

**SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA PRAXIS DOCENTE EN LA LECTURA INICIAL
RURAL: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA
MEANINGS AND SIGNIFICANCE OF TEACHING PRACTICE IN RURAL INITIAL
READING: A PHENOMENOLOGICAL VIEW**

Autora: ¹Yorcelis Judith Montero Torregroza.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-4785-3852>

¹E-mail de contacto: yorcelism@hotmail.es

Afiliación: ¹*Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela).

Artículo recibido: 17 de Julio del 2026.

Artículo revisado: 19 de Julio del 2026.

Artículo aprobado: 19 de Julio del 2026.

¹Especialista en Lúdica Educativa, egresada de la Universidad Fundación Universitaria Juan de Castellanos Tunja, (Colombia). Magíster en Educación con Tic, egresada de la Universidad de Investigación y desarrollo UDI de Bucaramanga, (Colombia). Actualmente trabaja en el Centro Educativo La Hermosa. Doctorante en Educación de la Universidad pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela).

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia de investigación orientada a comprender los sentidos y significados que los docentes de educación básica atribuyen a su praxis en la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales del departamento del Magdalena, Colombia. El estudio se fundamenta en los aportes de la fenomenología hermenéutica y en las teorías socioculturales del aprendizaje. Metodológicamente, se inscribe en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico. Participaron seis docentes de instituciones educativas rurales, a quienes se aplicaron entrevistas en profundidad y observación no participante. Los hallazgos revelan que la enseñanza de la lectura inicial se configura como una práctica situada, atravesada por la corporalidad, la afectividad, la oralidad comunitaria y la temporalidad singular del aprendizaje. Emergen categorías como la mediación afectivo-pedagógica, la improvisación didáctica como respuesta al contexto y el acompañamiento como sostén del proceso lector. Se concluye que la praxis docente en la ruralidad se constituye como una experiencia de cuidado pedagógico donde la palabra escrita se aprende y se habita desde la cercanía con el territorio y la historia de los estudiantes.

Palabras clave: Praxis docente, Lectura inicial, Contexto rural, Fenomenología, Educación básica.

Abstract

This article systematizes a research experience aimed at understanding the meanings and significance that elementary school teachers attribute to their teaching practice in initial reading instruction in rural contexts of the Magdalena department, Colombia. The study is grounded in the contributions of hermeneutic phenomenology and sociocultural theories of learning. Methodologically, it is inscribed in the interpretive paradigm, with a qualitative approach and phenomenological-hermeneutic method. Six teachers from rural educational institutions participated, to whom in-depth interviews and non-participant observation were applied. The findings reveal that initial reading instruction is configured as a situated practice, traversed by corporeality, affectivity, community orality, and the singular temporality of learning. Categories such as affective-pedagogical mediation, didactic improvisation as a response to the context, and accompaniment as support for the reading process emerge. It is concluded that teaching practice in rurality constitutes an experience of pedagogical care where the written word is learned and inhabited from closeness to the territory and the students' history.

Keywords: Teaching practice, Initial reading, Rural context, Phenomenology, Basic education.

Sumário

O presente artigo sistematiza uma experiência de investigação orientada a compreender os

sentidos e significados que os professores da educação básica atribuem à sua práxis no ensino da leitura inicial em contextos rurais do departamento de Magdalena, Colômbia. O estudo fundamenta-se nas contribuições da fenomenologia hermenêutica e nas teorias socioculturais da aprendizagem. Metodologicamente, inscreve-se no paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa e método fenomenológico-hermenêutico. Participaram seis professores de instituições educacionais rurais, aos quais foram aplicadas entrevistas em profundidade e observação não participante. Os resultados revelam que o ensino da leitura inicial se configura como uma prática situada, atravessada pela corporalidade, afetividade, oralidade comunitária e temporalidade singular da aprendizagem. Emergem categorias como mediação afetivo-pedagógica, improvisação didática como resposta ao contexto e acompanhamento como suporte do processo leitor. Conclui-se que a práxis docente na ruralidade se constitui como uma experiência de cuidado pedagógico onde a palavra escrita se aprende e se habita desde a proximidade com o território e a história dos estudantes.

Palavras-chave: Prática de ensino, Alfabetização inicial, Contexto rural, Fenomenologia, Educação básica.

Introducción

El lenguaje ha sido reconocido universalmente como una estructura simbólica esencial en la construcción del pensamiento, la identidad y la interacción social. Desde perspectivas contemporáneas de la psicolingüística y la pedagogía, el lenguaje es concebido como mediador fundamental en la apropiación del conocimiento y en la configuración de la subjetividad. En este marco, la lectura, particularmente en su fase inicial, constituye un proceso complejo donde los niños aprenden a decodificar signos para luego incorporarse a una construcción de significados, desarrollo cognitivo y participación cultural, que incide de manera determinante en las trayectorias

educativas y en la inclusión social de los individuos. Desde la perspectiva de Fraca (2003), la lectura implica una actividad intelectual en la que el lector interactúa con el texto escrito para extraer significado, mediante la interrelación de sus conocimientos previos y el contenido del texto. Esta postura permite comprender la lectura como un proceso activo, constructivo e interpretativo, que supera la visión centrada en la decodificación mecánica de signos, pues se considera como una actividad intelectual en la que el lector interactúa con el texto para construir significado a partir de la interrelación entre sus conocimientos previos y el contenido textual.

