido mismo de lo que consideran comprender. Esto permite reconocer la reflexividad del fenómeno: al hablar de la lectura, los docentes están produciendo también una definición práctica de la comprensión lectora.

En la red de Habilidades Lectoras, la comprensión aparece estrechamente vinculada a la mediación docente y a las interacciones que se generan en el aula. Los docentes relataron que el acompañamiento, la orientación y las estrategias pedagógicas inciden directamente en lo que los estudiantes logran comprender, lo cual evidencia que la habilidad lectora no se entiende como una capacidad individual fija, sino como algo que se produce en la interacción. En este sentido, las habilidades se hacen observables en las situaciones de enseñanza, donde los docentes describen cómo guían, corrigen, explican o confrontan al estudiante con el texto.

En conjunto, los hallazgos permiten comprender que, desde los propios discursos docentes, la comprensión lectora no es una categoría cerrada, sino un fenómeno que se construye en la práctica social del aula. Lo que se entiende por “leer”, “analizar” o

“comprender” depende del contexto en el que estas acciones son descritas y evaluadas por los docentes, lo que evidencia su carácter indexical. A su vez, al narrar estas experiencias, los docentes no solo describen la realidad educativa, sino que también la organizan y le otorgan sentido, lo cual refleja su carácter reflexivo. En coherencia con ello, la comprensión lectora puede entenderse como un proceso situado que se produce en la interacción entre docentes, estudiantes y textos, donde los niveles, componentes y habilidades no funcionan como estructuras fijas, sino como formas de interpretación práctica de lo que ocurre en el aula.

Esto pone de relieve la importancia de las mediaciones pedagógicas y de las prácticas de aula como escenarios donde se construyen y reconstruyen continuamente los significados de la lectura en el contexto de la formación en salud. Es importante considerar que los resultados obtenidos en ambos grupos de informantes claves consideran de manera diferente los elementos o contextos que garantizan el proceso de la comprensión lectora en textos académicos propios del programa de Bacteriología y laboratorio clínico de la Universidad de Pamplona. Por ello, se realiza la siguiente

triangulación de la información

Tabla 5

Triangulación interpretativa de los resultados y referentes teóricos sobre la comprensión lectora en el contexto universitario

Resultados entrevista a estudiantes	Resultados entrevista a docentes	Teorías planteadas
Conciben la lectura como interpretación activa, pero reportan dificultad en vocabulario técnico e inferencias; desarrollan estrategias de apoyo (relectura, búsqueda, resúmenes), lo que evidencia una comprensión situada pero aún dependiente del apoyo externo.	Asumen la comprensión como proceso formativo mediado; atribuyen las dificultades a la falta de conocimientos previos y hábitos lectores, destacando el acompañamiento docente como eje central del aprendizaje lector.	Autores como Ausubel, Vygotsky y Cassany coinciden en que la comprensión lectora es un proceso constructivo, mediado socialmente y orientado a la construcción de significado en contextos específicos. Sin embargo, los hallazgos evidencian una tensión interpretativa entre los actores. Mientras los estudiantes atribuyen sus dificultades principalmente al lenguaje técnico y especializado de los textos académicos, los docentes las explican desde la insuficiencia de conocimientos previos y hábitos lectores. Esta divergencia muestra que la comprensión lectora no es un fenómeno homogéneo, sino una construcción situada que depende de las formas en que cada actor interpreta las condiciones del proceso lector. En este sentido, aunque la teoría plantea la mediación y la articulación entre saberes previos y nuevos como condición para el aprendizaje significativo, en la práctica esta relación se ve afectada por percepciones diferenciadas sobre el origen de las dificultades lectoras, lo que limita la consolidación de niveles inferenciales y críticos.

Nota: Elaboración propia (2026)

Análisis de la investigadora

1. Comprensión lectora como proceso interpretativo

La comprensión lectora en el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico se configura como un proceso interpretativo, situado y producido en la interacción cotidiana del aula. Desde los estudiantes, comprender implica “inducir otras cosas a partir del

texto” y “entender a nivel de conciencia lo que el párrafo transmite”, lo que evidencia una construcción activa del significado en la práctica lectora.

Los docentes, por su parte, la describen como la capacidad de “analizar lo que el autor quiere transmitir” y “correlacionar casos clínicos”, situando la lectura en escenarios disciplinares específicos. Desde Cassany (1994), la lectura es una práctica sociocultural de construcción de sentido, lo cual converge con los discursos analizados. Desde una perspectiva etnometodológica, estos enunciados no constituyen definiciones neutrales, sino expresiones indexicales, cuyo significado depende del contexto en el que son producidos. A su vez, presentan reflexividad, en tanto los docentes y estudiantes no solo describen la comprensión lectora, sino que al narrarla la están construyendo como práctica inteligible dentro del aula.

2. Lenguaje técnico vs deficiencia de conocimientos: tensión explicativa en la comprensión lectora

Uno de los hallazgos más significativos del análisis es la existencia de una tensión entre las explicaciones de estudiantes y docentes respecto a las dificultades de comprensión lectora. Desde la perspectiva estudiantil, las dificultades se atribuyen principalmente al lenguaje técnico y especializado de los textos científicos. Los participantes señalaron que “los libros son complicados por las palabras que se utilizan” y que el “vocabulario técnico” obliga a detener la lectura, buscar significados o recurrir a fuentes externas. En este sentido, el problema de comprensión es ubicado en el texto y en su nivel de complejidad lingüística.

En contraste, los docentes interpretaron estas dificultades como resultado de una deficiencia en los conocimientos previos y en la capacidad de análisis de los estudiantes. En sus discursos se afirma que los estudiantes “leen sin analizar”, “repiten información” o “no profundizan”, lo que sugiere que la dificultad no está únicamente en el lenguaje, sino en la base conceptual con la que llegan a la educación superior. Esta divergencia evidencia una desconexión de percepciones: los estudiantes externalizan la dificultad hacia el texto, mientras los docentes la internalizan hacia el estudiante. Esta tensión tiene

implicaciones pedagógicas importantes, ya que condiciona las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Si el estudiante percibe el problema como lingüístico, tiende a recurrir a estrategias de búsqueda, traducción o apoyo tecnológico. En cambio, si el docente lo atribuye a falta de conocimientos, orienta su práctica hacia la explicación conceptual y la nivelación de contenidos. Esto genera un desajuste en la mediación pedagógica de la comprensión lectora. Desde Rodríguez (2011) y Ausubel (1983), la comprensión requiere la articulación entre conocimientos previos y nueva información, lo que sugiere que ambas perspectivas son parcialmente válidas, pero insuficientes por separado. En consecuencia, la comprensión lectora debe entenderse como la integración dinámica entre lenguaje especializado y saberes previos, mediada pedagógicamente.

3. Vocabulario técnico como barrera en la comprensión

El vocabulario técnico aparece como un componente central en la experiencia lectora. Los estudiantes manifestaron que las palabras desconocidas interrumpen la comprensión y obligan a buscar apoyo externo, lo que evidenció una dependencia del dominio léxico para la construcción de sentido. Los docentes confirmaron esta dificultad al señalar que los estudiantes no comprenden términos especializados del campo de la salud, lo que afecta la interpretación de textos científicos.

Desde Rodríguez (2011), el aprendizaje significativo requiere la vinculación entre lo nuevo y lo conocido, lo que implica que el vocabulario especializado solo puede ser comprendido si se articula con estructuras previas de conocimiento. En este punto se observó una convergencia entre teoría, docentes y estudiantes, al reconocer el vocabulario como un elemento crítico. Sin embargo, persiste una tensión en su tratamiento pedagógico, ya que su abordaje no siempre es sistemático ni integrado a estrategias de comprensión profunda.

4. Inferencia y lectura crítica: brecha entre teoría y práctica

Los estudiantes reconocieron intentos de inferencia cuando señalaron que comprender implica “inducir cosas a partir del texto”, sin embargo, sus prácticas se concentraron principalmente en resumir, identificar ideas o buscar información explícita. Los docentes reforzaron esta limitación al afirmar que los estudiantes “leen sin analizar” y que tienden a repetir información sin profundizar. Desde Angarita (2021) y Cassany (1994), la lectura crítica e inferencial constituyen niveles superiores del proceso lector, en tanto implican construcción de significado más allá de la literalidad del texto.

En esta misma línea, Gagné (1987) plantea una organización jerárquica del aprendizaje, donde las habilidades complejas, como la inferencia y el pensamiento crítico, dependen de la consolidación de aprendizajes previos más básicos. No obstante, los hallazgos evidencian que este tránsito no se consolida plenamente en la práctica académica. Aquí se presenta una tensión clara entre teoría y realidad educativa, donde el desarrollo de la lectura crítica aparece como un objetivo formativo aún no alcanzado de manera sistemática.

5. Mediación docente como eje del proceso lector

Tanto estudiantes como docentes coincidieron en que la comprensión lectora no es un proceso individual aislado, sino una práctica mediada. Los estudiantes señalaron estrategias como “parar, buscar, investigar” o trabajar en grupo, mientras los docentes afirmaron que deben “guiar el proceso”, “detectar dificultades” y “acompañar paso a paso”. Desde Vygotsky (1995), el aprendizaje se construye en la interacción social y la mediación pedagógica, lo cual se confirma en este contexto. Existe una convergencia entre teoría, docentes y estudiantes; sin embargo, se evidenció una tensión en la dependencia de la mediación, lo que puede limitar la autonomía lectora si no se transita hacia procesos de autorregulación.

6. Estrategias de lectura como construcción social del significado

Las estrategias como subrayar, resumir, debatir o usar herramientas digitales evidencian que la comprensión se construye en la acción. Los docentes reconocieron estas prácticas, aunque señalaron que no siempre son profundas. Desde Dewey (2004),

el aprendizaje se construye en la experiencia. En clave etnometodológica, estas estrategias son métodos prácticos mediante los cuales los actores hacen visible la comprensión en la vida cotidiana del aula. No son simples técnicas, sino formas de producir orden y sentido en la actividad lectora.

7. Síntesis triangulada general

En conjunto, la triangulación permitió comprender que la comprensión lectora en estudiantes de Bacteriología y Laboratorio Clínico se configura como un proceso interpretativo, situado y mediado pedagógicamente. Este proceso se caracteriza por su complejidad, al estar condicionado por el vocabulario técnico, tensionado entre la lectura literal y la inferencial, e influido por los conocimientos previos de los estudiantes, así como por las distintas percepciones construidas por docentes y estudiantes.

En este marco, se evidencia una convergencia general entre los actores y los referentes teóricos respecto a la naturaleza compleja de la lectura; sin embargo, emergen tensiones significativas en la explicación de las dificultades lectoras. Mientras los estudiantes atribuyeron sus limitaciones principalmente a la complejidad del lenguaje técnico y especializado de los textos disciplinares, los docentes las relacionaron con debilidades en conocimientos previos, hábitos lectores y procesos formativos básicos. Esta divergencia revela una construcción distinta del problema de la lectura: para los estudiantes el obstáculo está en el texto, mientras que para los docentes está en el lector.

Esta desconexión interpretativa tiene implicaciones pedagógicas relevantes, en la medida en que condiciona las estrategias de enseñanza y aprendizaje. En efecto, si el estudiante identificó el problema en el lenguaje técnico, tiende a demandar mayor contextualización y apoyo en la comprensión del contenido disciplinar; mientras que el docente, al situar la dificultad en vacíos formativos previos, orienta su práctica hacia el fortalecimiento de habilidades básicas y la nivelación conceptual. Esta diferencia de enfoques genera posibles tensiones en la mediación pedagógica de la lectura, al no existir siempre una correspondencia entre las causas percibidas y las acciones pedagógicas implementadas.

Desde esta perspectiva, se evidencia la necesidad de construir prácticas pedagógicas integradoras que articulen el desarrollo de competencias lectoras generales con los procesos de alfabetización académica propios del campo de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico. En consecuencia, la comprensión lectora no puede asumirse únicamente como responsabilidad individual del estudiante ni como una exigencia disciplinar aislada, sino como una construcción formativa mediada por la interacción entre conocimientos previos, lenguaje especializado, acompañamiento docente y experiencias colaborativas de aprendizaje.

