



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



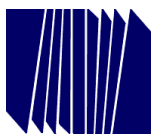
Línea de Investigación: Investigaciones asociadas con los programas de la
Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura-IVILLAB

**MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN NEUROEDUCACIÓN PARA FORTALECER
LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL, CARTAGENA DE INDIAS COLOMBIA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: Tovar Sánchez, Edith Esther
Tutora: Díez de Tancredi, Dalia

Caracas, junio de 2026



Nº 20260534-57-248

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 18 de junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Posgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS Doctoral titulada: **“MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN NEUROEDUCACIÓN PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL, CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA”**, presentada por la ciudadana: **Esther Edith Tovar Sánchez**, titular del documento de identidad **Pas. AU383849**, del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO**

OBSERVACIONES:

La presente tesis doctoral es pertinente a razón de que investigar sobre la comprensión de la lectura, desde la perspectiva de la neuroeducación, en instituciones de educación básica primaria del contexto rural de Cartagena de Indias en Colombia, fortalece la practica pedagógica de los docentes respecto a la enseñanza de la lectura. En su desarrollo se evidencia una intención clara de generar una construcción teórica situada, derivada del dialogo entre experiencia docente, neuroeducación, enseñanza de la lectura y contexto rural. Se recomienda su presentación en espacios académicos e investigativos.



Dra. Dalia Diez de Tancredi
C.I.V. 4.576822

Tutora



Dra. Dulce Santamaría
C.I.V. 6.094.291



Dr. Juan José Obando
C.I.V. 5.114.618

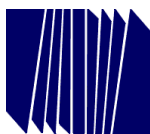


Dra. Yaritza Cova
C.I.V 6.858.769



Dra. Rovimar Serrano
C.I. V. 11.489.815





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-248

**“MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN NEUROEDUCACIÓN PARA
FORTALECER LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL, CARTAGENA DE INDIAS,
COLOMBIA”**

POR: Esther Edith Tovar Sánchez
Pas. AU383849

*Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica
Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los 18 días del mes de junio de 2026*



Dra. Dalia Diez de Tancredi
C.I.V. 4.576822
Tutora



Dra. Dulce Santamaría
C.I.V. 6.094.291



Dr. Juan José Obando
C.I.V. 5.114.618



Dra. Yaritza Cova
C.I.V 6.858.769



Dra. Rovimar Serrano
C.I. V. 11.489.815



DEDICATORIA

Dedico esta tesis doctoral, en primer lugar, a Dios, por sostenerme en los días en que el cansancio quiso más que la voluntad, y por permitirme llegar hasta aquí con fe y propósito. Este logro no solo representa una meta académica, sino también un camino de crecimiento personal, de aprendizaje y de transformación.

A mis hijos, Alan de Jesús Sánchez Tovar y Alejandro Rafael Sánchez Tovar, por ser mi motor diario: su amor, su paciencia y su manera de creer en mí le dieron sentido a cada esfuerzo. Todo lo que hago nace del deseo de ser para ustedes un ejemplo de constancia, perseverancia y esperanza.

A todas las personas que hicieron parte de este proceso y me brindaron apoyo emocional y académico; en especial, a mis profesores y a mi asesora Dalia Diez de Tancredi, cuyas orientaciones marcaron con profundidad este camino.

Y, de manera especial, dedico este trabajo a los docentes y a los niños y niñas de la escuela rural, cuya realidad, voces y experiencias me recordaron que enseñar a leer es también enseñar a sentir, a pensar y a soñar. Que esta investigación sea un aporte para una educación más humana, y que contribuya a fortalecer prácticas pedagógicas que reconozcan la vida, la emoción y el contexto como parte esencial del aprendizaje.

iii **EDITH !!!**

AGRADECIMIENTOS

Las palabras en ocasiones son pocas para demostrar cuan agradecida estoy, por eso agradezco:

Al Espíritu Santo de Dios por darme la sabiduría en esta investigación.

A mis hijos por estar presente y apoyarme con sus palabras de aliento.

A mis compañeros de estudio cuando uníamos esfuerzos para seguir adelante.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, refugio de tantos profesionales destacados multiplicadores de sus conocimientos, dignos ejemplos para todos.

A mi Tutora, Dalia Diez quien con su experiencia me ayudó en la construcción de mis conocimientos, gracias por sus consejos y por creer en mí.

A toda la comunidad educativa de la escuela rural que con su empuje y entusiasmo contribuyeron a la cristalización de la meta propuesta.

¡Mil Gracias a todos!

TABLA DE CONTENIDO

	pp.
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	li
DEDICATORIA.....	iv
RECONOCIMIENTO.....	vi
LISTA DE CONTENIDO.....	vi
LISTA DE TABLAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	12
MOMENTOS	
I CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	15
Planteamiento del problema.....	15
<i>Propósitos de la investigación</i>	22
Justificación.....	23
II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	31
Antecedentes de la investigación.....	31
<i>Internacionales</i>	31
<i>Nacionales</i>	35
Aspectos teóricos.....	39
Teorías de entrada que fundamentan el estudio	40
<i>Teoría neuroeducativa del aprendizaje</i>	40
<i>Neuroeducación</i>	42
<i>Principios y conocimiento de la neuroeducación</i>	45
<i>Bases neuro cognitivas del aprendizaje</i>	47
<i>Funciones del cerebro</i>	50
<i>Fundamentos neurocientíficos del aprendizaje y plasticidad cerebral</i>	51
<i>Superación de neuro mitos</i>	52
<i>Teoría neurocognitiva de la lectura</i>	54
Enseñanza de la lectura.....	56
<i>Procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura</i>	58
<i>Estrategias para la enseñanza de la lectura y correspondencia grafema–fonema</i>	59
<i>Conciencia fonológica</i>	60
<i>Teoría Fonológica y procesamiento lector de Defior y Herrera....</i>	61
<i>Unidades sonoras del lenguaje</i>	64
<i>Automatización lectora</i>	65
<i>Dificultades recurrentes en la enseñanza de la lectura</i>	66
<i>Experiencias y condiciones actuales de la enseñanza de la lectura</i>	68
<i>Teoría de la Integración Sensorial de Ayres (1960)</i>	70
<i>Estrategias neuro-didácticas multisensoriales y gamificación basada en proyectos</i>	72

Teorías pedagógicas y didácticas de la enseñanza de la lectura	73
<i>La Pedagogía y la escritura.....</i>	76
<i>Prácticas pedagógicas.....</i>	78
<i>Experiencias y condiciones actuales de la enseñanza de la lectura</i>	80
<i>Mediación docente.....</i>	81
<i>Teoría de las competencias docentes.....</i>	82
<i>Competencias docentes y actualización docente.....</i>	84
<i>Competencias actuales de los docentes en contexto rural.....</i>	87
<i>Aspectos que rigen la actualización docente en Colombia.....</i>	89
<i>Principios de la neuro-educación aplicados a la práctica docente...</i>	90
<i>Desarrollo de competencias neuro didácticas.....</i>	92
<i>Formación permanente.....</i>	93
<i>Mediación pedagógica.....</i>	95
Estrategias Neuro-educativas.....	96
<i>Motivación y gestión emocional en el aula.....</i>	96
<i>Aprender y enseñar con todo el cerebro.....</i>	97
<i>Emoción, motivación y conciencia fonológica diaria.....</i>	98
<i>Herramientas tecnológicas y gamificación aplicada a la práctica del aula.....</i>	100
Teoría socio-contextual de la educación rural.....	101
Articulación hermenéutica entre teoría y experiencia.....	104
Articulación entre teorías de entrada y comprensiones emergentes	105
Aspectos legales.....	107
III RUTA METODOLÓGICA	110
Paradigma y enfoque de la investigación.....	110
Supuestos filosóficos de la investigación.....	112
Diseño de la investigación.....	114
Modalidad de la investigación.....	115
Método de la investigación	116
Fundamentación fenomenológica-hermenéutica desde Van Manen...	117
Aspectos éticos de la investigación.....	119
Escenario de la investigación.....	120
Participantes de la investigación.....	125
Técnicas e instrumentos de aproximación, comprensión e interpretación de la experiencia.....	126
Rigor metodológico.....	129
Fases de la investigación.....	131
IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS.....	135

V	CONSTRUCCIÓN DEL MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN LA NEUROEDUCACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL	175
	Propósito y alcance del modelo.....	181
	Fundamento epistemológico y pedagógico del modelo.....	185
	Componentes del Modelo Teórico, relaciones entre los componentes del modelo teórico neuro-educativo.....	187
	Alcances transformadores del modelo teórico neuro-educativo.....	195
VI	SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS Y DEL MODELO TEÓRICO	199
VII	REFLEXIONES CONCLUSIVAS	207
	Referencias.....	214
	Anexos.....	228

LISTA DE TABLAS

	pp.
1 Articulación entre referentes teóricos de entrada y comprensiones emergentes	106
2 Aspectos Legales.....	109
3 Escenario e instituciones participantes.....	124
4 Registro de los participantes del estudio	125
5 Técnicas de acercamiento fenomenológico e interpretación de las experiencias vividas.....	128
6 Fases del proceso de investigación fenomenológico-hermenéutico.....	134
7 Proceso reflexivo de la investigadora en la construcción interpretativa.....	138
8 Análisis de la anécdota (MD1).....	144
9 Análisis de la anécdota (ED2).....	148
10 Análisis de la anécdota (KD3).....	151
11 Análisis de la anécdota (MB-D4).....	154
12 Análisis de la anécdota (MD5).....	158
13 Análisis de la anécdota (MD6).....	161

LISTA DE FIGURAS

	pp.
1 Habilidades y conciencias.....	64
2 Integración Sensorial de Ayres.....	72
3 Perspectivas en la educación.....	78
4 Ubicación geográfica del Distrito de Cartagena.....	120
5 Canal del Dique.....	121
6 Ubicación geográfica de la IE José María Córdoba.....	121
7 Ubicación geográfica de la IE Ntra. Sra. Del Buen Aire.....	122
8 Institución Educativa de Leticia Vereda Leticia.....	122
9 Proceso de investigación fenomenológico–hermenéutico desarrollado a partir de Van Manen (2003)	132
10 Experiencia vivida por el informante.....	143
11 Hallazgos y comprensiones fenomenológicas emergentes en diálogo con los referentes teóricos.....	173
12 Docente como sujeto histórico y reflexivo.....	178
13 Transformación de la praxis pedagógica a través de la neuroeducación.....	180
14 Ruta para el desarrollo progresivo del Modelo Teórico.....	182
15 Alcance del modelo.....	184
16 Modelo Teórico Neuroeducativo para el fortalecimiento de las competencias docentes en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural.....	188
17 Presentación del Modelo Teórico sustentado en neuroeducación para fortalecer las competencias docentes de enseñanza de la lectura en educación primaria rural.....	200
18 Participación docente acerca del modelo.....	202
19 Participación docente en la socialización.....	203
20 Interpretación docente del modelo.....	204



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Línea de Investigación: Investigaciones asociadas con los programas de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura

**MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN NEUROEDUCACIÓN PARA FORTALECER
LAS COMPETENCIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL, CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: Tovar Sánchez, Edith Esther

Tutora: Díez de Tancredi, Dalia

Fecha: junio de 2026

RESUMEN

La enseñanza de la lectura en contextos rurales demanda enfoques pedagógicos que integren los procesos cognitivos, emocionales y contextuales implicados en el aprendizaje. La investigación tuvo como propósito generar un modelo teórico sustentado en la neuroeducación para fortalecer competencias docentes de enseñanza de la lectura en educación primaria rural, en Cartagena de Indias, Colombia. El estudio se desarrolló desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico, fundamentado en la perspectiva de Van Manen (2003), orientada a la comprensión de la experiencia vivida. El sustento filosófico y metodológico se apoyó en el enfoque pentadimensional propuesto por González (2008). El escenario estuvo conformado por las Instituciones Educativas José María Córdoba, Nuestra Señora del Buen Aire y la Institución Educativa de Leticia, ubicadas en los corregimientos de Pasacaballos y Leticia. Los participantes fueron seis (6) docentes de educación primaria rural con experiencia en la enseñanza de la lectura. La información se recolectó mediante entrevistas conversacionales y se analizó a través de un proceso interpretativo. Los hallazgos evidenciaron debilidades en competencias docentes vinculadas con la planificación didáctica, la mediación pedagógica y la integración de principios de la neuroeducación en la enseñanza de la lectura, así como la necesidad de una transformación pedagógica contextualizada. Como conclusión, se determinó que la incorporación de la neuroeducación fortalece las competencias docentes y favorece una enseñanza de la lectura significativa y pertinente en contextos rurales. Como aporte central, se generó un modelo teórico orientado al fortalecimiento de las competencias pedagógicas docentes, cuyo propósito es fortalecer competencias docentes de enseñanza de la lectura en educación primaria rural, sus componentes son pedagógicos, dimensiones de las competencias docentes, articulación teoría-práctica-contexto, prácticas lectoras contextualizadas y principios neuro-educativos, integrados desde el rol del docente como mediador del aprendizaje.

Descriptores: competencias docentes, educación primaria rural, enseñanza de la lectura, neurociencia, neuroeducación

INTRODUCCIÓN

La lectura en los primeros años de escolaridad se ha consolidado como una competencia clave para el desarrollo académico, social y ciudadano de niños y niñas, pues les permite acceder al conocimiento escolar, participar en la cultura escrita y desenvolverse en diversos entornos. En los contextos rurales de Colombia, sin embargo, estas trayectorias lectoras se ven afectadas por condiciones estructurales de pobreza, dispersión geográfica y limitaciones de recursos pedagógicos, lo que incrementa el riesgo de rezago, extra edad y abandono escolar. Esta situación es especialmente visible en las instituciones de educación primaria rural de Cartagena de Indias, donde confluyen aulas multigrado, interrupciones frecuentes en los procesos escolares y pocas oportunidades de actualización y formación permanente de los docentes, y específicamente en enfoques como la neuroeducación.

En este escenario, las competencias docentes para la enseñanza de la lectura se convierten en un eje decisivo para el logro de aprendizajes significativos y equitativos. La evidencia disponible muestra que muchos maestros rurales han sido formados bajo enfoques tradicionales de alfabetización centrados en la decodificación y con escasas oportunidades para actualizarse en estrategias didácticas basadas en el funcionamiento cerebral, respecto a la motivación y la regulación emocional. Esta brecha entre el conocimiento científico y la práctica cotidiana repercute en la manera como se planifican, median y evalúan las experiencias de lectura, y plantea la necesidad de revisar críticamente los fundamentos teóricos y metodológicos que orientan la acción pedagógica en estos contextos.

La neuroeducación surge como un campo que integra aportes de la neurociencia, la psicología y la pedagogía para comprender cómo aprende el cerebro y cómo diseñar experiencias educativas acordes con ese proceso. Aplicada a la enseñanza de la lectura, invita a considerar aspectos como la conciencia fonológica, la atención, la memoria de trabajo, la emoción y la motivación por ser elementos que se relacionan directamente con la comprensión. En el caso de la educación primaria rural de Cartagena de Indias, incorporar esta perspectiva abre posibilidades para favorecer una enseñanza más cercana al contexto, sin dejar de reconocer las particularidades socioculturales de las comunidades campesinas. Con este trasfondo, la presente tesis

doctoral propone un modelo teórico sustentado en la neuroeducación para el fortalecimiento de las competencias docentes para la enseñanza de la lectura en educación primaria rural colombiana, que ha sido construido a partir de la investigación que permitió develar los significados que los docentes atribuyen a la enseñanza de la lectura en sus contextos, a partir de sus experiencias vividas.

El estudio se orientó a develar las competencias de los docentes, identificar sus necesidades de actualización, precisar los fundamentos teórico-pedagógicos pertinentes y establecer los elementos integradores de dicho modelo, de acuerdo con las condiciones reales de las escuelas rurales de Pasacaballos y la vereda Leticia. Así, la investigación no solo describe una situación, sino que avanza hacia la construcción de un referente conceptual aplicable.

La tesis doctoral se estructura de la siguiente manera:

Momento I aborda la contextualización de la situación problemática, la formulación de las interrogantes y los propósitos que orientan la investigación, permitiendo delimitar el fenómeno de estudio relacionado con la enseñanza de la lectura en educación primaria rural desde una perspectiva neuro educativa.

Momento II desarrolla el sustento teórico y epistemológico de la investigación, presenta antecedentes investigativos, referentes conceptuales y fundamentos paradigmáticos vinculados con la neuroeducación, las competencias docentes, la enseñanza de la lectura y la educación rural.

Momento III describe la ruta metodológica durante el proceso investigativo, se fundamenta en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico–hermenéutico, así como la caracterización del contexto y de los participantes, las técnicas de recolección y análisis de la información y los criterios de rigor científico que orientaron el estudio.

Momento IV presenta los hallazgos derivados de las experiencias vividas por los participantes y de la experiencia reflexiva de la investigadora, incorpora el análisis e interpretación fenomenológica-hermenéutica a partir de los procesos comprensivos vinculados con la enseñanza de la lectura sustentada en la neuroeducación en contextos rurales.

Momento V expone la construcción del Modelo Teórico fundamentado en la Neuroeducación para fortalecer las competencias docentes en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, sus componentes emergentes, las iinterrelaciones y los alcances transformadores derivados del proceso interpretativo desarrollado en la investigación.

Momento VI presenta el proceso de socialización de los hallazgos y la validación comprensiva del modelo teórico, con lo que se aborda el criterio de confirmabilidad mediante el diálogo reflexivo con los actores vinculados al contexto educativo investigado.

Momento VII desarrolla las reflexiones conclusivas derivadas del proceso investigativo, integrando las comprensiones alcanzadas a partir de los hallazgos emergentes, la interpretación fenomenológico–hermenéutica de las experiencias vividas y la configuración del modelo teórico. Presenta las conclusiones vinculadas con cada uno de los propósitos específicos de la investigación y una reflexión integradora orientada a resignificar la enseñanza de la lectura en educación primaria rural desde una perspectiva contextualizada y centrada en el desarrollo humano.

MOMENTO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Este capítulo presenta el contexto general y particular en el que se sitúa la investigación, la problemática de la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural de Cartagena de Indias, sus implicaciones académicas y de justicia social. En esta sección se exponen los interrogantes orientadores del estudio, el propósito general y los propósitos específicos que guiaron el proceso investigativo. Ofrece al lector una visión clara del objeto de estudio, sus principales tensiones y la relevancia de abordarlo en el escenario de la educación rural colombiana.

Planteamiento del problema

La habilidad de la lectura es una competencia importante para la participación académica, cultural y ciudadana, que en el periodo inicial de escolarización constituye la base desde la cual los niños y niñas acceden al conocimiento y a la información que circula en las sociedades contemporáneas. Cuando esta competencia no se desarrolla en los tiempos previstos, las trayectorias escolares suelen verse afectadas por rezagos, extra-edad y riesgo de abandono, especialmente en poblaciones empobrecidas y marginadas.

Según Farfán y Correal (2024), la lectura se conceptualiza como una competencia compleja que integra procesos de decodificación, acceso léxico, elaboración de inferencias y auto-regulación emocional y motivación intrínseca hacia el texto. Lo cual amplía la comprensión del proceso de la lectura y pone de manifiesto que la alfabetización inicial no se puede considerar ni practicar como una actividad reducida a ejercicios mecánicos de repetición o copia. Por el contrario, requiere la construcción de entornos ricos en lenguaje oral y escrito, el fomento permanente del diálogo significativo y la proposición, tanto dentro como fuera del aula, mediante tareas auténticas que permitan al estudiante vincular la lectura con su experiencia vital y su contexto cotidiano. Y a pesar de estas condiciones, en muchos contextos rurales persisten serias dificultades de acceso a materiales de calidad, la ausencia de

bibliotecas escolares y de recursos digitales con apoyos especializados, de manera que la posibilidad de construir estos entornos es limitada.

En el campo de la neurociencia cognitiva, la lectura es una construcción cultural que se desarrolla de manera progresiva y se apoya en redes cerebrales previamente involucradas en funciones como el lenguaje oral, la percepción visual y las funciones ejecutivas, lo que implica que su adquisición no es automática ni homogénea entre los estudiantes.

Desde esta base, Gutiérrez y Pozo (2022) indican que: “Un aspecto relevante de la neurociencia en la adquisición de la lectura es que ha permitido visualizar los cambios que promueve el aprendizaje del lenguaje escrito” (p. 284). Así, la escuela debe reconocer los procesos evolutivos de cada estudiante, las diferencias individuales en el aprendizaje y la necesidad de proponer actividades que le permitan consolidar de manera progresiva tanto la decodificación como los procesos de comprensión de la lectura con sentido y significado.

La neuroeducación, como campo que integra aportes de la neurociencia, la psicología y la pedagogía, busca enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este enfoque invita a superar perspectivas reduccionistas sobre el funcionamiento cerebral y a comprender críticamente ciertos neuro mitos que aún circulan en las escuelas.

En esta línea, se resalta la necesidad de que el profesor comprenda los principios básicos del funcionamiento cerebral como la plasticidad sináptica, el papel de la emoción, las limitaciones de la atención y la importancia del contexto social desde los cuales toma decisiones pedagógicas con fundamento y sentido (Varela, 2021).

De igual modo, diversos estudios han mostrado que las competencias docentes necesarias para facilitar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de la lectura trascienden el dominio de métodos fonéticos, silábicos o globales. Por esta razón se requiere integrar la comprensión de los procesos neuro cognitivos con el diseño de experiencias emocionalmente significativas y con el uso de evaluaciones formativas que orienten la intervención pedagógica (Mamani et al., 2021).

Es por ello que el profesorado necesita articular saberes sobre la atención, la motivación, la memoria de trabajo y la regulación emocional con conocimientos

didácticos relacionados a como favorecer la comprensión de la lectura, la producción escrita y el manejo de géneros textuales.

La neuroeducación aplicada a la práctica pedagógica, advierte que los aportes de la neurociencia se traducen en mejoras del aprendizaje cuando se integran en marcos pedagógicos coherentes y contextualizados. Esta afirmación resalta que no basta con conocer datos aislados sobre el cerebro y su papel en el aprendizaje; es necesario construir modelos conceptuales para articular dichas evidencias con los propósitos formativos, las condiciones y las características socioculturales del estudiantado. En el caso de la enseñanza de la lectura, esto implica conectar los hallazgos sobre el cerebro lector con decisiones curriculares, el uso de las estrategias de mediación de textos, ambientes favorecedores del aprendizaje y formas apropiadas de evaluación (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2022).

En el plano internacional y regional, las evaluaciones de logro lector muestran brechas persistentes entre diferentes grupos socioeconómicos y territoriales. Según Núñez et al. (2025), “El uso de dinámicas y métodos de aprendizaje por medio de los juegos en entornos educativos resultan óptimos para el alumno” (p. 38). Los resultados del estudio de estos investigadores muestran que los estudiantes de contextos vulnerables presentan menores niveles de comprensión, el uso pedagógico de las TIC es menor y tienen menores oportunidades de mediación docente respecto a la comprensión de los textos.

Las ideas de Fernández y Canto (2022) sobre el hábito lector de los estudiantes de educación básica en Latinoamérica indican que, si bien la producción investigativa en el área ha crecido, persiste una tendencia a centrarse en contextos urbanos y a privilegiar indicadores de resultados por encima de las condiciones de enseñanza. Esta concentración de estudios tiende a ignorar la especificidad de la educación rural, donde las prácticas de lectura se desarrollan en dinámicas laborales, comunitarias y culturales particulares. Asimismo, los autores señalan que un número significativo de investigaciones recomienda promover la lectura reflexiva y crítica, aunque existen pocas orientaciones sobre cómo hacerlo, especialmente cuando se enfrentan limitaciones relacionadas con la infraestructura, la sobrecarga docente o la inflexibilidad curricular.

En el marco de las experiencias de intervención, Pulido (2020) sostiene que “la habilidad de la comprensión lectora [...] permite analizar, sintetizar, evaluar y criticar información de diversas fuentes, lo que les brindará herramientas suficientes para su desarrollo académico” (p. 4). Aunque este estudio no se desarrolla explícitamente desde la neuroeducación, sus hallazgos se articulan con aspectos clave como la interacción social, la motivación y el andamiaje entre pares, elementos que contribuyen al fortalecimiento de la lectura comprensiva.

En lo referido a estudiantes con barreras para el aprendizaje, distintas investigaciones muestran cómo ciertos marcos teóricos pueden ayudar al profesorado a reorganizar su comprensión del acto de leer y a diseñar apoyos más ajustados. Desde esta perspectiva, la lectura se concibe como un proceso donde confluyen la intención del lector, las características del texto y las condiciones del contexto. Por ello, centrarse únicamente en la decodificación resulta insuficiente. Esta propuesta resulta especialmente relevante en la educación primaria rural, donde es frecuente la presencia de estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas, experiencias de violencia o baja escolarización inicial (Restrepo y Calvachi, 2021).

Respecto a las condiciones organizativas de la escuela, las aulas multigrado representa una de las realidades frecuentes en la ruralidad latinoamericana, en las que un mismo docente atiende a la vez a los estudiantes de distintas edades y niveles. Para Varela (2021), este formato supone un reto añadido en la planificación, la evaluación y para la gestión de los tiempos pedagógicos, pero también abre posibilidades al trabajo colaborativo, así como a la tutoría entre pares. En lo que respecta de manera específica a la enseñanza de la lectura, la convivencia de estudiantes de distintos grados en un mismo grupo constituye un desafío pedagógico para el docente. Esta situación exige el diseño y la puesta en práctica de estrategias diferenciadas que atiendan, por una parte, a estudiantes que se encuentran en las primeras fases del aprendizaje lector y, por otra, a aquellos que requieren avanzar a niveles más profundos de comprensión, interpretación y reflexión crítica de los textos.

Desde la visión de la neuroeducación, se recomienda el uso de estrategias que incorporen experiencias multisensoriales, puesto que pueden favorecer la activación simultánea de diversas áreas cerebrales, favoreciendo el aprendizaje de la lectura que

se deja de asumir como una tarea mecánica de decodificación para comprenderse como un proceso complejo con implicaciones metalingüísticas, cognitivas y emocionales, basado en una pedagogía basada en los principios del funcionamiento cerebral en la infancia. En consonancia con lo expuesto, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2023) advierte:

“Muchos miembros del cuerpo docente carecen de una formación inicial adecuada. En América Latina y el Caribe, el 21% de los y las docentes de primaria no tiene un título para ejercer como tal. Entre quienes lo tienen, aproximadamente un 40% se ha graduado en programas de aprendizaje mixto o de educación a distancia” (p.70).

En las zonas rurales de Colombia, los retos relacionados con la enseñanza de la lectura se manifiestan desde la educación inicial, lo que resalta la importancia de implementar enfoques pedagógicos basados en la neurociencia para profundizar en como mejorar la calidad del aprendizaje. No obstante, este objetivo se ha visto afectado por un problema estructural en el ámbito educativo, dado que las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura se han llevado a cabo sin tener en cuenta las funciones psicológicas fundamentales del neuro desarrollo infantil, tales como: la atención, la percepción, la memoria y la conciencia fonológica, todas ellas imprescindibles para lograr la fluidez y comprensión de la lectura.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), señala:

“La preocupación por la calidad de los aprendizajes es un eje central de la agenda educativa de América Latina y el Caribe. Los datos previos a la emergencia de la pandemia ya perfilaban un escenario preocupante. Los desempeños de los estudiantes en las evaluaciones internacionales alcanzan bajos logros de aprendizaje, con un pronunciado estancamiento en los desempeños” (p. 22).

Los Estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2022), muestran que aproximadamente el 66% de los estudiantes evaluados respondió correctamente entre 6 y 10 ítems de comprensión lectora, sin que ninguno superara los 15 aciertos, lo que coincide con los diagnósticos de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), y los resultados nacionales de las pruebas Saber. En particular, en las pruebas Saber de grado 9, donde el 79% de los estudiantes se ubicó en niveles insuficiente y mínimo, sin que

ninguno alcanzara el nivel avanzado, lo que pone en evidencia el preocupante bajo rendimiento estudiantil en esta competencia fundamental.

Asimismo, se identifican dificultades específicas en los distintos niveles de comprensión de la lectura, ya que los estudiantes presentan problemas no solo para extraer información explícita del texto (nivel textual), sino también para deducir y analizar información implícita (nivel inferencial), así como para situar la información en un contexto significativo y realizar un análisis crítico (nivel contextual). Estas últimas áreas resultan ser las que tienen mayores retos, ya que la mayoría de los estudiantes (cerca del 90%) solamente resuelve de manera correcta menos de la mitad de las preguntas planteadas en los diversos niveles de comprensión (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2022).

Otro factor clave que sostiene esta problemática es una formación insuficiente de los docentes para poner en práctica estrategias que mejoren la enseñanza de la lectura. Aunque en Colombia se han desarrollado programas y propuestas que buscan fortalecer en los estudiantes la comprensión de la lectura, su aplicación ha sido limitada en el aula, especialmente en contextos rurales. Los estudios realizados en América Latina aseguran que la formación continua de los docentes, fundamentada en enfoques pedagógicos basados en la neuroeducación, puede mejorar la enseñanza, por lo que es necesario ampliar su aplicación. (CEPAL, 2023).

Investigaciones realizadas en escuelas rurales colombianas, ponen de manifiesto, a nivel micro, las dificultades y el potencial que tiene innovar en la enseñanza de la lectura. Al respecto Gómez (2023), diseñó una propuesta basada en el kamishibai para promover la comprensión de la lectura en un aula multigrado, concluyendo que el uso de recursos narrativos visuales contribuye a la atención sostenida y a la implicación emocional del alumnado respecto del texto. Es cierto que la experiencia no se canaliza explícitamente en clave neuro-educativa, pero sus resultados se corresponden con la importancia de integrar estímulos visuales, así como la implicación emocional con la narración para activar procesos de comprensión. Los autores no obstante advierten que estas experiencias innovadoras suelen depender del esfuerzo individual de los docentes y no cuentan con apoyo que garantice su sostenibilidad y la replicabilidad en otras escuelas rurales.

En el ámbito de las políticas nacionales, el Ministerio de Educación Nacional ha promovido estrategias para el desarrollo de la educación rural y de las aulas multigrado, así como para favorecer el desarrollo las competencias comunicativas, pero los documentos oficiales no recogen explícitamente los avances de la neuroeducación en el acompañamiento y la formación de lo docentes (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Los procesos formativos tienden a estar orientados principalmente hacia la actualización curricular, los recursos pedagógicos y la gestión escolar, en detrimento de lograr una comprensión significativa de los procesos neuro cognitivos que están implicados en la lectura.

A partir de una lectura crítica de la política educativa colombiana respecto a la lectura, Vargas y Romero (2021) señalan que “la formación de los docentes y la falta de recursos materiales, se convierten en obstáculos para su realización plena” (p. 11). Esta omisión viene a suponer que, a pesar de sostener que hay que dar cuenta de lo que significa formar lectores críticos y capaces para interactuar con múltiples lenguajes, se descuida el análisis de las condiciones concretas en que los niños y niñas de los medios rurales aprenden a leer.

La lectura es un proceso cognitivo y meta lingüístico complejo que implica la percepción visual, el reconocimiento de grafemas y fonemas, la decodificación, la asociación simbólica, la comprensión y la construcción de significado. Estos componentes están determinados por procesos neurológicos fundamentales que ocurren en el desarrollo infantil. En este sentido, una de las habilidades clave es la conciencia fonológica, entendida como la capacidad de identificar, segmentar y manipular conscientemente los sonidos del habla, lo que constituye una base esencial para el aprendizaje eficaz de la lectura (Sanabria et al., 2020).

Interrogantes de investigación

¿Cuáles competencias en relación con la enseñanza de la lectura tienen los docentes de primero, segundo y tercer grado de educación básica primaria en las instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia, Cartagena de Indias Colombia?

¿Qué necesidades de actualización frente a la enseñanza de la lectura desde una perspectiva neuro-educativa presentan los docentes de primero, segundo y tercer

grado de básica primaria en instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia, Cartagena de Indias (Colombia)?

¿Cuáles principios y estrategias pedagógicas basadas en la neuroeducación son pertinentes para optimizar la enseñanza de la lectura y el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de básica primaria en contextos rurales en Cartagena de Indias (Colombia)?