A nivel internacional, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) han advertido que la adquisición insuficiente de competencias lectoras en los primeros años de escolaridad constituye una de las principales barreras para el aprendizaje a lo largo de la vida. En el informe *Global Education Monitoring Report* (2024), se señala que aproximadamente el 70% de los niños en países de ingresos bajos y medios no logran comprender un texto simple a los 10 años, situación que ha sido conceptualizada como "pobreza de aprendizaje", reafirmando que dichas deficiencias limitan significativamente el desarrollo del capital humano y profundizan las desigualdades educativas. En el contexto latinoamericano, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2022) evidencian que un alto porcentaje de estudiantes no alcanza niveles mínimos de competencia lectora, ubicándose por debajo de los estándares internacionales. Particularmente en Colombia, los datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2023) muestran

que una proporción significativa de estudiantes en educación básica presenta dificultades en comprensión lectora, especialmente en instituciones educativas ubicadas en zonas rurales, donde las brechas educativas se acentúan debido a condiciones estructurales y contextuales. En estos escenarios rurales, la escuela se convierte en el principal espacio de alfabetización y socialización del conocimiento, desempeñando un papel fundamental en la construcción de oportunidades educativas. Sin embargo, dichas realidades están marcadas por factores como dispersión geográfica, presencia de aulas multigrado, diversidad lingüística y limitación de recursos didácticos (Arias et al., 2024), lo que exige una actualización constante de la praxis docente. En este sentido, la enseñanza de la lectura inicial no puede abordarse desde modelos homogéneos, ya que requiere una comprensión contextualizada que reconozca las particularidades socioculturales del contexto rural colombiano.

Vygotsky (1979) "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (p. 88). Esta perspectiva resulta esencial para comprender la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales, donde el aprendizaje se construye en interacción con la comunidad, la familia y el territorio. El docente actúa como mediador cultural que acerca al niño al mundo de la palabra escrita, reconociendo que el conocimiento no emerge de manera aislada, sino que se configura en el entramado de relaciones sociales que sostienen la vida escolar. Desde la perspectiva de Castillo (2022), la praxis pedagógica incluyente constituye un acto de co-construcción social donde el docente reinterpreta el currículo formal a partir de las necesidades intersubjetivas de sus estudiantes en situación de vulnerabilidad. Este

planteamiento resulta fundamental para la presente investigación, pues sitúa la praxis docente como una acción reflexiva y contextualizada, donde el maestro no aplica recetas curriculares estandarizadas, sino que resignifica su práctica desde las condiciones concretas de vida de los estudiantes rurales.

La problemática que orienta este estudio se centra en la falta de una comprensión profunda de la praxis docente en la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales, entendida como el conjunto de saberes, experiencias y reflexiones que configuran la acción pedagógica del maestro. Se hace necesario, por tanto, interpretar las experiencias y significados que los docentes construyen en torno a su práctica, con el fin de visibilizar una visión teórico-reflexiva que oriente la transformación de la enseñanza de la lectura inicial en la educación colombiana. El objetivo central de este artículo es sistematizar una experiencia de investigación orientada a comprender los sentidos y significados que los docentes de educación básica atribuyen a su praxis en la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales del departamento del Magdalena, Colombia. La pregunta que guía esta sistematización es: ¿cómo se configuran los sentidos y significados de la praxis docente en la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales, desde las experiencias vividas por los educadores?

Materiales y Métodos

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, orientado hacia la comprensión profunda de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias en contextos específicos. Taylor y Bogdan (1996) señalan que el propósito del paradigma interpretativo es comprender los fenómenos sociales desde el propio marco de referencia de

las personas que participan en ellos. Desde esta perspectiva, la realidad social se concibe como múltiple, dinámica y construida socialmente a través de la interacción entre las personas, donde el conocimiento emerge del encuentro dialógico entre el investigador y los participantes.

El enfoque de la investigación es cualitativo, adoptado como el camino epistemológico idóneo para captar la riqueza subjetiva, simbólica y contextual de la praxis docente. Creswell (2013) plantea que la investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. Este enfoque permitió interpretar los sentidos y experiencias de los docentes en contextos específicos, reconociendo que la realidad educativa no es única, sino construida a partir de las vivencias, interacciones y percepciones de los sujetos que participan en ella.

El método empleado fue la fenomenología-hermenéutica, orientado a comprender el significado profundo de las experiencias humanas a partir de los discursos y vivencias expresadas por los participantes. Husserl (2002) sostiene que retornar a las experiencias mismas constituye la vía para acceder a la esencia de los fenómenos. De manera complementaria, la dimensión hermenéutica permitió interpretar dicha experiencia desde el lenguaje, reconociendo que el discurso constituye una vía privilegiada para acceder a la comprensión del fenómeno. El escenario de investigación estuvo conformado por tres instituciones educativas rurales del departamento del Magdalena, Colombia: el Centro Educativo La Hermosa, sede 1 (El Curvalito), el Centro Educativo La Hermosa, sede 2 (Matogiro) y la Institución Educativa Distrital de Bonda, sede La Lisa.

Estas escuelas se caracterizan por su ubicación en zonas de difícil acceso, la presencia de aulas multigrado y un fuerte vínculo comunitario que integra la escuela con la vida del territorio. Los informantes clave estuvieron conformados por seis docentes de educación básica primaria, seleccionados mediante muestreo intencional, en atención a su experiencia directa y significativa en la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales. Los criterios de selección incluyeron: ser docentes en ejercicio en instituciones rurales de educación básica primaria, poseer experiencia directa en procesos de enseñanza de la lectura inicial en los primeros grados de escolaridad y manifestar disposición voluntaria para participar en el estudio. Para resguardar su identidad, se asignaron códigos alfanuméricos: D1, D2, D3, D4, D5 y D6.