SECCIÓN V

CONSTRUCTO TEÓRICO

Constructo Teórico Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona

En la investigación cualitativa, el constructo teórico constituye un elemento central para la comprensión de los fenómenos estudiados. De acuerdo con Creswell (2007) señala que un constructo teórico es una abstracción conceptual que permite describir, analizar e interpretar la realidad investigada, y que se desarrolla de manera progresiva a lo largo del proceso investigativo, orientando la interpretación de los datos empíricos.

Desde esta perspectiva, los constructos teóricos adquieren una relevancia particular en el ámbito pedagógico, en tanto emergen como resultados de la integración reflexiva de enfoques científicos, pedagógicos y prácticos. Su construcción no es arbitraria, sino que responde a un proceso colaborativo y dialógico entre los actores educativos, lo que fortalece su validez y pertinencia. Esta integración ha posibilitado la identificación y el abordaje de problemáticas clave en la enseñanza de la lectura, ofreciendo un marco teórico sólido para el análisis de la comprensión lectora.

En el contexto específico del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, Colombia, dichos constructos permiten comprender de manera fundamentada las dificultades lectoras de los estudiantes del primer y segundo semestre y proponer estrategias pedagógicas sustentadas en evidencia empírica. Resulta evidente que la interacción constructiva entre los participantes de esta investigación facilitó un ciclo de mejora continua en la mediación de los procesos lectores. Al fomentar un entorno de comunicación asertiva y sentido de pertenencia, se

logró que los involucrados asumieran un rol activo y motivado, reconociendo la comprensión lectora como una responsabilidad compartida que trasciende el aula y fortalece el desarrollo profesional integral.

Indudablemente, la articulación entre los diversos actores que participaron en este estudio propició un escenario de retroalimentación recíproca, lo cual derivó en el perfeccionamiento continuo de las intervenciones pedagógicas orientadas a la comprensión lectora. Asimismo, esta dinámica fortaleció el tejido comunicativo y el espíritu de comunidad, logrando que los docentes y estudiantes se integraran de manera activa y proactiva en el fortalecimiento del perfil profesional del bacteriólogo.

El constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes de primero y segundo semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona se elaboró a partir de múltiples fuentes de información, destacándose de manera especial la visión y experiencia del cuerpo docente. Los profesores participantes fueron actores clave para comprender la configuración académica del estudiantado, debido a su papel directo en la orientación y acompañamiento de los procesos de lectura. Sus aportes permitieron identificar con mayor precisión las exigencias cognitivas y las principales dificultades que enfrentan los estudiantes al interactuar con textos especializados.

La integración del saber experiencial de la planta docente fue imperativa, dada su proximidad técnica y pedagógica en el escenario del laboratorio y el aula. Esta visión directa permitió identificar las barreras críticas en la interpretación de contenidos científicos, así como validar la eficacia de diversos modelos de enseñanza. Sus aportes facilitaron la caracterización de variables determinantes como la pertinencia de los recursos didácticos, la personalización de la instrucción y la ejecución de mecanismos de andamiaje para fortalecer la competencia lectora.

Esta colaboración que prestaron los docentes generó espacios significativos para el intercambio de experiencias pedagógicas exitosas, la socialización de buenas prácticas y la reflexión colectiva en torno a los retos y limitaciones presentes en los

procesos de comprensión lectora de los estudiantes. En este marco, la construcción de los constructos teóricos relacionados con la comprensión lectora en estudiantes de primer y segundo semestre del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona se sustentó en diversas fuentes de información, entre las que destacaron las experiencias y aportes del cuerpo docente.

Los docentes se constituyeron en actores clave dentro del proceso formativo, dado su rol directo en el acompañamiento académico de los estudiantes y su incidencia en el desarrollo de habilidades lectoras. Su participación permitió identificar de manera contextualizada las necesidades, dificultades y particularidades que presentan los estudiantes frente a la comprensión de textos académicos. Asimismo, la incorporación de sus experiencias resultó fundamental debido a su conocimiento práctico y a la interacción permanente con los estudiantes en el aula, lo que les permitió reconocer con precisión las estrategias pedagógicas más pertinentes para atender dichas dificultades.

Las observaciones docentes aportaron elementos relevantes para comprender los factores que inciden en la comprensión lectora, tales como la aplicación de estrategias de aprendizaje diferenciados, la selección de materiales acordes con el nivel formativo y la implementación de acciones de apoyo pedagógico orientadas a fortalecer los procesos lectores. La interacción articulada entre los distintos actores del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, (estudiantes y docentes), permitió reconocer de manera precisa los aspectos fundamentales que requerían atención en los procesos de comprensión lectora de textos científicos y académicos.

En este sentido, el constructo teórico desarrollado se estructura a partir de diversos componentes interrelacionados, cuyo eje central corresponde al propósito principal de la investigación: generar un constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes de primer y segundo semestre del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander, República de Colombia. Dicho propósito orienta la organización conceptual del constructo. Desde esta perspectiva, la fundamentación teórica del constructo de comprensión lectora,

articulando los aportes de y fundamenta el análisis de los elementos que lo integran, los cuales se describen a continuación.

Fundamentación teórica del Constructo

Desde una perspectiva epistémica, el constructo de la comprensión lectora desarrollado en esta investigación se concibe como un fenómeno multidimensional que integra los aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky, el modelo de procesamiento de la información de Gagné y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Esta arquitectura teórica permite conceptualizar la lectura, en el ámbito de la Bacteriología, como un acto sociocognitivo situado, en el cual la interpretación de textos científicos no se reduce a una recepción pasiva de información, sino que implica una construcción activa de significados. En este proceso, el estudiante incorpora el discurso especializado mediante el anclaje de nuevos contenidos en sus esquemas cognitivos preexistentes, en un marco de aprendizaje mediado por el entorno académico y las exigencias propias del método científico.

En la educación superior, particularmente en los programas del área de las ciencias de la salud, la comprensión lectora se constituye en un eje transversal para la apropiación del conocimiento científico, el desarrollo del pensamiento crítico y la consolidación de competencias profesionales. En el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, la lectura académica adquiere un carácter estratégico, dado que los estudiantes se enfrentan desde los primeros semestres a textos especializados que demandan precisión conceptual, capacidad analítica e interpretación crítica, como condiciones necesarias para su formación disciplinar.

Desde esta perspectiva, la fundamentación teórica del constructo de comprensión lectora, articula la mediación pedagógica y lenguaje los aportes de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, la teoría del aprendizaje cognitivo de Robert Gagné y la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Estos enfoques permiten comprender la

lectura como un proceso sociocognitivo, estructurado y anclado en los conocimientos previos del estudiante, mediado por la interacción pedagógica y el contexto disciplinar.

La comprensión lectora como proceso sociocultural

La teoría sociocultural de Vygotsky (1995) “concibe el aprendizaje como un proceso mediado socialmente, en el que el lenguaje y la interacción cumplen un papel central en la construcción de significado.” (p. 89). En el ámbito de la comprensión lectora, esta perspectiva permite entender la lectura como una práctica situada y producto de un contexto cultural, que se desarrolla en contextos académicos específicos y en interacción constante con docentes, pares y herramientas culturales.

La mediación pedagógica y el lenguaje

Como mediador esencial, el lenguaje permite que la lectura académica evolucione de un ejercicio aislado a una práctica colectiva y regulada. El intercambio de saberes y la intervención docente funcionan como catalizadores que facilitan la internalización de competencias interpretativas. De este modo, el estudiante de ciencias de la salud logra una comprensión profunda al someter los contenidos científicos al rigor de la discusión y las normas que rigen el ámbito universitario. Asimismo, esta mediación pedagógica favorece la adquisición progresiva del vocabulario especializado propio del área de la salud y del programa de formación.

El lenguaje se constituye como el instrumento simbólico que media la relación entre el discente y el discurso especializado. Bajo esta premisa, la comprensión de textos científicos trasciende el plano individual para consolidarse como una praxis socialmente situada; es mediante la interacción dialógica y la guía pedagógica que el estudiante internaliza procesos cognitivos de orden superior como el análisis y la síntesis, integrándose así en las convenciones y normativas de la comunidad académica.

Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje lector

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) según Vygotsky (1995) “resulta fundamental para comprender cómo los estudiantes avanzan desde niveles iniciales de comprensión literal hacia niveles inferenciales y críticos” (p. 133). De la misma manera, el andamiaje en la gestión del conocimiento que plantea Jerome Bruner (1966) proporcionado por el docente, mediante preguntas orientadoras, guías de lectura y actividades colaborativas, facilita la apropiación progresiva de las prácticas lectoras propias del discurso científico. Este proceso es especialmente relevante en los primeros semestres, cuando los estudiantes comienzan a familiarizarse con la terminología y los géneros textuales del campo de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico; además, al integrar ambas propuestas para la mediación del conocimiento, las planeaciones educativas pueden favorecer que los estudiantes articulen los nuevos conocimientos con la estructura curricular del programa académico.

La comprensión lectora desde la perspectiva cognitiva

La teoría del aprendizaje cognitivo de Gagné (1987) aporta una visión estructurada de los procesos internos que intervienen en la comprensión lectora, permitiendo entenderla como una serie de fases jerárquicas y organizadas. Según este enfoque, “el aprendizaje implica una secuencia de operaciones mentales que incluyen la atención, la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información” (p. 65).

En el contexto de las ciencias de la salud, esta progresión es crítica: la atención selectiva permite al estudiante identificar terminología técnica esencial entre la densidad del texto; la codificación transforma esos conceptos complejos en unidades con significado; y, finalmente, el almacenamiento y la recuperación aseguran que el conocimiento científico pueda ser evocado con precisión durante la práctica clínica o el diagnóstico de laboratorio. Por tanto, desde la perspectiva de Gagné, la comprensión lectora no es un evento único, sino un sistema de procesamiento de información que garantiza la transición de un dato aislado hacia una competencia profesional consolidada.

Las condiciones internas y externas del aprendizaje lector

Dentro del marco de la comprensión lectora, la convergencia de las condiciones internas y externas determina la eficacia del procesamiento de la información. Las condiciones internas no solo abarcan las capacidades cognitivas básicas, sino que se extienden hacia la metacognición, donde el estudiante de Bacteriología monitorea activamente su propia comprensión y ajusta su ritmo de lectura según la complejidad de la ruta metabólica o el protocolo clínico analizado. Por otro lado, las condiciones externas actúan como el andamiaje necesario; aquí, el diseño didáctico de los materiales y la mediación docente no son elementos secundarios, sino determinantes que aseguran que el texto sea accesible y relevante para la práctica profesional.

En el ámbito de la lectura académica especializada, la articulación de estas condiciones es lo que permite al estudiante trascender la mera retención de datos. Favorece una arquitectura mental capaz de realizar la identificación rigurosa de conceptos clave, la organización jerárquica de la información compleja y, fundamentalmente, la transferencia del conocimiento a escenarios reales, como la interpretación de un antibiograma o la validación de resultados de laboratorio. De este modo, la comprensión lectora se consolida como una competencia dinámica donde el saber teórico se transforma en una herramienta de resolución de problemas clínicos

Los tipos de aprendizaje y niveles de procesamiento

La propuesta de Gagné sobre una jerarquía de aprendizajes establece que el dominio de capacidades complejas depende necesariamente de la adquisición previa de habilidades más simples. En el marco de la comprensión lectora académica, esta progresión no es lineal, sino acumulativa y ascendente:

1. Nivel de Discriminación y Conceptos:

En la base de esta jerarquía, el estudiante inicia con el reconocimiento de estímulos y términos técnicos. Aquí, la identificación literal de la información permite al

alumno de Bacteriología distinguir, por ejemplo, entre diferentes agentes etiológicos o unidades de medida en un protocolo.

2. Nivel de Reglas y Principios:

Al avanzar, el proceso se manifiesta en la capacidad de establecer vínculos lógicos entre las ideas. Esto permite la formulación de inferencias y la integración de conceptos dispersos en el texto, facultando al estudiante para comprender la relación causa-efecto en un fenómeno fisiopatológico.

3. Nivel de Resolución de Problemas:

En la cúspide de esta jerarquía se encuentra la evaluación crítica de los contenidos científicos. En este estadio, el estudiante no solo decodifica, sino que juzga la validez de los hallazgos, contrasta metodologías y transfiere lo leído hacia la toma de decisiones clínicas.