¿Cuáles elementos integradores se requieren para la construcción de un modelo teórico sustentado en la neuro educación que fortalezca la enseñanza de la lectura en los niños y niñas de básica primaria de instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia, Cartagena de Indias (Colombia)?

Propósitos de la investigación

Propósito General

Generar un modelo teórico sustentado en la neuroeducación para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y de las competencias en lectura de niños y niñas de primero a tercer grado de educación básica primaria, en instituciones educativas del contexto rural del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia en Cartagena de India, Colombia.

Propósitos Específicos

Develar los fundamentos teóricos, sustentados en la neuroeducación, que tienen los docentes para soportar la enseñanza de la lectura y competencias de lectura en niños y niñas de primero a tercer grado de educación básica primaria, de instituciones educativas del contexto rural del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia en Cartagena de India, Colombia.

Comprender las concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la lectura y las competencias lectoras, sustentado en la neuro educación, que tienen los docentes de primero a tercer grado de educación básica primaria en instituciones educativas del contexto rural del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia, Cartagena de Indias, Colombia.

Interpretar la percepción que tienen los estudiantes de primero a tercer grado de educación básica primaria, en relación a la lectura y de competencias de lectura en las instituciones educativas rurales del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia en Cartagena de India, Colombia.

Formular los elementos integradores de un modelo teórico sustentado en la neuroeducación para fortalecer la enseñanza de la lectura y el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes de primero a tercer grado de educación primaria en instituciones educativas rurales del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia en Cartagena de Indias, Colombia.

Justificación

El desarrollo de la tesis doctoral ofreció un marco teórico sólido respecto a la enseñanza inicial de la lectura en el contexto rural en el cual destacan los aportes de la neurociencia respecto a, cómo funciona el cerebro y sus implicaciones con la práctica escolar, especialmente en los procesos relacionados con aprender a leer y cómo se configuran los circuitos neurales implicados en la decodificación y la comprensión de la lectura. A partir de esta óptica, la lectura deja de ser una habilidad mecánica para convertirse en un proceso cognitivo complejo, donde se valora la calidad de las experiencias de enseñanza y se destaca el papel de la formación de los docentes en el campo de la neuroeducación, lo que le permite mejorar en la toma de decisiones didácticas para orientar la enseñanza de la lectura en los primeros grados de la educación primaria (Restrepo y Calvachi, 2021).

El trabajo fue dirigido a construir un modelo teórico a partir de los aportes, vivencias de los docentes y sustentado en la neuro educación, con lo que se aspira mejorar las prácticas de aula en las instituciones educativas de contextos rurales seleccionadas de manera intencional y donde existen importantes brechas en el campo de la comprensión de la lectura.

Los estudios llevados a cabo en el mundo, acerca de la enseñanza inicial de la lectura y respecto a la comprensión de la lectura, señalan que la mayoría de los

docentes toman decisiones pedagógicas sobre la base de intuiciones o de tradiciones escolares, sin tener una comprensión rigurosa de los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje de la lectura (Jolles y Jolles, 2021).

Esta distancia entre el conocimiento científico y la práctica cotidiana ha dado origen a neuro mitos y al uso de estrategias poco favorecedoras en la enseñanza de la lectura en estudiantes de diversos niveles educativos, en especial en el uso de estrategias para desarrollar habilidades comunicativas que favorezcan el proceso de lectura y la comprensión de la lectura.

La justificación de este estudio responde a la importancia de construir teoría como sustento de modelos teóricos donde se traduzcan los aportes de la evidencia neuro-científica en criterios concretos respecto a como planear, aplicar, mediar y evaluar la comprensión de la lectura, con especial atención en las aulas de espacios rurales y con criterios aplicables a su realidad pedagógica.

Esta justificación se fortalece con las ideas aportadas por Nieves (2024), quien destaca que la neuroeducación se ha consolidado como un referente para transformar la enseñanza, desde evidencias sobre el funcionamiento del sistema nervioso central, especialmente del cerebro, al respecto esta autora subraya que “la neuroeducación, es un concepto nuevo acuñado en las investigaciones educativas que invitan a mejorar la práctica pedagógica” (p. 6065). A partir de esta idea, generar un modelo teórico neuro educativo para la enseñanza de la lectura en estudiantes de educación primaria en el contexto rural adquiere pertinencia, pues permite orientar el trabajo docente favoreciendo prácticas sustentadas en el conocimiento científico actual.

Igualmente, las ideas de Peregrina y Gallardo (2023) muestran que la inclusión de contenidos de neuroeducación en los programas de formación inicial de los docentes favorece la creación y aplicación de estrategias coherentes con el desarrollo neuro cognitivo infantil. Sin embargo, estos contenidos suelen tener una presencia discontinua o marginal, lo que señala la necesidad de contar con modelos teóricos que apoyen la actualización profesional, especialmente en zonas con limitado acceso a programas especializados.

La pertinencia de un modelo teórico sustentado en la neuroeducación también se sostiene en la existencia de programas de formación docente que han impactado en

competencias académicas y socio-emocionales del alumnado (Caballero y Llorent, 2022). Estos autores encontraron que cuando los maestros reciben capacitación sistemática en estos temas tienden a diversificar sus estrategias, a utilizar recursos más ajustados a los ritmos de procesamiento de la información y a generar ambientes de aula donde los estudiantes estén emocionalmente seguros. Ese tipo de investigaciones permite inferir que una propuesta centrada en la enseñanza de la lectura, diseñada específicamente para docentes de educación primaria rural, podría contribuir a mejorar no solo los resultados estudiantiles en pruebas de comprensión, sino también en la motivación y la confianza de los estudiantes hacia la lectura. De allí que el Modelo teórico construido, como parte de la presente tesis doctoral, representa un claro sentido de mejorar la práctica docente y mediante su puesta en práctica en las aulas.

Uno de los vacíos considerados en la investigación desarrollada se relaciona con la limitada formación inicial y actualización de los docentes en el campo de la neuroeducación, especialmente en contextos alejados de los centros urbanos. Al respecto, Díaz et al. (2022, p.140) señalan la necesidad de desarrollar cursos de capacitación docente en neuroeducación tanto en los currículos de su carrera inicial como en los de actualización profesional. Los resultados de la investigación realizada por estos autores muestran correlaciones entre las carencias de formación y la escasa implementación de prácticas didácticas sustentadas en la neuro educación.

Al respecto Chávez (2025) destaca que la aplicación de fundamentos de la neuro educación en la formación de los docentes favorece procesos de reflexión pedagógica profundos, ya que los maestros analizan sus prácticas pedagógicas a la luz de fundamentos conceptuales como la plasticidad cerebral, las estrategias para focalizar la atención, la memoria y la emoción. Esta perspectiva permite resignificar actividades tradicionales de lectura silenciosa, lectura en voz alta, la lectura compartida y re-diseñarlas de manera que sean compatibles con los procesos cerebrales que se producen al aprender en los niños y niñas de educación primaria. En este sentido, el presente estudio se justifica metodológicamente porque no se limita a describir el fenómeno, sino que aborda su comprensión para proponer la construcción de un

modelo teórico orientador de futuros programas de actualización y formación permanente dirigidos a docentes rurales de Cartagena.

Los factores emocionales y cognitivos del aprendizaje, como la motivación, la autorregulación o las funciones ejecutivas, determinan, de forma fundamental, el éxito de cualquier propuesta de intervención educativa (García et al., 2024). Esto significa que la enseñanza de la lectura no puede limitarse a la enseñanza fonológica, sino que tiene que tener en cuenta cómo los alumnos de educación primaria desarrollan la atención sostenida, el control inhibitorio y la memoria de trabajo. La razón de ser del presente modelo teórico radica en considerar estos componentes en la comprensión del proceso lector y ofrecer a los docentes de contextos rurales criterios para llevar a cabo actividades que desarrollen de forma paralela y simultánea el procesamiento del lenguaje y las habilidades ejecutivas.

Desde un enfoque aplicado, autores como Freire et al. (2025) invitan a replantear como en el aula, desde la neuroeducación, se diseña y se ponen en práctica estrategias didácticas orientadas a comprender cómo se aprende a partir del funcionamiento del cerebro y en situaciones reales de enseñanza. En ello se estudia el efecto de la neuroeducación como elemento transformador de las prácticas didácticas, ya que la potencialidad del conocimiento del cerebro genera la innovación metodológica.

En cuanto al papel de las emociones en el proceso de aprendizaje, las propuestas de Nacimba y Tulcanazo (2024) evidencian su relevancia, particularmente al señalar que “al conocer que el cerebro cuenta con neuronas espejo, se comprende cómo las emociones negativas son reflejadas y transmitidas de forma inconsciente a los educandos” (p. 4221). Desde esta perspectiva, las experiencias pedagógicas asociadas con la lectura involucran procesos cognitivos y lingüísticos y también dinámicas emocionales que influyen sobre la disposición, el interés y la motivación del estudiante hacia la lectura. En el contexto escolar, las prácticas docentes caracterizadas por una excesiva presión, la corrección punitiva o las actividades mecánicas generan asociaciones emocionales negativas frente a la lectura, limitando el desarrollo del hábito lector y la participación activa del estudiante. En contraste con ello, la creación de ambientes pedagógicos basados en la curiosidad, exploración,

acompañamiento y disfrute favorece las experiencias lectoras significativas y emocionalmente positivas.

En el modelo teórico construido las dimensiones motivacionales y socio emocional, son fundamentales, especialmente en contextos rurales donde son frecuentes la desmotivación, las trayectorias escolares interrumpidas y los limitados recursos son característicos. Por otra parte, persisten brechas en la infraestructura, dotación de recursos pedagógicos y en las escasas oportunidades formativas para los docentes (Ortega y Solano, 2023). Estas desigualdades impactan directamente los procesos de enseñanza y muy específicamente la enseñanza de la lectura, ya que limitan el acceso a materiales diversificados y adaptados culturalmente, así como en el acompañamiento especializado. Al respecto, en las instituciones educativas seleccionadas para la realización de la presente investigación, la justificación contextual del estudio radica en la importancia de contar con un modelo teórico fundamentado en la neuroeducación que ayude a orientar el trabajo docente para favorecer la lectura.

El análisis de la enseñanza de la lectura en la ruralidad colombiana permite dimensionar la complejidad del problema; de acuerdo con Beltrán (2023), al reflexionar sobre las aulas multigrado, identifica exigencias particulares para el docente que debe atender distintos niveles y edades en un mismo espacio. La autora advierte que la enseñanza de la lectura, en estas condiciones de multigrado, plantea retos obligando a replantear la organización del tiempo, de los materiales didácticos y las formas de acompañamiento. En las escuelas rurales de Cartagena, donde se presentan condiciones similares, es imprescindible contar con un modelo teórico que articule los fundamentos de la neuroeducación con la didáctica de la lectura.

Con respecto a la inclusión educativa, Vargas y Romero (2021) resaltan la importancia de comprender que, esta condición no se refiere solamente a poblaciones con discapacidad, sino que también implica el reconocimiento de las diferencias culturales, sociales y contextuales que inciden en los procesos de enseñanza y que son fuente de exclusión, por lo que es indispensable construir currículos que reconozcan la diversidad y ofrezcan procesos alternativos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Desde este enfoque se requiere estrategias pedagógicas capaces de integrar

los referentes culturales y las experiencias cotidianas de los estudiantes de las comunidades rurales, que favorezcan los procesos de identificación y apropiación significativa del proceso de la lectura. Esto implica seleccionar e incorporar en las aulas textos, lenguajes y formas de participación vinculadas con la vida campesina, las dinámicas comunitarias y las experiencias territoriales de los niños, permitiendo que los estudiantes se reconozcan dentro de las prácticas lectoras desarrolladas en la escuela.

La investigación doctoral se justifica socialmente porque el modelo teórico construido asume la lectura como práctica cultural situada, articulando los aportes de la neuroeducación con la comprensión crítica e inclusiva de la ruralidad y de las particularidades socioculturales presentes en estos contextos educativos rurales.

La evidencia en torno a estrategias didácticas para favorecer la comprensión de la lectura muestra que las intervenciones estructuradas y sostenidas en el tiempo logran mejoras significativas en los niveles de desempeño de los estudiantes (Mero et al., 2025). Los relatos de estas experiencias coinciden en que es necesario combinar actividades de activación de conocimientos previos, formulación de inferencias, control de la comprensión y producción de respuestas reflexivas ante el texto.

El modelo teórico construido y fundamentado en la neuroeducación para favorecer la enseñanza de la lectura en niños y niñas de educación primaria en instituciones educativas del contexto rural conjuga estos principios didácticos con los hallazgos sobre el funcionamiento cerebral, produciendo un esquema que favorece las secuencias didácticas.

La dimensión colaborativa del aprendizaje reviste una enorme importancia para la escuela rural cuando los grupos son pequeños y el tipo de comunidad escolar compartida permite trabajar en grupo. Según Ku (2024), al describir experiencias de fortalecimiento de la lectura en las aulas de la educación primaria, sustenta una de sus conclusiones cuando al señalar que " la lectura es una herramienta importante de aprendizaje y que su producción se ve favorecida cuando el grupo de alumnos interactúa, intercambia significados y va construyendo inferencias de manera cooperativa (p.552)". El modelo teórico construido, incluye la concepción de trabajo colaborativo como una condición pedagógica importante para activar los procesos neuro cognitivos que se relacionan con la comprensión profunda.

La investigación referida a como ocurre la lectura inicial, desde el ámbito de la neurociencia aplicada a la educación, plantea que el diseño de actividades de aprendizaje se debe asumir como etapas graduales, donde se incrementen e integren los componentes fonológicos, semánticos y de comprensión desde los niveles de partida (Gutiérrez y Pozo, 2022). Esto implica no sólo desbordar la concepción divergente que separa la decodificación de la comprensión, sino reconocer que el cerebro establece rutas lectoras más eficaces y eficientes cuando se le facilita unas actividades prácticas significativas y contextualizadas.

La importancia del modelo teórico construido, como parte de esta tesis doctoral, organiza estos aportes en un modelo comprensible para el docente rural de primaria, con orientaciones para elegir actividades que favorezcan tanto el desarrollo de habilidades instrumentales, como de aquellas que propicien la construcción de la comprensión de la lectura con significado y sentido.

En cuanto al desempeño del docente, los aportes de la neuro educación mejoran el bienestar emocional gracias a los fundamentos de la formación en neurociencia educativa que ha mostrado la disminución del estrés y el desgaste profesional al explicar mejor el comportamiento de los estudiantes y proporcionar herramientas para gestionar el aula. A su vez, la mejora en el clima de trabajo trae consigo aportes en los resultados en el aprendizaje del alumnado permitiendo al maestro rural empoderarse como agente de cambio autónomo, capaz de reformar su práctica adaptada a las condiciones siglo XXI, a la profesionalización docente, y a prácticas más eficaces, humanas y sostenibles en las escuelas rurales (Farfán y Correal 2024).

El uso de la neuroeducación en contextos rurales, además, contribuye a disminuir la brecha entre los contextos urbanos y rurales, aportando en la construcción de una escolarización más equitativa. Los estudios recientes han mostrado que las estrategias didácticas sustentadas en los hallazgos de la neurociencia aumentan el interés por la la lectura de estudiantes socialmente vulnerables. Según Núñez et al. (2025), “La formación del docente en herramientas de gamificación parte de su conocimiento de las tecnologías que pueden emplearse, como la forma de utilizar tecnologías para llevar a cabo actividades de aprendizaje” (p. 43). Así, entra en juego

un cambio de paradigma pedagógico que podría ser trasladado a otras áreas del currículo.

La investigación doctoral representa una alternativa para cambios estructurales que favorezcan la alfabetización de lectores críticos y autónomos, en ambientes de aprendizaje renovados desde un punto de vista pedagógico y fundamentado científicamente (Gómez, 2023). La justificación del trabajo realizado responde a la necesidad de fortalecer la calidad educativa en la ruralidad y por el respaldo que ofrece la literatura reciente en el campo de la neuroeducación, cuyo desarrollo ha aportado fundamentos importantes para comprender y mejorar los procesos de enseñanza de la lectura.

El modelo teórico construido a partir del aporte de sus informantes clave, con evidencias actuales sobre cómo enseñar a leer desde la mirada de lo inclusivo y de la neurociencia se propone como respuesta concreta a los desafíos del contexto rural colombiano. Podría convertirse en un referente regional o nacional para otras iniciativas de innovación pedagógica, y consolidarse como una propuesta pertinente, original y transformadora (Peregrina y Gallardo, 2023).

MOMENTO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El capítulo describe el andamiaje conceptual que sustenta esta tesis doctoral, incluye la articulación de antecedentes internacionales, nacionales y locales con las principales teorías que sirven de sustento al modelo teórico construido. Se revisan estudios previos sobre neuroeducación, competencias docentes y enseñanza de la lectura en contextos rurales y se profundiza en los aportes de la ciencia de la lectura, integración sensorial, literacidad crítica y otros enfoques relevantes. Asimismo, se presentan aspectos conceptuales asociados a las competencias actuales y la actualización docente, las prácticas pedagógicas y los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura.

Antecedentes de la investigación

La revisión de investigaciones respecto a la enseñanza de la lectura, las competencias docentes y la neuroeducación en distintos contextos, permite situar la tesis en un campo de conocimiento trabajado y a la vez identificar vacíos que justifican su realización.

Los antecedentes se han organizado en estudios internacionales, nacionales y locales de los últimos cinco años que muestran la problemática de la alfabetización inicial, la formación docente y la aplicación de principios neuro educativos, así como de qué manera estas experiencias dialogan o contrastan con la realidad de la educación primaria rural en Cartagena de Indias.

Internacionales

En Chile Arellano (2024), desarrolló la tesis doctoral titulada *Estrategias de enseñanza basadas en la neuroeducación y estilos de aprendizaje de los estudiantes de tercer y cuarto año de educación media del Liceo LECYA de Antofagasta, Chile.*

Su objetivo fue analizar la relación entre las estrategias de enseñanza basadas en la neuroeducación y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de tercer y cuarto año de educación media de la referida institución educativa, durante el año 2020. Desde el punto de vista metodológico, responde al enfoque cuantitativo, es un estudio de campo, de nivel descriptivo y correlacional, apoyado en un diseño no experimental de tipo transeccional. La población estuvo constituida por veintisiete (27) docentes y ciento setenta (170) estudiantes de tercer y cuarto año de educación media a quienes se les aplicó un cuestionario para conocer las estrategias de enseñanza basadas en la neuroeducación en el contexto estudiado. Además de la efectividad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Este estudio es relevante a la investigación desarrollada al reportar resultados que muestran relación entre estrategias de enseñanza fundamentadas en la neuroeducación y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, fortalece la pertinencia de incorporar fundamentos neuro educativos en la práctica docente y en los procesos de aprendizaje,

En Chile, la tesis doctoral presentada por Valdés (2024), titulada *Percepciones docentes sobre los principios neuro educativos socio afectivos para el desarrollo de la comprensión lectora en Chile*, tuvo el objetivo de evaluar las percepciones de profesores de Lenguaje y Comunicación acerca de los principios neuro educativos socio afectivos en el desarrollo de la comprensión lectora, a partir de la implementación de una propuesta pedagógica dirigida a estudiantes de sexto básico de colegios municipales de la zona centro sur de Chile. Metodológicamente, la investigación responde al paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, desarrollada bajo un diseño holístico de estudio de caso. El escenario estuvo constituido por ocho (8) escuelas del sistema escolar básico municipal de la región del Maule, provincia de Talca, Chile, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico. Los sujetos fueron dos (2) docentes del área de Lenguaje y Comunicación. Como técnicas de recolección de la información se emplearon el cuestionario de contenidos neuro educativos y la entrevista semiestructurada, lo que permitió profundizar en las percepciones y experiencias docentes en relación con los principios neuro educativos y socio afectivos vinculados a la comprensión lectora.

En relación con los hallazgos, se evidenció que los docentes desconocen la disciplina neuro educativa y tienen un limitado manejo conceptual y metodológico de la neuroeducación. Este antecedente resultó relevante porque aporta elementos empíricos y teóricos que permiten comprender la importancia de los principios neuro educativos socio afectivos en el fortalecimiento de las prácticas docentes orientadas al desarrollo de la lectura. Asimismo, guarda estrecha relación con el propósito de construir un modelo teórico sustentado en la neuroeducación, al evidenciar la necesidad de fortalecer las competencias docentes mediante procesos de formación, reflexión crítica y contextualización pedagógica, especialmente en escenarios educativos que demandan prácticas de enseñanza sensibles a las dimensiones cognitivas, emocionales y socio afectivas del aprendizaje.

En España Caballero (2021) desarrolló la tesis doctoral titulada *Impacto en las competencias del alumnado de educación secundaria de un programa holístico de formación del profesorado desde la neuroeducación como base del cambio metodológico en el aula*, realizada en la Universidad de Córdoba. El objetivo fue constatar, a través de un estudio cuasi-experimental, posibles mejoras en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria a partir de la aplicación de un programa holístico de formación del profesorado basado en los principios de la neuroeducación.

La investigación enmarcada en un enfoque cuantitativo, mediante un diseño cuasi-experimental, con aplicación de pre-test y post-test, y con la conformación de grupos experimentales y grupo control. La población participante estuvo conformada por doscientos nueve (209) estudiantes de tres (3) colegios de la misma localidad; sus resultados permitieron medir el impacto del programa de formación docente en las competencias del alumnado. La intervención consistió en un proceso de formación del profesorado en neuroeducación como paso previo al cambio metodológico en el aula, desarrollado durante dos (2) años, con reuniones quincenales de dos (2) horas de duración, organizadas en dos (2) fases. Para alcanzar el objetivo propuesto se llevaron a cabo tres (3) estudios, desarrollados de manera específica dentro del proceso investigativo. Los resultados mostraron que los tres (3) grupos presentaron una

evolución positiva en las competencias lectora y matemática; no obstante, se evidenció una mejora significativa en las competencias lectora, matemática y empatía tras la formación del profesorado en neuroeducación. Este estudio sustenta a la investigación realizada en consideración de los aportes de la neuroeducación en la formación de los docentes y sus incidencias en comprensión de la lectura de los estudiantes.

En España, la tesis doctoral de Guillén (2023) titulada *Incidencia en el aprendizaje en el aula de estrategias neuro educativas basadas en la mejora de las funciones ejecutivas*, en la Universidad de Barcelona; cuyo objetivo fue analizar la incidencia de la aplicación de estrategias neuro educativas en el fortalecimiento de las funciones ejecutivas en los procesos de aprendizaje desarrollados en el aula, considerando su impacto en habilidades cognitivas fundamentales como atención, memoria de trabajo, control inhibitorio y autorregulación.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación de enfoque cuantitativo, y diseño experimental estuvo orientado a medir efectos de una intervención neuro educativa en contextos educativos reales. El estudio se desarrolló en educación infantil, empleando procedimientos sistemáticos de evaluación antes y después de la aplicación de las estrategias neuro educativas, lo que permitió contrastar los cambios producidos en el desempeño cognitivo y académico del estudiantado.

Los hallazgos evidenciaron que la implementación de estrategias neuro educativas centradas en el desarrollo de las funciones ejecutivas genera mejoras significativas en el aprendizaje, particularmente en la atención sostenida, la regulación del comportamiento y la capacidad de planificación cognitiva. Asimismo, se constató que dichas funciones constituyen un eje transversal que favorece el aprendizaje significativo y el desempeño académico en el aula.

La investigación es relevante porque aporta sustento empírico al valor de la neuroeducación para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando las estrategias pedagógicas fundamentadas en el funcionamiento cerebral. Y fortalece la pertinencia de proponer un modelo teórico sustentado en la neuroeducación, orientado al fortalecimiento de las competencias docentes, según principios neuro educativos que inciden directamente en mejorar los procesos cognitivos asociados al

aprendizaje, lo cual es especialmente significativo para la enseñanza de la lectura en educación primaria rural.

Nacionales

En Cúcuta, Mejía (2025) presentó su tesis doctoral titulada *Fundamentos teóricos de la neuroeducación en la enseñanza de las competencias lectoras en la educación básica primaria* en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), núcleo Rubio. El estudio tuvo como propósito derivar fundamentos teóricos sobre la neuroeducación para la enseñanza de las competencias lectoras en Educación Básica Primaria, específicamente en la Institución Educativa Carlos Ramírez París, ubicada en San José de Cúcuta, Colombia.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación de enfoque cualitativo y en el método fenomenológico, se orientó a comprender las experiencias vividas por los docentes en relación con la enseñanza de la lectura. Los sujetos fueron cuatro (4) docentes de educación básica primaria, a quienes se les aplicó entrevistas semiestructuradas, apoyada en un guión de preguntas abiertas que permitió profundizar en sus percepciones, significados y prácticas pedagógicas.

Entre los principales hallazgos, la investigación evidenció que los docentes reconocen la relevancia de factores neuro educativos como atención, emoción y plasticidad cerebral en los procesos de aprendizaje lector, aunque no siempre los articulan desde un marco teórico explícito. Asimismo, se constató la necesidad de fortalecer la formación docente desde una perspectiva neuro educativa que permita transformar las prácticas pedagógicas tradicionales y promover estrategias de enseñanza de la lectura más conscientes, contextualizadas y centradas en el estudiante.

Este antecedente se vincula con la presente investigación al compartir el sustento epistemológico de la neuroeducación y el enfoque cualitativo-interpretativo, además de aportar fundamentos teóricos y metodológicos relevantes para la construcción de un modelo orientado al fortalecimiento de las competencias docentes en la enseñanza de la lectura en contextos de educación primaria rural.

En el departamento de Santander la tesis doctoral de Mantilla (2025), titulada *La enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde los aportes de la neurodidáctica*, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural, tuvo como objetivo aportar una visión innovadora e integral para la mejora de la comprensión lectora en contextos rurales, orientada por los fundamentos de la neurodidáctica y su articulación con la práctica educativa.

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, y se sustentó en el método fenomenológico-hermenéutico, apoyado en los planteamientos de Gadamer, mediante la interpretación de las experiencias y significados construidos por los docentes a través del círculo hermenéutico, entendido como un proceso continuo de comprensión e interpretación del fenómeno educativo. El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso interpretativo riguroso, orientado a la comprensión profunda de las prácticas docentes y de los significados atribuidos a la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto rural.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta investigativa se sustentó en los principios de la neurodidáctica y el constructivismo, e incorporó como enfoque metodológico de intervención el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), destacando su potencial para promover aprendizajes significativos, contextualizados y pertinentes a las realidades del entorno rural. Entre los principales hallazgos, se evidenció la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en estrategias neuro educativas, integrar prácticas evaluativas contextualizadas y diseñar intervenciones didácticas acordes con las particularidades socioculturales de los contextos rurales.

Este antecedente se vincula con la investigación desarrollada en la presente tesis doctoral al compartir el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el interés por comprender y fortalecer las prácticas docentes desde los aportes de la neuroeducación para abordar la enseñanza de la lectura desde marcos neuro educativos interpretativos, sensibles a la realidad rural y coherentes con una visión comprensiva de la práctica docente.

En Barranquilla, Romero (2024) desarrolló la tesis doctoral titulada *Un modelo didáctico basado en el enfoque multi sensorial para mejorar las habilidades lectoras, el desempeño escolar y la salud emocional de los estudiantes con dificultades de lectura*

y *dislexia MIHRP*, presentada en la Universidad del Norte, Barranquilla tuvo como objetivo proponer un modelo didáctico, denominado Protocolo de Lectura Multi-sensorial para la Salud Emocional (MIHRP), orientado a mejorar las habilidades lectoras, el desempeño escolar y la salud emocional de niños de segundo y tercer grado que presentan dislexia y dificultades específicas de lectura.

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación se sustentó en el paradigma crítico-social, asumiendo el enfoque introspectivo-vivencial como vía para la comprensión de los fenómenos educativos, en coherencia con los planteamientos epistemológicos de Popper (1904). Metodológicamente, se enmarcó en un enfoque cualitativo, optando por la Investigación-Acción como método, lo que permitió al investigador intervenir directamente en el contexto escolar, reflexionar sobre la práctica pedagógica y generar procesos de transformación educativa de manera participativa.

Los sujetos de la investigación fueron dos (2) docentes de educación primaria, los estudiantes asignados a cada docente durante el año escolar, así como los padres de familia de dicho grupo de niños. El estudio se desarrolló en dos (2) instituciones educativas oficiales ubicadas en la zona urbana de la ciudad de Montería, departamento de Córdoba: el Colegio Antonia Santos y el Colegio Antonio Nariño, ambas con oferta educativa desde transición hasta grado undécimo. Entre los principales hallazgos, se evidenció que la implementación sistemática del modelo multi-sensorial MIHRP favoreció significativamente el desarrollo de las habilidades lectoras, en estudiantes con dislexia y dificultades específicas de lectura, así como en alumnos que presentan un desarrollo lector considerado típico o esperado para su edad y nivel escolar, al tiempo que contribuyó positivamente a su bienestar emocional y desempeño escolar.

Este estudio aporta a la investigación desarrollada al demostrar que la implementación de propuestas didácticas contextualizadas puede generar mejoras sustantivas en la comprensión lectora y en el bienestar emocional del estudiantado, aportando insumos conceptuales y prácticos que pueden ser considerados en investigaciones orientadas al fortalecimiento de la enseñanza de la lectura en educación primaria.

En Cúcuta, la tesis doctoral de Jaimes (2024) titulada *Prácticas educativas de las docentes de educación preescolar desde la perspectiva de la neuroeducación: una aproximación teórica*, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubiol, tuvo el objetivo de desarrollar una aproximación teórica sobre las prácticas educativas empleadas por las maestras de educación inicial desde el enfoque de la neuroeducación, con énfasis en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas en el contexto escolar.

Metodológicamente, se sustentó en el enfoque epistemológico introspectivo-vivencial, apoyado en un enfoque cualitativo y en el paradigma interpretativo, lo que permitió comprender las prácticas educativas desde la experiencia vivida de las docentes. Como técnicas de recolección de información se empleó la observación, entrevista en profundidad y notas de campo, aplicadas a las maestras de educación preescolar como sujetos de la investigación. Para el análisis e interpretación de la información se siguió el procedimiento propuesto por Aravena y Kimelman (2006), basado en la sistematización de unidades temáticas, categorías y dimensiones, lo que posibilitó una comprensión estructurada y rigurosa del fenómeno estudiado.

Los hallazgos se organizaron en tres (3) grandes unidades temáticas: neuroeducación, prácticas educativas y educación preescolar. Este antecedente resulta relevante porque pone de manifiesto la forma como las prácticas educativas, interpretadas desde la neuroeducación, se configuran como procesos conscientes y reflexivos que articulan el desarrollo cognitivo, emocional y pedagógico del docente. Refuerza la pertinencia de abordar la formación y actuación docente desde enfoques neuro educativos interpretativos, especialmente en contextos educativos que demandan respuestas pedagógicas contextualizadas y sensibles a las realidades socioculturales.

También, en Cúcuta, Calderón (2022) desarrolló la tesis doctoral titulada *Constructos teóricos sustentados en la neuroeducación como fundamento de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las competencias ciudadanas*, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, tuvo el objetivo de formular constructos teóricos sustentados en la

neuroeducación como fundamento de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de las competencias ciudadanas en la educación secundaria de la referida institución educativa.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se sustentó en el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, orientado por el método fenomenológico, fundamentado en los planteamientos de Heidegger. Los sujetos de la investigación fueron tres (3) docentes, tres (3) coordinadores y tres (3) estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno de educación secundaria. Como técnica de recolección de la información se empleó la entrevista, apoyada en un guión de entrevista. Para el análisis de la información se utilizó el proceso de categorización, definida por Martínez (2009), lo que permitió organizar, interpretar y comprender los significados emergentes del fenómeno estudiado. El desarrollo metodológico consideró las fases de la fenomenología propuestas por Trejo (2012): etapa descriptiva, etapa estructural y discusión de los resultados.

Los hallazgos, señalaron que las prácticas pedagógicas vinculadas con la enseñanza de las competencias ciudadanas demandan una transversalidad para su adecuada administración dentro del proceso educativo. Asimismo, se determinó la necesidad de transformar el proceso de enseñanza de las competencias ciudadanas en la educación secundaria. Los resultados indicaron que las concepciones de los docentes respecto a la neuroeducación como fundamento de las prácticas pedagógicas son amplias; sin embargo, requieren procesos sistemáticos de capacitación y formación en esta área.