Las técnicas de recolección de información fueron la entrevista en profundidad y la observación no participante. Kvale (2011) define la entrevista en profundidad como una conversación que tiene una estructura y un propósito, donde el investigador intenta comprender el mundo desde el punto de vista de los sujetos. Las entrevistas se desarrollaron desde una modalidad abierta, orientadas por un guion flexible que permitió sostener la direccionalidad temática del estudio. La observación no participante se centró en la identificación de interacciones pedagógicas, estrategias de enseñanza, ambiente escolar y niveles de participación de los estudiantes, registrada mediante diario de campo y notas de campo. Los instrumentos utilizados fueron el guion de entrevista semiestructurada, el cuaderno de notas, la grabadora de audio y la matriz de observación. El análisis de los datos se desarrolló siguiendo la ruta fenomenológico-hermenéutica propuesta por Van Manen (2003): lectura comprensiva de los textos, identificación

de unidades de significado, tematización, reducción fenomenológica e interpretación hermenéutica. El rigor metodológico se garantizó mediante los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se aseguró mediante la permanencia prolongada en el campo y la triangulación de técnicas. La transferibilidad se favoreció mediante la descripción densa del contexto rural. La dependencia se sustentó en el registro sistemático de las decisiones metodológicas. La confirmabilidad se verificó mediante la trazabilidad de los hallazgos y la reflexividad investigativa. El estudio respetó los principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y respeto hacia los participantes.

Epígrafe 1: La enseñanza de la lectura inicial como experiencia situada en el contexto rural. La enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales se configura como una práctica profundamente anclada en la vida cotidiana de los estudiantes y en las formas de vida que configuran su existencia en el territorio. Los docentes participantes coinciden en que el aprendizaje lector adquiere significado cuando se vincula con aquello que los niños conocen y viven diariamente: las labores del campo, los animales, las tradiciones culturales, los relatos familiares y las dinámicas comunitarias propias del entorno rural. Para Lave y Wenger (1991), el aprendizaje visto como actividad situada tiene como característica central un proceso de participación periférica legítima. Esta noción explica que el aprendiz se incorpora gradualmente a una comunidad de práctica, comenzando con actividades sencillas y progresivamente asumiendo roles más complejos. Aplicado al campo de la lectura inicial, este planteamiento permite comprender que el niño se alfabetiza de manera gradual

cuando participa en situaciones auténticas donde la lectura y la escritura tienen una función real en su contexto. La informante D1 expresa que el proceso de enseñanza de la lectura inicial en el contexto rural se desarrolla de manera gradual, teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes. Esta afirmación revela una comprensión de la enseñanza lectora como proceso progresivo y contextualizado, donde el aprendizaje no responde a secuencias rígidas, sino a trayectorias construidas desde la realidad concreta de los niños. La docente reconoce que la lectura se inicia desde los saberes previos, las experiencias familiares y las prácticas culturales de la comunidad.

Por su parte, la informante D2 señala que la enseñanza de la lectura inicial en el contexto rural debe comenzar desde aquello que los niños conocen y viven diariamente. Esta afirmación muestra que la lectura no se inicia desde contenidos abstractos, sino desde la experiencia cotidiana. El mundo rural aparece como base constitutiva del aprendizaje lector, donde la palabra escrita encuentra arraigo en la vida concreta de los estudiantes. La informante D3 afirma que trata de enseñar la lectura de una manera sencilla y cercana a la vida de los estudiantes. Aquí la lectura aparece concebida como una práctica despojada de artificios técnicos, vinculada directamente con la cotidianidad del niño.

La simplicidad no implica reducción pedagógica, sino proximidad existencial con la experiencia del estudiante. Esta perspectiva se alinea con el aprendizaje situado, donde el conocimiento se construye en contextos reales de participación social. En línea con lo anterior, Díaz-Barriga (2006) destaca que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de aculturación donde los alumnos pasan a formar parte de una comunidad de practicantes. Este

planteamiento resulta esencial para comprender que la lectura inicial en la ruralidad debe vincularse con la experiencia vital del niño, con su entorno natural y con los relatos propios de la comunidad, de manera que el aprendizaje adquiera significado y pertinencia. La informante D5 sostiene que la enseñanza de la lectura inicial debe partir siempre de la realidad y de las experiencias que viven los niños en su entorno. Esta expresión evidencia una práctica pedagógica contextualizada, donde el aprendizaje lector se construye desde aquello que forma parte de la existencia concreta del estudiante. La docente trabaja con nombres de animales, cultivos, ríos, herramientas de trabajo y experiencias familiares, mostrando que la lectura es concebida como una práctica que se nutre del mundo vivido. La informante D6 agrega que la enseñanza de la lectura inicial debe construirse a partir de las vivencias y del entorno en el que crecen los estudiantes. Esta afirmación revela una pedagogía situada, donde el aprendizaje lector encuentra su fundamento en aquello que los niños ya conocen y habitan. La docente emplea cuentos, canciones, rondas, carteles y actividades dinámicas como formas

de aproximación a la lectura, mostrando que el aprendizaje lector es concebido como una experiencia participativa y lúdica. En el contexto rural, donde las dinámicas familiares suelen estar marcadas por exigencias laborales intensas y limitaciones de acompañamiento, el docente asume un papel ampliado que excede la instrucción formal. La informante D4 señala que el proceso de enseñanza de la lectura inicial se desarrolla teniendo en cuenta las experiencias, saberes y formas de vida de los estudiantes. Esta comprensión evidencia que la enseñanza lectora se constituye desde el reconocimiento de la historicidad y del mundo cotidiano de los niños, donde la ruralidad no aparece como escenario externo, sino como condición constitutiva del proceso pedagógico. En síntesis, los referentes teóricos y las voces de las docentes coinciden en que la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales debe ser una práctica contextualizada, que parta de la realidad del estudiante, de su cultura, de su territorio y de sus experiencias de vida. La siguiente tabla sintetiza los aportes de los referentes teóricos de este epígrafe:

Tabla 1. Comparación de referentes teóricos sobre la enseñanza situada de la lectura inicial en contextos rurales.