De esta manera, la comprensión lectora bajo el enfoque de Gagné se transforma en un entrenamiento intelectual donde el estudiante de laboratorio clínico evoluciona de un lector pasivo a un analista capaz de utilizar la información textual como insumo para la resolución de dilemas diagnósticos y la innovación científica.

La comprensión lectora y aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel constituye un pilar fundamental para comprender cómo el estudiante de ciencias de la salud otorga sentido a la literatura especializada. Bajo esta premisa, Ausubel, Novak y Hanesian (1980) sostienen que “el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante.” (p. 37). En el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, este proceso implica que la lectura de un complejo protocolo de diagnóstico molecular no se realiza en el vacío; por el contrario, su eficacia depende de la existencia de ideas con anclaje en la estructura cognitiva del estudiante, tales como nociones previas de microbiología celular o bioquímica, aunado a estudios de caso que incorporen el contexto de la realidad.

Esta conexión no arbitraria permite que el contenido científico sea transformado e incorporado de forma duradera. Cuando el estudiante logra vincular la teoría del texto con sus experiencias previas en el laboratorio o con conceptos previamente asimilados, se produce una reorganización cognitiva. En consecuencia, la comprensión lectora deja de ser una simple memorización de pasos técnicos para convertirse en una herramienta de pensamiento crítico, capaz de facilitar la transferencia de saberes ante nuevas situaciones clínicas y desafíos epidemiológicos.

La activación de conocimientos previos

En la lectura de textos científicos, según Ausubel, Novak y Hanesian (1980) “la activación de saberes previos permite establecer conexiones conceptuales que facilitan la comprensión y la retención del contenido” (p. 45). Estrategias como los organizadores previos, los mapas conceptuales y la contextualización de los textos en situaciones propias del laboratorio favorecen la integración cognitiva del nuevo conocimiento, lo cual se ve corroborado por lo expresado por varios estudiantes en las entrevistas, quienes valoran de manera favorable la aplicación de estas estrategias.

La organización cognitiva y estabilidad del aprendizaje

La comprensión lectora se fortalece cuando la información se organiza en estructuras conceptuales jerárquicas que facilitan su recuperación, interpretación y aplicación en contextos académicos y profesionales. En la formación en Bacteriología y Laboratorio Clínico, esta organización trasciende la simple acumulación de contenidos, ya que implica la construcción progresiva de relaciones conceptuales entre conocimientos básicos y especializados. De este modo, fundamentos como la biología celular, la inmunología, la microbiología y la bioquímica clínica sirven de base para comprender procesos diagnósticos, análisis clínicos y problemáticas complejas relacionadas con el campo de la salud.

Cuando el estudiante logra esta estructuración, el aprendizaje adquiere estabilidad. La estabilidad cognitiva actúa como una barrera contra el olvido y la

confusión terminológica, permitiendo que el lector identifique con precisión las variables críticas dentro de un artículo científico o un manual de procedimientos de laboratorio. Sin una estructura organizada, la información técnica permanece fragmentada, lo que dificulta su evocación en situaciones de alta presión clínica.

De este modo, la lectura se convierte en un proceso de construcción de significados estables y transferibles. Esta capacidad de transferencia es el fin último del constructo: que el significado construido a partir de la lectura académica pueda ser movilizado eficazmente hacia la resolución de problemas reales. Así, el conocimiento extraído de los textos se transforma en una herramienta operativa que permite al profesional interpretar resultados, validar hallazgos y tomar decisiones diagnósticas fundamentadas, garantizando que el aprendizaje trascienda el aula y se consolide en la praxis profesional.

La articulación de los aportes de Vygotsky, Gagné y Ausubel permite concebir la comprensión lectora como un constructo sociocognitivo y significativo. Este se define como un proceso en el que los estudiantes, mediante la mediación pedagógica y la interacción con su entorno académico, desarrollan habilidades para interpretar, analizar y aplicar información científica, integrando nuevos conocimientos a su estructura cognitiva previa.

En el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, este constructo adquiere una dimensión disciplinar específica, al vincular la lectura con prácticas de laboratorio, estudios de caso y situaciones reales del campo profesional, favoreciendo la consolidación de competencias científicas y la construcción de identidad profesional. Además, diversos estudios en el ámbito de la educación superior han evidenciado que la comprensión lectora en contextos científicos se ve fortalecida por la mediación docente, el uso de estrategias metacognitivas y la integración de recursos tecnológicos y didácticos. Investigaciones recientes destacan la relevancia de los ambientes de aprendizaje híbridos, la lectura colaborativa y la contextualización disciplinar como factores que inciden positivamente en el desarrollo de niveles inferenciales y críticos de comprensión.

En el contexto colombiano, los estudios sobre lectura académica en programas del área de la salud señalan la persistencia de dificultades asociadas al manejo del vocabulario técnico y a la transferencia del conocimiento teórico a escenarios prácticos, lo que refuerza la pertinencia de propuestas teóricas y pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora como competencia transversal. La fundamentación teórica expuesta sustenta la comprensión lectora científica como un proceso integrado que articula la mediación sociocultural, la estructuración cognitiva y el aprendizaje significativo. Este marco interpretativo permite no solo analizar los hallazgos empíricos, sino también orientar la formulación de estrategias pedagógicas destinadas al fortalecimiento de la lectura académica en la formación de profesionales en Bacteriología y Laboratorio Clínico. En este sentido, la lectura se concibe como un proceso sociocognitivo complejo, atravesado por la interacción de dimensiones pedagógicas, cognitivas, contextuales y experienciales.

Estructura del Constructo sobre la Comprensión Lectora

La comprensión lectora puede organizarse como un constructo de naturaleza jerárquica y sistémica, en el que interactúan cuatro dimensiones fundamentales: pedagógica, cognitiva, contextual y experiencial. Esta organización permite trascender la visión de la lectura como una habilidad técnica, para concebirla como una práctica situada, mediada pedagógicamente y socialmente construida en el contexto de la educación superior.

1. Núcleo Central del Constructo.

El núcleo central del constructo se fundamenta en la concepción de la comprensión lectora como un proceso interactivo y constructivo, donde el lector construye significados a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y el contexto (Solé, 1992). Desde esta perspectiva, el propósito de generar un constructo teórico orienta la articulación de las dimensiones que lo componen y permite interpretar la comprensión lectora como un fenómeno integral. Asimismo, Kintsch (1998) señala que la comprensión no es el resultado de una sola operación mental, sino de la integración de múltiples procesos cognitivos organizados jerárquicamente, lo cual justifica la necesidad de un eje articulador que dé coherencia al constructo.

2. Dimensión Pedagógica.

La dimensión pedagógica se sustenta en el enfoque sociocultural del aprendizaje, el cual reconoce la mediación docente como elemento fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora. Vygotsky (1979) plantea que los procesos psicológicos superiores se construyen mediante la interacción social y la orientación de otros sujetos con mayor experiencia, especialmente en escenarios educativos formales. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no se desarrolla únicamente como una habilidad individual, sino como una práctica formativa que se fortalece a través del acompañamiento, la interacción y la construcción compartida del conocimiento.

En el ámbito universitario, Cassany (2006) señala que la lectura académica requiere estrategias didácticas específicas que permitan al estudiante interpretar discursos científicos complejos, comprender estructuras textuales disciplinares y apropiarse del lenguaje especializado de cada área del conocimiento. En consecuencia, el docente asume el rol de mediador pedagógico, orientando procesos de interpretación, análisis y reflexión crítica que favorecen una comprensión más profunda de los textos académicos y científicos. Esta dimensión incorpora, además, estrategias de enseñanza diferenciada, acompañamiento académico y orientación permanente, con el propósito de responder a la diversidad de niveles lectores presentes en los contextos universitarios.

En el Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, la mediación pedagógica adquiere características particulares debido a la naturaleza científica y técnica de los textos empleados durante la formación profesional. El docente orienta la lectura de protocolos de laboratorio, manuales de procedimientos, artículos científicos, casos clínicos, informes diagnósticos y normas de bioseguridad, facilitando la comprensión de terminología biomédica y de procesos analíticos complejos. En este contexto, la mediación docente permite que el estudiante traduzca el lenguaje técnico-científico a significados comprensibles y funcionales para su práctica académica y profesional.

Asimismo, el acompañamiento pedagógico favorece la articulación entre teoría y práctica, permitiendo que los estudiantes relacionen conceptos microbiológicos, hematológicos, inmunológicos, bioquímicos, parasitológicos, virológicos y moleculares con situaciones clínicas reales. Esto implica que la lectura deje de asumirse únicamente como un ejercicio académico y se convierta en una herramienta para interpretar hallazgos clínicos, comprender procedimientos diagnósticos y sustentar decisiones técnicas dentro del laboratorio clínico.

De igual manera, la dimensión pedagógica incluye procesos de orientación en la interpretación de resultados de laboratorio, donde el docente guía al estudiante en el análisis de valores de referencia, alteraciones fisiopatológicas y correlaciones clínico-laboratoriales. En este sentido, la lectura especializada exige no solo reconocer información explícita, sino también establecer inferencias, comparar datos y construir interpretaciones sustentadas científicamente. Esta situación evidencia que la comprensión lectora en Bacteriología se encuentra estrechamente vinculada con el razonamiento clínico y con la capacidad de relacionar información escrita con procesos diagnósticos concretos.

Por otra parte, la interacción entre estudiantes y pares académicos también forma parte de esta dimensión pedagógica. Las discusiones grupales, el trabajo colaborativo y el análisis compartido de textos científicos permiten que la comprensión se construya colectivamente, favoreciendo la aclaración de conceptos, la interpretación de términos especializados y la resolución conjunta de dificultades lectoras. Desde esta perspectiva,

la lectura se configura como una práctica social mediada por dinámicas de intercambio académico y experiencias compartidas dentro del aula y el laboratorio.

En consecuencia, la dimensión pedagógica trasciende la enseñanza instrumental de la lectura y se consolida como un proceso formativo integral, en el que confluyen la mediación docente, la interacción con pares, la lectura especializada y las experiencias prácticas propias de las ciencias de la salud. De este modo, la comprensión lectora en el contexto de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico se convierte en una competencia fundamental para la construcción del conocimiento científico, la interpretación diagnóstica y el desarrollo de una práctica profesional crítica, reflexiva y contextualizada.

3. Dimensión Cognitiva.

La dimensión cognitiva se fundamenta en los modelos de procesamiento de la información, los cuales explican la comprensión lectora como una actividad mental compleja que involucra decodificación, inferencia, interpretación y construcción de significado. Según Kintsch y van Dijk (1978) comprender un texto implica construir una representación mental coherente a partir de la información explícita e implícita del discurso.

De igual manera, Solé (1992) señala que las dificultades en la comprensión lectora en contextos académicos se relacionan con la limitada activación de estrategias cognitivas para formular inferencias, establecer relaciones entre ideas y construir coherencia global, especialmente en textos de alta complejidad disciplinar. En el contexto del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, estos procesos cognitivos se complejizan debido a la diversidad de lenguajes científicos que el estudiante debe interpretar, los cuales abarcan áreas como microbiología (bacteriología, virología, micología y parasitología), hematología, bioquímica clínica e inmunología. Esta diversidad implica que el estudiante no enfrenta un único sistema de representación del conocimiento, sino múltiples estructuras discursivas especializadas que requieren distintos niveles de inferencia, comparación e integración conceptual.

En consecuencia, la comprensión lectora en este campo exige la activación simultánea de procesos de razonamiento científico, análisis comparativo entre áreas disciplinares y construcción de significados integrados que permitan interpretar resultados de laboratorio y su relación con fenómenos clínicos. Esto evidencia que la dimensión cognitiva no solo implica decodificación del lenguaje técnico, sino la articulación de saberes científicos diversos en función de la interpretación diagnóstica y la toma de decisiones en el laboratorio clínico.

4. Dimensión Contextual.

La dimensión contextual se apoya en la noción de lectura como práctica social situada. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora depende del contexto académico, del tipo de textos y de las exigencias discursivas propias de cada disciplina. Carlino (2005) sostiene que leer en la universidad implica enfrentarse a géneros discursivos específicos que requieren conocimientos previos del campo y dominio del lenguaje académico-científico. Asimismo, Cassany (2009) enfatiza que el significado de los textos no es universal, sino que se construye en función del contexto sociocultural y disciplinar del lector, lo que justifica la inclusión de esta dimensión en el constructo teórico.