La investigación aporta elementos teóricos y metodológicos que permiten comprender la enseñanza de las competencias ciudadanas desde un enfoque neuro educativo e interpretativo. Fortalece la pertinencia de asumir la neuroeducación como fundamento de las prácticas pedagógicas, al resaltar la necesidad de transformar los procesos de enseñanza, promover la transversalidad curricular y favorecer la formación docente, aspectos que guardan estrecha relación con los propósitos del estudio que se desarrolla.

Aspectos Teóricos

Los fundamentos teóricos que sustentan esta tesis doctoral desde distintas corrientes y enfoques que dialogan con la neuroeducación y la enseñanza de la lectura en contextos rurales, se refiere a los aportes de la ciencia de la lectura, el aprendizaje significativo, las perspectivas sobre competencias docentes, así como las contribuciones de la neurociencia cognitiva al entendimiento del cerebro lector y de los procesos para favorecer la atención, emocionales y mnésicos implicados.

A partir de este entramado teórico se construye el marco referencial que permite interpretar las prácticas, necesidades y experiencias de los docentes rurales de educación primaria, cuyos aportes permitieron la construcción del modelo teórico sustentado en la neuroeducación para fortalecer las competencias de los docentes en la enseñanza de la lectura

Teorías de entrada que fundamentan el estudio

Las teorías de entrada constituyen el conjunto de fundamentos epistemológicos, pedagógicos, neurocientíficos y didácticos seleccionados inicialmente como orientadores en la comprensión del fenómeno investigado. Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, estos referentes operan como horizontes interpretativos que dialogan posteriormente con los significados emergentes derivados de la experiencia con los actores educativos en el contexto rural.

Teoría neuroeducativa del aprendizaje

Esta teoría integra conocimientos de la neurociencia, la psicología cognitiva y la educación para tratar de comprender como los estudiantes aprenden; se centra en los procesos neurológicos del aprendizaje, la memoria, la atención y las emociones, lo que permite diseñar entornos de enseñanza efectivos, adaptados al desarrollo cerebral de los estudiantes y con lo cual se favorece el aprendizaje y su bienestar emocional.

Constituye uno de los fundamentos epistemológicos que permite comprender como favorecer el aprendizaje desde una perspectiva integradora, en la que las bases conceptuales de estas áreas del conocimiento ofrecen una postura teórica de

especial relevancia en el contexto de la enseñanza de la lectura en educación primaria en el contexto rural, dado que posibilita interpretar la forma como funcionan los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje de la lectura y cómo estos pueden ser fortalecidos mediante prácticas pedagógicas contextualizadas, emocionales y multisensoriales.

Desde la neuroeducación, el aprendizaje deja de concebirse únicamente como un proceso mecánico de adquisición de contenidos y pasa a entenderse como una experiencia dinámica, compleja y profundamente influenciada por factores cognitivos, emocionales, sociales y contextuales. En este sentido, la enseñanza de la lectura no puede limitarse a la repetición memorística de grafemas y fonemas, sino que se focaliza en favorecer la activación integral del cerebro mediante estrategias didácticas favorecedoras de la plasticidad neuronal.

Al respecto, Mora (2017) sostiene que solo se aprende verdaderamente aquello que emociona, planteando que las emociones constituyen un elemento indispensable para la consolidación de los procesos implicados en favorecer la atención y el aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas deben generar en los estudiantes experiencias emocionalmente relevantes que despierten su interés y participación activa, particularmente en contextos rurales donde las dinámicas socioculturales y las condiciones educativas exigen estrategias pedagógicas contextualizadas y humanizadas.

De acuerdo con Sousa (2014) el cerebro aprende de manera efectiva cuando la enseñanza incorpora experiencias activas, multisensoriales y contextualizadas, lo que implica que los docentes requieren competencias neurodidácticas capaces de articular la comprensión del funcionamiento cerebral con la práctica pedagógica cotidiana. Esta visión resulta pertinente para la presente investigación, puesto que el fortalecimiento de las competencias docentes constituye uno de los ejes centrales del modelo teórico propuesto.

Respecto a los procesos neuro cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura, especialmente en relación con la conciencia fonológica, el reconocimiento de patrones lingüísticos y la automatización progresiva de la lectura. Dehaene (2019) aporta importantes fundamentos que permiten comprender que aprender a leer implica una reorganización neuronal compleja, en la cual intervienen distintas áreas cerebrales asociadas al lenguaje, la percepción visual, la memoria y el procesamiento fonológico.

Asimismo, los planteamientos de Gardner (1995) contribuyen a reconocer la diversidad de estilos y formas de aprendizaje presentes en el aula, favoreciendo una enseñanza de la lectura más flexible, inclusiva y adaptada a las particularidades cognitivas de los estudiantes de ambientes rurales. Desde esta mirada, el aprendizaje de la lectura se puede fortalecerse mediante experiencias que integren dimensiones lingüísticas, visuales, corporales, musicales e interpersonales.

De acuerdo con MacLean (1990) los fundamentos de la neuroeducación han permitido comprender como ocurre la interacción entre los componentes emocionales, racionales e instintivos del cerebro durante el proceso de aprendizaje. Lo cual aporta evidencia para desarrollar ambientes pedagógicos emocionalmente seguros, motivadores y estimulantes que favorezcan la disposición cerebral hacia el aprendizaje.

En consecuencia, la teoría neuro educativa del aprendizaje se configura en esta investigación como un referente de entrada fundamental para interpretar las experiencias docentes relacionadas con la enseñanza de la lectura en educación primaria rural. A partir de ella, se articulan elementos vinculados con la plasticidad cerebral, la emoción, motivación, multisensorialidad, mediación pedagógica y desarrollo de competencias neurodidácticas, los cuales posteriormente dialogan con las comprensiones emergentes derivadas del proceso fenomenológico-hermenéutico.

Neuroeducación

Es considerada como un campo transdisciplinar donde se articulan los aportes de la neurociencia, la psicología cognitiva y la pedagogía con el propósito de comprender cómo se aprende, mediante el conocimiento de los procesos que ocurren

en el cerebro humano y cómo este conocimiento puede orientar de manera fundamentada las decisiones pedagógicas que el docente debe tomar en el aula.

Al respecto, Tokuhamma-Espinosa (2014) citado en Zarria et. al. (2025) destaca que:

En las últimas décadas, la convergencia entre la neurociencia y la educación ha dado lugar a una disciplina emergente conocida como neuroeducación, la cual busca integrar el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro con las prácticas pedagógicas en el aula. Esta intersección ha despertado un creciente interés entre educadores, investigadores y responsables de políticas educativas, quienes ven en la neurociencia una herramienta valiosa para comprender mejor cómo aprenden los estudiantes y cómo optimizar los entornos de enseñanza. (p.3557)

Este planteamiento pone de relieve que la neuroeducación surge para atender puentes entre el conocimiento científico sobre el cerebro y la práctica educativa cotidiana. Al integrar los aportes de la neurociencia con la pedagogía, esta disciplina permite fundamentar las decisiones didácticas en evidencias sobre los procesos cognitivos, emocionales y atencionales implicados en el aprendizaje. En consecuencia, no se limita a una aplicación técnica del saber neuro científico, sino que propone una reflexión crítica sobre la enseñanza, promueve prácticas pedagógicas eficaces, contextualizadas y respetuosas de la diversidad de los estudiantes, con el fin de optimizar los entornos de aprendizaje y favorecer el desarrollo integral del alumnado.

En otras palabras, la neuroeducación no pretende sustituir los saberes pedagógicos tradicionales, sino complementarlos mediante evidencias científicas que permitan diseñar prácticas educativas más coherentes con el funcionamiento cerebral. En este sentido, conocer los procesos neuro cognitivos implicados en el aprendizaje constituye una base básica para fortalecer la acción docente y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, autores como Dehaene (2014) explican que el aprendizaje escolar se sustenta en la activación y reorganización de redes neuronales específicas, lo que pone en evidencia el papel central de la atención, memoria de trabajo y funciones ejecutivas en la adquisición de nuevos conocimientos. En el caso de la lectura, estos procesos se articulan con circuitos cerebrales vinculados al lenguaje, la percepción visual y la autorregulación, lo que exige prácticas pedagógicas estructuradas, progresivas y sistemáticas.

La neuroeducación también recalca la estrecha relación entre emoción y cognición. Al respecto, investigaciones desarrolladas por Immordino-Yang (2016) demuestran que los procesos emocionales influyen directamente en la toma de decisiones, la atención sostenida y la comprensión profunda, lo que implica que los entornos educativos deben favorecer climas afectivos positivos, seguros y estimulantes. En esta misma línea, Damasio (2010) aporta que la emoción es un componente estructural del pensamiento humano, lo que refuerza la necesidad de integrar estrategias pedagógicas que consideren la dimensión socio afectiva del estudiante.

En contextos educativos caracterizados por la vulnerabilidad social, como ocurre en muchas zonas rurales, la neuroeducación adquiere una relevancia particular. Es por ello que autores como Mora (2017) y Tokuhamma-Espinosa (2014) advierten que la exposición prolongada al estrés, pobreza e inseguridad afecta negativamente los procesos atencionales y de memoria, limitando las posibilidades de aprendizaje si no se implementan estrategias pedagógicas compensatorias. En este sentido, la neuroeducación enfatiza la creación de ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, estructurados y significativos, que contribuyan a disminuir el estrés tóxico y a favorecer la plasticidad cerebral, especialmente en estudiantes que enfrentan condiciones adversas.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, estos planteamientos dialogan con los aportes de Freire (1997), quien señala que la educación debe partir del reconocimiento del contexto y de la experiencia de vida del educando. Integrar la neuroeducación en escenarios rurales implica, por tanto, aplicar estrategias basadas en el funcionamiento cerebral, contextualización cultural y social, articulando los saberes científicos con los conocimientos del territorio y las prácticas comunitarias. Esta articulación resulta fundamental para evitar enfoques reduccionistas y promover una educación verdaderamente dignificante.

En el ámbito de la formación docente, la neuroeducación se presenta como un soporte teórico fundamental para el desarrollo de competencias profesionales orientadas a la reflexión pedagógica y a la innovación didáctica. El docente competente es aquel capaz de tomar decisiones pedagógicas informadas, adaptadas al contexto y sustentadas en el conocimiento profundo de cómo aprenden sus estudiantes. Desde esta perspectiva, la neuroeducación contribuye a fortalecer las competencias docentes al ofrecer criterios científicos para seleccionar estrategias de enseñanza, organizar el tiempo escolar, diseñar actividades de lectura y evaluar los aprendizajes de manera formativa. Constituye un eje teórico fundamental para esta investigación, en tanto permite comprender el aprendizaje como un proceso integral que articula cognición, emoción y contexto. Su incorporación en la educación primaria rural ofrece un marco explicativo y operativo para fortalecer las competencias docentes en la enseñanza de la lectura, favoreciendo prácticas pedagógicas más conscientes, reflexivas y pertinentes, orientadas al desarrollo pleno de los estudiantes.

Principios y conocimiento de la neuroeducación

Uno de los aportes fundamentales para comprender la neuroeducación reside en los principios que explican cómo aprende el cerebro y cómo dichos conocimientos pueden transferirse a la práctica pedagógica. En este sentido, Bueno y Forés (2024) destacan, entre otros aspectos, la unicidad de cada cerebro, la plasticidad cerebral continua y el papel determinante de la emoción en el aprendizaje. Estos principios permiten reconocer que no existen dos estudiantes que aprendan exactamente de la misma manera, puesto que cada cerebro configura sus conexiones neuronales a partir de experiencias, estímulos, contextos y ritmos particulares de desarrollo.

Desde esta perspectiva, se rompe con las visiones homogéneas y estandarizadas de la enseñanza, promoviendo prácticas pedagógicas más flexibles, inclusivas y contextualizadas. La plasticidad cerebral, entendida como la capacidad del cerebro para reorganizarse y modificar sus conexiones neuronales a lo largo de la vida, evidencia que el aprendizaje es un proceso dinámico y permanentemente susceptible de fortalecimiento mediante experiencias significativas, emocionalmente positivas y

multisensoriales. Esto adquiere especial relevancia en la enseñanza de la lectura, donde la estimulación adecuada puede favorecer el desarrollo de habilidades fonológicas, lingüísticas, atencionales y comprensivas.

En correspondencia con lo anterior, Aguirre y Moya (2022) sostienen que comprender cómo aprende el cerebro permite al docente seleccionar metodologías activas, adecuar los tiempos de aprendizaje, incorporar experiencias multisensoriales y desarrollar procesos evaluativos más formativos y menos mecanicistas. En consecuencia, el conocimiento neuro educativo implica la capacidad de traducir dichos conocimientos en decisiones pedagógicas contextualizadas y pertinentes.

Diversos estudios han demostrado que se aprende mejor en ambientes emocionalmente seguros, motivadores y estimulantes, debido a que las emociones influyen directamente en los procesos de memoria, atención y consolidación del aprendizaje. Al respecto, Mora (2017) sostiene que la emoción constituye el principal mecanismo que activa la curiosidad, favorece la atención sostenida y facilita la construcción de aprendizajes significativos. Desde esta mirada, enseñar lectura implica generar experiencias pedagógicas que despierten interés, participación y sentido para el estudiante, especialmente en contextos rurales donde las dinámicas socioculturales influyen profundamente en la manera de aprender.

De igual forma, Luque y Lucas (2020) señalan que la neurociencia se ha consolidado una disciplina en permanente crecimiento y sus planteamientos permiten explicar por qué las metodologías centradas en el estudiante, el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos y la exploración multi-sensorial resultan más eficaces para favorecer la construcción de conocimientos y habilidades. En consecuencia, el conocimiento neuroeducativo se concreta en principios pedagógicos orientados a evitar el estrés tóxico, promover la curiosidad, fortalecer la interacción social y vincular los contenidos escolares con experiencias cotidianas significativas.

Otro aspecto relevante dentro de la neuroeducación corresponde a superar los denominados neuro mitos, que son creencias erróneas sobre el funcionamiento del sistema cerebral y que históricamente han influido en las prácticas educativas. Entre estos se encuentran ideas como el uso exclusivo de determinados hemisferios cerebrales, la existencia de estilos de aprendizaje rígidos o la utilización de un pequeño porcentaje del cerebro. La permanencia de estos mitos evidencia la necesidad de fortalecer la alfabetización en neurociencia entre los docentes de manera que puedan fundamentar sus decisiones pedagógicas en evidencias científicas y no en concepciones carentes de sustento empírico.

Al respecto, Urrutia (2022) advierte que, aunque la neuroeducación es reconocida como un elemento fundamental para comprender y mejorar los procesos de aprendizaje, su incorporación en la formación inicial docente es muy limitada limitada. El análisis realizado por la autora evidencia que los contenidos relacionados con neuroeducación, metacognición y procesos cognitivos aparecen de manera marginal en muchos programas universitarios, situación que repercute en docentes con escaso dominio de estos conocimientos y con dificultades para integrarlos en la práctica pedagógica cotidiana.

Desde la perspectiva de la presente investigación, los principios y conocimientos de la neuroeducación constituyen fundamentos esenciales para comprender la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, debido a que permiten interpretar el aprendizaje como un proceso integral donde convergen factores cognitivos, emocionales, sociales y contextuales. Asimismo, estos principios sustentan la necesidad de fortalecer competencias docentes orientadas hacia prácticas pedagógicas neurodidácticas, multisensoriales, emocionalmente significativas y contextualizadas, capaces de responder a las particularidades del contexto rural y a las necesidades reales de los estudiantes.

Bases neuro-cognitivas del aprendizaje

Estas bases constituyen un componente fundamental para comprender cómo se producen los procesos de adquisición, consolidación y transferencia del conocimiento

en el contexto educativo. Desde la neurociencia cognitiva, el aprendizaje se explica como un proceso dinámico de reorganización de redes neuronales que se activan en función de la experiencia, la interacción social y la mediación pedagógica. En este sentido, Dehaene (2019) sostiene que:

La emergente ciencia del aprendizaje es de especial importancia para quienes hacen de la enseñanza su actividad profesional: docentes y educadores. Tengo la profunda convicción de que no podemos enseñar de una manera conveniente sin poseer un modelo mental de lo que ocurre dentro de la cabeza del niño: cuáles son sus intuiciones, correctas o erróneas, cuáles son las etapas por las que debe pasar en su avance y qué factores lo ayudan a desarrollar sus capacidades. Si bien las neurociencias cognitivas no tienen todas las respuestas, gracias a ellas en la actualidad sabemos que todos los niños comienzan la vida con una arquitectura cerebral similar: un cerebro de *Homo sapiens*, que difiere radicalmente de los de otros simios. (p. 13)

La reflexión de Dehaene (2019) señala la centralidad del conocimiento neuro cognitivo en la profesionalización de la enseñanza, al afirmar que toda práctica pedagógica eficaz debe sustentarse en una comprensión profunda de los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje. El autor pone de manifiesto que enseñar implica reconocer las intuiciones previas del estudiante, sus concepciones erróneas y las etapas progresivas de desarrollo cognitivo por las que transita, lo que exige una mediación pedagógica informada y consciente. Al destacar que todos los niños comparten una arquitectura cerebral similar, introduce un principio de equidad cognitiva que resulta especialmente relevante en contextos rurales, donde las desigualdades educativas suelen atribuirse erróneamente a déficit individuales o culturales.

Desde esta vista, la neuroeducación se convierte en un marco imprescindible para orientar prácticas pedagógicas que reconozcan el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su contexto socio territorial, y que permitan diseñar estrategias de enseñanza ajustadas a sus ritmos, experiencias y condiciones de escolarización. De allí que, integrar los aportes de la neurociencia cognitiva en la formación docente se vuelve una necesidad urgente para fortalecer procesos educativos pertinentes y equitativos en la ruralidad, donde el conocimiento del funcionamiento cerebral puede contribuir a superar brechas educativas y a promover aprendizajes significativos y sostenidos.

Entre las funciones implicadas en el aprendizaje escolar, la atención ocupa un lugar central, ya que permite al estudiante seleccionar la información relevante y sostener el foco cognitivo durante la realización de tareas académicas. Desde la neurociencia cognitiva, la atención se comprende como un sistema regulador del aprendizaje, indispensable para la adquisición de nuevos conocimientos (Posner, 2007). En el contexto de la educación primaria, especialmente en entornos rurales, la atención se ve influida por factores emocionales, ambientales y socioculturales, lo que exige que la enseñanza incorpore estrategias pedagógicas intencionadas, capaces de captar y mantener el interés del estudiante mediante actividades significativas y contextualizadas.

Igualmente, la memoria constituye otra base esencial del aprendizaje, en tanto permite codificar, almacenar y recuperar la información necesaria para la construcción del conocimiento. En la enseñanza de la lectura, la memoria desempeña un rol clave al posibilitar la integración de ideas y la construcción del sentido global de los textos. En este sentido, las prácticas pedagógicas deben favorecer la activación de conocimientos previos y la organización de la información, ya que estas condiciones facilitan la consolidación de los aprendizajes y su transferencia a nuevas situaciones educativas.

Por su parte, las funciones ejecutivas resultan determinantes para el aprendizaje escolar, al permitir la planificación, autorregulación y control de la conducta frente a tareas de una alta demanda cognitiva. Estas habilidades adquieren especial relevancia en el proceso lector, que requiere perseverancia, flexibilidad cognitiva y regulación emocional. En contextos rurales, donde pueden existir mayores desafíos asociados a la estimulación temprana y a las condiciones del entorno, el fortalecimiento de estas funciones mediante prácticas pedagógicas estructuradas se vuelve una tarea prioritaria para el docente.

De esta forma, los aportes de la neuroeducación destacan que aprender implica un proceso activo de reorganización cerebral que depende tanto de factores cognitivos como emocionales. Dehaene (2019) subraya que el aprendizaje escolar requiere una enseñanza explícita y sistemática, basada en el conocimiento de cómo funciona el cerebro, lo que refuerza la necesidad de que los docentes cuenten con una formación neuroeducativa sólida. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura debe

concebirse como una práctica pedagógica informada científicamente, capaz de integrar atención, memoria y emoción para favorecer aprendizajes significativos y equitativos, especialmente en la educación primaria rural.

Así, las bases neuro-cognitivas del aprendizaje ofrecen un marco explicativo que permite comprender cómo interactúan atención, memoria, funciones ejecutivas y emoción en los procesos educativos. Integrar este conocimiento en la práctica docente, particularmente en contextos rurales, posibilita diseñar estrategias pedagógicas más ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes y coherentes con los principios de la neuroeducación.

Funciones del cerebro

En el marco de la neurociencia educativa, Valencia (2024) señala que, “La neuroeducación combina conocimientos de neurociencia, psicología y pedagogía para entender cómo los procesos cerebrales influyen en el aprendizaje” (p. 5). explica que el aprendizaje se sustenta en la interacción dinámica de redes cerebrales implicadas en la atención, la memoria, el lenguaje y las emociones, lo que exige comprender la organización funcional del cerebro para orientar la práctica pedagógica. Desde esta visión, el cortex prefrontal, las áreas temporales y parietales, así como los sistemas límbicos, participan de forma coordinada en la codificación, almacenamiento y recuperación de la información, determinando la profundidad con la que el estudiante procesa lo que lee.

La propuesta de Coello et al. (2022), en la construcción teórica neuropsicológica de las funciones ejecutivas, describen estas como un conjunto de habilidades de alto orden planificación, flexibilidad cognitiva, inhibición, memoria de trabajo y autorregulación que coordinan la conducta y el pensamiento orientado a metas, apoyándose en la corteza prefrontal y otras estructuras asociadas. Estas funciones, al organizar la información de entrada y salida, permiten al estudiante seleccionar lo relevante, sostener la atención, controlar impulsos y monitorizar sus respuestas, procesos imprescindibles para enfrentarse a textos escritos y realizar inferencias.

En su trabajo Gutiérrez (2022), destaca la atención como un proceso psicológico básico estrechamente ligado al rendimiento académico y al funcionamiento de las

funciones ejecutivas, subrayando su papel en la selección y mantenimiento de la información pertinente durante el aprendizaje. Desde una perspectiva neuroeducativa, la autora muestra cómo la atención se ve modulada por factores emocionales, motivacionales y contextuales, y cómo su estimulación sistemática mediante estrategias específicas mejora la participación y la calidad de las respuestas del alumnado. Su propuesta de intervención, dirigida a estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, evidencia que las técnicas basadas en el conocimiento del cerebro como la estructuración clara de las tareas, el uso de apoyos visuales y la segmentación de la información favorecen no solo el foco de atención, sino también la autorregulación.

Desde un enfoque aplicado, Flores (2023), analiza cómo la comprensión del funcionamiento cerebral incluidos los hemisferios, los lóbulos corticales y los sistemas reptiliano, límbico y neo cortical ayuda al profesorado a interpretar la conducta de sus estudiantes y a diseñar experiencias de aprendizaje más ajustadas. La autora detalla el papel de estructuras como el cerebro límbico en el procesamiento emocional y la memoria, y del neo córtex en las funciones ejecutivas y el razonamiento, enfatizando que el aula reúne cerebros distintos que responden de manera diversa a los estímulos pedagógicos.

Fundamentos neurocientíficos del aprendizaje y plasticidad cerebral

Desde los fundamentos neurocientíficos, el aprendizaje se entiende como un proceso de cambio estructural y funcional en el cerebro, sustentado en la plasticidad cerebral. Según Vistin et al. (2025), describen la plasticidad como la capacidad del cerebro para reorganizarse mediante mecanismos como la sinaptogénesis, la potenciación a largo plazo y la neurogénesis adulta, lo que permite consolidar nuevas habilidades y conocimientos a partir de la experiencia. Su revisión muestra que emociones, atención y memoria son claves para fijar estas modificaciones sinápticas, y que los periodos sensibles del desarrollo exigen intervenciones pedagógicas ajustadas a la maduración neuro biológica.

En el plano aplicado, García et al. (2024), “Esta se define como un campo interdisciplinario que busca conjugar conocimientos provenientes de la neurociencia por

un lado y aquellos propios de la educación” (p.121). La estimulación adecuada potencia capacidades cognitivas y socioemocionales al aprovechar la alta plasticidad infantil, especialmente cuando las actividades son gratificantes y se articulan con las etapas evolutivas. En el contexto de la lectura, esto implica que los docentes de primaria rural deben planificar experiencias que integren juego fonológico, narraciones orales y materiales cercanos a la vida cotidiana de los niños, favoreciendo cambios duraderos en las conexiones neuronales asociadas al lenguaje y la comprensión.

Desde una mirada global, según Gastiabur y Bautista (2024), la plasticidad cerebral es el puente entre neurociencia y educación, al permitir comprender cómo la práctica, la repetición espaciada y la exposición a estímulos positivos fortalecen las conexiones neuronales implicadas en el aprendizaje. Su investigación documental concluye que entender las conexiones cerebrales y la plasticidad neuronal es esencial para diseñar estrategias pedagógicas que mejoren el rendimiento académico, pues la experiencia modifica físicamente los circuitos que sostienen la atención, la memoria y el razonamiento.

La propuesta de Brault et al. (2020), plantean que los docentes actúan como “orquestadores de la plasticidad neuronal”, ya que sus decisiones didácticas orientan la atención, el nivel de implicación cognitiva y el tipo de estrategias que el alumnado utiliza al aprender. En su revisión, identifican cinco ejes de práctica —focalizar la atención, enseñar estrategias, modular el nivel de exigencia, configurar el contexto educativo e interactuar con el estudiantado— que producen cambios observables tanto en el comportamiento como en la actividad cerebral.

Superación de neuromitos

Los neuromitos se definen como creencias erróneas sobre el cerebro y el aprendizaje que surgen de interpretaciones simplificadas, exageradas o distorsionadas de hallazgos neurocientíficos, y que terminan alimentando prácticas pedagógicas poco fundamentadas. Según Martínez (2025), muestra que estos mitos como la idea de que solo usamos el 10 % del cerebro o que existen alumnos “de hemisferio derecho” y “de hemisferio izquierdo” se difunden con fuerza a través de medios de comunicación e “*influencers*” educativos, generando una desconexión entre la neurociencia y la

educación. La superación de neuromitos, por tanto, comienza por reconocer su existencia, comprender su origen y analizar sus consecuencias en el aula, especialmente cuando llevan a invertir tiempo y recursos en estrategias sin base científica.

Las ideas de Painemil et al. (2021), refieren que: “el personal docente posee creencias relacionadas con la enseñanza, en diferentes niveles de especificidad, y estas afectan de manera significativa la toma de decisiones” (P.3). Se evidencia que muchos de los docentes aceptan, sin cuestionar, afirmaciones como la existencia de “estilos de aprendizaje rígidos” (visual, auditivo, kinestésico) o la necesidad de adaptar toda la enseñanza a esos estilos para lograr mejores resultados. La persistencia de estas creencias revela una brecha entre el discurso científico y lo que realmente se comunica en la formación docente. Superar neuromitos, en este sentido, no consiste solo en “dar más información”, sino en promover procesos de reflexión crítica, contraste de fuentes y análisis de evidencias.

Desde una perspectiva latinoamericana, Molleapaza et al. (2024), realizan una revisión sistemática sobre la prevalencia de neuromitos en la formación de los docentes de América Latina y concluyen que creencias como la dominancia hemisférica y el uso del 10 % del cerebro están ampliamente extendidas, afectando la calidad de las prácticas educativas. El estudio muestra que estos mitos pueden llevar a decisiones metodológicas ineficaces, como diseñar actividades basadas exclusivamente en supuestos “canales de aprendizaje” o invertir en programas comerciales sin respaldo empírico. Los autores subrayan que desmitificar estas creencias requiere integrar contenidos de neurociencia rigurosa en la formación continua, promover la lectura de fuentes científicas accesibles y generar espacios para el diálogo entre investigadores y docentes.

En cuanto a las estrategias de formación, Rousseau (2024), en su revisión sobre intervenciones de desarrollo profesional para docentes en servicio, muestra que es posible reducir la adhesión a neuro mitos cuando la capacitación incluye explicaciones claras, textos refutativos y actividades que confrontan directamente las falsas creencias con la evidencia científica. Los programas más eficaces combinan sesiones breves centradas en unos pocos mitos clave, ejemplos prácticos de su impacto en la

enseñanza y oportunidades para que el profesorado discuta sus propias dudas y experiencias. Sin embargo, el autor advierte que el cambio no es inmediato ni definitivo: algunas creencias tienden a reaparecer si no se refuerza periódicamente la formación.

Teoría neurocognitiva de la lectura

Constituye uno de los fundamentos centrales de la presente investigación, debido a que permite comprender la lectura como un proceso complejo en el que intervienen múltiples funciones cerebrales, cognitivas, lingüísticas y emocionales. Desde esta perspectiva, aprender a leer implica la activación coordinada de diversas áreas cerebrales relacionadas con la percepción visual, el procesamiento fonológico, la memoria, la atención, el lenguaje y la comprensión.

La neurociencia cognitiva considera que el cerebro humano no nace biológicamente programado para leer, razón por la cual la lectura representa una construcción cultural que requiere procesos sistemáticos de reorganización neuronal. En este sentido, Dehaene (2019) explica que aprender a leer implica que el cerebro recicle circuitos neuronales previamente destinados al reconocimiento visual y los adapte progresivamente al procesamiento de símbolos escritos. Este proceso, denominado “reciclaje neuronal”, permite que determinadas regiones cerebrales se especialicen en la identificación de grafemas, palabras y estructuras lingüísticas necesarias para la comprensión lectora.

Desde esta mirada, la enseñanza de la lectura requiere comprender cómo funcionan los mecanismos neurocognitivos involucrados en el reconocimiento fonológico, la decodificación, la automatización lectora y la comprensión textual. Dehaene (2019) sostiene que la lectura eficiente depende de la articulación progresiva entre el reconocimiento visual de las palabras y el procesamiento fonológico del lenguaje oral, razón por la cual las estrategias pedagógicas deben fortalecer la relación entre grafema y fonema desde edades tempranas.

En correspondencia con ello, Defior y Herrera (2022) destacan la importancia de las unidades sonoras del lenguaje y de la conciencia fonológica como bases fundamentales para el aprendizaje lector. Sus aportes evidencian que los niños necesitan desarrollar habilidades para identificar, segmentar y manipular sonidos,

sílabas y fonemas antes de lograr procesos lectores fluidos y comprensivos. La conciencia fonológica favorece la comprensión del sistema alfabético y permite establecer relaciones entre los sonidos del habla y su representación escrita, constituyéndose en uno de los predictores más importantes del éxito lector.

Del mismo modo, los planteamientos neurocognitivos sostienen que la lectura involucra procesos atencionales y de memoria de trabajo que posibilitan mantener, organizar y recuperar información durante la comprensión textual. La atención facilita la focalización en estímulos relevantes, mientras que la memoria de trabajo permite integrar información nueva con conocimientos previos, favoreciendo la interpretación y construcción de significado. De allí que, las dificultades lectoras pueden estar relacionadas con problemas lingüísticos y también con alteraciones en funciones ejecutivas, velocidad de procesamiento, atención sostenida o discriminación auditiva.

Otro aspecto relevante dentro de la teoría neuro cognitiva de la lectura corresponde a la influencia de la emoción y la motivación en el aprendizaje lector. Diversas investigaciones neuro científicas han demostrado que los ambientes emocionalmente positivos favorecen la activación cerebral, la curiosidad y la disposición hacia el aprendizaje. Mora (2017) señala que el cerebro aprende mejor cuando existe emoción, interés y significado, lo que implica que las experiencias lectoras deben relacionarse con contextos cercanos a la realidad y vivencias de los estudiantes para favorecer aprendizajes duraderos y significativos.

En este contexto, la neuroeducación propone que la enseñanza de la lectura incorpore estrategias multisensoriales capaces de estimular simultáneamente diferentes canales perceptivos y cognitivos. Sousa (2014) sostiene que el cerebro aprende de manera más efectiva cuando la información se presenta mediante experiencias activas, visuales, auditivas y kinestésicas, favoreciendo así una mayor consolidación neuronal. Esto resulta particularmente importante en la educación primaria rural, donde las prácticas pedagógicas contextualizadas y el uso de recursos del entorno pueden convertirse en mediaciones significativas para fortalecer el aprendizaje lector.