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la experiencia de aula
Lave y Wenger (1991)	El aprendizaje ocurre mediante participación periférica legítima en comunidades de práctica.	Sí	Fundamenta la idea de que los niños aprenden a leer participando en actividades auténticas de su comunidad rural.
Díaz-Barriga (2006)	El aprendizaje escolar es un proceso de aculturación en prácticas auténticas y contextualizadas.	Sí	Respalda la necesidad de vincular la lectura con la vida cotidiana y la cultura del entorno rural.
Vygotsky (1979)	El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y mediación cultural.	Sí	Proporciona el marco para entender la lectura como construcción social mediada por el docente y la comunidad.

Fuente: Elaboración propia.

Epígrafe 2: La oralidad como fundamento del ingreso a la lectura inicial. Esta emerge en las experiencias de las docentes como un fundamento constitutivo del aprendizaje lector. Antes de la apropiación de la palabra escrita, aparece la palabra dicha, escuchada y

compartida. La conversación, los relatos familiares, las canciones, las rondas y las narraciones comunitarias constituyen el suelo desde donde la lectura comienza a hacerse posible. La informante D1 señala que el proceso inicia fortaleciendo la oralidad, la escucha y el

reconocimiento del lenguaje. Esta expresión revela que la lectura emerge primero como experiencia oral. Antes de la palabra escrita, el sujeto habita el lenguaje a través de la escucha, la conversación y la narración. La docente reconoce que la oralidad constituye el fundamento originario del ingreso a la lectura, donde la palabra compartida funda las primeras relaciones con el mundo y con los otros. Desde la perspectiva de Castanheira y Street (2017), la interacción con las alfabetizaciones es un proceso que va más allá de las concepciones escolares limitadas de la alfabetización como habilidad autónoma, y que en cambio considera el concepto de alfabetización como práctica social en contextos cotidianos. Esta perspectiva reconoce que los significados de la lectura varían según los contextos sociales y culturales, y que la literacidad se expresa de manera distinta en entornos rurales, donde las prácticas comunicativas propias de la comunidad configuran formas particulares de transmisión cultural.

La informante D2 afirma que antes de iniciar formalmente con el reconocimiento de letras y palabras, da mucha importancia a la oralidad. En su práctica, el ingreso a la lectura comienza desde la palabra hablada, el relato compartido y la riqueza lingüística construida en la convivencia familiar y comunitaria. Esta la oralidad aparece aquí como etapa fundante del proceso lector, donde la palabra viva antecede y sostiene la comprensión del texto escrito. La informante D3 expresa que la lectura inicial no la trabaja solamente desde las letras, sino también desde la conversación, la escucha y la observación del entorno. Esta afirmación revela una comprensión ampliada del acto lector, donde la palabra escrita no se separa de la experiencia oral ni de la percepción del mundo circundante. La entrada a la lectura trasciende la codificación escrita y se construye desde

dimensiones sensoriales, dialógicas y perceptivas que anteceden la textualidad formal. La informante D4 sostiene que los niños llegan a la escuela con conocimientos adquiridos a través de conversaciones familiares, relatos campesinos y experiencias comunitarias. Aquí la oralidad y la memoria colectiva operan como estructuras prelingüísticas que sostienen el tránsito hacia la lectura formal. La docente reconoce que los estudiantes llegan con un capital narrativo previo que debe ser acogido y valorado como base del aprendizaje lector.

La informante D5 señala que ha aprendido que escuchar, conversar y narrar son bases importantes para aprender a leer. Esta expresión confirma que la oralidad se constituye como suelo originario del aprendizaje lector, donde la palabra viva antecede y sostiene la comprensión del texto escrito. La docente comprende que la lectura se fortalece cuando se vincula con lo vivido y lo sentido, y que el lenguaje escrito no puede separarse de la experiencia existencial que lo precede. La informante D6 agrega que emplea cuentos, canciones, rondas, carteles y actividades dinámicas que despierten el interés de los niños. Estas mediaciones buscan disminuir el temor inicial y favorecer una relación más abierta y confiada con la palabra escrita. El juego y la actividad lúdica aparecen como umbral de entrada al aprendizaje lector, favoreciendo la disposición afectiva y cognitiva del estudiante. En este sentido, Ferreiro (2007) sostiene que lo que debe estar en el centro son los sujetos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, y que aprender a leer y escribir sigue siendo una necesidad básica de aprendizaje en el mundo actual. Esta perspectiva subraya que la alfabetización inicial debe promover una aproximación funcional al lenguaje escrito, vinculada al uso social de la lectura, donde el niño construye significado a partir de la interacción con textos reales y con su contexto

sociocultural. En el contexto rural, la oralidad adquiere una relevancia particular debido a la cercanía entre escuela, familia y comunidad, así como por la presencia de prácticas de oralidad que enriquecen los procesos formales de alfabetización. Los relatos campesinos, las tradiciones orales y las narrativas comunitarias constituyen un capital simbólico que el docente debe reconocer e integrar en su práctica

pedagógica. En síntesis, se configura como una dimensión esencial del aprendizaje lector en contextos rurales, donde la palabra hablada, el relato compartido y la narrativa comunitaria constituyen el fundamento desde el cual el niño puede transitar hacia la apropiación del lenguaje escrito. La siguiente tabla sintetiza los aportes de los referentes teóricos de este epígrafe:

Tabla 2. Comparación de referentes teóricos sobre la oralidad como fundamento de la lectura inicial

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la experiencia de aula
Castanheira y Street (2017)	La alfabetización es una práctica social situada en contextos cotidianos.	Sí	Fundamenta la idea de que la lectura inicial en contextos rurales debe partir de las prácticas comunicativas de la comunidad.
Ferreiro (2007)	El centro del aprendizaje son los sujetos y el aprendizaje mismo, no los métodos.	Sí	Respalda la necesidad de valorar los conocimientos previos de los niños y la oralidad como base de la alfabetización.
Freire (1970)	"la lectura de la palabra está antecedida por la lectura del mundo" (p. 42).	Sí	Justifica que la enseñanza de la lectura inicial debe partir de la experiencia concreta y la realidad del estudiante rural.