En el contexto del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, esta dimensión se evidencia en la lectura de protocolos de laboratorio, manuales de procedimientos, informes de resultados clínicos, casos clínicos, artículos de investigación, correlación clínica y normas de bioseguridad, los cuales exigen una comprensión precisa del lenguaje técnico-científico propio del discurso biomédico. En estos textos, el estudiante interpreta instrucciones secuenciales, identifica variables biológicas y relaciona datos de análisis clínicos para establecer correlaciones con patologías específicas, lo que confiere a la comprensión lectora un carácter altamente especializado y funcional en el ejercicio profesional en salud.

Asimismo, la lectura de resultados de laboratorio implica un proceso de interpretación clínica en el que el estudiante analiza valores hematológicos,

microbiológicos o bioquímicos, identifica rangos de normalidad y alteración, y establece relaciones con posibles patologías o procesos infecciosos. De esta manera, la comprensión lectora se articula con la toma de decisiones técnicas y con la correlación clínico-laboratorial, configurándose como una práctica fundamental en la formación del profesional de Bacteriología. En este sentido, el discurso científico en Bacteriología se caracteriza por su alta densidad terminológica, su estructura normativa y su carácter inferencial, lo cual representa una barrera inicial para los estudiantes, especialmente cuando aún no han consolidado conocimientos previos del campo biomédico. Por ello, la comprensión lectora no se limita a la decodificación de textos, sino que implica la interpretación de prácticas científicas escritas que regulan y orientan el trabajo en el laboratorio clínico.

Finalmente, esta lectura incorpora procesos de validación e interpretación de controles de calidad, la detección de posibles errores en los procedimientos analíticos y la valoración de condiciones de riesgo biológico, elementos fundamentales para garantizar la confiabilidad del diagnóstico microbiológico. En este sentido, la comprensión lectora en Bacteriología se vincula directamente con la toma de decisiones técnicas, la seguridad del paciente y la validez del proceso analítico, consolidándose como una competencia central en la formación del profesional del área de la salud.

5. Dimensión Experiencial.

La dimensión experiencial se fundamenta en el enfoque interpretativo de la investigación educativa, el cual reconoce el valor de las experiencias, percepciones y significados contruidos por los actores en su cotidianidad académica. Schön (1998) plantea que el conocimiento profesional emerge de la reflexión sobre la práctica, permitiendo comprender los procesos formativos desde una perspectiva vivencial y contextualizada.

Desde este enfoque, las experiencias de docentes y estudiantes aportan elementos significativos para la construcción del constructo teórico, en la medida en que permiten interpretar cómo la comprensión lectora se configura y adquiere sentido dentro de las dinámicas reales del proceso formativo. Hernández, Fernández y Baptista (2014)

señalan que la incorporación de las voces de los participantes fortalece la profundidad interpretativa de los estudios cualitativos, al posibilitar la comprensión de los fenómenos desde las experiencias de quienes los viven.

En el contexto del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, la experiencia lectora se construye en escenarios académicos y prácticos vinculados con la lectura de casos clínicos, protocolos diagnósticos, artículos científicos, resultados de laboratorio y procedimientos analíticos propios de áreas como microbiología, hematología, bioquímica clínica, inmunología, parasitología, virología y micología. Estas prácticas no solo demandan comprensión conceptual, sino también la capacidad de interpretar información científica en situaciones reales de formación profesional.

Asimismo, la comprensión lectora adquiere especial relevancia debido a que el profesional de Bacteriología y Laboratorio Clínico participa activamente en los procesos de apoyo al diagnóstico clínico y en la correlación clínico-laboratorial. Esto exige una lectura rigurosa de resultados, protocolos y hallazgos biomédicos, orientada a la identificación de alteraciones, la interpretación de datos clínicos y la generación de información confiable para la toma de decisiones en salud.

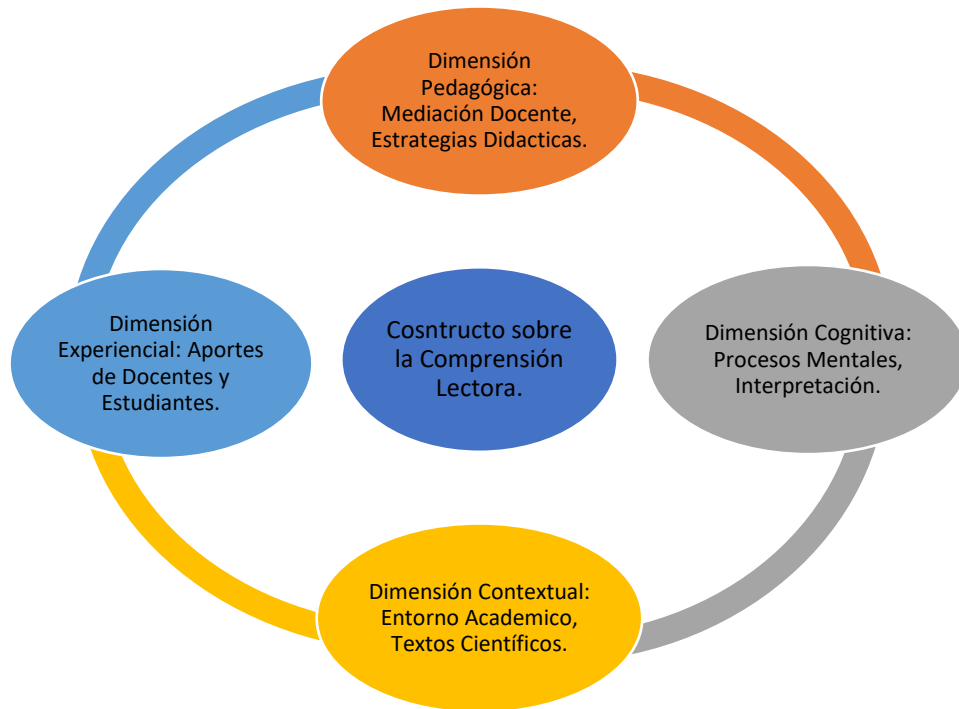
De esta manera, la comprensión lectora adquiere un carácter experiencial y situado, en el que estudiantes y docentes construyen significados a partir de la interacción cotidiana con textos especializados, prácticas de laboratorio y procesos de mediación pedagógica. Así, la lectura se configura como una experiencia formativa vinculada con la resolución de problemas diagnósticos, la interpretación científica y la apropiación progresiva del discurso biomédico en el contexto de las ciencias de la salud.

La Figura 11 representa la organización del constructo teórico desarrollado en la investigación, cuyo eje central correspondió al propósito del estudio. A partir de este núcleo se articulan las dimensiones pedagógica, cognitiva y contextual, las cuales interactúan de manera sistémica y convergen en la dimensión experiencial, integrada por los aportes de docentes y estudiantes. Esta estructura permite comprender la

comprensión lectora como un proceso complejo, situado y mediado pedagógicamente en el contexto universitario.

Figura 11

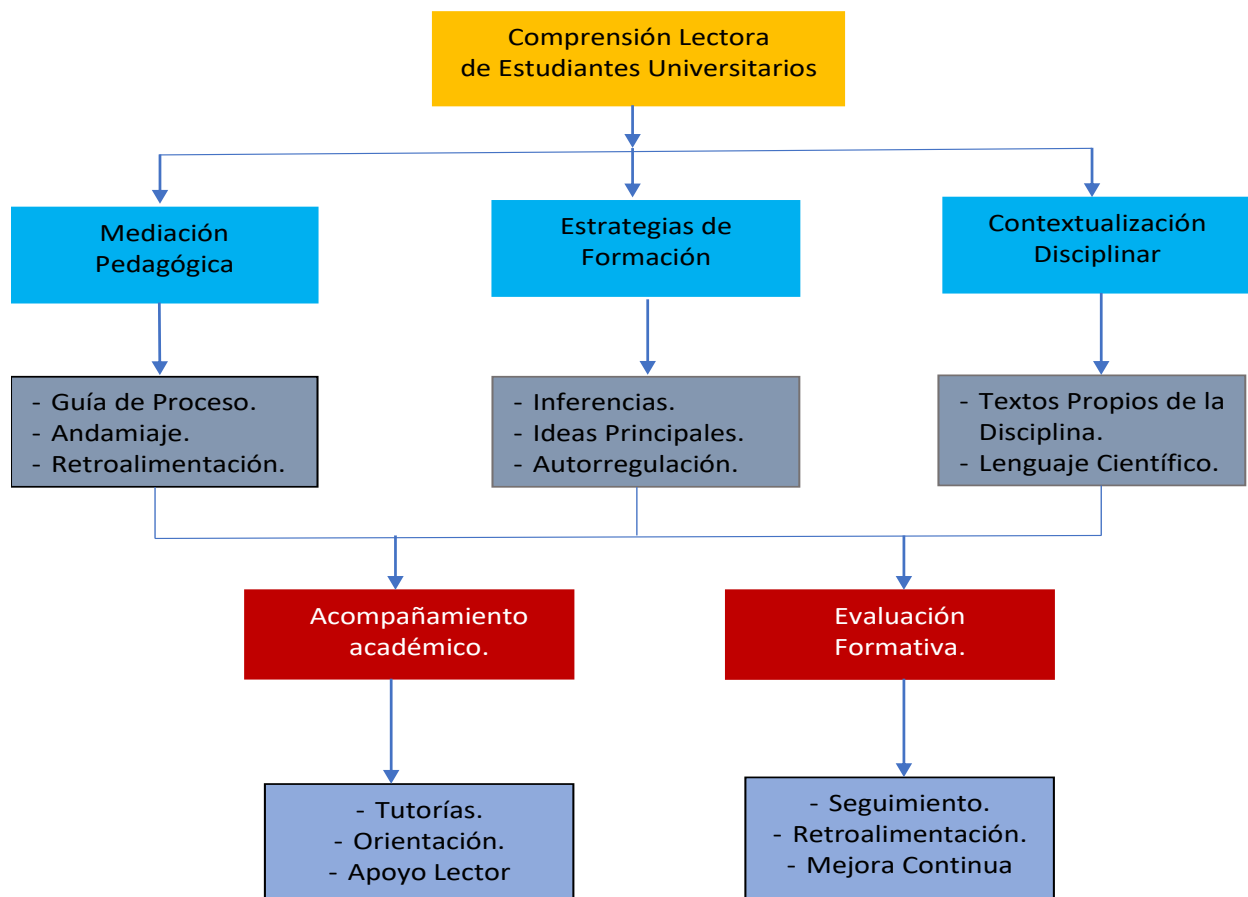
Constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico.



Nota: Elaboración Propia (2026)

Figura 12

La comprensión lectora universitaria como objetivo formativo del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico.



Nota: Elaboración Propia (2026)

El esquema visual (Figura 12) representa el papel central que desempeñan los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. En el centro del esquema se ubica la comprensión lectora, entendida como un proceso complejo que implica la construcción activa de significados a partir de textos académicos y científicos propios del contexto universitario. El docente aparece como eje mediador entre el estudiante y el texto, ya que es quien orienta, guía y acompaña el proceso lector mediante acciones pedagógicas intencionadas. Este rol se articula a través de cinco componentes fundamentales que interactúan de manera integrada. En primer lugar, la mediación pedagógica se refiere a la intervención del docente para facilitar la

comprensión de los textos. A través del andamiaje, la orientación y la retroalimentación constante, el profesor ayuda al estudiante a superar dificultades lectoras y a desarrollar habilidades interpretativas más profundas.

En el contexto del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, esta mediación se configura como un elemento estructurante del proceso de comprensión lectora, especialmente por la complejidad de los textos científicos y técnicos propios del campo disciplinar. En este escenario, el docente no solo acompaña la lectura, sino que guía la construcción de sentido frente a información especializada que requiere interpretación, análisis y articulación con situaciones clínicas y de laboratorio.

No obstante, se evidencia una tensión importante en la forma como estudiantes y docentes comprenden las dificultades de la lectura. Por un lado, los estudiantes tienden a atribuir dichas dificultades al lenguaje técnico y especializado de los textos, el cual perciben como complejo y en ocasiones difícil de abordar sin apoyo externo. Por otro lado, los docentes interpretan estas dificultades como una limitación asociada a la base conceptual previa y a los niveles de análisis con los que los estudiantes enfrentan la lectura académica.