De igual manera, Gardner (1995), desde la teoría de las inteligencias múltiples, aporta elementos relevantes para comprender que los estudiantes presentan diversas

formas de procesamiento y aprendizaje, razón por la cual la enseñanza de la lectura no debe responder a un único modelo metodológico rígido. Por el contrario, requiere integrar experiencias lingüísticas, visuales, corporales, musicales y sociales que permitan responder a la diversidad cognitiva presente en el aula.

Desde la perspectiva de la presente investigación, la teoría neuro cognitiva de la lectura proporciona fundamentos esenciales para interpretar las experiencias docentes relacionadas con la enseñanza lectora en educación primaria rural. Sus aportes permiten comprender que el aprendizaje de la lectura constituye un proceso integral donde convergen aspectos neuro biológicos, cognitivos, emocionales y socioculturales, los cuales requieren prácticas pedagógicas contextualizadas, emocionalmente significativas y neurodidácticamente orientadas. Asimismo, esta teoría sustenta la necesidad de fortalecer competencias docentes capaces de articular el conocimiento neuro-científico con estrategias pedagógicas pertinentes para favorecer el desarrollo lector de los estudiantes rurales.

Enseñanza de la lectura

La enseñanza de la lectura en la educación primaria se concibe como un proceso pedagógico intencionado que se orienta a la formación de lectores activos, autónomos y críticos. Desde esta perspectiva, el acto de enseñar a leer implica la planificación de situaciones didácticas que permitan a los estudiantes interactuar con los textos de manera significativa, movilizandolos conocimientos previos, estableciendo propósitos de lectura y desarrollando estrategias para la construcción de significado. En este sentido, la enseñanza de la lectura se considera una práctica docente compleja, que requiere mediación constante y una intervención pedagógica consciente y sistemática.

Tal como señala Solé (1992), “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (p. 17). Esta concepción sitúa al docente como mediador del proceso lector, responsable de orientar y modelar estrategias antes, durante y después de la lectura, así como de generar condiciones que favorezcan la comprensión progresiva de los textos. En consecuencia, enseñar a

leer no significa únicamente evaluar resultados, sino acompañar el proceso lector mediante prácticas pedagógicas intencionadas y contextualizadas.

Desde el campo de la psicología cognitiva y la neuroeducación, se reconoce que la enseñanza de la lectura debe basarse en el conocimiento de los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje lector. La neuroeducación ha demostrado que la lectura no es una habilidad innata, sino una competencia cultural que se adquiere mediante una enseñanza estructurada, progresiva y sistemática, capaz de reorganizar circuitos neuronales preexistentes (Dehaene, 2014). Este enfoque refuerza la necesidad de prácticas docentes fundamentadas científicamente, que respeten los ritmos de aprendizaje y promuevan el desarrollo gradual de las habilidades lectoras.

Por lo tanto, la neuroeducación destaca que los procesos de enseñanza de la lectura se ven potenciados cuando incorporan dimensiones emocionales y motivacionales, ya que la atención, interés y significado atribuido a las actividades lectoras influyen directamente en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. En este sentido, enseñar a leer implica crear ambientes pedagógicos emocionalmente seguros y motivadores, donde la lectura se presente como una experiencia significativa y vinculada a la vida cotidiana del estudiante (Mora, 2017).

En contextos educativos diversos, especialmente en el ámbito rural, la enseñanza de la lectura requiere una adaptación pedagógica que considere las condiciones socioculturales del entorno. La lectura, como práctica social, se construye en relación con el contexto y las experiencias de los estudiantes, por lo que el docente debe articular los contenidos curriculares con los saberes locales, las narrativas comunitarias y los usos reales del lenguaje. Esta perspectiva enfatiza el carácter situado de la enseñanza de la lectura y la necesidad de propuestas didácticas pertinentes y contextualizadas.

Desde el enfoque de las competencias docentes, la enseñanza de la lectura demanda el dominio del contenido disciplinar y también un conocimiento pedagógico que permita seleccionar, adaptar y evaluar estrategias de enseñanza acordes a las características del contexto y de los estudiantes. En este marco, la formación docente adquiere un papel central, especialmente en lo referido a la incorporación de

fundamentos neuro educativos que orienten la toma de decisiones pedagógicas en el aula.

En conclusión, la enseñanza de la lectura debe entenderse como un proceso pedagógico integral que articula la didáctica de la lengua, los aportes de la neuroeducación y el desarrollo de competencias docentes. Esta concepción sustenta la urgencia de fortalecer la formación del profesorado, a fin de garantizar prácticas de enseñanza de la lectura fundamentadas, contextualizadas y orientadas al desarrollo pleno de los estudiantes. Se requiere la enseñanza de la lectura como una mirada integral que articule los procesos cognitivos, emocionales y contextuales del aprendizaje. Esta concepción sustenta la necesidad de fortalecer las competencias docentes para transformar la práctica pedagógica y responder de manera pertinente a las realidades educativas del contexto rural.

Procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura

En el aprendizaje de la lectura, los procesos cognitivos básicos de atención y memoria sostienen la decodificación y la construcción de significado, ya que permiten seleccionar la información relevante del texto y mantenerla activa el tiempo suficiente para integrarla con los conocimientos previos. Un estudio reciente con estudiantes que inician la educación superior muestra que la calidad de la atención sostenida y de la memoria de trabajo explica buena parte de las diferencias en comprensión lectora, evidenciando que las fallas en estos procesos generan dificultades para seguir la coherencia global del texto y para inferir ideas implícitas (Castillo et al., 2025).

Además de los procesos básicos, las funciones ejecutivas planificación, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva e inhibición actúan como un sistema de control que coordina la lectura, regulando el comportamiento del estudiante frente al texto y permitiéndole fijar objetivos, anticipar el contenido, monitorear su avance y corregir errores de interpretación. Una revisión teórica reciente realizada con énfasis en educación primaria concluye que estas funciones tienen un papel decisivo en la comprensión lectora, pues intervienen en la selección de estrategias, en la autorregulación del ritmo de lectura y en la integración de la información nueva con la ya almacenada (Ramírez y Rojas, 2023).

Desde una perspectiva más instruccional, las estrategias cognitivas de lectura como activar conocimientos previos, formular predicciones, elaborar inferencias y resumir son manifestaciones concretas de los procesos cognitivos implicados en la comprensión, ya que orientan al estudiante a operar activamente sobre el texto y no solo a decodificarlo. En un estudio reciente como el de Quispe y Butrón (2024), analizan diversas estrategias cognitivas y metacognitivas y concluyen que, cuando se enseñan de forma explícita y sistemática, mejoran significativamente la comprensión lectora y promueven un aprendizaje más profundo y autónomo en diferentes niveles educativos.

En una revisión teórica reciente sobre modelos de comprensión lectora se concluye que la lectura es un proceso altamente complejo y multi factorial, donde los procesos cognitivos individuales atención, memoria, inferencias, teoría de la mente interactúan con factores socioculturales, las características del texto y las demandas de la tarea para producir distintos niveles de comprensión literal, inferencial y crítica (Huamancha et al., 2025). Este enfoque integrador resulta especialmente pertinente para una propuesta doctoral basada en neuroeducación, porque muestra que no basta con entrenar la decodificación; se requiere que el docente rural diseñe situaciones didácticas que activen simultáneamente procesos cognitivos de alto nivel, como la elaboración de inferencias y el pensamiento crítico.

Estrategias para la enseñanza de la lectura y correspondencia grafema–fonema

En la enseñanza inicial de la lectura, las estrategias didácticas que el docente selecciona son decisivas para que el estudiantado no solo decodifique, sino que logre comprender textos de forma progresiva. Según Pulido (2020), “el individuo está capacitado y posee la competencia lectora, por consiguiente, tendrá mejores condiciones para desarrollarse en la sociedad actual” (p. 4). Se observan mejoras claras en la comprensión lectora, incluso en contextos con limitaciones de recursos. Desde esta perspectiva, la planificación de actividades que combinen preguntas inferenciales, relecturas guiadas y resúmenes orales o escritos permite consolidar la correspondencia entre lo que se lee y lo que se entiende, evitando prácticas mecánicas basadas solo en repetir en voz alta.

Desde un enfoque neurocognitivo, las estrategias de lectura también deben considerar la activación de funciones ejecutivas como la atención, la memoria de trabajo y el control inhibitorio. En un programa de estimulación cognitiva, según Reina et al. (2023), evidencia que actividades estructuradas de lectura que incluyen anticipación de contenido, monitoreo de la comprensión y verificación final mejoran significativamente la comprensión lectora en niños de educación primaria. Este tipo de intervenciones combina ejercicios de lectura guiada con tareas lúdicas y retos graduados, lo que incrementa la implicación emocional y reduce la carga cognitiva asociada al esfuerzo de decodificar.

En cuanto a la relación entre estrategias de lectura y correspondencia grafema fonema, la evidencia reciente subraya la relevancia de trabajar explícitamente la conciencia fonológica como base del principio alfabético. De acuerdo con Navas y Duran (2024), en una revisión sistemática sobre conciencia fonológica en educación básica, concluye que los programas que vinculan de manera intencional los sonidos del habla con sus representaciones gráficas consiguen mejoras sostenidas tanto en lectura como en escritura, especialmente en los primeros años escolares. Estos programas suelen combinar ejercicios de segmentación silábica, discriminación de fonemas y manipulación de letras, lo que refuerza la ruta fonológica de acceso al significado.

Finalmente, la incorporación de materiales específicos para trabajar el principio alfabético resulta clave para consolidar la correspondencia grafema fonema en la práctica cotidiana del aula. Según Izquierdo (2025), propone recursos didácticos sencillos como láminas, tarjetas y cuadernillos de grafema fonema que permiten al estudiante asociar de forma sistemática cada letra con su sonido y reforzar la lectura de sílabas y palabras de alta frecuencia. Estos materiales favorecen la repetición espaciada, la discriminación visual y auditiva y la automatización de la decodificación, aspectos fundamentales para liberar recursos atencionales que luego se destinan a la comprensión.

Conciencia fonológica

La conciencia fonológica constituye una de las habilidades metalingüísticas más importantes en el proceso de aprendizaje de la lectura, debido a que permite al

estudiante reconocer, identificar y manipular conscientemente los sonidos que conforman el lenguaje oral. Esta habilidad implica comprender que las palabras están compuestas por unidades sonoras más pequeñas, tales como sílabas, rimas y fonemas, las cuales pueden segmentarse, combinarse y reorganizarse para construir significados.

Diversos estudios neurocognitivos señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica se encuentra estrechamente relacionado con el éxito lector en las primeras etapas escolares. Al respecto, Defior (2018) señala que los niños que logran desarrollar habilidades fonológicas tempranas presentan mayores posibilidades de adquirir procesos lectores fluidos y comprensivos, debido a que comprenden con mayor facilidad la relación entre los sonidos del habla y su representación escrita.

Desde la neuroeducación, la conciencia fonológica se concibe como un proceso cognitivo que involucra atención auditiva, memoria verbal, discriminación sonora y procesamiento lingüístico. En este sentido, Dehaene (2019) sostiene que el cerebro lector necesita establecer conexiones progresivas entre los fonemas y los grafemas para consolidar la decodificación y automatización lectora. Por ello, las experiencias pedagógicas relacionadas con juegos sonoros, segmentación silábica, identificación de rimas y reconocimiento de sonidos iniciales favorecen significativamente la activación de circuitos neuronales implicados en la lectura.

Igualmente, la conciencia fonológica adquiere especial relevancia en la educación primaria rural, debido a que permite desarrollar estrategias contextualizadas que aprovechan la oralidad, las expresiones culturales y las experiencias lingüísticas propias del entorno. Por ello, fortalecer esta habilidad implica promover prácticas pedagógicas dinámicas, multisensoriales y significativas que favorezcan la participación activa del estudiante en la construcción de sus procesos lectores.

Teoría Fonológica y procesamiento lector de Defior y Herrera

La teoría fonológica y del procesamiento lector propuesta por Defior y Herrera constituye uno de los fundamentos neurocognitivos más relevantes para comprender el aprendizaje de la lectura en las primeras etapas escolares. Sus planteamientos se sustentan en la idea de que la adquisición del lenguaje escrito depende del desarrollo

progresivo de habilidades fonológicas, metalingüísticas y cognitivas que permiten al niño establecer relaciones entre los sonidos del lenguaje oral y sus representaciones gráficas. Desde esta perspectiva, la lectura es concebida como un proceso complejo de construcción simbólica que involucra no solo la identificación visual de palabras, sino también la activación coordinada de mecanismos de análisis fonológico, memoria verbal, atención y comprensión lingüística.

Defior y Herrera (2009) sostienen que el aprendizaje lector se desarrolla mediante diferentes niveles de procesamiento que se articulan progresivamente. En un primer momento, el estudiante necesita reconocer las unidades sonoras del lenguaje y comprender que las palabras están compuestas por segmentos menores susceptibles de análisis consciente. Posteriormente, logra establecer la correspondencia entre grafemas y fonemas, favoreciendo procesos de decodificación y reconocimiento de palabras. Finalmente, estos mecanismos se automatizan progresivamente hasta permitir una lectura más fluida y comprensiva.

Uno de los principales aportes de esta teoría radica en el reconocimiento de la conciencia fonológica como predictor esencial del éxito lector. Las autoras explican que la capacidad de segmentar sílabas, identificar sonidos iniciales y finales, reconocer rimas y manipular fonemas constituye una base indispensable para el aprendizaje del sistema alfabético. Esto se debe a que el español, al ser una lengua de naturaleza alfabética, requiere que el niño comprenda las relaciones sistemáticas existentes entre los sonidos del habla y las letras que los representan.

Desde el enfoque neuro-cognitivo, estos procesos implican la participación de circuitos cerebrales especializados que se fortalecen mediante la práctica sistemática y la estimulación pedagógica adecuada. Dehaene (2019) explica que el cerebro lector reorganiza progresivamente determinadas áreas neuronales para facilitar el reconocimiento automático de patrones lingüísticos, razón por la cual las experiencias tempranas de alfabetización tienen un impacto significativo en la consolidación de habilidades lectoras.

En este contexto, la teoría de Defior y Herrera otorga especial importancia a la instrucción explícita y sistemática durante el aprendizaje inicial de la lectura. Esto implica que el docente debe diseñar experiencias pedagógicas orientadas

deliberadamente al fortalecimiento de habilidades fonológicas y metalingüísticas, utilizando actividades como juegos sonoros, segmentación silábica, identificación de rimas, reconocimiento de fonemas y ejercicios de combinación de sonidos. Según Ortega y Solano (2023), este tipo de estrategias favorece el desarrollo de conexiones neuronales relacionadas con el procesamiento lingüístico y facilita la comprensión del principio alfabético.

En este sentido, la teoría destaca el papel de las habilidades metalingüísticas en el aprendizaje lector. Estas habilidades permiten que el estudiante reflexione conscientemente sobre la estructura del lenguaje, analice sus componentes y manipule intencionalmente unidades lingüísticas. Chávez (2025) señala que esta capacidad resulta fundamental durante las etapas iniciales de la lectoescritura, debido a que posibilita descomponer mentalmente las palabras en componentes sonoros y gráficos, favoreciendo así la decodificación y comprensión lectora.

La articulación entre conciencia fonológica y habilidades metalingüísticas evidencia que el aprendizaje de la lectura no ocurre de manera espontánea, sino que requiere procesos pedagógicos intencionados que faciliten el tránsito desde un uso automático del lenguaje oral hacia una comprensión consciente y analítica de su estructura. En este sentido, Mamani et al. (2021) sostienen que el docente debe propiciar situaciones didácticas que estimulen la reflexión sobre los sonidos, las sílabas y las palabras, promoviendo experiencias de aprendizaje activas y significativas.

Desde la neuroeducación, esta teoría adquiere especial relevancia porque permite comprender que el aprendizaje lector se fortalece cuando las experiencias pedagógicas involucran emoción, motivación y participación multisensorial. Las actividades relacionadas con canciones, juegos lingüísticos, narraciones, dramatizaciones y recursos visuales favorecen la activación simultánea de diferentes sistemas perceptivos y cognitivos, contribuyendo a consolidar el procesamiento lector.

En el contexto de la educación primaria rural, los aportes de Defior y Herrera resultan particularmente pertinentes debido a las características heterogéneas de las aulas multigrado y a las diversas condiciones socioculturales presentes en estos escenarios educativos. Vargas y Romero (2021) destacan que la enseñanza de la lectura en contextos rurales requiere estrategias flexibles y contextualizadas que

aprovechen la oralidad, las experiencias comunitarias y los recursos del entorno como mediaciones significativas para fortalecer el aprendizaje.

En este sentido, la teoría fonológica y del procesamiento lector de Defior y Herrera proporciona fundamentos esenciales para la presente investigación, debido a que permite interpretar el aprendizaje lector como un proceso neurocognitivo integral donde convergen conciencia fonológica, habilidades metalingüísticas, procesamiento lingüístico y mediación pedagógica. Asimismo, sus aportes sustentan la necesidad de fortalecer competencias docentes orientadas hacia prácticas neurodidácticas contextualizadas que favorezcan el desarrollo lector de los estudiantes en educación primaria rural

Figura 1
Habilidades y conciencias



Nota. Figura elaborada por la autora

Unidades sonoras del lenguaje

Las unidades sonoras del lenguaje representan los componentes fonológicos básicos que estructuran el habla y posibilitan el desarrollo de la lectura y la escritura. Estas unidades incluyen palabras, sílabas, rimas y fonemas, las cuales permiten al

estudiante reconocer la organización sonora del lenguaje y establecer relaciones entre la oralidad y la representación escrita.

Defior y Herrera (2022) destacan que el reconocimiento y manipulación de las unidades sonoras constituye un elemento esencial para el aprendizaje lector, especialmente durante las primeras etapas de escolaridad. Según los autores, el dominio progresivo de estas estructuras facilita la comprensión del principio alfabético y favorece el desarrollo de habilidades de decodificación y comprensión lectora.

Desde la teoría neurocognitiva de la lectura, el procesamiento de las unidades sonoras implica la activación coordinada de diversas áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje oral, la percepción auditiva y el análisis fonológico. Esto significa que el aprendizaje lector requiere experiencias pedagógicas que estimulen la discriminación auditiva, la segmentación fonémica y la asociación entre sonidos y grafías.

En este sentido, las estrategias basadas en canciones, rondas, juegos lingüísticos, narraciones orales y ejercicios de repetición sonora favorecen la consolidación de las redes neuronales vinculadas al procesamiento fonológico. Sousa (2014) sostiene que el cerebro aprende de manera más efectiva cuando se involucran múltiples canales sensoriales, razón por la cual las experiencias auditivas, visuales y kinestésicas fortalecen significativamente el aprendizaje lector.

Asimismo, el trabajo con unidades sonoras adquiere una dimensión contextual relevante en entornos rurales, donde la oralidad, las expresiones culturales y los saberes comunitarios pueden convertirse en mediaciones pedagógicas significativas para fortalecer la conciencia fonológica y la apropiación del lenguaje escrito. De esta manera, la enseñanza de la lectura deja de ser un proceso descontextualizado para convertirse en una experiencia cercana a la realidad sociocultural del estudiante.

Automatización lectora

La automatización lectora corresponde al proceso mediante el cual el reconocimiento de palabras y la decodificación escrita se realizan de manera rápida, precisa y fluida, permitiendo que el estudiante concentre sus recursos cognitivos en la comprensión del texto y no únicamente en el desciframiento de símbolos escritos. Este

proceso constituye una etapa fundamental en el desarrollo lector, debido a que favorece la consolidación progresiva de la competencia lectora.

Desde la neurociencia cognitiva, la automatización lectora implica la repetición y fortalecimiento de conexiones neuronales especializadas en el reconocimiento visual y fonológico de palabras. Dehaene (2019) explica que, a medida que el cerebro practica la lectura, determinadas áreas cerebrales logran reconocer patrones lingüísticos de forma más rápida y eficiente, reduciendo el esfuerzo cognitivo necesario para decodificar. La fluidez lectora se relaciona directamente con procesos de atención, memoria y velocidad de procesamiento. Cuando la lectura aún no se encuentra automatizada, el estudiante debe dedicar gran parte de sus recursos cognitivos al reconocimiento individual de letras y sílabas, dificultando la comprensión global del texto. Por el contrario, cuando existe automatización, la lectura se vuelve más natural, comprensiva y significativa.

En este contexto, la práctica constante, la exposición frecuente a textos y las experiencias lectoras motivadoras desempeñan un papel esencial en la consolidación de la automatización lectora. Mora (2017) sostiene que el cerebro fortalece sus conexiones neuronales mediante la repetición significativa y emocionalmente positiva, razón por la cual los procesos lectores deben desarrollarse en ambientes motivadores y libres de estrés. Del mismo modo, la automatización lectora puede fortalecerse mediante estrategias neurodidácticas que integren ritmo, repetición, juegos lingüísticos, lectura compartida y actividades multisensoriales. Estas prácticas favorecen la plasticidad cerebral y estimulan la consolidación de circuitos neuronales asociados con la lectura fluida.

Desde la perspectiva de la educación primaria rural, la automatización lectora requiere considerar las particularidades del contexto, los ritmos de aprendizaje y las experiencias socioculturales de los estudiantes. En consecuencia, el docente debe asumir un rol mediador capaz de diseñar experiencias lectoras contextualizadas, significativas y emocionalmente positivas que favorezcan tanto la fluidez como la comprensión lectora.

Dificultades recurrentes en la enseñanza de la lectura

La enseñanza de la lectura constituye uno de los desafíos más significativos dentro de la educación primaria, debido a que involucra procesos cognitivos, lingüísticos, pedagógicos y socioculturales que intervienen de manera simultánea en la formación del lector. Las dificultades recurrentes presentes en este proceso suelen relacionarse con prácticas pedagógicas centradas en la repetición, memorización y decodificación fragmentada del lenguaje escrito, dejando en segundo plano la comprensión, interpretación y construcción de significado. Esta situación limita el desarrollo de competencias lectoras profundas y reduce la lectura a un ejercicio técnico desvinculado de la experiencia, la reflexión y la interacción con el contexto.

Desde esta perspectiva, Ferreiro (2006) sostiene que el aprendizaje de la lectura y la escritura forma parte de un proceso de construcción progresiva del conocimiento, en el cual el niño elabora hipótesis acerca del funcionamiento del sistema escrito a partir de sus experiencias y relaciones con el lenguaje. Así lo expresó:

Las dificultades que los niños encuentran y superan en el curso de sus esfuerzos por apropiarse de este sistema socialmente constituido permanecen incomprensibles si consideramos la escritura alfabética exclusivamente como una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas. Al contrario, la naturaleza del proceso se hace comprensible, los conflictos legítimos y las construcciones originales, si introducimos la problemática propia a la construcción de un sistema de representación. La pregunta fundamental es, entonces, de orden epistemológico: ¿cuál es la naturaleza del vínculo entre lo real y su representación? Es en estos términos en los que intentaremos plantear el problema. (p. 42)

Sus aportes permiten comprender que las dificultades lectoras pueden interpretarse como deficiencias individuales del estudiante, pero también como resultado de modelos de enseñanza que desconocen los procesos cognitivos y constructivos mediante los cuales los niños se apropian de la lengua escrita. En este sentido, cuando las prácticas pedagógicas privilegian ejercicios mecánicos y homogéneos, se limita la posibilidad de que el estudiante participe activamente en la construcción del significado y desarrolle procesos de comprensión auténticos.

A ello se suma que, en numerosos escenarios educativos, la enseñanza de la lectura continúa orientándose desde metodologías descontextualizadas que establecen escasa relación entre los contenidos escolares y las realidades socioculturales de los estudiantes. Tal situación adquiere mayor complejidad en contextos rurales, donde

convergen aulas multigrado, limitaciones en materiales didácticos, dificultades de acceso a recursos pedagógicos y reducidas oportunidades de formación permanente para los docentes. Estas condiciones influyen directamente en las dinámicas de enseñanza y en las posibilidades de desarrollar experiencias lectoras significativas, especialmente cuando las estrategias utilizadas no consideran las características del entorno ni las formas particulares de interacción cultural presentes en las comunidades rurales.

Del mismo modo, las dificultades en la enseñanza de la lectura también se relacionan con la insuficiente incorporación de estrategias pedagógicas que favorezcan la motivación, la participación activa y la mediación docente durante el proceso lector. La ausencia de prácticas orientadas al diálogo, la exploración de saberes previos, la interpretación crítica y la producción de sentido limita el desarrollo de habilidades comprensivas y restringe la lectura a actividades instrumentales. Desde esta mirada, la formación lectora exige comprender al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, capaz de construir significados a partir de sus experiencias, conocimientos y relaciones con el contexto social y cultural.

En correspondencia con lo anterior, la presente investigación reconoce que las dificultades recurrentes en la enseñanza de la lectura se manifiestan más allá del ámbito estrictamente metodológico y se articulan con factores pedagógicos, contextuales y formativos que condicionan las prácticas docentes. Por tal motivo, es necesario fortalecer competencias pedagógicas y neuroeducativas que permitan al docente comprender los procesos de aprendizaje lector desde una perspectiva integral, favoreciendo prácticas didácticas contextualizadas, inclusivas y orientadas hacia la construcción significativa del lenguaje escrito.

Experiencias y condiciones actuales de la enseñanza de la lectura

En el contexto latinoamericano, las experiencias recientes muestran que la comprensión lectora de los estudiantes de primaria se ha visto afectada por las brechas de aprendizaje agravadas tras la pandemia, especialmente en países en desarrollo. Investigaciones sobre estrategias de lectura en estudiantes de nivel primaria evidencian un descenso en los niveles de comprensión, asociado a factores como interrupciones de la escolaridad, desigual acceso a recursos y limitaciones en la formación docente

para trabajar lectura de forma sistemática. A pesar de ello, los estudios también documentan iniciativas escolares que combinan actividades de lectura guiada, trabajo en pequeños grupos y uso de materiales contextualizados para recuperar aprendizajes y fortalecer el gusto por leer (Bedoya, 2024).

En el caso de la educación rural colombiana, se reportan retos particulares en la enseñanza de la lectura derivados de currículos diseñados desde lógicas urbanas, aulas multigrado y precariedad de recursos materiales. Las condiciones limitan el acceso a materiales de lectura diversificados, reducen el tiempo de acompañamiento individual y acomplejan la planificación de secuencias didácticas que atiendan simultáneamente distintos grados en un mismo espacio. A la vez, se identifican brechas en la formación inicial de los docentes para enseñar lectura en contextos rurales y multigrado, lo cual incide en el uso de metodologías tradicionales centradas en la repetición y el trabajo mecánico sobre el texto (Villalba, 2022).

Desde otra perspectiva, las experiencias sistematizadas en escuelas rurales colombianas muestran que la lectura y la escritura no pueden desvincularse de las particularidades de la vida en el campo, los tiempos agrícolas y la organización de la Escuela Nueva. Bustamante Zamudio describe cómo las guías de aprendizaje y los materiales de Escuela Nueva han sido adaptados para favorecer el trabajo autónomo del estudiante y la participación de la comunidad, integrando textos literarios, informativos y recursos locales. Estas experiencias revelan que, cuando la enseñanza de la lectura se articula con prácticas culturales, materiales auténticos y proyectos de aula vinculados al contexto, se fortalece la motivación, la comprensión y el reconocimiento de la lectura como herramienta para participar en la vida comunitaria (Bustamante, 2022).

Estos estudios de intervención educativa en escuelas primarias rurales latinoamericanas evidencian que es posible transformar las condiciones de la enseñanza de la lectura mediante proyectos diseñados con enfoque de investigación-acción y énfasis en la autonomía lectora. La experiencia documentada por Hernández et al. (2024), manifiestan que la escuela rural de Durango muestra cómo, a través de actividades de lectura placentera, selección autónoma de textos, trabajo con comprensión crítica y acompañamiento docente cercano, se mejora la disposición hacia

la lectura y se fortalecen habilidades de interpretación. Estos hallazgos refuerzan la importancia de modelos flexibles, centrados en el estudiante y en el contexto, y aportan evidencias útiles para la construcción de un modelo teórico de enseñanza de la lectura con base neuroeducativa y pertinencia rural.

Teoría de la Integración Sensorial de Ayres (1960)

La teoría de la integración sensorial de Ayres (1960), plantea que el cerebro organiza y procesa la información proveniente de los distintos sistemas sensoriales visual, auditivo, táctil, vestibular y propioceptivo para producir respuestas adaptativas eficientes. Cuando esta integración se realiza de forma adecuada, el sujeto puede responder de manera organizada a las demandas del entorno, aprender con mayor facilidad y regular mejor su conducta. Por el contrario, cuando existen fallas en el procesamiento sensorial, pueden aparecer dificultades de atención, coordinación, lenguaje y aprendizaje escolar. Esta perspectiva significa que el aprendizaje no es solamente un proceso intelectual, sino también profundamente corporal y perceptivo.

Desde la óptica de la integración sensorial, las experiencias de aprendizaje más potentes son aquellas que combinan de manera intencionada múltiples canales perceptivos, de modo que el estudiante pueda ver, escuchar, tocar, moverse e incluso verbalizar lo que aprende. En el caso de la enseñanza de la lectura, esto se traduce en actividades que no se limitan a mirar letras en el cuaderno, sino que incorporan recursos como tarjetas móviles, letras de lija, juegos de palmadas, canciones y movimientos corporales asociados a fonemas o sílabas. Según Mero et al. (2025), enfatiza que la acción física y el juego estructurado favorecen la organización del sistema nervioso.

La teoría de Ayres (1960) ayuda a comprender por qué algunos estudiantes, aun teniendo un nivel cognitivo adecuado, presentan dificultades de lectoescritura relacionadas con problemas en el procesamiento sensorial. Niños que parecen “inquietos”, que evitan ciertas texturas, que se distraen con facilidad ante ruidos o luces, pueden estar manifestando desajustes en la integración sensorial más que falta de interés o “mala conducta”. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un

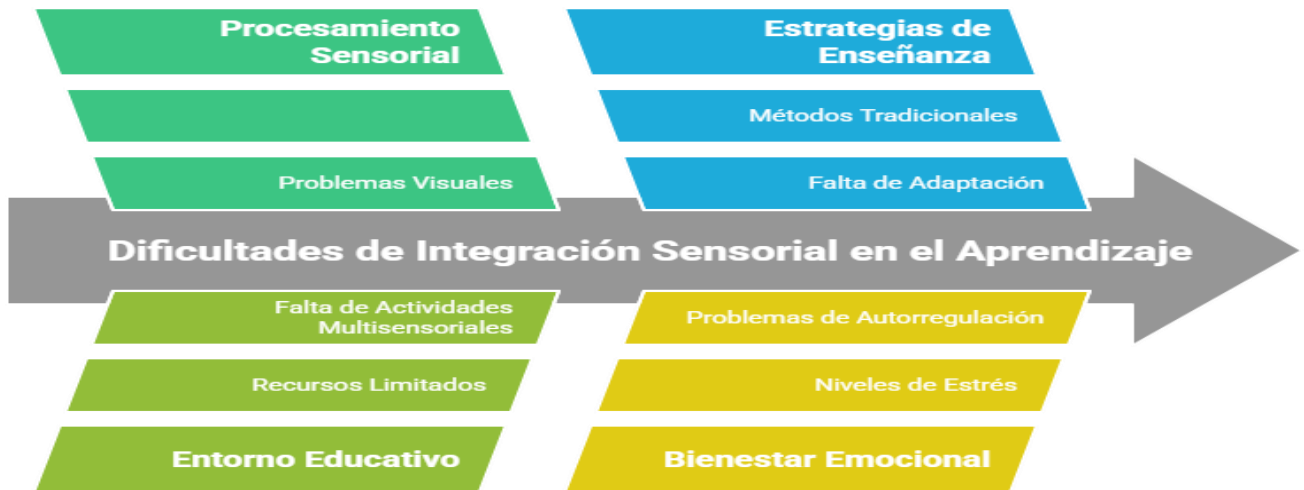
mediador que observa, interpreta y adapta el ambiente físico y las tareas para que el cerebro del niño pueda procesar mejor la información.