Fuente: Elaboración propia.

Epígrafe 3: La mediación afectivo-pedagógica como sostén del proceso lector. La mediación afectivo-pedagógica emerge en las experiencias de las docentes como una condición esencial del aprendizaje lector. La paciencia, la motivación, la escucha y la cercanía emocional aparecen como dimensiones indispensables para sostener el proceso lector, especialmente frente al miedo, la inseguridad o las dificultades iniciales. El docente no solo enseña técnicas de lectura, sino que acompaña emocionalmente al estudiante en la construcción de confianza y seguridad.

La informante D1 señala que enseñar a leer implica una gran responsabilidad pedagógica y humana. Esta expresión sitúa la práctica docente más allá de la instrucción técnica, otorgándole una dimensión ética y afectiva. En esta vivencia, la enseñanza de la lectura se constituye como un acto de acompañamiento sostenido por la motivación, la cercanía y la observación sensible de los procesos infantiles, donde el aprendizaje se presenta como experiencia relacional y significativa. Desde la perspectiva de Ausubel (1983), el aprendizaje

adquiere sentido cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante. Aplicada a la enseñanza de la lectura inicial, esta teoría permite comprender que la alfabetización debe concebirse como una construcción progresiva de sentido, donde aprender a leer implica comprender el valor comunicativo del texto y relacionarlo con experiencias concretas del mundo del estudiante. La informante D2 relata la experiencia con una niña que casi no hablaba en clase y evitaba participar en las actividades de lectura. La docente describe que cuando invitaba a la niña a leer se ponía nerviosa y muchas veces decía que no podía. Esta expresión revela una experiencia de inseguridad y auto-restricción que condicionaba su entrada al mundo lector. La docente decidió modificar su forma de acompañar el proceso, empezando a trabajar con ella de manera más cercana, utilizando cuentos cortos con dibujos, juegos de sonidos y palabras relacionadas con animales y elementos de su entorno. La cercanía

pedagógica emerge como estructura de sostén emocional que posibilita al estudiante atravesar sus miedos y construir confianza frente al acto de leer. La informante D3 expresa que procura tener paciencia y acompañar a cada niño según sus necesidades. La paciencia aparece como disposición ética que permite sostener la singularidad del aprendizaje sin violentar sus tiempos propios.

La docente relata la experiencia con un estudiante con autismo que presentaba grandes dificultades de atención, por lo que empezó a buscar estrategias más visuales y actividades que le llamaran la atención. La adaptación de estrategias emerge como acto ético de reconocimiento de la singularidad, especialmente frente a necesidades educativas diferenciadas. En este sentido, Castillo (2022) plantea que la praxis pedagógica incluyente constituye un acto de co-construcción social donde el docente reinterpreta el currículo formal a partir de las necesidades intersubjetivas de sus estudiantes en situación de vulnerabilidad. Este planteamiento resulta fundamental para comprender la mediación afectivo-pedagógica como una práctica que trasciende la aplicación de métodos estandarizados y se configura como un acto de reconocimiento y acompañamiento del otro en su singularidad.

La informante D4 señala que el niño mostraba inseguridad y poca motivación, y evitaba leer frente a sus compañeros por miedo a equivocarse. Esta expresión revela la fragilidad del inicio lector desde una dimensión muy ligada al vínculo entre emoción e interés. La docente observó que al estudiante le gustaban mucho los animales y las actividades relacionadas con el campo, y a partir de ello reorganizó sus mediaciones pedagógicas. El aprendizaje cobra fuerza cuando se enlaza con aquello que despierta afecto e identificación en

el niño, y la lectura deja de ser una exigencia externa para convertirse en una experiencia reconocible y cercana. La informante D5 sostiene que poco a poco empezó a trabajar con él mediante actividades lúdicas y un acompañamiento más cercano. El acompañamiento afectivo emerge como mediación fundamental para sostener el proceso de aprendizaje y posibilitar el avance lector. La docente reconoce que muchas veces las barreras para aprender no están en el sujeto, sino en las condiciones de vida que lo rodean, mostrando una comprensión crítica de las dificultades lectoras.

La informante D6 afirma que procura motivarlos constantemente y reconocer cada pequeño avance. El acompañamiento afectivo funciona como soporte esencial que sostiene la continuidad del aprendizaje y fortalece la motivación. La docente comprende que el estudiante no avanza porque no tenga capacidad, sino porque requiere más tiempo, confianza y acompañamiento, resignificando la dificultad lectora como proceso temporal de maduración. Piaget (1972) sostiene que el desarrollo cognitivo se estructura en etapas evolutivas que determinan la forma como el niño procesa la información, resuelve problemas y construye conceptos. En el marco de la lectura inicial, esta teoría ofrece un fundamento esencial: los procesos de alfabetización deben ser coherentes con el desarrollo cognitivo del estudiante, requiriendo actividades que integren imágenes, juegos, narraciones y experiencias concretas que permitan asociar el lenguaje oral con el lenguaje escrito.