Esta diferencia de percepciones pone en evidencia que la comprensión lectora no se asume de manera homogénea dentro del proceso formativo, sino que se construye desde posiciones distintas que no siempre coinciden. Es justamente en este punto donde la mediación pedagógica adquiere un sentido aún más relevante, ya que se convierte en el espacio donde estas miradas pueden articularse y ponerse en relación. En este marco, el docente cumple un papel fundamental como guía del proceso lector, no solo acompañando la interpretación de textos, sino también ayudando a integrar las distintas formas de comprender la lectura. A través del andamiaje, facilita el tránsito del estudiante desde una comprensión básica hacia niveles más analíticos, modelando estrategias de lectura de textos científicos, orientando la identificación de ideas relevantes y apoyando la interpretación de resultados de laboratorio. De manera complementaria, la retroalimentación permite ajustar y reconstruir el sentido de lo leído, fortaleciendo el pensamiento crítico y la precisión conceptual.

De esta manera, la mediación pedagógica se consolida como un eje articulador del proceso de comprensión lectora, en tanto permite conectar las dificultades percibidas por los estudiantes con las expectativas formativas del docente. Sin embargo, también se hace evidente la necesidad de avanzar hacia una mayor sintonía pedagógica, en la que ambas perspectivas logren aproximarse y construir una comprensión más compartida sobre lo que implica leer en el contexto de la formación en Bacteriología y Laboratorio Clínico. En conclusión, la comprensión lectora en este programa se configura como un proceso mediado, complejo y atravesado por distintas interpretaciones. Esta condición no debe asumirse únicamente como una dificultad, sino como una oportunidad para fortalecer la mediación docente y promover una mayor coherencia entre las prácticas de enseñanza y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, la enseñanza de estrategias lectoras se configura como un componente fundamental dentro de la mediación pedagógica, en tanto permite comprender cómo, en la interacción cotidiana del aula, docentes y estudiantes producen y organizan el sentido de la comprensión lectora a partir de sus prácticas reales. Desde esta perspectiva, las estrategias no se reducen a técnicas aisladas, sino que se entienden como acciones situadas mediante las cuales los actores hacen inteligible el proceso de lectura en el contexto específico de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico.

En este sentido, el esquema evidencia que el trabajo con textos científicos no ocurre de manera lineal ni individual, sino a través de prácticas recurrentes en el aula donde los estudiantes y docentes construyen significados en la interacción. Allí, la identificación de ideas principales, la elaboración de inferencias y la autorregulación de la lectura emergen como formas prácticas mediante las cuales los actores “hacen visible” la comprensión, organizan la información y orientan su interpretación dentro del contexto disciplinar.

La identificación de ideas principales se observa como una práctica mediante la cual los estudiantes seleccionan lo que consideran relevante dentro de textos altamente técnicos, lo cual no solo depende del contenido del texto, sino también de las formas en que este es presentado, explicado y guiado en el aula. En este proceso, el docente

interviene orientando la atención hacia ciertos elementos del discurso científico, lo que evidencia cómo la comprensión se construye de manera situada y dependiente del contexto de interacción.

De manera similar, la elaboración de inferencias no aparece únicamente como una habilidad cognitiva interna, sino como una práctica que se activa en el intercambio entre docente, estudiante y texto. Es decir, los estudiantes intentan “ir más allá de lo explícito” cuando dialogan con el texto, pero también cuando reciben orientación, ejemplos o preguntas que les permiten reorganizar la información. En este sentido, inferir implica un proceso reflexivo donde los actores interpretan, ajustan y reconstruyen el significado en función de la situación de aprendizaje.

Por su parte, la autorregulación de la lectura se configura como una práctica progresiva en la que el estudiante aprende a gestionar su propia comprensión dentro del contexto del aula y del trabajo autónomo. Esto se evidencia cuando decide detenerse, buscar apoyo, contrastar información o replantear su interpretación. Sin embargo, esta autorregulación no surge de manera aislada, sino que es producida y sostenida en la interacción con el docente, quien guía, modela y acompaña estos procesos hasta que el estudiante logra mayor autonomía.

En este marco, el docente se consolida como mediador de prácticas de comprensión que son situadas, contextuales y socialmente organizadas. A través del andamiaje, orienta la lectura de textos científicos complejos, modela formas de interpretación y regula progresivamente el nivel de apoyo que requiere el estudiante. De igual forma, mediante la retroalimentación, no solo corrige, sino que interviene en la producción del sentido, ayudando a reorganizar las interpretaciones y a estabilizar significados dentro del campo disciplinar.

Así, las estrategias lectoras no pueden entenderse como procedimientos individuales, sino como prácticas socialmente construidas en el aula, donde el significado se negocia, se ajusta y se valida en la interacción. En consecuencia, la comprensión lectora en el programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico se configura como un

proceso situado, en el que el lenguaje técnico, las prácticas pedagógicas y las interacciones cotidianas del aula producen continuamente formas de entender y actuar sobre el conocimiento científico.

La contextualización disciplinar constituye otro componente clave del esquema, en tanto permite comprender que los textos universitarios no son neutrales ni generales, sino que responden a prácticas, lenguajes y formas de producción de conocimiento propias de cada campo disciplinar. En el caso del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, esta contextualización se hace evidente en el uso de textos científicos, protocolos de laboratorio, informes clínicos y artículos de investigación, los cuales se caracterizan por un lenguaje técnico altamente especializado.

Desde esta perspectiva, el lenguaje técnico no puede entenderse únicamente como una barrera para la comprensión, sino como una forma particular de organización del conocimiento que los estudiantes deben aprender a interpretar dentro de las prácticas propias de la disciplina. En este sentido, los discursos de estudiantes y docentes evidencian cómo este lenguaje especializado se convierte en un punto central de tensión en la experiencia lectora: mientras los estudiantes lo perciben como un elemento que dificulta la comprensión y obliga a detener la lectura para buscar significados, los docentes lo asumen como parte constitutiva del saber disciplinar que debe ser apropiado progresivamente.

En este escenario, la comprensión del lenguaje técnico no ocurre de manera aislada, sino en la interacción cotidiana del aula, donde el docente orienta al estudiante en la interpretación de los géneros académicos y científicos propios de la disciplina. Es allí donde la contextualización disciplinar cobra sentido, ya que permite situar la lectura dentro de prácticas reales de formación, en las que los textos no solo se leen, sino que se analizan, se discuten y se relacionan con situaciones clínicas y de laboratorio.

Asimismo, el docente cumple un papel fundamental como mediador de este proceso, al facilitar la apropiación del lenguaje especializado y guiar la comprensión de las formas de argumentación propias del campo de la salud. A través de estas

orientaciones, el estudiante va reconociendo progresivamente cómo se organiza el discurso científico y cómo se construyen los significados dentro de su disciplina. De esta manera, la contextualización disciplinar se configura como un elemento que articula la lectura con la formación profesional, permitiendo que el estudiante no solo decodifique textos, sino que los comprenda dentro de las prácticas reales de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico. En consecuencia, el lenguaje técnico deja de ser únicamente un obstáculo percibido, para convertirse en un componente estructural del proceso de construcción de conocimiento en el aula.

El acompañamiento académico se configura como una dimensión fundamental del esquema, en tanto expresa un conjunto de prácticas mediante las cuales el docente sostiene de manera continua el proceso de comprensión lectora en la dinámica cotidiana del aula. Este acompañamiento se materializa en tutorías, orientación personalizada y seguimiento permanente, los cuales no deben entenderse como acciones aisladas, sino como formas de interacción pedagógica en las que se va construyendo el sentido de la lectura en el contexto de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento académico permite comprender cómo, en la práctica, docentes y estudiantes van organizando el proceso lector a partir de la interacción constante con los textos científicos. En estas situaciones, el docente orienta, ajusta y guía la interpretación, mientras el estudiante participa activamente mediante preguntas, intentos de comprensión, reformulación de ideas y búsqueda de significados. De esta manera, la autonomía lectora no se asume como un punto de partida, sino como un proceso progresivo que se construye en la relación pedagógica.

Por otro lado, la evaluación formativa se comprende como un proceso continuo de regulación del aprendizaje, más que como un momento final de verificación. En este sentido, el seguimiento, la retroalimentación y la mejora continua se articulan como acciones que permiten ajustar de manera permanente la comprensión lectora de los estudiantes. En el contexto del programa, la evaluación formativa se evidencia en las interacciones cotidianas del aula, donde el docente observa el desempeño lector, orienta las interpretaciones y acompaña la reconstrucción del significado, mientras el estudiante

ajusta sus comprensiones y fortalece su proceso de análisis. Así, la retroalimentación no se limita a señalar aciertos o errores, sino que contribuye a reorganizar el sentido de lo leído, favoreciendo una comprensión más precisa y profunda de los textos científicos.

En consecuencia, tanto el acompañamiento académico como la evaluación formativa se consolidan como componentes esenciales del proceso de comprensión lectora, en la medida en que permiten articular la interacción entre docente, estudiante y texto. Estas prácticas evidencian que la comprensión lectora en el programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico se construye de manera progresiva, en la interacción constante y en la orientación continua del proceso formativo. En conjunto, el esquema visual evidencia que la comprensión lectora universitaria no depende únicamente del esfuerzo individual del estudiante, sino que se construye a partir de una interacción pedagógica sistemática, donde el docente desempeña un rol fundamental como mediador, orientador y facilitador del aprendizaje lector.

En conjunto, el esquema visual permite comprender que la comprensión lectora en el programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico se configura como un proceso complejo, dinámico y profundamente situado en las prácticas pedagógicas del aula. Lejos de ser una habilidad individual o exclusivamente técnica, la lectura académica se construye en la interacción constante entre estudiante, docente y textos científicos, donde el significado se produce y reorganiza de manera progresiva dentro del proceso formativo. En este escenario, el docente adquiere un papel estructurante dentro de la formación, al actuar como mediador del aprendizaje lector mediante procesos de orientación, acompañamiento y regulación pedagógica. Su intervención no se limita a la transmisión de contenidos, sino que articula la comprensión de textos especializados a través de la guía, el apoyo progresivo y la retroalimentación, permitiendo el desarrollo de habilidades interpretativas, inferenciales y críticas en los estudiantes.

De manera complementaria, el proceso lector se fortalece mediante la activación de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como por la contextualización disciplinar del conocimiento. En el caso de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico, el lenguaje técnico, los protocolos y los textos científicos no solo representan un reto de

comprensión, sino que constituyen el marco mismo en el que se construye el saber profesional, exigiendo una lectura articulada entre teoría, práctica y análisis clínico. Asimismo, el acompañamiento académico y la evaluación formativa se consolidan como prácticas esenciales que sostienen la dinámica del aprendizaje lector. A través del seguimiento continuo, la tutoría y la retroalimentación, estas acciones permiten regular el proceso de comprensión, orientar las interpretaciones y favorecer la progresiva autonomía del estudiante en la lectura de textos especializados.

No obstante, el análisis evidencia la existencia de tensiones en la forma en que estudiantes y docentes explican las dificultades de la comprensión lectora, lo cual refleja que este proceso no es homogéneo, sino que se construye desde distintas posiciones dentro del aula. Estas diferencias ponen en evidencia la necesidad de fortalecer la coherencia pedagógica, de modo que las acciones de enseñanza, acompañamiento y evaluación se articulen en una misma dirección formativa. Finalmente, se concluye que la comprensión lectora en este programa no puede entenderse como un proceso aislado ni estático, sino como una construcción progresiva que emerge de la interacción pedagógica, la contextualización disciplinar y la mediación docente. En este sentido, fortalecer estos elementos implica avanzar hacia una formación más integrada, en la que la lectura científica se consolide como una práctica fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación profesional en ciencias de la salud y más específicamente en el programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico.

SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten afirmar que la comprensión lectora en los estudiantes de los primeros semestres del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona se configura como un proceso complejo, dinámico y multidimensional, en el que convergen factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales. Este carácter integrador confirma que la lectura académica trasciende la decodificación instrumental y se consolida como una práctica formativa orientada a la construcción de significado y a la apropiación del saber disciplinar.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la interpretación emerge como el eje central del proceso lector, apoyada en estrategias activas como el subrayado, la elaboración de esquemas, la lectura pausada y la organización de ideas clave. Estas prácticas evidencian la presencia de procesos metacognitivos que favorecen el anclaje de la nueva información en los conocimientos previos, en coherencia con los procesos de aprendizaje significativo. Asimismo, se identifica una progresión en los niveles de lectura que transita desde aproximaciones literales hacia niveles inferenciales y críticos, aunque dicha progresión no siempre se consolida de manera estable debido a la complejidad de los textos académicos y a las dinámicas de acompañamiento pedagógico presentes en el aula.

Las habilidades lectoras y los componentes del proceso de comprensión se manifiestan como dimensiones interdependientes, en las que la decodificación, la regulación del ritmo lector, el dominio del vocabulario técnico y los conocimientos previos interactúan constantemente con factores pedagógicos como las estrategias de

enseñanza, los formatos de lectura y la organización de los ambientes de aprendizaje. En este sentido, la coexistencia de soportes impresos y recursos digitales evidencia la necesidad de entornos de formación híbridos que articulen el uso de las tecnologías con prácticas de lectura más reflexivas, que los estudiantes asocian con mayor concentración y profundidad interpretativa.

De manera complementaria, el análisis permite reconocer que el proceso de comprensión lectora no se desarrolla de forma aislada, sino que está mediado por la interacción pedagógica constante entre docente, estudiante y texto. En este marco, la mediación docente, el acompañamiento académico y la retroalimentación adquieren un papel determinante en la orientación del proceso lector, al facilitar la interpretación de textos científicos, la identificación de ideas relevantes y la construcción progresiva de significados dentro del campo disciplinar.

Sin embargo, también se evidencian tensiones en la forma como estudiantes y docentes comprenden las dificultades de la lectura académica. Mientras los estudiantes las asocian principalmente a la complejidad del lenguaje técnico, los docentes las relacionan con debilidades en conocimientos previos y en los niveles de análisis. Esta divergencia pone de manifiesto que la comprensión lectora no es un proceso homogéneo ni lineal, sino una construcción interpretativa que depende de las posiciones, expectativas y experiencias de los actores dentro del proceso formativo.

Estas tensiones permiten comprender la necesidad de fortalecer la articulación entre las prácticas de enseñanza y las experiencias de aprendizaje, de modo que las estrategias pedagógicas, el acompañamiento docente y la evaluación formativa se integren de manera coherente en el proceso lector. En este sentido, la comprensión lectora no puede asumirse únicamente como responsabilidad del estudiante, sino como un proceso compartido que se construye en la interacción pedagógica y en la contextualización disciplinar del conocimiento.

Finalmente, se concluye que la comprensión lectora en el programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico se consolida como un proceso progresivo, situado y mediado, en el que confluyen prácticas pedagógicas, estrategias lectoras y dinámicas de interpretación del conocimiento científico. En consecuencia, fortalecer la formación lectora implica no solo potenciar habilidades individuales, sino también consolidar prácticas pedagógicas más integradas que favorezcan una mayor coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y las exigencias propias del campo disciplinar.

Conclusiones por objetivos específicos

Con relación a comprender como se construyen los niveles de la comprensión lectora: La comprensión lectora en los estudiantes de los primeros semestres se configura, según los hallazgos, como un proceso progresivo y situado que se construye en la interacción con los textos académicos y las prácticas pedagógicas del aula. Este proceso inicia en formas de comprensión literal, asociadas a la identificación y reproducción de información, y se va transformando de manera gradual y no lineal hacia interpretaciones inferenciales y críticas, en función de las demandas del contexto académico. Este tránsito no aparece como una secuencia fija, sino como una construcción heterogénea condicionada por el uso del lenguaje técnico, la complejidad de los textos disciplinares y las formas en que los estudiantes se relacionan con los saberes previos en el momento mismo de la lectura.

En este sentido, las dificultades no se asumen como una carencia individual, sino como parte de las prácticas situadas mediante las cuales estudiantes y docentes producen sentido sobre lo que significa “comprender” en el contexto de la formación en Bacteriología y Laboratorio Clínico. Los hallazgos evidencian, además, que, aunque los estudiantes reconocen la importancia de interpretar y analizar la información, la construcción de niveles inferenciales y críticos depende de procesos de mediación pedagógica y de interacción constante con los textos, lo que refuerza la necesidad de comprender la lectura como una práctica socialmente organizada dentro del aula.

En el contexto de Bacteriología y Laboratorio Clínico, este proceso se complejiza debido a la necesidad de interpretar textos asociados a microbiología, hematología, bioquímica, parasitología y correlación clínico-laboratorial, los cuales exigen integrar lenguaje técnico, análisis de resultados diagnósticos y razonamiento científico, análisis de resultados diagnósticos, interpretación de casos clínicos y razonamiento científico para la toma de decisiones en el ámbito de la salud. En este sentido, los niveles de comprensión lectora no constituyen etapas fijas, sino configuraciones dinámicas que se construyen en la interacción entre el estudiante, el texto y la mediación pedagógica, dentro de las prácticas formativas propias del campo disciplinar.

En relación con el objetivo orientado a *explorar los significados que construyen los estudiantes sobre la comprensión lectora*: Los significados que los estudiantes atribuyen a la comprensión lectora se construyen en su experiencia cotidiana con los textos académicos y en las prácticas de aula, configurándola como una actividad central para su desempeño académico y su formación profesional. En este sentido, la lectura no aparece únicamente como una exigencia evaluativa, sino como una práctica situada a través de la cual los estudiantes buscan dar sentido a los contenidos disciplinares, prepararse para actividades formativas y orientar su construcción como futuros profesionales del área de la salud.

En este proceso, la comprensión lectora se materializa en prácticas concretas como el subrayado, la elaboración de esquemas, la relectura, la búsqueda de términos técnicos y el uso preferente del texto en formato impreso, el cual es valorado por los estudiantes como un soporte que facilita la concentración, la anotación y el seguimiento del contenido. Estas acciones no son solo estrategias aisladas, sino formas en que los estudiantes organizan y hacen visible su comprensión durante la interacción con los textos académicos. De este modo, los significados de la lectura no son estáticos ni individuales, sino que se producen y reorganizan en la acción misma de leer dentro del contexto universitario.

Describir como los docentes construyen y explican la comprensión lectora: Desde la interacción cotidiana en el aula del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico, la

comprensión lectora se configura como una práctica que se produce y se hace inteligible en el desarrollo mismo de las actividades académicas. En este sentido, no se trata de una definición previa o estática de la lectura, sino de una construcción situada que emerge en la manera en que docentes y estudiantes organizan, interpretan y validan el sentido de los textos especializados durante la formación. En este proceso, la figura del docente no se limita a un rol previamente definido, sino que se manifiesta en acciones concretas mediante las cuales orienta, regula y hace visible lo que cuenta como “comprender” dentro del aula. Es en la interacción con los estudiantes y los textos donde se van estableciendo criterios prácticos de interpretación, donde se ajustan significados y donde se negocia qué se considera una lectura adecuada de los contenidos científicos.

De esta manera, la comprensión lectora se produce en situaciones específicas como la explicación de textos, la discusión de contenidos, la orientación de actividades y la resolución de dudas, donde los participantes construyen de forma conjunta el sentido de lo leído. En estos intercambios, la interpretación no es individual ni fija, sino que se va configurando en la acción misma, a partir de preguntas, aclaraciones, correcciones y reformulaciones que permiten estabilizar temporalmente el significado del texto.

Asimismo, las actividades de aula, el trabajo colaborativo y el uso de recursos tecnológicos no funcionan únicamente como estrategias pedagógicas, sino como contextos prácticos donde los estudiantes aprenden a reconocer qué significa comprender un texto en el campo de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico. En estas situaciones, el significado de la lectura se construye de manera progresiva, a través de la participación activa de los actores en la interacción académica. En este marco, la comprensión lectora no puede entenderse como una habilidad individual previamente adquirida, sino como un logro práctico que se produce en la interacción social del aula, donde docentes y estudiantes, a través de sus acciones cotidianas, hacen posible que el texto cobre sentido dentro del contexto disciplinar.

Por su parte en relación a *concebir un constructo teórico sobre la comprensión lectora a partir de las prácticas e interacciones académicas identificadas*: Se configura un constructo teórico de la comprensión lectora como un proceso formativo, situado y

socialmente organizado, en el cual el significado del texto se produce en la interacción entre el lector, el texto especializado, la mediación docente y los pares académicos. Este constructo se estructura a partir de dimensiones pedagógicas, cognitivas, contextuales y experienciales que interactúan de manera dinámica en la construcción del sentido durante la lectura académica. En este marco, los niveles de lectura, los componentes lectores y las habilidades interpretativas se entienden como expresiones situadas que emergen en la práctica educativa dentro del campo de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico.

La comprensión lectora se concibe, en este sentido, como una práctica sociocognitiva en la que el conocimiento no se transmite de forma lineal, sino que se negocia, se interpreta y se reorganiza en la interacción educativa cotidiana. Así, la lectura en el contexto disciplinar se constituye como una práctica de formación profesional en la que convergen saberes previos, lenguaje técnico-científico, experiencias de aprendizaje y mediaciones pedagógicas que posibilitan la construcción compartida del significado y la interpretación de situaciones clínicas y diagnósticas propias del campo de la salud.

Conclusión general

En atención al objetivo de generar un constructo teórico sobre la comprensión lectora en estudiantes de los primeros semestres del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, los hallazgos permiten afirmar que la comprensión lectora se configura como un proceso multidimensional, dinámico y situado, en el cual el significado del texto se construye en la interacción entre estudiantes, docentes, pares académicos y textos especializados dentro del contexto universitario.

Este constructo trasciende la concepción instrumental de la lectura como simple decodificación y la redefine como una práctica formativa y socialmente organizada, orientada a la interpretación, la reflexión crítica y la apropiación del conocimiento disciplinar. En este sentido, la comprensión lectora se produce y se reconfigura en las prácticas cotidianas del aula, mediadas por la enseñanza, la experiencia del estudiante y las condiciones propias del entorno académico.

En síntesis, la investigación permite concluir que el fortalecimiento de la comprensión lectora en los primeros semestres universitarios requiere el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas, la activación sistemática de los conocimientos previos, la mediación docente intencionada y la promoción de prácticas lectoras activas, críticas y reflexivas. Estas acciones se constituyen en condiciones fundamentales para favorecer la apropiación del conocimiento científico y la consolidación de una formación profesional sólida, pertinente y socialmente significativa.

Recomendaciones

1. Profundización teórica del constructo de comprensión lectora.

Se recomienda ampliar el marco conceptual incorporando enfoques contemporáneos de la psicología cognitiva y sociocultural de la lectura, como los modelos de construcción-integración y las perspectivas de literacidad académica en educación superior. Esto permitirá enriquecer el constructo teórico propuesto y contrastarlo con modelos internacionales, fortaleciendo su validez y transferibilidad a otros programas y contextos universitarios.

2. Diseño de intervenciones pedagógicas basadas en el constructo propuesto.

Se sugiere desarrollar y evaluar programas de intervención didáctica que operacionalicen los componentes, niveles y habilidades lectoras identificados en la investigación. Estas estrategias podrían incluir secuencias didácticas centradas en la lectura crítica de textos científicos, el uso de organizadores gráficos y la integración de actividades prácticas del campo de la salud, con el fin de fortalecer la relación entre lectura académica y desempeño profesional. Priorizando su implementación en estudiantes de primer y segundo semestre, etapas en las que se evidencian mayores dificultades lectoras y donde la intervención temprana puede prevenir rezagos académicos posteriores.

3. Ampliación metodológica hacia estudios longitudinales.

Se recomienda realizar investigaciones de seguimiento que analicen la evolución de la comprensión lectora a lo largo de los diferentes semestres del programa. Un enfoque longitudinal permitiría identificar cambios en los niveles de lectura, en las estrategias empleadas por los estudiantes y en la influencia de la mediación docente, aportando evidencia sobre la sostenibilidad del constructo teórico en el tiempo. Partiendo especialmente del diagnóstico en primer y segundo semestre, considerados momentos críticos de ingreso y adaptación a la lectura académica universitaria.