En los contextos rurales, como la educación primaria en Cartagena de Indias, la propuesta cobra un significado particular por la presencia de un entorno físico muy rico, pero a la vez con limitaciones de recursos escolares formales. La teoría de la integración sensorial permite resignificar el espacio rural, el patio de la escuela, la tierra, las semillas, los palos, las láminas elaboradas a mano como recursos pedagógicos potentes para el aprendizaje lector. El docente que comprende estos principios puede convertir la clase de lectura en una experiencia donde el niño traza letras con el dedo en la arena, acompasa sílabas con pasos o palmadas y relaciona imágenes de su entorno con palabras escritas (Fernández y Canto, 2022).

La integración sensorial se vincula con la autorregulación y el bienestar emocional, lo cual dialoga de forma directa con la dimensión socioafectiva de este modelo neuroeducativo. Un niño que recibe estímulos sensoriales adecuados tiene mayores posibilidades de mantener un nivel óptimo de activación, ni demasiado bajo aburrimiento ni demasiado sobrecarga, condición necesaria para la atención sostenida requerida en la lectura. Se sostiene que una buena organización sensorial ayuda al estudiante a sentirse más seguro en el entorno, lo que reduce el estrés y facilita la apertura al aprendizaje (Farfán y Correal, 2024).

La siguiente figura muestra de manera sencilla cómo distintos factores sensoriales, emocionales, pedagógicos y del entorno pueden interferir en la integración sensorial que necesita un niño para aprender con tranquilidad. En el esquema se observa que dificultades como problemas visuales, poca estimulación multisensorial, métodos tradicionales poco flexibles, estrés o falta de autorregulación terminan afectando la forma en que el estudiante procesa la información. Esto no solo repercute en su atención, sino también en su bienestar emocional y en su capacidad de participar activamente en las actividades de lectura. La figura ayuda a comprender que la integración sensorial no es un proceso aislado, sino un punto de encuentro entre el cuerpo, las emociones y las prácticas de enseñanza; por eso, cuando alguno de estos elementos falla, el aprendizaje se vuelve más difícil y el estudiante puede sentirse sobrepasado o desconectado.

Figura 2
Integración Sensorial de Ayres



Nota. elaborada por la autora (2026)

Estrategias neurodidácticas multisensoriales y gamificación basada en proyectos

Las estrategias neurodidácticas multisensoriales parten de la idea de que el cerebro aprende mejor cuando recibe la información a través de varios canales sensoriales de forma articulada y significativa. El estudio de Changoluisa et al. (2025), “Cuando activamos múltiples vías sensoriales, no estamos simplemente añadiendo estímulos; estamos creando una red rica de conexiones neuronales que fortalecen el aprendizaje” (P.66). Se integran sistemáticamente experiencias visuales, auditivas, táctiles y de movimiento en las actividades escolares. Y se adapta a las estrategias potencian la participación activa, la motivación y la consolidación de las habilidades lectoras, siempre que se adapten a los estilos individuales de aprendizaje y se mantengan con frecuencia regular

Desde una perspectiva sobre la lectoescritura inicial, Buñay y Cazorla (2023), sostienen que las estrategias de aprendizaje multisensorial en la lectoescritura del segundo año de educación básica permiten vincular los canales visual, auditivo y táctil-cenestésico para crear asociaciones estables entre fonemas, grafemas y significados. Su trabajo describe cómo actividades que combinan ver, tocar, oler, manipular objetos

y relacionarlos con palabras escritas contribuyen a que los niños construyan significados a partir de experiencias sensoriales ricas, incrementando la retención y la comprensión lectora.

En términos de evidencia experimental, la tesis de Mucha (2021), demuestra que un programa estructurado de estrategias multisensoriales tiene un efecto significativo en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de primaria de Oxapampa, Perú. La autora aplicó un diseño cuasi experimental con grupo control y grupo experimental, encontrando que, tras la intervención, el grupo experimental incrementó de manera notable sus puntajes en comprensión y producción de textos, mientras que el grupo control disminuyó su rendimiento promedio. Este resultado confirma que las estrategias multisensoriales no solo son “interesantes”, sino que producen mejoras en las competencias lectoras cuando se implementan de forma planificada y sostenida.

La articulación entre la multisensorialidad y la gamificación basada en proyectos se hace visible en el trabajo de Villacís et al. (2022), quienes proponen una metodología que integra el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con actividades gamificadas mediadas por TIC para generar aprendizaje activo en estudiantes. Su propuesta combina misiones, retos, productos finales y elementos lúdicos (puntos, insignias, niveles) dentro de proyectos interdisciplinarios, logrando que el alumnado asuma un rol protagónico, autónomo y colaborativo en la construcción de conocimiento.

Teorías pedagógicas y didácticas de la lectura

Estas teorías constituyen un fundamento indispensable dentro de la presente investigación, debido a que permiten comprender la manera en que los procesos lectores son orientados, mediados y fortalecidos desde la práctica educativa. Aunque los aportes neurocientíficos y neurocognitivos explican cómo aprende el cerebro, también es necesario reconocer que el aprendizaje de la lectura depende de las estrategias pedagógicas, las interacciones didácticas y las formas de mediación que el docente desarrolla en el aula. En este sentido, autores como Lev Vygotsky sostienen que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación cultural,

aspecto que otorga al docente un papel fundamental en la formación de competencias lectoras.

Así lo expresaron Carrera y Mazzarella (2001) refiriéndose al trabajo de Vygotsky:

...dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo potencial. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de "otros", en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. (p. 43)

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura se convierte en un proceso formativo integral que involucra construcción de significado, interacción social, desarrollo del pensamiento y apropiación cultural del lenguaje escrito. De acuerdo con Paulo Freire, leer implica comprender críticamente la realidad y establecer relaciones entre el texto y el contexto, razón por la cual las prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje lector deben favorecer experiencias contextualizadas, reflexivas y participativas que permitan al estudiante relacionar la lectura con su entorno, sus emociones y sus vivencias cotidianas.

Diversos enfoques pedagógicos coinciden en que aprender a leer implica desarrollar capacidades de interpretación, comprensión, análisis y producción de sentido. En este contexto, la didáctica de la lectura adquiere un papel relevante, debido a que proporciona orientaciones metodológicas y estrategias de mediación que permiten adaptar la enseñanza a las necesidades, ritmos y características de los estudiantes.

Al respecto, Solé señaló que las estrategias de lectura favorecen procesos de comprensión y construcción activa del significado, cuando afirmó que:

Determinadas formas de enseñar y de aprender a leer ayudan a que dicho paso pueda realizarse sin dificultades excesivas, pues han respetado desde el principio, es decir desde la enseñanza inicial, la relación característica que se establece en la lectura, una relación de interacción entre el lector y el texto en la que ambos son importantes, pero en la que manda el lector. Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del constructivismo y del modelo interactivo, cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo

largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido. (p. s/n)

El planteamiento anterior permite comprender que el aprendizaje de la lectura se orienta hacia la construcción activa de significado por parte del estudiante. Desde la perspectiva constructivista e interactiva, el lector participa de manera dinámica en el proceso lector, integrando sus conocimientos previos, experiencias e inferencias para interpretar el texto. De esta manera, la enseñanza de la lectura requiere estrategias pedagógicas que favorezcan la participación activa, la comprensión y la reflexión, promoviendo procesos lectores más significativos y contextualizados. El aprendizaje de la lengua escrita constituye un proceso progresivo de construcción cognitiva y cultural. Es así como, las prácticas pedagógicas deben responder a los contextos socioculturales donde ocurre el aprendizaje, especialmente en escenarios rurales donde convergen diversidad de experiencias, limitaciones estructurales y dinámicas comunitarias particulares.

De igual manera, la mediación docente se constituye en un componente central de la enseñanza de la lectura, puesto que el maestro transmite conocimientos y también orienta, acompaña y genera condiciones que favorecen la construcción progresiva de competencias lectoras. Desde esta mirada, el docente actúa como mediador entre el estudiante, el lenguaje escrito y el contexto, diseñando experiencias pedagógicas que integren motivación, interacción, reflexión y significado. En relación con ello, se resalta la importancia del acompañamiento pedagógico y del andamiaje como mecanismos que favorecen la construcción gradual del aprendizaje.

Las teorías pedagógicas contemporáneas también destacan la importancia de implementar estrategias activas, multisensoriales y participativas que favorezcan el interés por la lectura y fortalezcan el aprendizaje significativo. La incorporación de recursos didácticos, experiencias colaborativas, narrativas contextualizadas y actividades lúdicas permite estimular la comprensión lectora y consolidar procesos cognitivos asociados con el lenguaje, la atención y la memoria. Estas perspectivas

guardan relación con los planteamientos constructivistas que conciben al estudiante como sujeto activo en la construcción de sus aprendizajes.

Desde la perspectiva de la presente investigación, las teorías pedagógicas y didácticas de la enseñanza de la lectura proporcionan fundamentos para interpretar las experiencias docentes relacionadas con la formación lectora en educación primaria rural. Sus aportes permiten comprender que el fortalecimiento de las competencias docentes requiere conocimiento neuro científico, capacidades pedagógicas y didácticas que posibiliten transformar dichos saberes en prácticas educativas contextualizadas, inclusivas y significativas. Este apartado desarrolla aspectos relacionados con la pedagogía y escritura, las estrategias para la enseñanza de la lectura, las prácticas pedagógicas, la mediación docente y la didáctica de la lectura como elementos articuladores del proceso formativo lector.

La Pedagogía y la escritura

La pedagogía de Freire (1970) concibe la educación como un acto profundamente político y ético, donde la lectura no se limita al dominio del código escrito, sino que implica “leer la palabra y leer el mundo”. Para Freire, enseñar a leer supone ayudar a los sujetos a comprender críticamente su realidad, reconocer las relaciones de poder que la atraviesan y asumir un papel activo en su transformación. De este modo, la alfabetización deja de ser un proceso técnico para convertirse en una práctica de liberación y conciencia. En contextos marcados por la desigualdad, como muchas zonas rurales latinoamericanas, esta perspectiva resulta especialmente relevante, porque la escuela se configura como uno de los pocos espacios donde los niños y niñas pueden interpretar y cuestionar.

La propuesta de Cassany (2006), por su parte, retoma y actualiza en clave contemporánea esta visión al proponer la noción de literacidad crítica, entendida como la capacidad de analizar, interpretar y cuestionar los textos y discursos que circulan en la sociedad. Para este autor, la lectura no es una habilidad neutra, porque los textos siempre transmiten ideologías, valores y perspectivas particulares. La literacidad crítica implica, entonces, enseñar a los estudiantes a identificar qué voces están presentes,

cuáles están silenciadas, qué intereses se defienden y qué visiones del mundo se legitiman.

La articulación entre Freire y Cassany permite configurar una visión de la enseñanza de la lectura como práctica sociocultural y emancipadora. Mientras Freire enfatiza el diálogo, la problematización y la conciencia histórica, Cassany aporta herramientas para analizar cómo estas relaciones de poder se inscriben en los textos, imágenes y discursos cotidianos. Para el docente rural, esta alianza teórica se traduce en la tarea de seleccionar y producir materiales de lectura que reflejen las realidades de la comunidad, la vida campesina, las fiestas locales, los conflictos ambientales, las experiencias de exclusión y, al mismo tiempo, promover preguntas críticas (Freire, 1970).

La propuesta Cassany (2006) también destaca que la literacidad debe entenderse en plurales literacidades porque existen múltiples formas de leer y escribir vinculadas a distintos contextos: la escuela, la familia, los medios, la comunidad, lo digital. Esta idea es especialmente valiosa para la educación primaria rural, donde coexisten prácticas de oralidad, narrativas comunitarias, lecturas religiosas, saberes ancestrales y, en algunos casos, usos incipientes de textos digitales al integrar la teoría de Cassany en tu investigación implica reconocer y valorar lo rural, evitando imponer un único modelo urbano escolar de lectura (Mamani et al., 2021).

La figura 3 muestra las apuestas de Freire y Cassany donde ejemplifican en prácticas de lectura crítica tanto en contextos rurales como urbanos. Allí se evidencian acciones como dialogar en el aula, analizar ideologías mediáticas, incorporar relatos comunitarios y trabajar con textos locales, mostrando que la lectura no se limita al papel, sino que se convierte en una herramienta para comprender la realidad y cuestionar las dinámicas sociales que influyen en la vida cotidiana.

Figura 3
Perspectivas en la educación



Nota. Figura elaborada por la autora

Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas constituyen el núcleo donde se concretan las concepciones epistemológicas, didácticas y éticas que orientan el quehacer docente, así como el espacio privilegiado en el que se materializan las decisiones curriculares y las formas de interacción con los estudiantes. Lejos de entenderse como acciones rutinarias, las prácticas pedagógicas se alinean como procesos reflexivos y dinámicos, susceptibles de transformación a partir del análisis crítico de la experiencia educativa.

En este sentido, la práctica en el aula representa un escenario estratégico para la innovación educativa, en la medida en que el docente articula teoría, reflexión y experimentación didáctica para transformar los procesos de aprendizaje. (Parra et al., 2021). Los autores señalan que la incorporación de metodologías activas y el trabajo colaborativo favorecen prácticas pedagógicas más participativas y significativas, lo que

pone de relieve que la innovación implica una reflexión profunda del rol docente y de los procesos de enseñanza.

Desde esta perspectiva, en el contexto rural, es importante analizar que las prácticas pedagógicas desarrolladas en aulas multigrado, evidencian que estas se disponen a partir de la comprensión de las necesidades educativas de la comunidad, las condiciones socioeconómicas del entorno y la disponibilidad limitada de recursos materiales. Marcelo (2001) como se citó en González (2021) señaló que:

... el rediseño de la práctica pedagógica implica que la instrucción deba basarse en el uso de casos prácticos que proporcionen experiencias de aprendizaje ricas, diversas y contextualizadas. La tarea de los docentes y formadores es diseñar ambientes de aprendizaje que ayuden a los alumnos a aprender; por tanto, hay que procurar que el aprendizaje sea activo, autónomo, adaptado, colaborativo y constructivo. (p. 80)

El autor muestra que el docente rural se ve obligado a negociar permanentemente entre el currículo oficial y los saberes del territorio, lo que demanda competencias para flexibilizar tiempos, adaptar materiales y reorganizar los agrupamientos escolares. Esta situación convierte la práctica pedagógica en un ejercicio continuo de toma de decisiones contextualizadas, donde la creatividad y la capacidad de adaptación resultan fundamentales.

En concordancia con lo anterior, Villalba (2022) profundiza en el carácter culturalmente ubicado en las prácticas pedagógicas rurales, al señalar que estas se entrelazan con los saberes ancestrales y los diálogos intergeneracionales presentes en la comunidad. Desde esta mirada, el aula se concibe como un espacio de convergencia entre políticas públicas, conocimientos científicos y memorias colectivas, lo que permite que las prácticas pedagógicas, cuando reconocen e integran la cultura local, favorezcan la construcción de identidad, el sentido de pertenencia y la motivación por el aprendizaje. Este enfoque resulta especialmente relevante para la enseñanza de la lectura, al posibilitar la vinculación de los textos escolares con las experiencias y narrativas propias del contexto rural.

Desde la perspectiva de la presente investigación, las prácticas pedagógicas se conciben como el escenario fundamental para la incorporación de la neuroeducación en la enseñanza de la lectura en contextos de educación primaria rural. Fortalecer las

competencias docentes desde este enfoque implica replantear la práctica cotidiana como un espacio de experimentación pedagógica consciente, donde el docente diseñe estrategias de enseñanza acordes con los procesos neurocognitivos del aprendizaje lector, sin perder de vista las particularidades socioculturales del territorio. En este sentido, la práctica pedagógica se muestra como un elemento articulador entre teoría, contexto y acción docente, constituyéndose en un componente clave del modelo teórico propuesto.

Experiencias y condiciones actuales de la enseñanza de la lectura

Las experiencias actuales relacionadas con la enseñanza de la lectura evidencian la necesidad de comprender el proceso de la lectura desde una perspectiva integral, donde convergen factores pedagógicos, contextuales, emocionales y socioculturales que influyen directamente en el aprendizaje de los estudiantes. En diversos escenarios educativos, particularmente en contextos rurales, la enseñanza de la lectura continúa desarrollándose en medio de desafíos asociados con limitaciones de recursos didácticos, heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje, aulas multigrado y escasas oportunidades de actualización pedagógica para los docentes. Estas condiciones inciden en las formas de mediación que se implementan en el aula y en las posibilidades de promover experiencias lectoras significativas y contextualizadas.

Desde esta perspectiva, Freire plantea que:

...proceso que implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita O del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. la comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (p. 94)

De allí se desprende que la lectura debe comprenderse como una práctica vinculada con la interpretación crítica de la realidad y con la construcción de sentido a partir de la experiencia del sujeto. Sus aportes permiten reconocer que las prácticas de enseñanza de la lectura adquieren mayor significado cuando se relacionan con el contexto sociocultural de los estudiantes y con las vivencias que forman parte de su cotidianidad. De esta manera, la experiencia lectora trasciende el aprendizaje técnico

del código escrito y se convierte en un proceso de interacción, reflexión y comprensión del entorno.

En la actualidad, las dinámicas educativas demandan docentes capaces de integrar estrategias pedagógicas flexibles, participativas y contextualizadas que favorezcan el interés por la lectura y el desarrollo de habilidades comprensivas. Sin embargo, muchas experiencias pedagógicas continúan condicionadas por modelos tradicionales de enseñanza que privilegian actividades repetitivas y evaluaciones centradas en resultados instrumentales, limitando la construcción activa del significado. Frente a ello, se hace necesario fortalecer procesos formativos que permitan a los docentes articular saberes pedagógicos, didácticos y neuroeducativos orientados hacia prácticas lectoras más inclusivas, críticas y acordes con las necesidades reales de los estudiantes en educación primaria rural.

Mediación docente

La mediación docente constituye un elemento fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, debido a que el maestro actúa como orientador, facilitador y acompañante en la construcción progresiva de competencias lectoras. Desde esta perspectiva, la enseñanza es una acción pedagógica intencionada que favorece la interacción entre el estudiante, el lenguaje escrito y el contexto sociocultural donde ocurre el aprendizaje. La mediación implica generar condiciones que permitan al estudiante comprender, interpretar y atribuir significado a los textos a partir de sus experiencias, conocimientos previos y procesos de reflexión.

En este sentido, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se desarrolla mediante procesos de interacción social y acompañamiento pedagógico, donde la mediación cumple un papel fundamental en la construcción del conocimiento. Sus aportes permiten comprender que el docente interviene como guía en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas, ofreciendo apoyos, orientaciones y estrategias que favorecen el avance progresivo del estudiante hacia niveles superiores de comprensión y aprendizaje.

Dentro de la enseñanza de la lectura, la mediación docente adquiere especial relevancia porque posibilita la creación de experiencias pedagógicas significativas que estimulan la participación activa, la motivación y la comprensión lectora. La formulación de preguntas, el diálogo reflexivo, la interpretación compartida de textos y la contextualización de las actividades lectoras constituyen acciones mediadoras que fortalecen el pensamiento crítico y la construcción de significado. También, el docente cumple una función importante al reconocer las particularidades cognitivas, emocionales y socioculturales de los estudiantes, adaptando las estrategias pedagógicas a las necesidades y dinámicas presentes en el aula.

En contextos rurales, la mediación docente también se encuentra influenciada por condiciones asociadas con la diversidad de niveles educativos, las aulas multigrado y las limitaciones de recursos pedagógicos. Estas realidades demandan prácticas de enseñanza flexibles y contextualizadas que permitan transformar el entorno en un recurso de aprendizaje y fortalecer procesos lectores vinculados con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Por ello, la mediación docente se reconoce como un componente esencial para promover aprendizajes lectores significativos y favorecer una educación más inclusiva, participativa y contextualizada.

Teoría de las competencias docentes

La teoría de las competencias docentes constituye uno de los fundamentos indispensables de la presente investigación, debido a que permite comprender el ejercicio profesional del maestro como un proceso integral que articula conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades reflexivas y prácticas pedagógicas orientadas hacia la transformación educativa. Desde esta perspectiva, las competencias docentes se relacionan con la capacidad del educador para responder de manera pertinente, crítica y contextualizada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En el contexto actual, las transformaciones sociales, tecnológicas y educativas han generado nuevas exigencias para el profesorado, especialmente en escenarios donde convergen diversidad cultural, desigualdad social y limitaciones institucionales, como ocurre en muchos contextos rurales. Por esta razón, el docente requiere desarrollar competencias que le permitan dominar contenidos disciplinares y

comprender los procesos cognitivos, emocionales y socioculturales implicados en el aprendizaje.

Perrenoud (2004) mencionó que las competencias docentes representan la capacidad de movilizar conocimientos, estrategias y recursos para afrontar situaciones complejas de enseñanza de manera eficaz y reflexiva, al señalar que:

El profesor experto «tiene ojos en la espalda», es capaz de advertir lo esencial de lo que se trama en varias escenas paralelas, sin que ninguna lo deje estupefacto o lo angustie. Esta competencia apenas resulta útil en sí misma, pero constituye un recurso indispensable en una profesión en la que varias dinámicas se desarrollan constantemente en paralelo, incluso en una pedagogía frontal y autoritaria. Esta competencia se moviliza por numerosas competencias más globales de gestión de clase (por ejemplo, saber prever y prevenir el alboroto) o de animación de una actividad didáctica (por ejemplo, saber descubrir e implicar a los alumnos distraídos o con dificultades). (p. s/n)

El autor sostiene que el docente competente actúa desde la capacidad de analizar contextos, tomar decisiones pedagógicas pertinentes y construir respuestas adaptadas a las particularidades de sus estudiantes. Esta visión resulta especialmente relevante para la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, donde los procesos educativos requieren mediaciones flexibles, contextualizadas y sensibles a la diversidad de ritmos y experiencias de aprendizaje.

En correspondencia con ello, Zabalza (2003) plantea que las competencias profesionales docentes integran dimensiones pedagógicas, comunicativas, éticas y metodológicas que permiten al maestro actuar como mediador del aprendizaje y promotor del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el docente además de enseñar contenidos, también crea ambientes formativos capaces de favorecer la participación, la motivación y la construcción significativa del conocimiento. Dentro de esta teoría, las prácticas pedagógicas adquieren especial relevancia, debido a que constituyen el espacio donde las competencias docentes se concretan y se hacen visibles. Las decisiones relacionadas con la planificación, la selección de estrategias didácticas, la evaluación y la mediación del aprendizaje reflejan el nivel de desarrollo profesional del docente y su capacidad para responder a las necesidades reales del contexto educativo.

Igualmente, las competencias docentes contemporáneas exigen procesos permanentes de actualización y formación continua, particularmente frente a los avances de la neuroeducación y las ciencias cognitivas. El conocimiento sobre

funcionamiento cerebral, plasticidad neuronal, emoción, motivación y procesamiento lector demanda que el profesorado incorpore nuevas perspectivas pedagógicas capaces de articular los hallazgos neurocientíficos con la práctica educativa cotidiana. En este sentido, emerge la necesidad de fortalecer competencias neurodidácticas orientadas hacia la comprensión de cómo aprende el cerebro y cómo estos conocimientos pueden traducirse en estrategias pedagógicas más efectivas, ya que enseñar implica comprender la relación entre emoción, atención y aprendizaje, razón por la cual el docente necesita desarrollar capacidades para diseñar experiencias significativas que despierten curiosidad, motivación e interés en los estudiantes.

De igual manera, la teoría de las competencias docentes reconoce la importancia de la mediación pedagógica como elemento central del proceso educativo. El maestro actúa como guía y facilitador del aprendizaje, promoviendo experiencias que permitan al estudiante construir conocimientos desde la interacción, la exploración y la reflexión. Esta mediación adquiere una dimensión aún más significativa en la educación primaria rural, donde el docente frecuentemente enfrenta aulas multigrado, diversidad sociocultural y limitaciones de recursos didácticos.

Desde la perspectiva de la presente investigación, la teoría de las competencias docentes proporciona fundamentos esenciales para comprender la necesidad de fortalecer las capacidades pedagógicas y neurodidácticas del profesorado rural en la enseñanza de la lectura. Sus aportes permiten interpretar al docente como un mediador estratégico capaz de integrar conocimientos neuroeducativos, didácticos y contextuales para favorecer procesos lectores más significativos, inclusivos y contextualizados. Así, esta teoría sustenta la construcción del modelo teórico neuroeducativo orientado al fortalecimiento de competencias docentes en educación primaria rural.

Competencias docentes y actualización docente

Las competencias docentes constituyen un constructo complejo que abarca conocimientos disciplinares, para configurarse como una estructura dinámica de saberes, habilidades, actitudes y disposiciones éticas que orientan la acción pedagógica del docente en contextos educativos diversos y en permanente transformación. Desde esta perspectiva, Perrenoud (2004) mencionó que:

La profesionalización no avanzará si se ve favorecida deliberadamente por políticas concertadas referentes a la formación de los profesores, a sus pliegos de condiciones, a la forma en que dan explicaciones sobre su trabajo, al estatuto de las instituciones y los equipos pedagógicos. No avanzará más si estas políticas no encuentran actitudes, proyectos e inversiones de personas o grupos. Cada uno puede contribuir, en su medida, a hacer evolucionar el oficio hacia la profesionalización (p. 144)

De allí se desprende que el proceso de profesionalización docente no puede entenderse como un fenómeno aislado ni exclusivamente individual, sino como el resultado de políticas educativas deliberadas y coherentes que fortalezcan la formación del profesorado, mejoren sus condiciones laborales y promuevan prácticas reflexivas sobre el quehacer pedagógico. De modo tal que dichas políticas solo serán efectivas si encuentran eco en el compromiso, actitudes e inversiones personales y colectivas de los propios docentes y de las instituciones educativas. En este sentido, la profesionalización se transformaría en una construcción compartida, en la que cada actor educativo, desde su ámbito de acción, contribuye al desarrollo de competencias docentes entendidas como una estructura dinámica de saberes, habilidades, actitudes y valores éticos que orientan la práctica pedagógica en contextos educativos diversos y en constante transformación.

En esta misma línea, Zabalza (2012) aporta conclusiones relevantes al debate sobre las competencias docentes al analizar experiencias concretas de renovación de la formación inicial del profesorado. Desde una perspectiva aplicada, el autor destaca cómo la claridad de las orientaciones institucionales y el marco de políticas educativas permiten avanzar en modelos formativos basados en competencias. En este sentido, su reflexión se centra en un proyecto que evidencia la importancia de articular la formación docente con un enfoque curricular coherente, orientado al mejoramiento continuo y a las demandas reales del ejercicio profesional. De allí algunas conclusiones:

1. Que fueran cuales fueran las diversas perspectivas posibles de abordaje de las competencias, nuestro enfoque debía estar orientado a una visión humanista y cultural de las mismas (en contraposición a otras visiones exclusivamente técnicas). Tal visión humanista debía cumplir una serie de requisitos tanto conceptuales como operativos:
2. Entender las competencias como la capacidad de los sujetos para manejarse en contextos de aprendizaje que vinculen la teoría con la práctica.
3. Dar especial importancia a la necesidad de combinar los conocimientos teóricos con su posible aplicación a la identificación y resolución de problemas de la práctica profesional docente

4 Incluir el diseño y desarrollo de procedimientos vinculados al ejercicio de la docencia para la etapa educativa para la que se estaban preparando (prepararse específicamente para la Educación Básica, no una preparación genérica a la docencia). (p. 10)

Para el autor, la construcción de competencias implica un proceso continuo de aprendizaje profesional, orientado a la mejora de la calidad educativa y al compromiso ético con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta óptica, la competencia docente se entiende como una práctica sujeta a revisión y transformación permanente.

La actualización docente se inscribe, entonces, como un componente fundamental del desarrollo de las competencias profesionales ya que la formación permanente del profesorado debe concebirse como un proceso sistemático de desarrollo profesional que acompaña al docente a lo largo de su trayectoria laboral. Este proceso permite transformar las prácticas pedagógicas, fortalecer la reflexión crítica sobre el propio quehacer y responder de manera pertinente a las demandas cambiantes del contexto educativo y social.

Desde una perspectiva integradora, la relación entre competencias docentes y actualización profesional se manifiesta en la capacidad del docente para incorporar enfoques pedagógicos innovadores y fundamentados científicamente. En este sentido, la actualización docente se convierte en una condición indispensable para el fortalecimiento de competencias que permitan comprender los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje y diseñar estrategias de enseñanza coherentes con dichos procesos. Esta visión resulta particularmente relevante en el marco de enfoques emergentes como la neuroeducación, que exige del docente conocimientos teóricos, así como la capacidad de traducirlos en prácticas pedagógicas contextualizadas.

En el contexto de la educación primaria rural, el desarrollo y actualización de las competencias docentes adquieren una connotación aún más significativa, debido a las particularidades socioculturales, territoriales y pedagógicas que caracterizan estos escenarios. La formación continua del profesorado se configura, así, como un eje estratégico para fortalecer prácticas pedagógicas flexibles, pertinentes y sensibles a la diversidad del estudiantado, lo que contribuye a mejorar los procesos de enseñanza de la lectura desde una comprensión integral del aprendizaje. En consecuencia, la

presente investigación asume las competencias docentes y su actualización como pilares fundamentales para la construcción de un modelo teórico sustentado en la neuroeducación, orientado al fortalecimiento del desempeño docente en contextos de educación primaria rural.

Competencias actuales de los docentes en contexto rural

Las competencias actuales de los docentes que ejercen su labor en contextos rurales se conforman a partir de una interacción compleja entre su formación profesional, su identidad docente y las particularidades socioculturales, territoriales y educativas del entorno en el que desarrollan su práctica. En estos escenarios, el ejercicio docente va más allá del ámbito estrictamente pedagógico para articularse con dinámicas comunitarias, históricas y sociales que inciden directamente en la manera como los maestros conciben y ejecutan su labor educativa.

En este sentido, Montoya et al. (2023) destacan que:

...la identidad profesional del maestro rural se entiende como una construcción social compleja y dinámica, que se da a la vez por factores subjetivos -historia personal- e intersubjetivos -contexto de relaciones con otros y con el territorio-, vinculados a un contexto socio histórico, político y profesional, que lleva a la configuración de representaciones acerca de la profesión e implica una reflexión conjunta, sistemática y sostenida sobre los saberes, las prácticas, los discursos, las percepciones, los modos de ser, las expectativas, las realidades, las satisfacciones, las insatisfacciones, los estereotipos y las condiciones de trabajo de los docentes. (p. s/n)

Este planteamiento sugiere que el docente rural asume un perfil profesional multifuncional, en el cual convergen roles pedagógicos, comunitarios y de gestión, producto de las condiciones materiales limitadas y de la estrecha relación entre la escuela y la comunidad. Esta multiplicidad de funciones exige el desarrollo de competencias asociadas a la flexibilidad, la creatividad y la capacidad de adaptación, pero también genera tensiones estructurales entre las exigencias normativas del sistema educativo y las posibilidades reales de implementación en el contexto rural. Dichas tensiones influyen en la planificación curricular, el uso del tiempo pedagógico y la priorización de áreas fundamentales, como la enseñanza de la lectura.

Desde una perspectiva sociopolítica del rol docente, Ku (2024) profundiza en el carácter estratégico del maestro rural en territorios históricamente afectados por el conflicto armado, al señalar que, en muchas zonas rurales de Colombia, el docente constituye la principal y en ocasiones la única, presencia del Estado. Esta condición le

otorga al maestro un papel central en la reconstrucción de la trama social, mediación de conflictos y construcción de memoria histórica, lo que amplía significativamente el repertorio de competencias requeridas para su desempeño profesional. En consecuencia, las competencias docentes en estos contextos incorporan dimensiones de liderazgo comunitario, acompañamiento psicosocial y construcción de paz, las cuales, si bien fortalecen el vínculo escuela-comunidad, también demandan tiempo y energía que podrían destinarse a procesos pedagógicos específicos, como el fortalecimiento de las competencias lectoras.