En el contexto rural, la mediación afectivo-pedagógica adquiere una relevancia aún mayor, debido a que el estudiante construye su identidad y su conocimiento desde un vínculo

estrecho con el territorio, las dinámicas comunitarias y las prácticas productivas. Enseñar lectura desde este enfoque implica integrar al proceso alfabetizador elementos propios del contexto rural, favoreciendo que los textos trabajados en el aula resulten cercanos, comprensibles y culturalmente pertinentes. En síntesis, la mediación afectivo-pedagógica se

constituye como un pilar fundamental de la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales, donde el docente no solo transmite contenidos, sino que acompaña emocionalmente al estudiante en la construcción de confianza, seguridad y sentido. La siguiente tabla sintetiza los aportes de los referentes teóricos de este epígrafe:

Tabla 3. Comparación de referentes teóricos sobre la mediación afectivo-pedagógica en la lectura inicial.

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la experiencia de aula
Ausubel (1983)	El aprendizaje significativo requiere vincular nueva información con conocimientos previos.	Sí	Fundamenta la necesidad de partir de los saberes y experiencias de los estudiantes rurales.
Castillo (2022)	La praxis pedagógica incluyente es un acto de co-construcción social desde las necesidades intersubjetivas.	Sí	Respalda la mediación afectiva como reconocimiento de la singularidad del estudiante.
Piaget (1972)	El desarrollo cognitivo ocurre por etapas y requiere experiencias concretas.	Sí	Justifica el uso de actividades lúdicas, visuales y manipulativas en la enseñanza inicial de la lectura.

Fuente: Elaboración propia.

Epígrafe 4: La temporalidad singular del aprendizaje lector en contextos rurales. La temporalidad singular del aprendizaje emerge en las experiencias de las docentes como una estructura esencial del fenómeno estudiado. Aprender a leer no ocurre bajo un tiempo homogéneo ni lineal, sino a través de ritmos propios, pausas, repeticiones y avances diferenciales. Cada niño habita un tiempo singular de apropiación del lenguaje escrito, y la práctica docente se convierte en una experiencia de espera, paciencia y reconocimiento de esa temporalidad irreductible. La informante D1 señala que el proceso de enseñanza de la lectura inicial en el contexto rural se desarrolla de manera gradual, teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes. Esta afirmación revela una comprensión de la enseñanza lectora como proceso progresivo, donde el aprendizaje no responde a secuencias rígidas, sino a trayectorias construidas desde la realidad concreta de los niños. La docente reconoce que la lectura se inicia desde los saberes previos y se construye de manera gradual. La informante

D2 expresa que algunos avanzan más rápido y otros requieren más tiempo y apoyo. La diversidad en los ritmos de aprendizaje es asumida como estructura inherente de la experiencia educativa y no como anomalía del proceso. La docente comprende que el aprendizaje lector no responde a una lógica uniforme de progresión, y que cada niño habita su propio ritmo de comprensión, pausa y avance. Bruner (1997) plantea que el desarrollo cognitivo se expresa mediante modos de representación secuenciales e integrados: enactivo, icónico y simbólico. Esta propuesta permite comprender que la construcción del conocimiento se produce de forma progresiva, vinculando experiencia, representación y lenguaje, lo cual se relaciona directamente con el desarrollo de competencias comunicativas y lectoras. La representación simbólica, que se apoya en el lenguaje, es el nivel más complejo y característico del pensamiento humano. La informante D3 sostiene que algunos avanzan más rápido y otros requieren más tiempo y apoyo. Esta expresión confirma que la diversidad en los ritmos de aprendizaje es

asumida como estructura inherente de la experiencia educativa. La docente reconoce que no todos los niños acceden al aprendizaje desde las mismas formas, tiempos o disposiciones, y que la enseñanza debe adaptarse a esas diferencias. La informante D4 señala que los niños llegan a la escuela con conocimientos adquiridos a través de conversaciones familiares, relatos campesinos y experiencias comunitarias. Esta afirmación muestra que la temporalidad del aprendizaje no comienza en la escuela, sino que se construye desde la historia previa del estudiante, desde su participación en la vida comunitaria y desde los saberes que ya posee al ingresar al aula. La informante D5 expresa que cuando un estudiante comienza a leer por sí mismo, siente satisfacción y seguridad. La lectura se vive como proceso de emancipación progresiva que fortalece la autonomía y la autoconfianza del estudiante. La docente comprende que el aprendizaje lector requiere tiempos propios y que el reconocimiento de los avances, por pequeños que sean, fortalece la seguridad del niño. La informante D6 afirma que procura trabajar la lectura de manera gradual, respetando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Esta expresión revela una pedagogía del tiempo propio, donde enseñar involucra reconocer que cada sujeto tiene su propia temporalidad para entrar en la lectura. La docente comprende que algunos niños necesitan más tiempo y acompañamiento para avanzar, mostrando que

el tiempo del aprendizaje no es homogéneo. Gélvez et al. (2022) señalan que las zonas rurales del mundo se caracterizan por sus enormes extensiones de espacio, biodiversidad y población, pero, al mismo tiempo, por una reiterada carencia de elementos, tecnologías e incluso docentes, lo que hace compleja la transformación social desde la educación. Esta reflexión destaca que el proceso de lectura inicial en el medio rural debe considerar tanto las limitaciones del contexto como las oportunidades que ofrecen las prácticas educativas situadas, reconociendo que la mediación docente resulta clave para orientar dichas prácticas hacia aprendizajes significativos y pertinentes. En el contexto rural, la temporalidad singular del aprendizaje adquiere una relevancia particular debido a las condiciones de vida de los estudiantes, donde las trayectorias escolares suelen verse interrumpidas por factores como el trabajo infantil, el ausentismo o las condiciones socioeconómicas desfavorables. Reconocerla en el aprendizaje se convierte en una exigencia ética para el docente, que debe acompañar al estudiante en el tiempo necesario para que la palabra pueda ser habitada sin miedo. En síntesis, la temporalidad singular del aprendizaje se configura como una estructura esencial del fenómeno estudiado, donde enseñar a leer implica habitar el tiempo del otro, respetar sus ritmos y acompañarlo en la construcción progresiva de la palabra escrita.