4. Integración sistemática de tecnologías digitales y entornos híbridos.

Se sugiere profundizar en el estudio de ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC, particularmente en el uso de plataformas digitales, recursos multimodales y herramientas de anotación colaborativa. Esto facilitaría analizar cómo los entornos híbridos pueden potenciar la interpretación, la lectura crítica y la construcción colectiva del conocimiento en contextos de formación en ciencias de la salud.

5. Formación docente en mediación lectora disciplinar.

Se recomienda implementar programas de capacitación docente orientados a la enseñanza de estrategias de lectura académica específicas del campo de la Bacteriología y el Laboratorio Clínico. Esta formación podría fortalecer la capacidad de los docentes para seleccionar textos pertinentes, diseñar actividades de lectura contextualizadas y acompañar de manera sistemática el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes. Con especial énfasis en docentes que orientan asignaturas de primer y segundo semestre, donde se configura la base de la lectura académica disciplinar.

6. Extensión del estudio a poblaciones y contextos comparativos.

Se sugiere replicar la investigación en otros programas académicos y en universidades de diferentes regiones, con el fin de contrastar el constructo teórico en diversos contextos socioculturales y disciplinares. Este ejercicio permitiría identificar regularidades y particularidades, contribuyendo a la consolidación de un modelo más amplio de comprensión lectora en educación superior.

7. Vinculación con líneas de investigación interdisciplinarias.

Se recomienda articular futuros estudios con áreas como la didáctica de las ciencias, la lingüística aplicada y la educación en salud, promoviendo un abordaje interdisciplinar de la comprensión lectora. Esta integración favorecería la generación de conocimiento que dialogue entre los procesos de lectura, la formación científica y las competencias profesionales.

8. Evaluación del impacto en el desempeño académico y profesional.

Se sugiere profundizar en la relación entre los niveles de comprensión lectora y variables como el rendimiento académico, la permanencia estudiantil y el desempeño en prácticas formativas. Este análisis permitiría evidenciar el impacto formativo del fortalecimiento lector y sustentar propuestas institucionales de apoyo académico.

Referencias

- Abreu, O. Gallegos, M. Jácome, G. Martínez, R. (2017). *La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador*. Formación universitaria, 10(3), 81-92. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n3/art09.pdf>
- Andrade, L. Utria, L. (2021). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Palabra, 21(1), 80-95. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/3488>
- Angarita, D. (2021). *Modelo sistémico para la mediación de la comprensión lectora: un aporte sustentado en la estimulación cognitiva*. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio - Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/268>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme – Venezuela. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Arrieta, J. (2024). *El stop Motion como herramienta tecnológica para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio - Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1584/1505>
- Arrieta, M. Mieses, J. González, G. (2022). El juego: una estrategia didáctica para fortalecer el proceso lector. *Revista Criterios*, 30(1), 66-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8891293>
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1980). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas - México. <https://es.scribd.com/document/461254772/Ausubel-1980-Psicologia-educativa-pdf>
- Bermúdez, L. González, L. (2011). *La competencia comunicativa: Elemento clave en las organizaciones*. Quórum Académico, 8(15), 95-110. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaCompetenciaComunicativa-3998947%20(1).pdf
- Bracho-Pérez, K., y Escalona-Linares, J. (2019). *Proyección del Ejercicio Docente, Articulado a los Procesos Misionales de Investigación, Extensión y Proyección Social*. *Revista Arbitrada Formación Gerencial*, 18(1), 35-47. <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cie/article/view/3253/7546>
- Bunge, M. (2014). *La ciencia, su método y su filosofía*. Editorial debolsillo – México. <https://dn720001.ca.archive.org/0/items/bunge-mario.-ciencia-su-metodo-y-su-filosofia-2014/Bunge%2C%20Mario.%20-%20Ciencia%20-%20su%20m%C3%A9todo%20y%20su%20filosof%C3%ADa%20%5B2014%5D.pdf>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Belknap - Londres. <https://es.scribd.com/document/704914364/Bruner-J-S-1966-Toward-a-Theory-of-Instruction-Vol-59-Harvard-University-Press>
- Calbacho, V. (2022). *Gamificación como metodología de la enseñanza y el aprendizaje para el fomento de la motivación, la satisfacción y el mejoramiento del rendimiento académica*. (Tesis doctoral, Universidad Católica de Córdoba - Argentina). https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3525/1/TD_CalbachoContreras.pdf
- Cárdenas, J. (2019). *Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de pedagogía en inglés*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, X(27), 115-135. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2991/299159574006/299159574006.pdf>
- Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164–167. <https://colombiamedica.univalle.edu.co/colombiamedica311/index.php/comedica/article/view/269>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/139903>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama - Barcelona. <https://es.scribd.com/document/359836322/Cassany-2006-Tras-Las-Lineas>

- Cassany, D. (2009). *Leer para comprender*. Anagrama. Recuperado de https://books.google.com/books/about/Laboratorio_lector.html?id=01BzvwEACAAJ
- Cassany, D, Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Graó - Barcelona. <https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>
- Castro, C. (2017). *Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, 27(2), 73-114. <https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/86/66>
- Chávez, N. (2012). *Introducción a la investigación educativa* (4.ª ed.). Maracaibo: ARS Gráfica. ISBN-13: 978-980-296-281-5
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Constitución Política de Colombia. 1991. *Gaceta Constitucional N° 116*. <https://bit.ly/3dV3hv1>
- Contreras, Y. (2022). *Modelo pedagógico de la comprensión lectora en la educación básica primaria*. (Tesis doctoral, Universidad pedagógica experimental libertador - instituto pedagógico rural Gervasio Rubio – Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications - United States of America. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Creswell-ResearchDesign%20(1).pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications - California. https://archive.org/details/qualitativeinqui0000cres_l8n4/page/n5/mode/2up
- Cruz, R. (2024). *Critical reading inside a cross-curricular approach*. HOW, 31(1), 107–122. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/652/634>
- Decreto 1860, (1994) Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. <https://bit.ly/2y8pHJX>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill. ISBN 9780202362489.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Editorial biblioteca nueva - Madrid. <https://tecnoeducativas.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Durkheim, É. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Península - Barcelona. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Durkheim.%20E.%20-%20Educaci%C3%B3n%20y%20sociolog%C3%ADa.pdf
- Esquivel, A. (2016). *La etnometodología, una alternativa relegada de la educación*. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6(12), 1-13. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ETNOMETODOLOGIA%20(1).pdf
- Faria, L. (2023). *Constructos teóricos de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de freire en educación básica primaria*. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio - Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/683/612>
- Fernández, M. (2014). *Comprensión lectora: historia y componentes del proceso lector*. PublicacionesDidacticas.com, 105-110. <https://core.ac.uk/download/pdf/235862584.pdf>
- Fragoso, D. (2024). *Competencias comunicativas para la formación del estudiantado en la universidad*. Boletín REDIFE, 13(2), 101-116. <https://revista.redife.org/index.php/1/article/view/2081/2070>
- Gagné, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. Nueva Editorial Interamericana. México. https://es.scribd.com/document/626533116/Las-Condiciones-Del-Aprendizaje-RobertGagne?utm_source=chatgpt.com#page=1ycontent=query:estrategias,pageNum:4,indexOnPage:0,bestMatch:false
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs - New Jersey. https://monoskop.org/images/0/0c/Garfinkel_Harold_Studies_in_Ethnomethodology.pdf

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://hdl.handle.net/20.500.14624/1204>
- González, N., y Guanipa, M. (2012). *Investigación cualitativa: Enfoques, métodos y técnicas*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/908/762/2509>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Eni N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434112.pdf>
- Hernández, R. Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores – México. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/sa_mpierilasrutas.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill - México. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Fundación sypal – Venezuela. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2024). Resultados de los exámenes Saber TyT y Saber Pro 2023. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Resultados-de-los-examenes-Saber-TyT-y-Saber-Pro-2023.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2024). Módulo Lectura Crítica – Saber Pro 2023. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/24-Agosto_ND-Lectura-Crítica-Saber-Pro-2023.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2023, diciembre 6). Adelantos y desafíos de las Pruebas PISA 2022: estudiantes colombianos mejoran en Matemáticas y Lectura. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. <https://www.icfes.gov.co/adelantos-y-desafios-de-las-pruebas-pisa-2022-estudiantes-colombianos-mejoran-en-matematicas-y-lectura/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (s.f.). Resultados del examen Saber Pro. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. en: <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/acerca-del-examen-saber-pro/resultados-del-examen-saber-pro/>
- Isaza, L. (2012). *Fundamentos metodológicos y teóricos de la investigación: Las relaciones existentes entre las prácticas educativas familiares, el clima social familiar de los padres y el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas entre 2 y 3 años de edad de nivel socioeconómico bajo, medio y alto de la ciudad de Medellín*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 3(2), 290-301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856285008>
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill – Chile. <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press - United Kingdom. <https://andymatuschak.org/files/papers/Kintsch%20-%201998%20-%20Comprehension.pdf>
- Kintsch, W., y van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Toward_a_model_of_text_comprehension_and%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Toward_a_model_of_text_comprehension_and%20(1).pdf)
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas - México. <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/11/Ciencia-y-arte-en-la-metodologia-cualitativa.pdf>
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Revista de investigación filosófica y teoría social*, 2(3), 17-26. <https://core.ac.uk/download/pdf/287378974.pdf>

- Menacho, L. (2022). *Lectura cooperativa en la comprensión lectora*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Perú). https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/19170/Menacho_II.pdf?sequence=1&isAllowed=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Bogotá, Colombia.
- Miranda, S. Ortiz, J. (2020). *Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa*. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, 11(21), e113. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf>
- Ochoa, J. (2023). *La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal*. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio -Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/765/687>
- Peña, J. (2000). *Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula*. Educere, 4, 159-163. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>
- Pérez, W. (2022). *Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos con TIC para la Comprensión Lectora en Educación Básica Secundaria*. (Tesis doctoral, Universidad del Norte - Colombia). <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10716/TESIS%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=1>
- Piñero, M., y Rivera, M. (2013). Investigación cualitativa: Paradigmas, métodos y técnicas. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://investigacion-upelipb.com/proceder-del-investigador-cualitativo/>
- Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022, Ministerio de Cultura Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf
- Ramos, M. (2015). Epistemología y paradigmas de la investigación científica. Editorial Académica Española. Disponible a través de catálogos académicos y reseñas bibliográficas en Google Books o bibliotecas universitarias. e <https://www.worldcat.org/title/epistemologia-y-paradigmas-de-la-investigacion-cientifica/oclc>
- Resolución 2343, (1996) “Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal”. <https://bit.ly/3cD6glj>
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Revista do Centro de Educación, 31(1), 11–22.
- Rincón, F. (2019). *Análisis de la Aplicación de la Teoría Cognitiva de Jerome Bruner como Mecanismo para Fortalecer la Conducta Ambiental en los Estudiantes del Grado Segundo de la Institución Educativa Chuniza*. (Trabajo de Maestría, Universidad de Pamplona - Pamplona]. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/4834/1/Rincon_2020_TG.pdf
- Rodríguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), 29-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, M. (2023). *La comprensión lectora y su contribución en el desarrollo del pensamiento crítico en el área de lengua y literatura con los estudiantes de la básica superior*. (Trabajo de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24188/1/UPS-CT010305.pdf>
- Salazar, L. (2020). *Investigación cualitativa: Una respuesta a las investigaciones sociales educativas*. Cienciamatria: Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 6(11), 101-110. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-InvestigacionCualitativa-7390995.pdf
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós - Barcelona. <https://es.scribd.com/document/458283062/217169543-Schon-D-1998-El-Profesional-Reflexivo>