En relación con el desarrollo profesional docente, se evidencia que las competencias de los docentes rurales son susceptibles de transformación cuando se promueven procesos formativos y contextualizados en las propias escuelas. Su estudio demuestra que la participación en programas de desarrollo profesional basados en tareas pedagógicas favorece mejoras significativas en la planeación de clases, el diseño de materiales didácticos y la reflexión sistemática sobre la práctica. Arboleda y Mosquera (2023). Estos hallazgos ponen de relieve el potencial de aprendizaje profesional existente en el profesorado rural, el cual suele verse limitado por la escasa oferta de formación continua pertinente a sus realidades contextuales.

Por consiguiente, conocer y analizar a los docentes rurales como investigadores de su propia práctica pedagógica es un tema que los autores señalan que, si bien muchos maestros manifiestan interés y disposición para desarrollar competencias investigativas, persisten limitaciones relacionadas con el acceso a herramientas metodológicas, la escritura académica y la vinculación a redes de apoyo profesional. Esta situación evidencia una brecha entre las competencias emergentes vinculadas a la reflexión crítica y la investigación educativa, y las condiciones institucionales necesarias para su consolidación, lo que repercute en la posibilidad de generar conocimiento pedagógico contextualizado.

Desde la perspectiva de la presente investigación, el análisis de las competencias actuales de los docentes en contexto rural permite identificar un escenario caracterizado por altos niveles de compromiso profesional y multifuncionalidad, pero también por tensiones estructurales que dificultan la profundización en procesos pedagógicos especializados, como la enseñanza de la

lectura. En este marco, la neuroeducación se presenta como un enfoque pertinente para fortalecer las competencias docentes, al ofrecer fundamentos teóricos y prácticos que permiten comprender los procesos neurocognitivos implicados en el aprendizaje lector y diseñar estrategias pedagógicas ajustadas a las características del estudiantado rural. Así, el desarrollo de competencias docentes sustentadas en la neuroeducación puede contribuir a optimizar la práctica pedagógica, sin desconocer las demandas comunitarias y socioculturales propias del contexto rural.

Aspectos que rigen la actualización docente en Colombia

En Colombia, la actualización docente se enmarca en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores, que organiza la formación en tres subsistemas: formación inicial, formación en servicio continua y formación avanzada o posgradual. La nota técnica La formación docente en Colombia precisa que estos subsistemas se sustentan en la Ley 115, y en las políticas recientes que buscan garantizar el derecho a una educación de calidad, atendiendo especialmente a la diversidad y la ruralidad. Allí se señalan, como aspectos que rigen la formación continua, la articulación entre nación y entidades territoriales, la pertinencia de las ofertas formativas frente a las necesidades del magisterio y la importancia de mecanismos de seguimiento y evaluación de impacto (Congreso de Colombia, 1994).

La propuesta de Sánchez et al. (2023) analiza la formación continuada docente como factor decisivo para la calidad educativa y destaca que, en el contexto colombiano, las políticas de actualización han comenzado a incorporar enfoques como la formación pedagógica dialógica y las comunidades de aprendizaje. Según estos autores, más allá de la existencia de normas y programas, lo que realmente rige la actualización es la posibilidad de generar espacios de diálogo horizontal, reflexión crítica sobre la práctica y construcción colectiva de saber pedagógico. La formación continuada se concibe como un proceso situado, en el que el docente reinterpreta las políticas a la luz de su contexto real de trabajo.

Desde una mirada crítica de la formación docente en Colombia, Urrutia (2022) sostiene que la transformación de la escuela exige una reconstrucción permanente del saber y del hacer docente, lo que implica revisar de manera continua los currículos de formación y las propuestas de actualización. La autora muestra que la formación

permanente no puede limitarse a cursos fragmentados, sino que debe acompañar procesos de deconstrucción de creencias, prácticas y enfoques pedagógicos que ya no responden a las realidades actuales de los escenarios escolares. En este sentido, uno de los aspectos que rige la actualización docente es la necesidad de alinear las ofertas formativas con las demandas del contexto.

Por su parte, Flores (2023), en una revisión sistemática sobre desafíos en la formación continua de docentes, identifica que, en América Latina, la actualización profesional está regida no solo por marcos normativos, sino también por condiciones estructurales como la financiación, la carga laboral, el acceso a recursos y la existencia de sistemas de seguimiento. En este sentido la autora señala que muchos programas de formación continua se conciben como acciones puntuales, sin una trayectoria de largo plazo ni articulación con planes de desarrollo profesional, lo que limita su impacto real en las prácticas pedagógicas.

Principios de la neuroeducación aplicados a la práctica docente

Los principios de la neuroeducación constituyen orientaciones pedagógicas fundamentadas en el conocimiento científico sobre el funcionamiento cerebral, cuyo propósito es guiar la práctica docente hacia procesos de enseñanza más eficaces, humanizados y contextualizados. Desde esta perspectiva, dichos principios deben entenderse como criterios que orientan la toma de decisiones pedagógicas informadas, especialmente relevantes en contextos educativos diversos y complejos, como los escenarios rurales.

Uno de los principios centrales de la neuroeducación es la integración de la emoción y la motivación en los procesos de enseñanza. La evidencia neurocientífica demuestra que el aprendizaje se ve favorecido cuando las experiencias educativas despiertan interés y sentido para el estudiante, ya que la emoción actúa como un motor que activa la atención y facilita la consolidación de la información en la memoria (Mora, 2017). En la enseñanza de la lectura, este principio se traduce en la selección de textos y actividades vinculadas a la experiencia vital y al contexto sociocultural del alumnado, favoreciendo una relación positiva y significativa con la cultura escrita.

Otro principio fundamental es la plasticidad cerebral, entendida como la capacidad del cerebro para modificarse a partir de la experiencia y el aprendizaje a lo

largo de toda la vida. Desde la neuroeducación, este principio refuerza la idea de que todos los estudiantes poseen potencial de aprendizaje, independientemente de su contexto de origen, siempre que se les ofrezcan oportunidades pedagógicas adecuadas. En la educación primaria rural, este enfoque resulta especialmente relevante para superar visiones deficitarias del aprendizaje y promover prácticas de enseñanza que reconozcan las capacidades y saberes de los estudiantes.

Asimismo, la neuroeducación enfatiza la importancia de la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. El aprendizaje se optimiza cuando la enseñanza incorpora estrategias que favorecen la atención sostenida, la interacción y la diversidad de estímulos, lo que resulta particularmente pertinente en aulas rurales y multigrado. En la enseñanza de la lectura, este principio orienta el uso de prácticas como la lectura compartida, el diálogo pedagógico y el trabajo colaborativo, que fortalecen tanto los procesos cognitivos como los vínculos sociales en el aula.

Los principios neuro educativos resaltan la relevancia de promover la autorregulación y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Desde la práctica docente, esto implica diseñar actividades que permitan al estudiante tomar conciencia de las estrategias utilizadas para comprender un texto, identificar dificultades y evaluar su propio progreso lector. En contextos rurales, estas prácticas contribuyen a fortalecer la autonomía y la confianza del estudiante en sus capacidades de aprendizaje.

En conjunto, los principios de la neuroeducación ofrecen un marco integrador para articular el conocimiento sobre el cerebro con las demandas pedagógicas del aula. En la educación primaria rural, su incorporación resulta clave para fortalecer las competencias docentes en la enseñanza de la lectura, promoviendo prácticas pedagógicas contextualizadas, emocionalmente significativas y cognitivamente eficaces. Así se observan los principios:

1. *De la integración entre neurociencia y pedagogía.* La neuroeducación orienta la práctica docente a partir del conocimiento científico sobre el funcionamiento cerebral, favoreciendo decisiones pedagógicas informadas y contextualizadas, especialmente en entornos educativos complejos como la educación rural.
2. *De la emoción y la motivación como base del aprendizaje.* El aprendizaje se potencia cuando la enseñanza incorpora experiencias emocionalmente significativas, ya que la

emoción activa la atención y favorece la consolidación de los aprendizajes, particularmente en la enseñanza de la lectura.

3. *De la plasticidad cerebral.* El cerebro mantiene la capacidad de modificarse a lo largo de toda la vida, lo que implica que todos los estudiantes pueden aprender si se les ofrecen oportunidades pedagógicas adecuadas, superando enfoques deficitarios asociados al contexto.

4. *De la atención activa y sostenida.* El aprendizaje se optimiza cuando el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento mediante estrategias que favorecen la interacción, la variedad de estímulos y la implicación cognitiva.

5. *Del aprendizaje significativo.* Los nuevos aprendizajes se consolidan cuando se relacionan con los conocimientos previos y la experiencia del estudiante, lo que resulta especialmente relevante en la enseñanza de la lectura en contextos rurales.

6. *De la autorregulación y metacognición.* El desarrollo de la conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje favorece la autonomía y la permanencia de los aprendizajes, orientando al estudiante a planificar, monitorear y evaluar su desempeño lector.

Desarrollo de competencias neurodidácticas

El desarrollo de estas competencias en el profesorado implica articular saberes teóricos sobre el cerebro con destrezas para diseñar experiencias de aprendizaje accesibles y emocionalmente significativas. Según Alcaide et al. (2025), “la Neuroeducación es la base principal para una enseñanza intercultural, la cual permite apoyar la competencia docente tecnológica” (p.45), se evidencia la complejidad al construir y validar la escala ENDEU para medir la competencia docente en neuroeducación y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), evidenciando niveles globales altos, pero con áreas de mejora en la emotividad de los contenidos y el uso de actividades multisensoriales.

Desde una perspectiva macro, la revisión sistemática de Sánchez y Egoavil (2025), evidencia que la neurodidáctica contribuye de manera consistente a la mejora del rendimiento académico, pero también revela una preparación insuficiente de muchos docentes para implementar estos principios en el aula. Las autoras identifican brechas formativas en el dominio de conceptos básicos de neurociencia, en la

capacidad para seleccionar evidencias rigurosas y en la habilidad para diferenciar entre aportes válidos y simplificaciones comerciales. Esto implica que el desarrollo de competencias neurodidácticas requiere programas de actualización estructurados que integren alfabetización científica, análisis crítico de prácticas y acompañamiento reflexivo.

En la línea de clarificar el campo y sus implicaciones para la profesionalización docente, la revisión sistemática de Sánchez y Perochena (2024), muestra cómo la neurodidáctica se ha consolidado como un ámbito que busca “desarrollar al máximo las habilidades del estudiantado mediante la comprensión del funcionamiento cerebral” y que, al mismo tiempo, proporciona herramientas de personalización para los profesionales de la educación. Los autores señalan que la consolidación de este corpus teórico que necesitan los docentes capaces de interpretar la evidencia, seleccionar estrategias coherentes con el funcionamiento cerebral y evitar la aplicación acrítica de “recetas”.

En el plano de la práctica cotidiana, Sotelo (2022) destaca que la neurodidáctica se “condensa” en la forma en que el profesorado articula estilos de aprendizaje, modelos cognitivos y diseño metodológico para personalizar la enseñanza. Su revisión documental concluye que orientar al docente sobre factores básicos de la neurociencia y sobre los modelos actuales de estilos de aprendizaje permite replantear la intervención didáctica y hacerla más efectiva. Desarrollar competencias neurodidácticas significa, entonces, que el maestro sea capaz de leer la diversidad cognitiva de su grupo, seleccionar estrategias ajustadas a los perfiles de sus estudiantes y re diseñar actividades cuando la respuesta del aula lo demande.

Formación permanente

Este proceso constituye el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos contextos educativos. En el campo de la enseñanza de la lectura, la actualización continua adquiere especial relevancia debido a los avances teóricos, didácticos y neuroeducativos que exigen nuevas formas de comprender el aprendizaje lector y las necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la formación permanente

favorece la reflexión crítica sobre la práctica docente y posibilita la incorporación de estrategias pedagógicas contextualizadas, inclusivas y orientadas hacia el desarrollo integral del estudiante.

En este sentido, Schön (1998) sostiene que el profesional desarrolla conocimiento a partir de la reflexión sobre su propia práctica, analizando las experiencias pedagógicas y reconstruyendo continuamente sus formas de actuación. De esta forma lo destacó Larraín (2010) “Para Schön, esta forma de entender el conocimiento práctico es una herencia del positivismo que centra su atención en la resolución de problemas, en tanto el asunto es seleccionar de los medios disponibles el más adecuado para los fines establecidos”. (p. 56)

Sus aportes permiten comprender que la formación docente trasciende la adquisición de contenidos teóricos y se configura como un proceso permanente de análisis, interpretación y resignificación de la experiencia educativa. Desde esta mirada, el docente fortalece sus competencias profesionales mediante la reflexión crítica sobre las situaciones que enfrenta en el aula y las decisiones pedagógicas que orientan su práctica.

En la actualidad, las dinámicas educativas demandan docentes capaces de integrar conocimientos pedagógicos, didácticos y neuroeducativos que favorezcan procesos de enseñanza más significativos y acordes con las características cognitivas y socioculturales de los estudiantes. Sin embargo, en numerosos contextos rurales persisten limitaciones relacionadas con el acceso a programas de actualización, acompañamiento institucional y recursos formativos especializados. Estas condiciones dificultan la consolidación de prácticas innovadoras y restringen las posibilidades de fortalecer competencias profesionales vinculadas con la enseñanza de la lectura.

Asimismo, la formación permanente representa una oportunidad para resignificar las experiencias pedagógicas y construir estrategias de mediación ajustadas a las realidades del aula multigrado y de los contextos rurales. La reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y la apropiación de nuevos enfoques educativos permiten al docente desarrollar procesos de enseñanza más flexibles, participativos y contextualizados. Por ello, la formación continua se reconoce como un componente esencial para promover transformaciones pedagógicas sostenibles y fortalecer las

competencias docentes necesarias para responder a las demandas actuales de la educación primaria rural.

Mediación pedagógica

Este aspecto se conforma como un proceso indispensable dentro de la enseñanza, debido a que orienta las formas de interacción, acompañamiento y construcción del aprendizaje en el aula. Desde esta perspectiva, el docente cumple una función activa en la organización de experiencias formativas que favorecen el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias en los estudiantes. La mediación significa más que la transmisión de contenidos, se orienta hacia la creación de ambientes pedagógicos que promuevan comprensión, participación y construcción significativa del conocimiento, especialmente en escenarios educativos caracterizados por la diversidad y la complejidad contextual.

En relación con el enfoque por competencias, Perrenoud (2004) sostiene que la acción pedagógica del docente implica movilizar conocimientos, habilidades y estrategias para responder de manera pertinente a situaciones reales de aprendizaje. Sus aportes permiten comprender que la mediación pedagógica exige competencias profesionales que favorezcan procesos de enseñanza flexibles, reflexivos y contextualizados, donde el estudiante pueda desarrollar capacidades para interpretar, resolver problemas y construir aprendizajes aplicables a su entorno.

Asimismo, la mediación pedagógica guarda estrecha relación con el desarrollo profesional docente, debido a que las dinámicas educativas actuales demandan maestros capaces de reflexionar sobre su práctica y transformar continuamente sus estrategias de enseñanza. En contextos rurales, esta mediación adquiere mayor relevancia porque requiere competencias pedagógicas contextualizadas que permitan responder a las características socioculturales de los estudiantes, a las dinámicas del aula multigrado y a las condiciones particulares del entorno. Desde esta mirada, la mediación pedagógica se reconoce como un componente fundamental para fortalecer prácticas educativas inclusivas, significativas y orientadas hacia el desarrollo integral del estudiante.

Estrategias Neuro educativas

Las estrategias neuroeducativas se entienden como un conjunto de decisiones pedagógicas que se diseñan a partir del conocimiento del funcionamiento cerebral, integrando emoción, atención, memoria y plasticidad para optimizar el aprendizaje. Según Freire et al. (2025), señalan que la neuroeducación transforma las estrategias de enseñanza cuando el docente deja de aplicar métodos rutinarios y comienza a organizar actividades activas, significativas y multisensoriales, alineadas con la forma en que el cerebro procesa y consolida la información. Esto implica introducir recursos que conecten con la experiencia previa del estudiante, fomentar la participación, el movimiento, el juego y la reflexión meta cognitiva, en lugar de centrar la clase solo en la exposición verbal.

Motivación y gestión emocional en el aula

La motivación y la gestión emocional son ejes centrales de cualquier propuesta neuroeducativa, pues las emociones modulan la atención, la memoria y la disposición al esfuerzo. De acuerdo con Nacimba y Tulcanazo (2024), “la neuroeducación y los procesos educativos intervienen momentos científicos, biológicos y pedagógicos apegados al estudio de las funciones cerebrales, que explican cómo se aprende” (P.4220). En su estudio, destacan que cuando el docente comprende cómo influyen las emociones en el aprendizaje, puede ajustar el ritmo de la clase, el tipo de retroalimentación y las dinámicas cooperativas para reducir la desmotivación docente y discente.

Desde una perspectiva aplicada, Sanjuán (2023), explica que la neuroeducación propone una enseñanza centrada en el cerebro del estudiante, donde la motivación se construye mediante un clima emocional seguro, expectativas realistas y retos graduales. La autora resalta que, en un aula inclusiva, las estrategias motivacionales deben tener en cuenta la diversidad de ritmos y capacidades, ofreciendo actividades diferenciadas que mantengan el interés sin generar ansiedad. Además, resalta que la motivación se fortalece cuando el docente conecta los contenidos con intereses personales, utiliza metodologías activas y ofrece retroalimentación frecuente y empática.

En el plano empírico, Dimitropoulou et al. (2025), muestran que el clima escolar, la motivación y las emociones académicas forman un modelo predictivo de las estrategias de aprendizaje y de la comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto grado. Sus resultados indican que cuando el alumnado percibe una escuela cuidadosa y un clima de aula positivo, experimenta más emociones académicas positivas, mayor motivación intrínseca hacia la lectura y un uso más frecuente de estrategias profundas, lo que se traduce en mejores niveles de comprensión. Por el contrario, emociones negativas y ausencia de estrategias se asocian con bajo rendimiento lector.

Por su parte, García (2024), analiza cómo el clima emocional de aula en la infancia incide en el desarrollo socio emocional y la motivación de los estudiantes, concluyendo que un ambiente cálido, con relaciones de apoyo y sentido de pertenencia, promueve el bienestar y la disposición a aprender. La autora muestra que la manera en que el docente reconoce las emociones, regula los conflictos y estructura las interacciones repercute directamente en la seguridad emocional del niño, y con ello en su apertura hacia las tareas escolares y en escuelas rurales de primaria, donde las condiciones materiales pueden ser limitadas.

Aprender y enseñar con todo el cerebro

En la perspectiva de enseñar con todo el cerebro, Flores (2023) plantea que la enseñanza eficaz debe considerar tres fases biológicas del aprendizaje: preparación, construcción y consolidación, integrando de forma articulada los componentes cognitivos, emocionales y corporales del estudiante. En este enfoque, el docente diseña experiencias que activan la curiosidad, la anticipación y el sentido de pertenencia antes de introducir nuevos contenidos, favoreciendo así un estado óptimo de disposición para aprender. Durante la construcción, se recurre a metáforas, andamiajes y tareas significativas que conectan saberes previos con información nueva, mientras que en la consolidación se priorizan las pausas, el repaso y la evocación activa como condiciones necesarias para que el cerebro consolide redes neuronales más estables.

Desde una mirada más neurocientífica, Gkintoni et al. (2025) muestran que los aprendizajes “inspirados en el cerebro” son más eficaces cuando comprometen redes distribuidas que integran lenguaje, funciones ejecutivas, memoria y sistemas socio

emocionales. Su revisión sistemática evidencia que las experiencias educativas multisensoriales y culturalmente relevantes generan cambios en la conectividad funcional, el grosor cortical y la organización de la sustancia blanca, lo que se traduce en mayor flexibilidad cognitiva y resiliencia. Aplicado a la lectura, esto implica diseñar actividades que combinen procesamiento fonológico, comprensión de significados y diálogo sobre el contexto sociocultural del texto, en lugar de prácticas fragmentadas centradas solo en la exactitud lectora.

En la misma línea holística, el método HERVAT, analizado por Lamus et al. (2024), señala: “Este enfoque holístico promueve el desarrollo integral del estudiante, abarcando aspectos emocionales, cognitivos y sociales” (P.257). La investigación demuestra que la combinación de desafíos motores, ejercicios de coordinación, actividades lúdicas y variación de estímulos visuales, auditivos y táctiles incrementa la atención, la concentración y la plasticidad cerebral, promoviendo aprendizajes más profundos y duraderos. “Enseñar con todo el cerebro” implica, en este enfoque, diseñar experiencias educativas donde el cuerpo, la emoción y la cognición trabajan de manera articulada para construir significado.

Por su parte, las ideas de Serpa (2025), concibe la enseñanza como un proceso multimodal que activa paralelamente distintas áreas corticales mediante actividades interactivas, repetitivas y claramente orientadas a objetivos. Esta propuesta organiza la práctica docente alrededor de cuatro pilares: actividades específicas de repetición, aprendizaje interactivo, reforzamiento espaciado y explicación de las instrucciones, lo que reduce la sobrecarga cognitiva y fortalece la retención a largo plazo. Al considerar la integración hemisférica y el trabajo coordinado entre sistemas atencionales, emocionales y de memoria, enseñar con todo el cerebro deja de ser una metáfora y se convierte en un diseño pedagógico concreto que combina lenguaje, gesto, diálogo y retroalimentación continua.

Emoción, motivación y conciencia fonológica diaria

La neuroeducación resalta que el aprendizaje solo se consolida cuando el estudiante se siente emocionalmente seguro, reconocido y motivado, porque las emociones positivas activan la atención, la memoria y la plasticidad cerebral necesarias para que la lectura progrese de forma estable (Ortega, 2024). En aulas rurales

multigrado, esto implica que el docente construya rutinas de bienvenida afectiva, valide los logros pequeños y reduzca el miedo al error antes de iniciar cualquier tarea de conciencia fonológica diaria. Si el niño asocia los juegos de rimas, segmentación silábica o reconocimiento de sonidos con experiencias agradables, el sistema motivacional se mantiene activo y se incrementa la disposición a participar.

Desde una mirada específicamente centrada en la lectura, la neuroeducación aplicada al aprendizaje lector muestra que las prácticas que combinan activación emocional, atención sostenida y trabajo explícito de las unidades sonoras resultan más eficaces que los enfoques tradicionales basados solo en la repetición mecánica. Según González (2022), “todo profesional involucrado con los niños conozca completamente las características del desarrollo tanto motoras, sensoriales, de lenguaje, socio emocionales como neurológicas en las diferentes etapas” (p.35). El docente comprende cómo emoción, motivación y conciencia fonológica se articulan en el cerebro, puede ajustar tiempos, niveles de dificultad y andamiajes, evitando la saturación y favoreciendo experiencias de éxito progresivo.

Las propuestas recientes sobre conciencia fonológica en educación infantil subrayan que las actividades lúdicas incorporadas a lo largo del día al pasar lista, en la merienda, en los desplazamientos potencian tanto la motivación como la sensibilidad a los sonidos del lenguaje, siempre que se sostenga un clima afectivo cálido (Gritt y Standish, 2024). Los juegos de rimas, las consignas con palmas para marcar sílabas o los “retos sonoros” breves antes de comenzar la lectura convierten la práctica diaria en un ritual esperado, no en una tarea pesada. La palabra dicha en voz alta, el gesto, la mirada y los objetos cotidianos del aula se transforman en recursos pedagógicos que invitan a los niños a preguntar, imaginar y explorar.

Por otra parte, los estudios sobre desarrollo de la conciencia fonológica muestran que las habilidades meta fonológicas evolucionan gradualmente y requieren un entrenamiento explícito, frecuente y cuidadosamente graduado en dificultad, de modo que el estudiante no se frustre y mantenga la motivación por aprender a leer (Gutiérrez et al., 2020). En la práctica, esto se traduce en planificar una “rutina diaria” de conciencia fonológica que comience por tareas sencillas de identificación de sílabas

y rimas, avance luego hacia la segmentación y finalmente hacia la manipulación de fonemas, siempre respetando el ritmo de cada niño.

Herramientas tecnológicas y gamificación aplicada a la práctica del aula

Desde la perspectiva de la neuroeducación, las herramientas tecnológicas cobran sentido cuando se articulan con dinámicas de juego que activan la motivación, la atención sostenida y la retroalimentación inmediata. Según Núñez et al. (2025), señalan que la gamificación en el aula, mediada por plataformas digitales, permite diseñar retos, niveles, insignias y sistemas de puntos que convierten la participación en una experiencia significativa y no solo en un requisito escolar. Estas herramientas potencian la autonomía del alumnado, facilitan el seguimiento personalizado del progreso y favorecen el trabajo colaborativo

Las ideas de Lima et al. (2025), muestran, a partir de una revisión bibliográfica, que la gamificación como herramienta de animación a la lectura incrementa la motivación intrínseca, la participación activa y la construcción de experiencias lectoras sostenibles, especialmente cuando se apoya en plataformas interactivas como *Classcraft*, *ClassDojo*, *Kahoot*, *Quizizz* o *Genially*. El uso de estas aplicaciones permite crear narrativas, misiones, avatares y recompensas simbólicas que transforman la lectura en una aventura guiada, donde el estudiante percibe sus avances de forma visible. Esta evidencia respalda que, en contextos rurales, el docente pueda utilizar incluso recursos tecnológicos de baja demanda teléfonos compartidos, aulas de informática puntuales o proyección comunitaria.

En un plano educativo, las ideas de Lorenzo et al. (2024), “no basta con tener la capacidad para generar un hábito, sino que hace falta una sincronía entre deseo, dedicación y constancia. Sucede de manera semejante con el hábito lector” (P. 129). La gamificación es una metodología eficaz para fomentar el hábito lector, al organizar secuencias de lectura apoyadas en plataformas y medios digitales que ofrecen retos progresivos, seguimiento de logros y retroalimentación inmediata. Su revisión indica que los estudiantes incrementan la frecuencia y la calidad de su lectura cuando participan en sistemas gamificados que reconocen su esfuerzo y les permiten visualizar su progreso lector.

En el contexto colombiano, Zambrano (2025), evidencia, en una tesis desarrollada en la Universidad de Cartagena, que una estrategia gamificada mediada por la plataforma *Educaplay* mejora la lectura crítica de niños entre 9 y 11 años, a través de actividades interactivas como sopas de letras, cuestionarios, juegos de emparejamiento y retos secuenciados. El estudio, basado en un enfoque mixto y en la investigación acción participante, muestra que la integración de una herramienta tecnológica gamificada permite incrementar el compromiso, la reflexión sobre los textos y la participación del estudiantado.

Teoría sociocontextual de la educación rural

La teoría sociocontextual de la educación rural constituye un fundamento importante de la presente investigación, debido a que permite comprender los procesos educativos como construcciones profundamente vinculadas al contexto social, cultural, económico y territorial donde se desarrollan. La enseñanza y el aprendizaje pueden interpretarse como experiencias establecidas que adquieren significado a partir de las realidades, prácticas comunitarias y dinámicas socioculturales de los sujetos que participan en el acto educativo.

En el caso de la educación primaria rural, los procesos pedagógicos se encuentran influenciados por múltiples factores relacionados con las condiciones de acceso, infraestructura, diversidad cultural, organización comunitaria y características familiares de los estudiantes. Estas particularidades hacen necesario comprender que las prácticas educativas rurales requieren enfoques pedagógicos contextualizados capaces de responder a las necesidades y experiencias propias de cada territorio. Al respecto, Arias (2021) sostiene que la escuela rural latinoamericana no puede analizarse desde parámetros homogéneos urbanos, debido a que sus dinámicas educativas se encuentran mediadas por condiciones históricas, geográficas y socioculturales particulares.

Desde los planteamientos de Vygotsky (1979), el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación cultural, lo que significa que el desarrollo cognitivo ocurre a partir de las relaciones que el sujeto establece con su entorno y con otros individuos. Esta visión resulta especialmente relevante para la educación rural, debido a que las experiencias comunitarias, la oralidad, los saberes tradicionales y las

dinámicas familiares constituyen elementos fundamentales en la construcción del aprendizaje. De allí que, el conocimiento se produce dentro de contextos culturales específicos que orientan la manera de comprender el mundo.

En correspondencia con ello, Lave y Wenger (1991) expresaron que:

El aprendizaje visto como actividad situada tiene como característica central un proceso que denominamos participación periférica legítima. Con esto queremos llamar la atención al hecho de que los aprendices-escolares participan inevitablemente en comunidades de práctica y que el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. (p. s/n)

Bajo este matiz, el aprendizaje se desarrolla en escenarios de participación social donde las personas construyen conocimientos mediante la interacción con prácticas reales y significativas de su comunidad. Desde esta mirada, la escuela rural debe concebirse como un espacio de transmisión académica, y como un escenario de articulación entre saberes escolares, cultura local y experiencias comunitarias. Esta perspectiva favorece una comprensión más amplia de la enseñanza de la lectura, entendida como una práctica social vinculada a las experiencias cotidianas y a las formas de comunicación presentes en el contexto rural.

La educación rural presenta características particulares que condicionan tanto las prácticas docentes como los procesos de aprendizaje. Entre estas destacan las aulas multigrado, la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos, las dificultades de acceso tecnológico, la dispersión geográfica y la diversidad de ritmos y niveles de aprendizaje presentes en un mismo espacio educativo. Estas condiciones exigen que el docente rural desarrolle capacidades de adaptación pedagógica, flexibilidad curricular y mediación didáctica contextualizada para responder de manera pertinente a la heterogeneidad presente en el aula.

En este sentido, diversos estudios sobre ruralidad educativa evidencian que los contextos rurales suelen enfrentar situaciones de desigualdad estructural que impactan directamente la calidad de los procesos educativos. Las limitaciones de infraestructura, conectividad, formación docente y acceso a materiales didácticos pueden dificultar el fortalecimiento de competencias lectoras, particularmente durante las primeras etapas escolares. Sin embargo, la ruralidad también ofrece importantes potencialidades pedagógicas relacionadas con la cercanía comunitaria, la oralidad, la identidad cultural y los aprendizajes vinculados con la experiencia cotidiana.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura en educación primaria rural requiere prácticas pedagógicas contextualizadas que articulen el lenguaje escrito con las vivencias, narrativas y experiencias socioculturales de los estudiantes. La lectura adquiere mayor significado cuando se relaciona con el entorno inmediato, las dinámicas familiares, las historias comunitarias y las formas de comunicación propias del contexto rural. Es decir, interpretar críticamente la realidad a partir de las experiencias concretas de vida. Esta visión permite comprender que el aprendizaje lector debe trascender la decodificación mecánica para convertirse en una experiencia significativa de comprensión e interacción social.

De igual manera, la teoría sociocontextual reconoce la importancia de la mediación docente como elemento articulador entre escuela, familia y comunidad. En la educación rural, el docente frecuentemente asume funciones que trascienden el ámbito académico, convirtiéndose en orientador, líder comunitario y mediador sociocultural. En este sentido, el maestro rural desarrolla prácticas pedagógicas profundamente vinculadas con las dinámicas territoriales y comunitarias, lo que demanda competencias profesionales orientadas hacia la contextualización curricular y la inclusión sociocultural.

Desde la perspectiva de la presente investigación, la teoría socio contextual de la educación rural proporciona fundamentos esenciales para interpretar las experiencias docentes relacionadas con la enseñanza de la lectura en contextos rurales. Sus aportes permiten comprender que el fortalecimiento de competencias docentes requiere considerar las condiciones sociales, culturales y territoriales donde ocurre el aprendizaje, así como la necesidad de implementar prácticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas y pertinentes. De allí que, esta teoría sustenta la construcción del modelo teórico neuroeducativo orientado a fortalecer la enseñanza de la lectura desde una mirada integral que articule neuroeducación, mediación pedagógica y realidad rural.

Articulación hermenéutica entre teoría y experiencia

Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica de Van Manen (2003), la comprensión de los fenómenos educativos requiere interpretar los significados que emergen de las experiencias vividas por los sujetos participantes. De allí que las teorías de entrada desarrolladas en la presente investigación no fueron asumidas como estructuras rígidas o acabadas, sino como referentes comprensivos iniciales, susceptibles de reinterpretación a la luz de las narrativas y experiencias de los docentes rurales.

En este sentido, la hermenéutica permitió establecer un diálogo permanente entre teoría y experiencia, favoreciendo procesos de comprensión donde los aportes de la neuroeducación, las teorías neurocognitivas de la lectura, las competencias docentes, la evaluación formativa, la mediación pedagógica y la educación rural fueron reinterpretados desde las realidades concretas del contexto escolar rural. Esta articulación hizo posible comprender que las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lectura se encuentran atravesadas por emociones, contextos socioculturales, dinámicas comunitarias y experiencias de mediación construidas cotidianamente por el profesorado.