Tabla 4. Comparación de referentes teóricos sobre la temporalidad singular del aprendizaje lector

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la experiencia de aula
Bruner (1997)	El desarrollo cognitivo se expresa mediante modos de representación secuenciales (enactivo, icónico, simbólico).	Sí	Fundamenta la progresión del aprendizaje lector desde la experiencia concreta hacia la simbolización.
Vygotsky (1979)	El aprendizaje ocurre en la zona de desarrollo próximo mediante mediación social.	Sí	Respalda la idea de que el acompañamiento docente amplía las posibilidades del estudiante en su tiempo de aprendizaje.
Gélvez et al. (2022)	La educación rural enfrenta carencias estructurales que complejizan la transformación social.	Sí	Contextualiza las condiciones materiales que inciden en la temporalidad del aprendizaje en escuelas rurales.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Discusión

El análisis fenomenológico-hermenéutico de las experiencias narradas por las seis docentes participantes permitió identificar un conjunto de hallazgos que configuran la esencia de la praxis docente en la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales. Estos hallazgos se organizan

en categorías emergentes que revelan las dimensiones constitutivas del fenómeno estudiado. La Tabla 1 sintetiza los núcleos temáticos identificados a partir del cruce interpretativo de las entrevistas y observaciones.

Tabla 5. *Categorías emergentes de la praxis docente en la enseñanza de la lectura inicial rural.*

Categoría	Descripción	Ejemplo de testimonio
Contextualización del aprendizaje lector	La enseñanza de la lectura se construye desde las experiencias, saberes y formas de vida del entorno rural.	"El proceso de enseñanza de la lectura inicial se desarrolla teniendo en cuenta las experiencias, saberes y formas de vida de los estudiantes" (D4).
Oralidad como fundamento	La palabra hablada, el relato compartido y la narrativa comunitaria anteceden y sostienen la lectura escrita.	"El proceso inicia fortaleciendo la oralidad, la escucha y el reconocimiento del lenguaje" (D1).
Mediación afectivo-pedagógica	El acompañamiento emocional, la paciencia y la cercanía son condiciones esenciales del aprendizaje lector.	"Enseñar a leer implica una gran responsabilidad pedagógica y humana" (D1).
Improvisación didáctica	La adaptación de estrategias y la flexibilidad metodológica responden a las condiciones del contexto rural.	"Empecé a buscar estrategias más visuales y actividades que le llamaran la atención" (D3).
Temporalidad singular del aprendizaje	Cada niño habita un tiempo propio de apropiación del lenguaje escrito, que debe ser respetado.	"Procuro trabajar la lectura de manera gradual, respetando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante" (D6).
La lectura como experiencia de autonomía	Aprender a leer fortalece la confianza, la participación y la capacidad de comprender el mundo.	"La lectura les ayuda a comprender el mundo que los rodea, expresar sus ideas y fortalecer su confianza personal" (D5).

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los hallazgos permite afirmar que la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales se configura como una práctica profundamente situada, donde el aprendizaje lector se construye desde la proximidad con el mundo vivido de los estudiantes. Esta contextualización no es un añadido pedagógico, sino una condición constitutiva del sentido lector, pues la palabra escrita adquiere significado cuando se vincula con la experiencia concreta del niño: los animales, el campo, las tradiciones familiares y las narrativas comunitarias. Este hallazgo confirma las tesis de Lave y Wenger (1991) sobre el aprendizaje situado como participación en comunidades de práctica, y de Díaz-Barriga (2006) sobre la importancia de las prácticas auténticas en el aprendizaje escolar. Esta emerge como un fundamento originario del aprendizaje lector. Antes de la apropiación de la palabra escrita, aparece la palabra hablada, escuchada y

compartida. Los relatos familiares, las canciones, las rondas y las narraciones comunitarias constituyen el suelo desde donde la lectura comienza a hacerse posible. Este hallazgo resuena con los planteamientos de Ferreiro (2007) sobre la importancia de reconocer los conocimientos previos de los niños y de Castanheira y Street (2017) sobre la literacidad como práctica social situada en contextos cotidianos. La mediación afectivo-pedagógica se revela como una dimensión estructural del fenómeno. Los docentes no solo enseñan técnicas de lectura, sino que acompañan emocionalmente al estudiante en la construcción de confianza y seguridad. La paciencia, la motivación, la escucha y la cercanía aparecen como condiciones indispensables para sostener el proceso lector, especialmente frente al miedo, la inseguridad o las dificultades iniciales. Este hallazgo se alinea con los aportes de Ausubel (1983) sobre el

aprendizaje significativo y de Castillo (2022) sobre la praxis pedagógica incluyente como acto de co-construcción social. La improvisación didáctica emerge como una respuesta creativa y necesaria a las condiciones del contexto rural. Ante la escasez de recursos, la diversidad de ritmos y las demandas simultáneas del aula multigrado, los docentes desarrollan estrategias adaptativas que no están escritas en ningún manual, sino que emergen desde la sensibilidad pedagógica y el conocimiento del territorio. Esta improvisación no es improvisación en el sentido de ausencia de planificación, sino flexibilidad pedagógica que permite responder a lo contingente sin perder de vista los propósitos formativos. La temporalidad singular del aprendizaje se constituye como una categoría esencial del fenómeno. Los docentes reconocen que aprender a leer no ocurre bajo un tiempo homogéneo ni lineal, sino a través de ritmos propios, pausas y avances diferenciales. Esta comprensión desplaza la lógica de la estandarización y sitúa la enseñanza en una ética del acompañamiento, donde el docente espera, acompaña y respeta el tiempo del otro. Este hallazgo encuentra resonancia en los planteamientos de Bruner (1997) sobre los modos de representación secuenciales y de Vygotsky (1979) sobre la zona de desarrollo próximo.