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó - Barcelona. https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/fic/ccp/ccp03/fase_2/f2_cm.cs_material_complementari_1_estrategies_de_lectura_i._sole_cap._4.pdf
- Torres, D. (2024). *Aproximación teórica desde la didáctica sobre la comprensión lectora en educación secundaria*. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio - Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1130/1004>
- UNESCO (2017). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030. <http://inee.org/es/recursos/desglosar-el-objetivo-de-desarrollo-sostenible-4-educacion-2030>
- UNESCO (2017). Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo. Ficha informativa No. 46. Documento en Línea <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Universidad de Pamplona. (2025). Información institucional. Documento en Línea. <https://www.unipamplona.edu.co/#>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Editorial de las ciencias - Argentina. <https://es.scribd.com/document/475449408/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-EN-ORGANIZACIONES-MERCADO-Y-SOCIEDAD-pdf>
- Villazán, V. (2023). *La lectoescritura a través del método natural de Freinet. Un estudio de caso en Educación Infantil*. (Trabajo de Maestría, Universidad de Valladolid - España). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/60619/TFM-B.%20201.pdf?sequence=1>
- Viñao, A. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico*. Anales de documentación, 5, 345-359. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1891/1881>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica - Barcelona. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto - Buenos Aires. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Zafra, J. (2017). *Mejoramiento de la comprensión lectora en ciencias sociales de los estudiantes de décimo grado de la institución educativa nuestra señora de las mercedes de sardinata a través de estrategias pedagógicas mediadas por tic*. (Trabajo de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga - Colombia) https://redcol.minciencias.gov.co/Record/UNAB2_41766848ef950f59d49b775cccd7b20d

Anexos

Anexo A Formato de entrevista aplicada a estudiantes

Elemento	Descripción
Título del instrumento	Entrevista semiestructurada a estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico
Tipo de Técnica	Entrevista semiestructurada
Instrumento validado por:	Expertos en educación y metodología cualitativa.
Objetivo	Recopilar información que permita identificar las percepciones, experiencias, estrategias y dificultades relacionadas con la comprensión lectora en los estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, con el fin de aportar insumos para la construcción del constructo teórico sobre dicho proceso.
Informantes	Estudiantes de pregrado del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.
Número de informantes	6 estudiantes seleccionados intencionalmente.
Tipo de información buscada	Experiencias, percepciones, dificultades, estrategias y propuestas sobre la comprensión lectora.
Técnica de aplicación	Entrevista individual semiestructurada (presencial) grabada con consentimiento previo.
Duración estimada	60 minutos aproximadamente.
Cláusula de confidencialidad	La información será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos.
Fecha y lugar de aplicación	Universidad de Pamplona, octubre de 2025.
Investigador responsable	Omaira Cañas Bermúdez.
Anexo	Guion de entrevista a estudiantes.
Introducción	Cordial saludo, estimado estudiante. Gracias por aceptar participar en esta entrevista. Hoy vamos a conversar sobre sus experiencias, percepciones y prácticas en torno a la comprensión lectora dentro del programa de

	Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona. Sus respuestas serán de gran valor para comprender cómo los estudiantes se enfrentan a los textos académicos y científicos, y cómo desarrollan estrategias para su interpretación. Quiero recordarle que todas sus respuestas serán confidenciales y utilizadas únicamente con fines académicos y de investigación.
Objetivo	Recopilar información que permita identificar las percepciones, experiencias, estrategias y dificultades relacionadas con la comprensión lectora en los estudiantes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona, con el fin de aportar insumos para la construcción del constructo teórico sobre dicho proceso.
Instrucciones	No existen respuestas correctas o incorrectas; Lo importante es tu opinión y experiencia. Si no entiende alguna pregunta, me lo hace saber para aclararla. Si prefiere no responder a alguna pregunta, puede decirlo. La entrevista está diseñada para tener una duración de 60 minutos
Cláusula de confidencialidad	La información que comparta será tratada con absoluta confidencialidad. Los datos obtenidos serán usados exclusivamente con

	finés académicos y de investigación, y se mantendrán en anonimato, garantizando que no se revele información personal que permita identificarte. Al responder esta entrevista, el estudiante da su consentimiento para participar de manera voluntaria, con la posibilidad de retirarse en cualquier momento.
Datos personales	Semestre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha _____ de _____ la entrevista: _____ Código: _____
Preguntas	Respuestas
1. ¿Cómo definiría la comprensión lectora desde su experiencia académica?	
2. ¿Qué métodos ha aprendido, ya sea en la universidad o por su cuenta, que realmente le hayan ayudado a comprender mejor lo que lee?	
3. Si piensa en su día a día como estudiante, ¿cómo es su relación con los textos académicos y científicos? Cuénteme un poco cómo es el proceso desde que un profesor te asigna una lectura hasta que sientes que	

realmente la has comprendido.	
4. ¿Qué estrategias o técnicas emplea para facilitar la comprensión de textos académicos?	
5. ¿Qué factores considera, dificultan su comprensión de textos académicos? Conforme su experiencia, ¿qué textos le han parecido complejos y por qué le resultan difícil entenderlos?	
6. Considere los trabajos grupales que ha hecho. ¿En qué situaciones siente que discutir un texto con sus compañeros realmente le ayuda a comprenderlo mejor? Y, por el contrario, ¿En qué situaciones siente que es una pérdida de tiempo o incluso confuso?	
7. Cuando lee un artículo científico, ¿Prefiere hacerlo en papel o en una pantalla? Cuénteme por qué. ¿Qué ventajas y desventajas le encuentra a cada formato para poder concentrarse y entender bien la información?	
8. Imagine que es el director del programa de	

Bacteriología por una semana y su única misión es lograr que los estudiantes mejoren su comprensión lectora. Basado en todo lo que usted ha vivido, ¿cuáles serían las tres primeras cosas que cambiaría o implementaría y por qué?	
--	--

Anexo B Formato de entrevista aplicada a docentes

Elemento	Descripción
Título del instrumento	Entrevista semiestructurada a docentes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico
Tipo de Técnica	Entrevista semiestructurada
Instrumento validado por:	Expertos en educación y metodología cualitativa.
Objetivo	Obtener información sobre las percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona en torno a la comprensión lectora, con el propósito de contribuir a la formulación del constructo teórico que fundamenta esta investigación.
Informantes	Docentes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona.
Número de Informantes	4 docentes seleccionados mediante muestreo intencional, considerando su experiencia académica y participación en la formación lectora de los estudiantes.
Tipo de información buscada	Opiniones, percepciones y experiencias docentes relacionadas con la comprensión lectora, las estrategias pedagógicas utilizadas y la incidencia de dichas prácticas en el aprendizaje de los estudiantes.
Técnica de aplicación	Entrevista individual semiestructurada, aplicada de manera presencial, grabada con consentimiento previo del participante.
Duración estimada	60 minutos aproximadamente.
Cláusula de confidencialidad	La información recolectada será tratada con estricta confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos y de investigación. Los datos se mantendrán en anonimato, garantizando que no se revele ninguna información personal de los participantes. La participación es voluntaria y el docente puede retirarse en cualquier momento.
Fecha y lugar de aplicación	Universidad de Pamplona, octubre de 2025.
Investigador responsable	Omaira Cañas Bermúdez, docente investigadora del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico – Universidad de Pamplona.
Anexo	Guion de entrevista a docentes.
Introducción	Estimado docente, agradecemos su disposición para participar en esta entrevista. El propósito de esta conversación es conocer su perspectiva sobre la comprensión lectora en los estudiantes del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad

	de Pamplona, identificando las estrategias pedagógicas empleadas y los desafíos que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de esta competencia. Su participación es voluntaria y confidencial, y sus aportes serán fundamentales para la construcción del marco teórico de la investigación.
Objetivo	Obtener información sobre las percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad de Pamplona en torno a la comprensión lectora, con el propósito de contribuir a la formulación del constructo teórico que fundamenta esta investigación.
Instrucciones	Responda a cada pregunta de acuerdo con sus experiencias y percepciones. Si en algún momento no desea responder una pregunta, puede manifestarlo. Agradecemos su sinceridad, ya que sus respuestas serán fundamentales para el éxito de esta investigación. La entrevista está diseñada para tener una duración de 60 minutos
Cláusula de confidencialidad	La información será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos. No se revelará información personal que permita identificar a los participantes. Al responder esta entrevista, el docente da su consentimiento para participar de manera voluntaria y podrá retirarse en cualquier momento.
Datos personales	Área o asignatura que orienta: _____ Formación académica: _____ Experiencia docente: _____

	Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de la entrevista: _____ Código: _____
Preguntas	Respuestas
1: ¿Cómo definiría la comprensión lectora desde tu experiencia académica? ¿Qué teorías, enfoques y autores en el campo de la educación, considera fundamentales en el ámbito académico para fortalecer la comprensión lectora de sus estudiantes? ¿Podría describir cómo aplica estos enfoques en sus clases?	
2: Pensando en sus clases cotidianas, ¿cuáles son los	

desafíos que enfrentan los estudiantes al leer un texto científico? ¿Cuáles son las dificultades recurrentes, así como los logros alcanzados en materia de comprensión lectora?	
3: ¿Qué estrategias pedagógicas aplica para promover la comprensión de textos científicos en el aula? Por favor, describa una de ellas (antes, durante y después)	
4: Más allá de las dificultades ¿Cuál cree usted que es la razón del problema en la comprensión lectora: formación previa, hábitos de estudio, ¿complejidad de los textos...?	

5: ¿Qué papel considera que tienen las interacciones en clase para favorecer la comprensión lectora?	
6: ¿Qué metodología o actividad ha utilizado recientemente para que los estudiantes construyan significado a partir de un texto, en lugar de solo memorizarlo?	
7: Si tuviera la oportunidad de diseñar un programa institucional para la carrera de Bacteriología, enfocado en promover la comprensión lectora de textos científicos, ¿cuáles serían los pilares o componentes esenciales de su propuesta?	

Anexo C Validación de los instrumentos por expertos

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Quien suscribe: **Janine Peñaloza**, Titular de la Cédula de Identidad N° **13549249** y, cuya profesión es en el área de pedagogía, con grado académico en Doctora en Educación, certifico que he revisado los instrumentos a validar dirigidos a familiares de personas mayores, personas mayores institucionalizadas y profesionales de salud, para realizar el trabajo de investigación titulado: **CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE BACTERIOLOGÍA Y LABORATORIO CLÍNICO DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA.**

Presentado por: **Omaira Cañas Bermúdez.**

Observaciones:

- Debe reorganizar la matriz para que se pueda apreciar mejor la correspondencia entre los objetivos, unidad temática, criterios e ítems.
- Considerar preguntas que involucre el proceso de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítica).
- Revisar el orden de los objetivos.
- Mejorar la redacción de algunas preguntas, evitando obtener respuestas cortas.

En San Cristóbal a los 23 días del mes de septiembre de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Quien suscribe: Henry Laclé Ruiz Pérez, Titular de la Cédula de Identidad N° V-15.231.790, y cuya profesión es en el área de Educación, con grado académico en Ciencias de la Educación, certifico que he revisado los instrumentos a validar dirigidos a familiares de personas mayores, personas mayores institucionalizadas y profesionales de salud, para realizar el trabajo de investigación titulado: **CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE BACTERIOLOGÍA Y LABORATORIOCLÍNICO DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA.**

Presentado por: **Omaira Cañas Bermúdez.**

Observaciones: Las preguntas son pertinentes con los objetivos planteados, pero además, enfocadas las prácticas sociales en torno al objeto de estudio, coherente ello con lo esperado en un estudio interpretativo etnometodológico.... No obstante, aprecio algunas preguntas con respuesta dicotómica, situación que puede resarcirse con ajustes sencillos... Para cerrar, me llama la atención que algunas la numeración de preguntas podría mejorarse, pues algunas contemplan más de un cuestionamiento, por ejemplo, pregunta 7 del quion de entrevista dirigido a estudiantes.

En San Cristóbal a los 19 días del mes de octubre de 2025



Firma del Validador

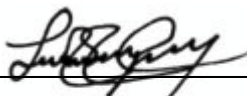
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Quien suscribe **Leydys Eymar Rodríguez Rodríguez**, Titular de la Cédula de Identidad N.º **12228862** y, cuya profesión es en el área de **educación universitaria**, con grado académico **Doctorado en Lingüística**, certifico que he revisado los instrumentos a validar dirigidos a familiares de personas mayores, personas mayores institucionalizadas y profesionales de salud, para realizar el trabajo de investigación titulado: **CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE BACTERIOLOGÍA Y LABORATORIO CLÍNICO DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA.**

Presentado por: **Omaira Cañas Bermúdez.**

Observaciones:

En San Cristóbal a los 22 días del mes de septiembre de 2025



Firma del Validador