Desde esta mirada interpretativa, las experiencias narradas por los docentes permitieron reconocer que la enseñanza de la lectura en educación primaria rural implica procesos complejos donde convergen la flexibilidad pedagógica, la mediación emocional, la contextualización del aprendizaje y la necesidad de adaptar las estrategias didácticas a las condiciones multigrado y socioterritoriales del entorno rural. Por esta razón, las teorías iniciales adquirieron nuevos significados a partir de la experiencia vivida, posibilitando la construcción de comprensiones emergentes que trascendieron los planteamientos teóricos tradicionales.

El proceso interpretativo desarrollado durante la investigación permitió identificar aspectos emergentes que conformaron nuevas comprensiones sobre las competencias docentes en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural. Estos aspectos emergieron como resultado del diálogo hermenéutico entre los referentes teóricos

iniciales y las experiencias narradas por los participantes. Entre ellos se reconocen la mediación neuro didáctica contextualizada, entendida como la capacidad del docente para adaptar principios neuroeducativos a las características del entorno rural; la emocionalidad pedagógica, relacionada con la influencia de los vínculos afectivos y la motivación en el aprendizaje lector; y la multisensorialidad contextualizada, referida al uso de recursos del entorno, experiencias prácticas y estímulos diversos para favorecer el aprendizaje significativo.

Del mismo modo, emergieron comprensiones vinculadas con la flexibilidad pedagógica multigrado, la mediación comunitaria del aprendizaje y la contextualización sociocultural de la lectura. Estas comprensiones evidenciaron que los docentes rurales desarrollan estrategias pedagógicas particulares que responden a la diversidad de edades, ritmos de aprendizaje y condiciones socioculturales presentes en el aula. Se reconoce, por tanto, que la enseñanza de la lectura en contextos rurales es más que una dimensión exclusivamente lingüística o técnica, porque se constituye en una experiencia relacional y contextual donde participan la familia, la comunidad, la oralidad y las prácticas culturales del territorio. De esta manera, el proceso investigativo favoreció la construcción de una visión más integral de la enseñanza de la lectura desde la experiencia vivida del profesorado rural.

Articulación entre teorías de entrada y comprensiones emergentes

El ejercicio interpretativo desarrollado permitió reconocer que las experiencias narradas por los docentes rurales confirmaron algunos de los planteamientos presentes en las teorías de entrada, pero también ampliaron su alcance comprensivo mediante la incorporación de significados surgidos de la práctica pedagógica cotidiana. Este proceso favoreció una fusión de horizontes entre los referentes conceptuales y las experiencias vividas, permitiendo comprender el fenómeno de la enseñanza de la lectura desde una perspectiva más amplia, situada y contextualizada.

Las comprensiones emergentes constituyen el resultado de un proceso de reinterpretación donde las categorías conceptuales adquirieron nuevos matices a partir de las realidades observadas en el contexto rural. La articulación presentada en la

Tabla1 evidencia la relación existente entre las teorías de entrada y los constructos comprensivos emergentes, mostrando cómo el diálogo hermenéutico posibilitó la generación de nuevos significados que enriquecen la comprensión de las competencias docentes vinculadas con la enseñanza de la lectura en educación primaria rural.

Tabla 1
Articulación entre referentes teóricos de entrada y comprensiones emergentes

Referentes teóricos de entrada	Constructos comprensivos emergentes
Teoría neuroeducativa del aprendizaje	Neuroeducación como eje articulador de emoción, cognición, experiencia y contexto.
Teoría neurocognitiva y fonológica de la lectura	Lectura como experiencia afectiva, cognitiva, lúdica y contextualizada.
Teorías pedagógicas y didácticas de la enseñanza de la lectura	Enseñanza de la lectura rural como fenómeno pedagógico, ontológico y multidimensional.
Teoría de la integración sensorial y estrategias multisensoriales	Praxis pedagógica rural como práctica creativa, multisensorial, adaptativa y humanizante.
Teoría de las competencias docentes	Competencia docente como saber práctico, sensible, situado y transformador.
Formación permanente y actualización docente	Formación docente como transformación reflexiva de la praxis pedagógica.
Evaluación continua y formativa	Evaluación formativa como proceso de acompañamiento, retroalimentación y resignificación de la enseñanza de la lectura.
Teoría socio-contextual de la educación rural	Ruralidad como mundo de vida que condiciona, desafía y resignifica la enseñanza de la lectura.
Participación comunitaria e inclusión de familias y comunidades	Comunidad y familia como mediaciones corresponsables del aprendizaje lector rural.

Nota. Tabla elaborada por la autora.

Aspectos Legales

En el plano internacional, el objeto de estudio se sustenta en la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, la cual reafirma que la educación es un derecho humano fundamental y prohíbe toda forma de discriminación en el acceso, el estándar y la calidad de la educación (UNESCO, 1960).

Este tratado obliga a los Estados parte a garantizar la educación primaria gratuita y obligatoria, así como la igualdad de oportunidades educativas para todos los niños y niñas, independientemente de su origen social o lugar de residencia. En consecuencia, el fortalecimiento de las competencias docentes para la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural se articula con el deber estatal de asegurar una educación de calidad equivalente para las poblaciones rurales y urbanas (UNESCO, 1960).

A nivel internacional, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, plantea la meta de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015). En particular, la meta 4.1 propone que, para 2030, todos los niños y niñas terminen la educación primaria y secundaria gratuita y de calidad y alcancen niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas. Este marco global enfatiza que los Estados deben reducir las brechas en el logro de la lectura entre grupos poblacionales, con atención especial a quienes viven en contextos rurales, en pobreza o en situación de vulnerabilidad.

En el ámbito nacional, la Constitución Política de Colombia de 1991 establece en su artículo 67 que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura (Constitución Política de Colombia, 1991). Este mandato constitucional obliga al Estado a regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación, con el fin de garantizar su calidad y el adecuado cubrimiento del servicio educativo en todos los niveles. En este marco, asegurar procesos sólidos de alfabetización inicial y comprensión lectora para la niñez rural no es solo una opción pedagógica, sino una exigencia jurídica vinculada al pleno ejercicio del derecho a la educación.

En desarrollo de este mandato, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, y precisa que el servicio educativo debe responder a las necesidades de las personas, la familia y la sociedad. Para la educación básica primaria, el artículo 21 establece como uno de sus objetivos específicos el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse

correctamente en lengua castellana, así como el fomento de la afición por la lectura” (Congreso de la República de Colombia, 1994). Esto implica que el desarrollo de la lectura comprensiva no es un componente accesorio, sino un propósito legalmente definido para los cinco primeros grados.

De manera complementaria, Colombia ha adoptado instrumentos específicos para el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad. El Documento CONPES 4068 de 2022 aprueba la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares, que reconoce la apropiación de la cultura escrita como factor clave para el desarrollo integral de las personas y plantea, entre sus frentes de acción, el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas y de mediación de docentes y bibliotecarios, con especial atención a la población rural y rural dispersa (Departamento Nacional de Planeación, 2022).

Asimismo, el Plan Especial de Educación Rural (PEER) constituye un referente normativo fundamental, pues responde a compromisos del Acuerdo Final de Paz y tiene como objetivo general fortalecer en la ruralidad la atención integral a la primera infancia y las condiciones para que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos desarrollen trayectorias educativas con calidad y pertinencia (Ministerio de Educación Nacional, 2022). El PEER identifica, entre sus líneas de acción, la necesidad de mejorar la calidad educativa en las zonas rurales mediante la formación docente, la flexibilización curricular y la adecuación de los ambientes de aprendizaje, reconociendo la diversidad territorial y cultural.

En el plano local, la Política Pública Educativa del Distrito de Cartagena de Indias 2024–2039, aprobada mediante el CONPES Distrital 02, se propone “contribuir a la creación de condiciones que garanticen el derecho fundamental a y en la educación en Cartagena bajo una perspectiva diferenciada e inclusiva, promoviendo la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la calidad” (Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias y Secretaría de Educación Distrital, 2023, p. 5). Esta política reconoce expresamente las brechas urbano-rurales en cobertura, permanencia y resultados de aprendizaje, e incluye entre sus factores estratégicos la mejora de la calidad y pertinencia educativa, así como el fortalecimiento del talento humano docente, con enfoque territorial y diferencial. En síntesis, este marco normativo —internacional,

nacional y local— configura las obligaciones, prioridades y lineamientos que orientan la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural. Cada nivel aporta exigencias concretas relacionadas con el derecho a una educación de calidad, el desarrollo de habilidades comunicativas, la formación docente y la reducción de brechas urbano– rurales. Para visualizar de manera integrada estos referentes y su relación directa con el propósito de fortalecer las competencias docentes en lectura, se presenta a continuación la tabla 3 que organiza los principales aspectos legales, sus contenidos centrales y la implicación específica que tienen para esta investigación:

Tabla 2
Aspectos Legales

Nivel normativo	Contenido central	Implicación para la investigación
Internacional	Reconoce la educación como derecho humano y prohíbe cualquier forma de discriminación en acceso y calidad educativa. Establece gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria.	Respaldar la necesidad de garantizar calidad educativa equitativa entre zonas rurales y urbanas, reforzando el deber estatal de fortalecer competencias docentes.
Internacional	Establece meta global de garantizar educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como niveles mínimos de competencia lectora para todos los niños.	Justifica la urgencia de reducir brechas lectoras entre zonas urbanas y rurales y promover formación docente continua.
Nacional – Constitucional	Declara la educación como derecho fundamental y servicio público con función social; ordena garantizar calidad educativa en todo el territorio.	Obliga al Estado a asegurar alfabetización inicial y comprensión lectora de calidad en la niñez rural.
Nacional – Legal	Define la educación como formación permanente; en primaria exige desarrollar habilidades comunicativas y fomentar el gusto por la lectura.	Refuerza que la enseñanza de la lectura es un objetivo legal obligatorio en los primeros grados.
Nacional – Política pública	Establece lineamientos para fortalecer competencias de docentes y bibliotecarios, con énfasis en población rural.	Sustenta el desarrollo de un modelo que potencie competencias docentes en lectura desde enfoque territorial.
Nacional – Política rural	Propone mejorar calidad educativa rural a través de formación docente, flexibilización curricular y ambientes de aprendizaje pertinentes.	Brinda marco para contextualizar las necesidades de formación docente rural que aborda la investigación.
Local – Política pública	Plantea garantizar el derecho a la educación con enfoque diferencial e inclusivo, reduciendo brechas urbano-rurales y fortaleciendo el talento humano docente.	Da sustento territorial concreto para la pertinencia del estudio en la ruralidad de Cartagena de Indias.

Nota. Elaborado por la autora (2026)

MOMENTO III

RUTA METODOLÓGICA

En este capítulo se expone la orientación metodológica asumida, el diseño de la investigación y principios éticos que guiaron el encuentro con los participantes, garantizando el respeto por la dignidad humana, confidencialidad y autonomía de los docentes. Asimismo, se caracteriza el escenario de las instituciones educativas rurales de Pasacaballos y Leticia, se describen los criterios de selección de los participantes y se precisan las estrategias de acercamiento a la experiencia vivida, en particular la entrevista conversacional.

La ruta metodológica de la investigación respondió a los propósitos del estudio y se fundamentó en el paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo orientado por el método fenomenológico–hermenéutico propuesto por Van Manen (2003), que permitió aproximarse a las experiencias vividas por los docentes y a los significados que atribuyeron a la enseñanza de la lectura en contextos rurales, reconociendo la complejidad, subjetividad y carácter situado del fenómeno educativo.

Paradigma y enfoque de la investigación

La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, en la medida en que buscó comprender las experiencias y los significados que los docentes rurales atribuyen a la enseñanza de la lectura en su quehacer cotidiano. Desde la perspectiva de Van Manen (2003), este paradigma se sustenta en un conjunto de creencias y supuestos que orientan la manera de aproximarse a los fenómenos humanos, reconociendo la subjetividad, historicidad y construcción intersubjetiva de la realidad educativa. En coherencia con ello, la enseñanza de la lectura fue concebida como una experiencia cargada de sentido para quienes la viven en el aula rural.

En este sentido, el paradigma interpretativo se articuló con los supuestos ontológicos y epistemológicos de la investigación, al asumirse que la realidad social es múltiple, dinámica y construida en la interacción entre sujetos. González (2008) señaló que, desde este marco, el conocimiento emerge del encuentro dialógico entre investigador y participantes, y no de un hallazgo externo o neutral. En consecuencia, el

estudio se centró en los significados que los docentes rurales atribuyen a sus competencias para la enseñanza de la lectura y a los aportes de la neuroeducación, comprensiones consideradas fundamentales para la construcción de un modelo teórico pertinente y contextualizado.

El enfoque cualitativo orientó la investigación al privilegiar la comprensión profunda de las prácticas, vivencias y necesidades formativas de los docentes de primero, segundo y tercer grado en relación con la enseñanza de la lectura. Tal como lo plantean Hernández et al. (2014), este enfoque permitió aproximarse a los fenómenos educativos desde la interpretación de los significados que los actores construyen en su contexto. En este estudio, la intención fue comprender la manera como los docentes rurales expresan sus competencias pedagógicas y la pertinencia de la neuroeducación como fundamento para fortalecer la enseñanza de la lectura.

Desde la fenomenología hermenéutica, el enfoque cualitativo posibilitó un acercamiento sensible a las experiencias vividas y a los sentidos que los docentes atribuyen a su práctica pedagógica. Al respecto, Creswell (2013) señala que la investigación cualitativa se caracteriza por su orientación naturalista e interpretativa, al desarrollarse en escenarios reales y centrarse en la construcción de significado. En coherencia con ello, el estudio se llevó a cabo en las instituciones educativas rurales de Pasacaballos y Leticia, respetando las dinámicas escolares y propiciando espacios de diálogo reflexivo con los docentes sobre sus experiencias en la enseñanza de la lectura.

El diseño metodológico se apoyó, en el enfoque pentadimensional propuesto por González (2008), que integra las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica; ello permitió organizar los supuestos de la investigación en coherencia con el paradigma interpretativo y método fenomenológico–hermenéutico de Van Manen. Así, la enseñanza de la lectura fue asumida como un fenómeno complejo; y la construcción del conocimiento como interpretación de la experiencia vivida; la ética como compromiso con la dignidad del docente rural y la finalidad como la construcción de un modelo teórico con sentido pedagógico y contextual.

De allí que se asumiera la fenomenología hermenéutica siguiendo los planteamientos de Van Manen (2003), quien concibió este enfoque como una ciencia

humana orientada a comprender la experiencia vivida. Desde esta perspectiva, el punto de partida y de llegada de la investigación fue el “mundo de la vida” de los docentes rurales, entendido como el ámbito en el que se experimenta, de manera pre-reflexiva, la enseñanza de la lectura y la relación pedagógica con los estudiantes. La fenomenología hermenéutica se orientó, así, a la identificación de temas esenciales que emergen de los relatos de experiencia, más que a la búsqueda de generalizaciones estadísticas.

El acercamiento fenomenológico hermenéutico se desplegó mediante movimientos reflexivos que incluyeron el diálogo conversacional con los docentes, la reflexión temática sobre los relatos de experiencia y la escritura interpretativa como acto central de comprensión. Van Manen (2003) destacó la importancia de volver una y otra vez a la experiencia vivida, reflexionar sobre sus temas esenciales y escribir de manera cuidadosa para revelar el sentido profundo del fenómeno. En este estudio, estas orientaciones se concretaron en la elaboración de descripciones ricas y reflexivas de las prácticas docentes y en la interpretación de núcleos de sentido vinculados con las competencias para la enseñanza de la lectura y la integración de la neuroeducación en contextos rurales.

Supuestos filosóficos de la investigación

La investigación se sustentó en el enfoque pentadimensional (González, 2008), con la articulación coherente de cinco (5) dimensiones fundamentales: ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica, que favoreció un andamiaje epistémico integral, congruente con el paradigma interpretativo y con el método fenomenológico–hermenéutico de van Manen, desde el cual se comprendió la enseñanza de la lectura y las competencias pedagógicas de los docentes como una experiencia humana compleja, contextualizada y relacional, construida a partir de las vivencias, significados y valoraciones que emergen de la práctica pedagógica en contextos rurales, y orientada teleológicamente al desarrollo integral del estudiante.

Dimensión ontológica

Desde la dimensión ontológica, la investigación asumió la realidad como una construcción subjetiva, dinámica y contextualizada, anclada en la experiencia vivida por

los docentes de educación primaria rural que participaron en la investigación como sujetos de experiencia y sentido del fenómeno estudiado. El “ser” se comprendió como un sujeto encarnado en prácticas pedagógicas, emociones, creencias y condiciones socioculturales específicas. En este sentido, la enseñanza de la lectura se concibió como un fenómeno complejo que emerge de la interacción entre el docente, el estudiante, el contexto rural y los procesos neurocognitivos implicados en el aprendizaje. Esta comprensión ontológica se articuló con una visión integradora del ser humano, coherente con los principios de la neuroeducación, al reconocer la inseparabilidad entre emoción, cognición y experiencia.

Dimensión gnoseológica–epistemológica

En el plano gnoseológico y epistemológico, el conocimiento fue entendido como un proceso interpretativo construido a partir de la comprensión de la experiencia vivida, más que como una verdad objetiva y universal. Desde esta perspectiva, el saber pedagógico de los docentes rurales sobre la enseñanza de la lectura se valoró como conocimiento específico, generado en la práctica y mediado por la reflexión. La investigación se orientó a develar los significados que los docentes atribuyen a su quehacer lector, reconociendo los alcances y limitaciones del conocimiento que emerge de la interacción entre los sujetos y el fenómeno estudiado. Así, la neuroeducación aportó un marco explicativo que permitió resignificar dichas experiencias a la luz de los procesos cognitivos y emocionales involucrados en el aprendizaje de la lectura.

Dimensión teleológica

La dimensión teleológica se orientó a la intencionalidad de la investigación, centrada en construir un modelo teórico sustentado en la neuroeducación que fortalezca las competencias docentes para la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural. Esta finalidad implicó trascender la mera descripción de prácticas para generar comprensiones teóricas que contribuyan a la transformación de la praxis pedagógica. En este sentido, la investigación buscó resignificar conocimientos previos, reinterpretar experiencias docentes y proyectar nuevos sentidos pedagógicos que posibiliten una enseñanza de la lectura más consciente, pertinente y contextualizada.

Dimensión axiológica

Desde la dimensión axiológica, la investigación se desarrolló bajo principios éticos orientados al respeto, la dignidad y el reconocimiento del docente rural como sujeto de saber. Se privilegió una postura ética basada en la honestidad investigativa, la confidencialidad, la valoración de la diversidad de pensamientos y la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, se promovió una actitud reflexiva y empática frente a las vivencias de los participantes, reconociendo el valor formativo de sus experiencias y la importancia de generar conocimientos útiles, veraces y socialmente pertinentes para el fortalecimiento de la práctica pedagógica.

Dimensión metodológica

La dimensión metodológica permitió articular de manera coherente el paradigma interpretativo, con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico–hermenéutico de Van Manen. Esta articulación posibilita comprender la enseñanza de la lectura desde la profundidad de la experiencia vivida, utilizando técnicas acordes con la fenomenología hermenéutica y orientadas a la interpretación reflexiva de los significados. La metodología se constituyó, así, en un medio para integrar las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica y teleológica, asegurando la coherencia interna del estudio y la solidez del modelo teórico emergente.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es emergente, flexible y recursivo, en coherencia con la naturaleza del objeto de estudio: la experiencia vivida y su interpretación. Desde la fenomenología hermenéutica, no es posible anticipar la estructura esencial del fenómeno ni los significados que emergerán de la experiencia de los participantes, por lo que se descarta cualquier lógica de planificación lineal propia de enfoques positivistas. Van Manen (2003) afirmó que la investigación fenomenológica constituye “un proceso de reflexión sobre la estructura esencial y la estructura de significado de la experiencia vivida” (p. 30), lo cual exige un retorno constante a la experiencia, a los textos y a la reflexión interpretativa.

En este sentido, el diseño se desplegó como un proceso dinámico en el que el acercamiento a las experiencias docentes, reflexión temática y escritura interpretativa se entrelazaron de manera continua, permitiendo que la comprensión del fenómeno se profundizara progresivamente. Más que etapas sucesivas, estos movimientos reflexivos

se informaron mutuamente, ajustándose a los sentidos que fueron emergiendo del encuentro con las vivencias de los docentes rurales.

El carácter abierto del diseño encuentra su fundamento filosófico en la hermenéutica de Heidegger, para quien la comprensión es un acto modo de ser del sujeto en el mundo. Desde esta perspectiva, la comprensión se configura como un movimiento circular en el que el todo solo puede ser comprendido a partir de las partes, y las partes adquieren sentido desde el todo. Este principio se concreta en el círculo hermenéutico, en el cual la interpretación del fenómeno global de la enseñanza de la lectura en contextos rurales se nutrió de las narraciones individuales de los docentes y, a su vez, estas narraciones fueron comprendidas a la luz del sentido global que iba configurándose.

Gadamer (2005) profundizó esta idea al señalar que el círculo entre el todo y las partes constituye una estructura ontológica misma de la comprensión. En coherencia con ello, el diseño permaneció abierto a la redefinición interpretativa hasta alcanzar una *comprensión suficiente y significativa del fenómeno*, expresada en la clarificación de los sentidos que los docentes atribuyen a su experiencia de enseñanza de la lectura. Desde esta orientación, se atendieron las percepciones, prácticas y necesidades formativas de los docentes, así como las dinámicas escolares que configuran su experiencia cotidiana en el aula rural.

Modalidad de la investigación

La investigación se desarrolló bajo una modalidad cualitativa inscrita en el paradigma interpretativo y orientada por el método fenomenológico–hermenéutico de Van Manen. Esta opción metodológica respondió al propósito de comprender, desde la voz y la experiencia de los docentes rurales, cómo viven, sienten y significan la enseñanza de la lectura, así como el lugar que otorgan a las emociones y a los principios de la neuroeducación en su práctica pedagógica cotidiana.

Desde la perspectiva de van Manen (2003), la fenomenología hermenéutica posibilita aproximarse a la experiencia tal como es vivida por quienes la encarnan, otorgando centralidad a los significados que emergen de la práctica educativa. En este sentido, el estudio buscó reconocer la complejidad de las aulas rurales y multigrado de

Pasacaballos y la vereda de Leticia, entendiendo que la realidad educativa se configura en la cotidianidad del aula y en las relaciones pedagógicas que allí se tejen.

Dentro de esta modalidad cualitativa, el estudio asumió un carácter descriptivo–comprendivo, en la medida en que se orientó, por un lado, a describir de manera densa y situada las prácticas, estrategias y dificultades que enfrentan los docentes en la enseñanza de la lectura, y por otro, a interpretar los sentidos que atribuyen a dichas experiencias, especialmente en relación con la emocionalidad, motivación y neuroeducación. Kvale y Brinkmann (2015) señalaron que la conversación cualitativa abre un espacio para que emerjan narrativas cargadas de significado, las cuales pueden ser interpretadas a la luz del método fenomenológico. En esta investigación, más que registrar hechos, se buscó comprender el porqué y el para qué de lo que acontece en el aula rural desde la perspectiva de quienes lo viven directamente (Patton, 2015).

Método de la investigación

El método fenomenológico–hermenéutico permitió aproximarse a las vivencias de los docentes como fenómenos que requieren ser escuchados y comprendidos desde su propio lenguaje y contexto. A través de entrevistas conversacionales y de una atención reflexiva a sus relatos, la investigación se orientó a develar las esencias de la experiencia de enseñar a leer en contextos rurales, marcados por carencias materiales, pero también por vínculos pedagógicos cargados de sentido y calidez humana. Desde la hermenéutica, la comprensión se configuró como un movimiento continuo entre las narraciones de los docentes participantes y los referentes teóricos, posibilitando interpretaciones que respetarán la singularidad de cada voz (Hernández et al., 2014).

La elección de este método respondió también a una postura ética y política frente al conocimiento, en la cual los docentes se conciben como protagonistas y co-constructores del proceso investigativo. Escuchar sus historias, preocupaciones y propuestas permitió que el modelo teórico sustentado en la neuroeducación no emergiera de prescripciones externas, sino de un diálogo significativo entre teoría y práctica pedagógica. En este sentido, Van Manen (2003) señaló que la fenomenología hermenéutica favorece un conocimiento sensible a los contextos y comprometido con la dignidad de quienes viven la experiencia educativa.

Desde esta perspectiva, el punto de partida y de llegada de la investigación fue el *mundo de la vida* de los docentes rurales, entendido como el ámbito en el que experimentan, de manera previa a toda conceptualización, la enseñanza de la lectura y la relación pedagógica con sus estudiantes. La fenomenología hermenéutica se orientó, así, a la identificación de temas esenciales que emergieron de los relatos de experiencia vivida.

Fundamentación fenomenológica-hermenéutica desde Van Manen

En ese sentido, Max van Manen (2003) sostiene que la investigación fenomenológica debe aproximarse al fenómeno de estudio con profundidad y detalle, centrándose en la exploración de las experiencias vividas por las personas, con el fin de “describir, mediante la identificación de los elementos invariantes (esenciales), la estructura de una experiencia” (p. 34). Este enfoque inicia con la necesidad de suspender preconcepciones y juicios previos (*epoché*), permitiendo al investigador mantener una actitud abierta y receptiva para captar el significado auténtico de las experiencias.

Asimismo, el autor destaca la importancia de la variación imaginativa como herramienta metodológica que permite explorar las múltiples facetas y posibilidades de una experiencia para revelar aquellos elementos invariantes que constituyen la esencia del fenómeno, trascendiendo los contextos específicos en los que este se manifiesta. Desde esta perspectiva, la aproximación fenomenológica trasciende la simple descripción, orientándose hacia una interpretación contextual de las vivencias, donde las experiencias subjetivas son comprendidas desde su relación con el entorno cultural y social.

De igual manera, Van Manen (2003) considera que la escritura y la reescritura forman parte esencial del proceso reflexivo e interpretativo, debido a que permiten profundizar en los significados de las experiencias y construir comprensiones más densas del fenómeno estudiado. En palabras del autor, “el trabajo de la investigación fenomenológica no es fundamentalmente un asunto de método, sino, más bien, un asunto de escritura” (p. 11). Estas orientaciones metodológicas permitieron desarrollar una comprensión profunda de las experiencias docentes relacionadas con la enseñanza de la lectura en educación primaria rural.

Para la aplicación de las entrevistas conversacionales se desarrolló un procedimiento planificado de acceso al campo, respetando las normas institucionales y los principios éticos de la investigación cualitativa. Inicialmente se gestionaron permisos formales ante las instituciones educativas seleccionadas mediante comunicaciones dirigidas a los directivos, donde se explicaron los propósitos del estudio, el alcance de la participación y el carácter confidencial de la información suministrada.

Posteriormente, se realizó un acercamiento con las docentes participantes, explicando la naturaleza voluntaria de su colaboración y acordando fechas, horarios y espacios adecuados para el desarrollo de las entrevistas, procurando no interferir con las actividades escolares.

Antes de iniciar cada encuentro conversacional, se presentó y firmó el consentimiento informado, garantizando anonimato, confidencialidad y el derecho de las participantes a retirarse del estudio en cualquier momento. Para proteger la identidad de las docentes, durante el proceso de transcripción y análisis se utilizaron códigos alfanuméricos (D1, D2, D3, D4, D5 y D6), conservando únicamente la información relevante para la comprensión del fenómeno estudiado.

Acercamiento fenomenológico–hermenéutico a la experiencia

El acercamiento fenomenológico–hermenéutico se desplegó mediante movimientos reflexivos que incluyeron el diálogo conversacional con los docentes, la reflexión temática sobre sus relatos y la escritura interpretativa como acto central de comprensión. Siguiendo a Van Manen (2003), comprender un fenómeno implica volver una y otra vez a la experiencia vivida, reflexionar sobre sus temas esenciales y escribir de manera cuidadosa para revelar el sentido profundo que subyace en las vivencias narradas.

En este estudio, dichas orientaciones se concretaron en la elaboración de descripciones densas y reflexivas de las prácticas docentes, así como en la interpretación de núcleos de sentido vinculados con las competencias para la enseñanza de la lectura y la integración de la neuroeducación en el contexto de la educación primaria rural.

Aspectos éticos de la investigación

En cuanto a los aspectos éticos, la investigación se desarrolló en coherencia con los principios de dignidad humana, autonomía y bienestar de los docentes participantes. Antes de iniciar el proceso investigativo, se dialogó con cada docente sobre el propósito del estudio, la orientación general de la investigación y el uso exclusivamente académico de los relatos compartidos. Solo después de aclarar dudas y constatar la comprensión de estos elementos, se solicitó de manera voluntaria la firma del consentimiento informado.

La reflexión sobre las experiencias vividas puede convertirse en una oportunidad de transformación y re configuración de la práctica, la participación de los informantes clave fue completamente voluntaria, y se les indicó que podían retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implicara consecuencia alguna para su labor profesional o su relación con la institución educativa. En cuanto a la confidencialidad y al anonimato fueron cuidados de manera especial, considerando la cercanía propia de las comunidades rurales y las relaciones cotidianas entre docentes, directivos y familias. Para proteger la identidad de los participantes, se utilizaron claves de identificación en la transcripción y lectura interpretativa de las entrevistas, evitando el uso de nombres propios u otros datos que permitieran su reconocimiento. Los documentos derivados del proceso investigativo fueron resguardados en archivos protegidos, de acceso exclusivo para la investigadora, garantizando que las narraciones compartidas en un marco de confianza no fueran expuestas públicamente ni utilizadas con fines ajenos al estudio (Hernández et al., 2014).

Dado que la investigación abordó emociones, dificultades lectoras y situaciones familiares sensibles, se asumió un cuidado ético particular en la formulación de las preguntas y en el acompañamiento del diálogo conversacional. Durante los encuentros, se atendió tanto a las palabras como a los silencios, respetando los límites que cada docente decidió establecer respecto a su vida personal o a la de sus estudiantes. En los casos en que emergieron relatos especialmente dolorosos, se priorizó la contención y el respeto, evitando profundizar en aspectos que pudieran generar malestar innecesario o reactivar experiencias que excedieran los propósitos académicos de la investigación (Creswell, 2013).

Un componente ético fundamental fue la devolución de los hallazgos a las instituciones educativas participantes. Más allá del cumplimiento de un requisito formal, se buscó que los resultados y el modelo teórico sustentado en la neuroeducación se constituyeran en un insumo para la reflexión pedagógica y la mejora de la enseñanza de la lectura en contextos rurales. Socializar los avances con docentes y directivos implicó reconocer su contribución al proceso investigativo y reafirmar que la investigación educativa cobra sentido cuando retorna a las escuelas y aporta, aunque sea de manera modesta, a la transformación de sus realidades (Hernández et al., 2014).

Escenario de la investigación

El escenario estuvo conformado por tres (3) instituciones educativas oficiales del Distrito de Cartagena de Indias, ubicadas en el corregimiento de Pasacaballos y en la vereda de Leticia. Estos espacios se concibieron como comunidades vivas, atravesadas por la ruralidad, la cercanía entre las familias y diversas limitaciones materiales. Aulas multigrado, dificultades de acceso y escasez de recursos conviven con un fuerte deseo de aprender y con el compromiso cotidiano de los docentes que sostienen la labor pedagógica en medio de múltiples desafíos (Hernández et al., 2014).

A continuación, las figuras número 4, 5, 6, 7, y 8 indican la ubicación geográfica de las instituciones educativas cuya fuente es Google maps en el Distrito de Cartagena, Colombia.