La lectura como experiencia de autonomía y constitución subjetiva es otra categoría que emerge con fuerza. Aprender a leer no solo habilita competencias académicas, sino que transforma la relación del estudiante consigo mismo, con los otros y con el mundo. La emergencia de la confianza personal, la seguridad y la participación muestran que el acto lector participa activamente en la formación del ser, fortaleciendo la autonomía y la capacidad de comprender y actuar sobre la

realidad. En conjunto, estos hallazgos revelan que la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales se configura como una experiencia de cuidado pedagógico situada, donde convergen cultura, afectividad, lenguaje, temporalidad y existencia. Lo irreductible de esta experiencia reside en que enseñar a leer no significa únicamente introducir al niño en el código escrito, sino acompañarlo en la apertura de un mundo de significados desde su propia historia, sus vínculos y sus posibilidades de ser.

Conclusiones

La sistematización de esta experiencia de investigación ha permitido comprender los sentidos y significados que los docentes de educación básica atribuyen a su praxis en la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales del departamento del Magdalena, Colombia. A partir del análisis fenomenológico-hermenéutico de las entrevistas y observaciones realizadas a seis docentes de instituciones educativas rurales, se ha logrado develar las dimensiones esenciales que configuran esta práctica pedagógica. Se concluye que la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales se constituye como una práctica profundamente situada, donde el aprendizaje lector se construye desde la proximidad con el mundo vivido de los estudiantes. La ruralidad no es un escenario accesorio, sino una condición constitutiva del sentido pedagógico, pues la palabra escrita adquiere significado cuando se vincula con las experiencias, saberes y formas de vida del entorno rural: las labores del campo, los animales, las tradiciones culturales, los relatos familiares y las dinámicas comunitarias.

La oralidad emerge como un fundamento originario del aprendizaje lector. Antes de la apropiación de la palabra escrita, aparece la palabra hablada, escuchada y compartida. Los

relatos familiares, las canciones, las rondas y las narraciones comunitarias constituyen el suelo desde donde la lectura comienza a hacerse posible. Este hallazgo reafirma que la alfabetización inicial no puede desligarse de la experiencia oral y de la memoria cultural que los niños traen consigo al ingresar a la escuela. La mediación afectivo-pedagógica se revela como una dimensión estructural del fenómeno. Los docentes no solo enseñan técnicas de lectura, sino que acompañan emocionalmente al estudiante en la construcción de confianza y seguridad. La paciencia, la motivación, la escucha y la cercanía aparecen como condiciones indispensables para sostener el proceso lector, especialmente frente al miedo, la inseguridad o las dificultades iniciales. La confianza emerge como condición de posibilidad para que el niño pueda habitar la palabra sin temor al error. La temporalidad singular del aprendizaje se constituye como una categoría esencial del fenómeno. Los docentes reconocen que aprender a leer no ocurre bajo un tiempo homogéneo ni lineal, sino a través de ritmos propios, pausas y avances diferenciales. Esta comprensión desplaza la lógica de la estandarización y sitúa la enseñanza en una ética del acompañamiento, donde el docente espera, acompaña y respeta el tiempo del otro.

Se concluye que la praxis docente en la enseñanza de la lectura inicial en contextos rurales es una experiencia de cuidado pedagógico situada, donde convergen cultura, afectividad, lenguaje, temporalidad y existencia. Enseñar a leer no significa únicamente introducir al niño en el código escrito, sino acompañarlo en la apertura de un mundo de significados desde su propia historia, sus vínculos y sus posibilidades de ser. Futuras investigaciones podrían profundizar en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que integren los hallazgos de este

estudio, así como en la formación docente para contextos rurales que reconozca las particularidades de la enseñanza de la lectura inicial. Asimismo, se recomienda a las secretarías de educación y a las instituciones formadoras de docentes considerar estos hallazgos para el diseño de políticas y programas de formación continua que fortalezcan la praxis docente en la ruralidad.

Referencias

- Arias, E., Ortiz, D., & López, G. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2024: la medición de los aprendizajes*. UNESCO.
<https://www.unesco.org>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Editorial Trillas.
https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-3736800-c046f8553a.pdf>
- Castanheira, M., & Street, B. (2017). Literacy in and out of School in a Brazilian Bairro: Implications for Policy. En J. McCaffery & B. Street (Eds.), *Theory and Practice in Literacy and Development* (2nd ed.). British Association for Literacy in Development.
<https://balid.org.uk>
- Castillo, N. (2022). *Praxis pedagógica incluyente y mediación sociocultural*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<https://share.google/L2bcZlaLTbdOvbJo4>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
<https://academia.utp.edu.co>
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ensenanza_situada_-_frida_diaz_barriga_arceo.pdf

- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. CREFAL. <https://inscastelli-cha.infod>
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Libros El Nacional. <https://books.google.com.ec/books/about/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Gélvez, R., Rincón, N., & Villamizar, D. (2022). Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.19053/0121053X>
- Husserl, E. (2002). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2023). *Publicaciones ICFES*. <https://www.icfes.gov.co>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Cambridge University Press. <https://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications. <https://books.google.com.ec/books?id=2oAe>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2022). *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2022*. <https://www.oecd.org>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024*. <https://unesdoc.unesco.org>
- Piaget, J. (1972). *La psicología de la inteligencia*. Editorial Psique. <https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/3-Psicologia-De-La-Inteligencia.pdf>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. <https://share.google/bz8dzolf8oyuHtTaC>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=52958>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <https://saberespsi.wordpress.com/wp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Yorelis Montero.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Yorelis Montero: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