Figura 4
Ubicación geográfica del Distrito de Cartagena



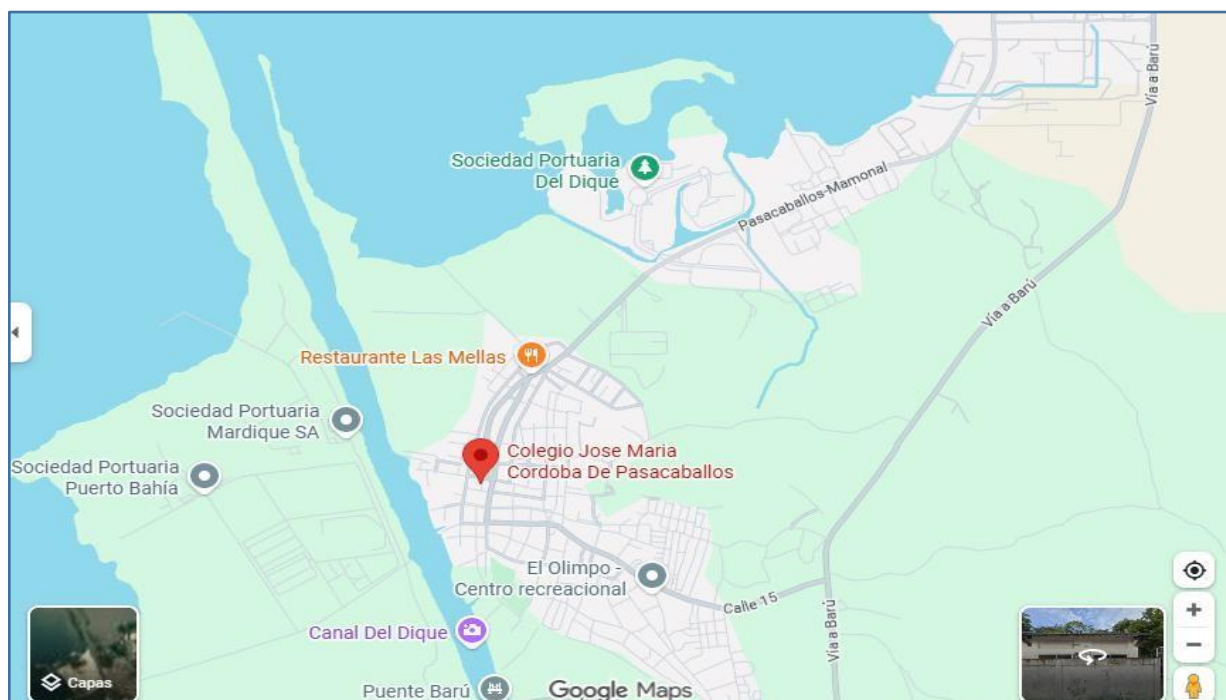
Nota. Tomado de Google Maps. *ubicación actual canal del dique - Buscar con Googl*

Figura 5
Canal del Dique



Nota. Tomado de Google Maps

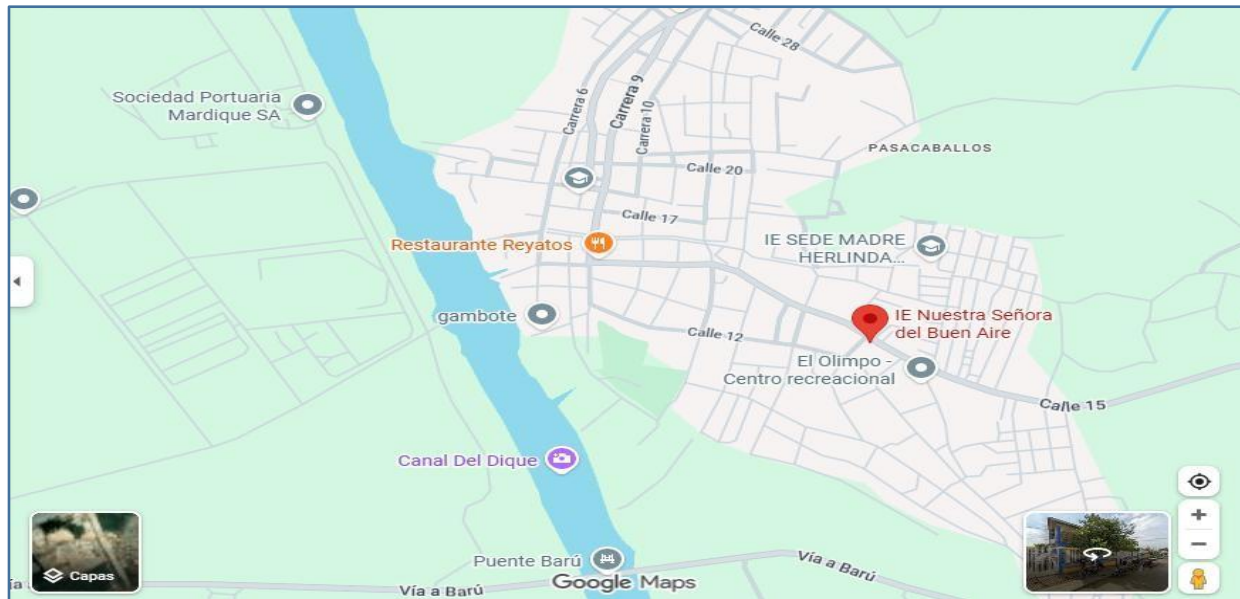
Figura 6
Ubicación geográfica de la Institución Educativa José María Córdoba



Nota. Tomado de Google Maps.

Figura 7

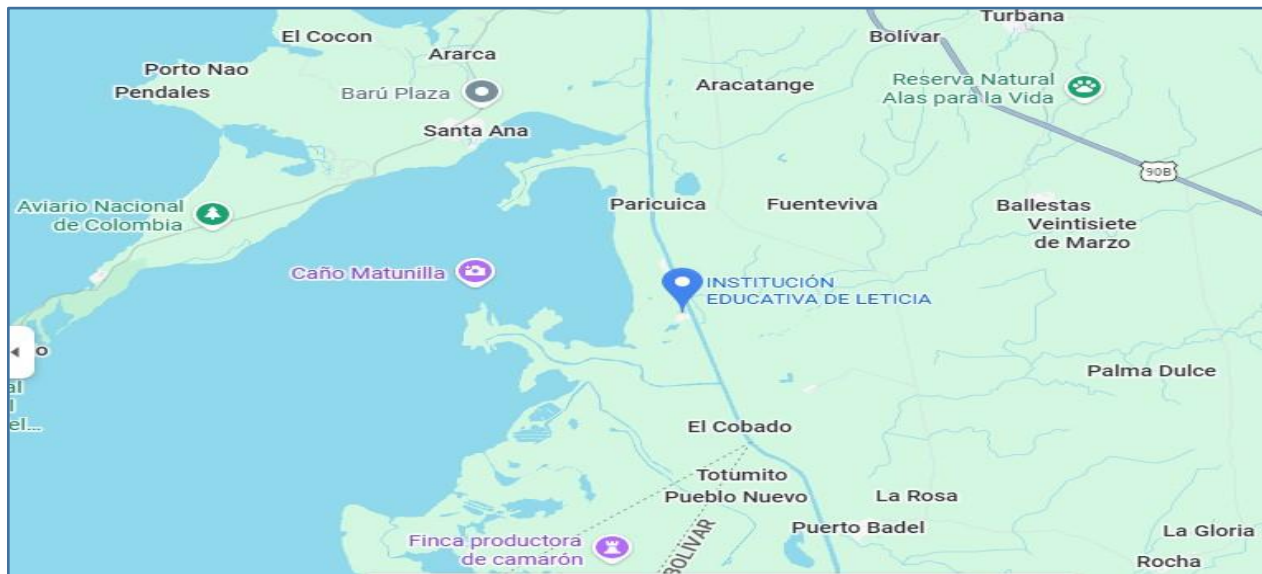
Ubicación geográfica de las Institución Educativa Nuestra Señora del Buen Aire



Nota. Tomado de Google Map

Figura 8

Institución Educativa de Leticia. Vereda de Leticia



Nota. Tomado de Google Maps

Las tres (3) instituciones educativas oficiales ubicadas en zonas rurales del Distrito de Cartagena de Indias, Colombia, específicamente en los corregimientos de Pasacaballos y Leticia, territorios presentan características socioculturales, económicas y geográficas particulares, propias del contexto rural.

La Institución Educativa José María Córdoba y la Institución Educativa Nuestra Señora del Buen Aire se localizan en el corregimiento de Pasacaballos, situado al sur del casco urbano de Cartagena. Este corregimiento se caracteriza por su cercanía a zonas industriales y portuarias, así como por la coexistencia de dinámicas rurales y semiurbanas. Las instituciones atienden población estudiantil proveniente de familias que, en su mayoría, se dedican a actividades informales, oficios portuarios, pesca artesanal y labores relacionadas con el comercio local. En este contexto, la escuela cumple un papel fundamental como espacio de formación académica, social y cultural, enfrentando retos asociados a condiciones socioeconómicas diversas y a limitaciones en recursos educativos.

Por su parte, la Institución Educativa de Leticia se ubica en el corregimiento de Leticia, una zona rural de Cartagena localizada en cercanías del Canal del Dique, lo que le confiere una identidad territorial marcada por el entorno natural y fluvial. La comunidad se caracteriza por dinámicas sociales tradicionales, con una fuerte relación con el territorio, la agricultura de subsistencia y actividades asociadas al medio ambiente circundante. En este escenario, la institución educativa constituye el fundamento del desarrollo comunitario y cultural.

En dichas instituciones se comparte el desafío de brindar una educación pertinente y contextualizada, especialmente en el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura, considerando las particularidades del contexto rural y las necesidades de sus estudiantes., razón por la cual fueron consideradas como escenario socio educativos donde se entrecruzan historias de vida, tradiciones comunitarias y disposiciones institucionales. En sus aulas y espacios comunes se configuran las trayectorias escolares de los niños, las expectativas de las familias y las decisiones pedagógicas de directivos y docentes sobre cómo enseñar a leer. En coherencia con Hernández et al. (2014), el escenario no es solamente un lugar físico, más bien debe reconocerse como

un entramado de vínculos, significados y prácticas que dan forma a la experiencia escolar en la ruralidad cartagenera.

Con el propósito de organizar la información y resguardar la confidencialidad institucional, a cada centro educativo se le asignó una *clave de identificación*, la cual se presenta en la Tabla 4. Detrás de estas claves se encuentran realidades diversas: aulas multigrado, poblaciones en condición de vulnerabilidad y comunidades dispersas con acceso limitado a servicios básicos. No obstante, las instituciones comparten un desafío común: hacer posible la enseñanza de la lectura en contextos donde los libros, el tiempo y los apoyos pedagógicos no siempre son suficientes (Creswell, 2013).

Tabla 3
Escenario e instituciones participantes

Código institucional	Institución educativa	Ubicación	Características relevantes del escenario
IE-01	Institución Educativa José María Córdoba	Corregimiento de Pasacaballos	Sede rural con aulas multigrado y limitaciones en recursos didácticos e infraestructura
IE-02	Institución Educativa Nuestra Señora del Buen Aire	Corregimiento de Pasacaballos	Institución de básica primaria que atiende población en condición de vulnerabilidad socioeconómica
IE-03	Institución Educativa de Leticia	Vereda de Leticia	Comunidad rural dispersa con acceso restringido a servicios básicos y educativos

Nota. Tabla elaborada por la autora

En la tabla anterior se presenta los escenarios institucionales que conformaron el contexto de la investigación, los cuales se asumieron como espacios socio educativos cargados de significados, prácticas y experiencias vividas por los docentes participantes. La asignación de códigos institucionales respondió a criterios éticos de confidencialidad y anonimato, propios de la investigación cualitativa, sin implicar jerarquización ni intención comparativa. Cada institución representa un entramado particular de condiciones rurales como aulas multigrado, limitaciones en recursos, dispersión geográfica y contextos de vulnerabilidad social, que configuran de manera singular la experiencia cotidiana de la enseñanza de la lectura. Desde la perspectiva fenomenológico–hermenéutica, estos escenarios constituyen el mundo de la vida en el que los docentes construyen sentidos, toman decisiones pedagógicas y re configuran su práctica, por lo que su comprensión resulta indispensable para interpretar las

narrativas y experiencias que dieron sustento a la construcción del modelo teórico sustentado en la neuroeducación.

Participantes de la investigación

Los participantes fueron seis (6) docentes que laboran en los grados primero, segundo y tercero de básica primaria en escuelas rurales del corregimiento de Pasacaballos y de la vereda de Leticia, en el distrito de Cartagena de Indias. La selección de los participantes respondió a la pertinencia de su experiencia vivida en relación con el fenómeno de estudio: la enseñanza de la lectura en contextos rurales desde una perspectiva neuroeducativa.

Los docentes participantes fueron asumidos como *sujetos de experiencia*, portadores de significados contruidos a partir de sus prácticas pedagógicas, emociones, decisiones didácticas y desafíos enfrentados en los procesos de alfabetización inicial. Se priorizó la participación de docentes que acompañan directamente los primeros procesos lectores en la educación primaria, dado que su quehacer cotidiano les permite vivenciar de manera cercana las tensiones, logros y dificultades que implica enseñar a leer en aulas rurales.

Para efectos de organización del corpus y resguardo ético de la identidad, los participantes fueron identificados mediante los códigos. Sus relatos posibilitaron una comprensión profunda de las estrategias empleadas, los obstáculos propios del contexto rural y el lugar que ocupan las emociones, la motivación y los principios de la neuroeducación en la enseñanza de la lectura. Estas experiencias constituyeron el eje articulador para la construcción del modelo teórico propuesto (Hernández et al., 2014).

Tabla 4

Registro de los participantes del estudio

Identificación del participante	Rol del participante	Función en la investigación	Criterio de selección experiencial
MD1, ED2, KD3, MB-D4, MD5, MD6	Docentes de 1.º a 3.º de básica primaria	Comprensión de las experiencias vividas en la enseñanza de la lectura desde una perspectiva neuro educativa en contextos rurales	Experiencia directa y significativa en la alfabetización inicial en escuelas rurales

Nota. Tabla elaborada por la autora

Técnicas e instrumentos de aproximación, comprensión e interpretación de la experiencia

La técnica aplicada fue la entrevista conversacional, diseñada en coherencia con el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico adoptado en la investigación. Como instrumento orientador para su conducción, se empleó un guion orientador elaborado (Ver Anexo A-3) de acuerdo con los propósitos general y específicos del estudio, así como con los temas preliminares derivadas del marco teórico, particularmente las relacionadas con competencias docentes, enseñanza de la lectura, neuroeducación, emociones y contexto rural.

Para organizar esta relación se construyó una matriz de protocolo de sistematización, la cual fue sometida a opinión de expertos (Ver Anexo C), asociando los propósitos específicos con preguntas generadoras abiertas que permitieran la narración de experiencias vividas, en coherencia con lo planteado por Kvale y Brinkmann (2015).

En el guion inicial se incluyeron preguntas orientadoras en función de los propósitos de la investigación y orientados a develar fundamentos teóricos, comprender concepciones epistemológicas, interpretar percepciones docentes y configurar elementos integradores del modelo teórico neuroeducativo para el fortalecimiento de las competencias de enseñanza de la lectura en educación primaria rural. Las preguntas fueron redactadas en un lenguaje claro y cercano al contexto de las docentes rurales, evitando tecnicismos y formulaciones cerradas. Asimismo, cada pregunta podía ampliarse mediante interrogantes emergentes de acuerdo con el curso de la conversación, permitiendo profundizar en los significados atribuidos por las participantes a sus experiencias pedagógicas.

El guion se organizó en cuatro (4) ejes temáticos interrelacionados:

(a) competencias docentes en la enseñanza de la lectura; (b) necesidades de actualización en enseñanza de la lectura desde una perspectiva neuroeducativa; (c) fundamentos teóricos y pedagógicos que orientan la práctica docente; y (d) elementos que, desde la experiencia de los docentes, deben integrar un modelo teórico para la enseñanza de la lectura en contextos rurales. Si bien estos ejes ofrecieron una orientación inicial, la entrevista mantuvo la flexibilidad propia de la conversación

fenomenológica, permitiendo profundizar en aquellos aspectos que emergieron como especialmente significativos para los docentes, en coherencia con el enfoque de Van Manen (2003).

Las entrevistas se realizaron individualmente, en espacios acordados dentro de las instituciones educativas en condiciones de confianza, comodidad y confidencialidad que favorecieron la libre expresión de las experiencias narradas. Previamente, se solicitó el consentimiento informado de los participantes (ver Anexo A-1), en el que se explicaron los propósitos del estudio, el uso estrictamente académico de la información y la garantía de anonimato.

Las conversaciones fueron registradas mediante grabación de audio, con la autorización de los docentes (Ver Anexo A-3), atendiendo también a gestos, silencios, énfasis y elementos contextuales considerados relevantes desde una mirada fenomenológica sensible a los matices de la experiencia vivida (Van Manen, 1990).

Para la comprensión e interpretación de la experiencia, las entrevistas fueron transcritas de manera literal y sometidas a un proceso de *lectura reflexiva y análisis temático de carácter hermenéutico*. Inicialmente, se realizó una lectura comprensiva de las transcripciones con el fin de captar el sentido global de los relatos. Posteriormente, se identificaron unidades de significado vinculadas con los propósitos específicos de la investigación, las cuales fueron interpretadas mediante un proceso iterativo de lectura, reflexión y escritura. Estas unidades de significado se agruparon progresivamente en temas y subtemas interpretativos relacionadas con:

- Competencias docentes en la enseñanza de la lectura.
- Necesidades de actualización de los docentes desde la neuroeducación.
- Fundamentos teórico-pedagógicos que sustentan la práctica docente.
- Elementos integradores para la configuración de un modelo teórico de enseñanza de la lectura en la educación primaria rural de Colombia.

Este proceso interpretativo permitió articular las voces de los docentes con el horizonte teórico de la neuroeducación, en un movimiento constante entre parte y todo, propio del círculo hermenéutico, desde el cual emergieron los sentidos que sustentan la propuesta teórica del estudio (Gadamer, 2005; Van Manen, 2014).

Por ello, la Tabla 6 presenta de manera sintética la articulación entre los propósitos específicos de la investigación y la técnica utilizada para la aproximación e interpretación de la experiencia. En ella se evidencia cómo la entrevista conversacional, a través de un mismo guión orientador, permitió acceder a distintas dimensiones del fenómeno estudiado: las competencias docentes, las necesidades formativas, los fundamentos pedagógicos y los aportes para la construcción de un modelo teórico contextualizado. De este modo, la tabla muestra que la entrevista no se limita a cumplir una función instrumental, sino que se configura como un dispositivo comprensivo coherente con el enfoque interpretativo y fenomenológico-hermenéutico que orienta la investigación.

Tabla 5

Técnicas de acercamiento fenomenológico e interpretación de las experiencias vividas

Propósitos específicos	Técnica dialógica de producción de información	Propósito de la estrategia en relación con el propósito específico
Develar los fundamentos teóricos que soportan la enseñanza de la lectura sustentado en la neuroeducación para los grados de primero a tercero de la básica primaria en las instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballos y la vereda de Leticia	Entrevista conversacional con guion flexible de orientación fenomenológica	Propiciar relatos reflexivos de las docentes que permitan comprender los saberes, referentes teóricos y experiencias que orientan su práctica de enseñanza de la lectura en contextos rurales.
Comprender las concepciones epistemológicas sobre las competencias que poseen los docentes para la enseñanza de la lectura sustentada en la neuroeducación para los grados de primero a tercero de la básica primaria en instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia, Cartagena de Indias, Colombia.	Entrevista conversacional con guion flexible de orientación fenomenológica	Favorecer la expresión de significados y sentidos que las docentes atribuyen a sus competencias pedagógicas y a sus necesidades de formación en neuroeducación en relación con la enseñanza de la lectura.
Interpretar la percepción que emerge en relación con las competencias que poseen los docentes para la enseñanza de la lectura desde la neuroeducación para los grados de primero a tercero de la básica primaria en las instituciones educativas del	Entrevista conversacional con guion flexible de orientación fenomenológica	Comprender, desde la experiencia vivida de las docentes, los fundamentos pedagógicos y neuro educativos que consideran favorecedores del desarrollo de competencias lectoras en la ruralidad.

corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia.		
Configurar, a partir de la investigación, los elementos integradores de un modelo teórico sustentado en la neuroeducación para el fortalecimiento de las competencias de enseñanza de la lectura en educación primaria rural, Cartagena de Indias, Colombia.	Entrevista conversacional con guion flexible de orientación fenomenológica	Integrar las valoraciones, aportes y reflexiones de las docentes para la construcción de un modelo teórico contextualizado de enseñanza de la lectura desde la neuroeducación.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Una vez elaborado el guion preliminar de entrevistas, el instrumento fue sometido a un proceso de opinión de expertos con el propósito de garantizar claridad, coherencia y pertinencia respecto al objeto de estudio. Para ello, se contó con la participación de doctores especialistas en educación, con experiencia en investigación cualitativa y formación docente, quienes recibieron la matriz de protocolo de sistematización junto con una carta formal de solicitud de colaboración.

La matriz de validación contempló criterios de claridad, coherencia y relevancia para cada pregunta, utilizando una escala valorativa de Bueno (B), Regular (R) y Deficiente (D), además de espacios destinados a observaciones cualitativas. A partir de las recomendaciones realizadas, se ajustó la redacción de algunas preguntas, se reorganizó el orden conversacional y se fusionaron items considerados redundantes, fortaleciendo la pertinencia metodológica del instrumento.

Rigor Metodológico

El rigor metodológico se interpretó como un compromiso epistemológico, ético y reflexivo con la comprensión profunda del fenómeno estudiado. Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, el rigor se expresa en la fidelidad a la experiencia vivida, en la coherencia interpretativa y en la responsabilidad del investigador frente a los significados que emergen de los relatos (Van Manen, 2003). En este sentido, se retomaron de manera crítica y contextualizada los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1985) credibilidad, auditabilidad, confirmabilidad y transferibilidad, no como equivalentes funcionales de la validez y confiabilidad positivista, sino como referentes

orientadores para fortalecer la calidad interpretativa del estudio, en diálogo con la lógica comprensiva propia de la fenomenología.

La credibilidad se atendió mediante una aproximación prolongada y reflexiva al campo, el sostenimiento de un diálogo auténtico con los docentes y la construcción de descripciones densas de sus experiencias. Más que *verificar* información, se buscó comprender los sentidos que los participantes atribuyen a la enseñanza de la lectura en la ruralidad, respetando la singularidad de cada relato y su contexto de producción.

La auditabilidad se asumió como transparencia interpretativa. Siguiendo a Van Manen (2003), el proceso reflexivo se hizo visible a lo largo del estudio, dejando constancia de las decisiones metodológicas adoptadas: ajustes en los ejes de entrevista, movimientos interpretativos, reorganización de temas y categorías, así como momentos de duda o replanteamiento. Con ello se buscaba que el lector comprendiera el camino hermenéutico recorrido.

La confirmabilidad se fortaleció a través del diálogo reflexivo con pares académicos y expertos en neuroeducación y metodología cualitativa, quienes aportaron observaciones orientadas a clarificar conceptos, profundizar interpretaciones y fortalecer la coherencia entre las experiencias narradas y el entramado teórico. En coherencia con Patton (2015), se procuró que las interpretaciones emergieran del encuentro con los relatos y no de supuestos previos de la investigadora.

La transferibilidad fue entendida como la posibilidad de que otros investigadores o docentes reconozcan resonancias entre los hallazgos del estudio y sus propios contextos. Para ello, se ofrecieron descripciones ricas y contextualizadas de las instituciones rurales, de las prácticas docentes y de las condiciones socioculturales en las que se enseña a leer en la ruralidad cartagenera (Lincoln y Guba, 1985).

De manera transversal, se asumió la reflexividad como un componente central del rigor. La investigadora mantuvo una actitud constante de autoexamen respecto a su posición, su historia profesional y sus marcos de comprensión, reconociendo cómo estos podían incidir en la interpretación de las experiencias narradas. Esta conciencia reflexiva, lejos de ser un sesgo a eliminar, se constituyó en una condición necesaria para una interpretación honesta del fenómeno (Van Manen, 2003).

Fases de la investigación

El desarrollo del estudio se organizó en fases interrelacionadas y recursivas, consideradas como momentos de un proceso interpretativo que se fue configurando progresivamente a partir del diálogo entre el problema de investigación, los propósitos, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico. Atendiendo a las particularidades del presente estudio doctoral, se estructuraron seis (6) fases investigativas que organizaron el desarrollo del proceso metodológico:

Fase I. Exploración inicial y configuración del horizonte teórico-metodológico, se realizó mediante una exploración reflexiva de la literatura especializada sobre neuroeducación, competencias docentes y enseñanza de la lectura en contextos rurales, así como de los fundamentos del paradigma interpretativo y del método fenomenológico-hermenéutico. Este momento permitió delimitar el problema, afinar los propósitos y configurar el horizonte comprensivo del estudio (Creswell, 2013).

Fase II. El acercamiento a las instituciones educativas y a los docentes participantes, junto con la gestión de los aspectos éticos del estudio. La selección de los participantes se basó en la pertinencia de su experiencia vivida respecto al fenómeno investigado, asegurando el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto por su autonomía.

Fase III. Aproximación a la experiencia mediante entrevistas conversacionales individuales, concebidas como espacios de diálogo reflexivo. Estas conversaciones se realizaron en condiciones de confianza y se complementaron con notas de campo orientadas a captar matices contextuales y expresivos relevantes (Kvale y Brinkmann, 2015).

Fase IV. Comprensión e interpretación hermenéutica de los relatos estuvo orientada a la comprensión, para ello se realizaron lecturas y re lecturas reflexivas de las transcripciones, identificación de unidades de significado y construcción progresiva de temas y categorías, en un movimiento constante entre los relatos y el marco teórico, propio del círculo hermenéutico.

Fase V. Se centró en la configuración del modelo teórico sustentado en la neuroeducación, a partir de los núcleos de sentido emergentes y de la reflexión fenomenológica sobre la experiencia docente. Este modelo no se concibió como una estructura cerrada, sino como una propuesta comprensiva para fortalecer las competencias docentes en la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural.

Fase VI. Sistematización y socialización del conocimiento construido correspondió a la sistematización y socialización de los resultados, entendida como un acto ético y académico de devolución del conocimiento a las comunidades participantes. Este momento permitió compartir el modelo elaborado, recoger valoraciones y abrir nuevas posibilidades de reflexión e investigación, en coherencia con la naturaleza dinámica del conocimiento educativo (Creswell, 2013).

Figura 9

Proceso de investigación fenomenológico–hermenéutico desarrollado a partir de Van Manen (2003)



Nota. Elaborada por la autora a partir de Van Manen (2003) con apoyo de inteligencia artificial para el diseño visual

La figura 9 representa de manera secuencial el proceso de investigación fenomenológico–hermenéutico desarrollado en el estudio, a partir de la propuesta metodológica de Van Manen (2003). En ella se evidencian las fases y las acciones comprensivas llevadas a cabo en cada momento del proceso, desde la configuración

del horizonte teórico-metodológico hasta la sistematización y socialización del conocimiento construido, destacando el carácter reflexivo, interpretativo y circular propio de la fenomenología hermenéutica.

Tabla 6

Fases del proceso de investigación fenomenológico–hermenéutico

Fase	Nombre de la fase	Propósito central	Acciones comprensivas desarrolladas
1	Exploración inicial y configuración del horizonte teórico-metodológico	Configurar el horizonte comprensivo del estudio, delimitando el fenómeno de investigación y afinando los propósitos desde el paradigma interpretativo y el método fenomenológico–hermenéutico.	Revisión reflexiva de literatura sobre neuroeducación, competencias docentes y enseñanza de la lectura en contextos rurales; análisis del paradigma interpretativo; fundamentación del enfoque cualitativo y del método fenomenológico–hermenéutico; delimitación del problema y propósitos del estudio.
2	Acercamiento ético y selección de los participantes	Establecer un acercamiento ético y respetuoso con los docentes participantes, reconociendo la pertinencia de su experiencia vivida en relación con el fenómeno estudiado.	Acercamiento a las instituciones educativas rurales; diálogo inicial con los docentes; selección de participantes a partir de la pertinencia de su experiencia; gestión de permisos institucionales; socialización del estudio; obtención del consentimiento informado; resguardo de la confidencialidad y el anonimato.
3	Aproximación a la experiencia mediante entrevistas conversacionales	Acceder a las experiencias vividas y a los significados que los docentes atribuyen a la enseñanza de la lectura desde una perspectiva neuro educativa en la ruralidad.	Desarrollo de entrevistas conversacionales individuales con docentes de primero, segundo y tercero de educación primaria rural; generación de espacios de diálogo reflexivo; grabación de las conversaciones mediante audio, atendiendo a los matices de la experiencia
4	Comprensión e interpretación hermenéutica de los relatos	Comprender los sentidos que emergen de las narraciones docentes mediante un proceso interpretativo de carácter fenomenológico–hermenéutico.	Transcripción literal de las entrevistas; lecturas y re-lecturas reflexivas; identificación de unidades de significado; configuración progresiva de temas, categorías y subcategorías; movimiento interpretativo de ida y vuelta entre los relatos y el marco teórico, siguiendo a Van Manen (2003).
5	Configuración del modelo teórico sustentado en la neuroeducación	Construir una propuesta teórica comprensiva y situada que articule neuroeducación y competencias docentes para la enseñanza de la lectura en educación primaria rural.	Integración de los núcleos de sentido emergentes; reflexión fenomenológico–hermenéutica sobre las experiencias docentes; elaboración progresiva del modelo teórico; diálogo reflexivo con los docentes participantes sobre la pertinencia y sentido del modelo.
6	Sistematización y socialización del conocimiento construido	Devolver el conocimiento generado a las comunidades participantes y abrir posibilidades de reflexión pedagógica y futuras investigaciones.	Redacción del informe final de la tesis doctoral; sistematización interpretativa de los hallazgos; socialización del modelo teórico con docentes e instituciones participantes; proyección de nuevas líneas de investigación en coherencia con la naturaleza situada del conocimiento educativo.

Nota. Tabla elaborada por la autora con base en el enfoque fenomenológico–hermenéutico desarrollado por Max van Manen (2003)

MOMENTO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Se expone el proceso de análisis e interpretación de los hallazgos emergentes derivados de las experiencias y significados construidos por los docentes participantes en torno a la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, desde una perspectiva neuroeducativa.

El proceso interpretativo se sustentó en la lectura reflexiva y comprensiva de los relatos obtenidos a través de las entrevistas conversacionales, favoreciendo la identificación progresiva de unidades de significado, categorías emergentes, subcategorías y núcleos de sentido articulados con los referentes teóricos de la investigación. Desde esta perspectiva, el capítulo no se limita a describir información empírica, sino que procura comprender las dinámicas pedagógicas, neuroeducativas y socio contextuales que intervienen en la enseñanza de la lectura en escenarios rurales, posibilitando un movimiento hermenéutico entre experiencia, teoría e interpretación.

Los hallazgos que se presentan constituyen la base comprensiva para la posterior construcción del modelo teórico neuroeducativo orientado al fortalecimiento de las competencias docentes en la enseñanza de la lectura, reconociendo la complejidad del contexto rural y la necesidad de propuestas pedagógicas contextualizadas, humanizantes y coherentes con las realidades educativas contemporáneas.

El análisis de la información se realizó siguiendo el método fenomenológico–hermenéutico, en coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo de la investigación. Este método se centra en la descripción e interpretación de la experiencia vivida de los participantes, buscando comprender los significados esenciales que configuran el fenómeno estudiado. En este caso, corresponde a la experiencia de las docentes de educación primaria rural en la enseñanza de la lectura y en la construcción de competencias docentes desde una perspectiva neuroeducativa. Desde esta orientación, el análisis no se limitó a organizar respuestas, sino a reflexionar en profundidad sobre los sentidos que las maestras atribuyen a sus

prácticas, emociones, dificultades y necesidades formativas, manteniendo siempre una relación estrecha entre el todo del texto y sus partes significativas.

El recorrido metodológico, se articuló a través de tres (3) etapas fundamentales y recursivas que guiaron la investigación:

- en primer lugar, la descripción de las experiencias, fase orientada a captar la vivencia en su estado original y pre-reflexivo;
- en segundo lugar, la reflexión profunda, donde la investigadora se sumergió en un análisis interpretativo para desentrañar los significados y temas esenciales subyacentes al fenómeno;
- y en tercer lugar la elaboración de textos fenomenológicos, proceso en el cual la escritura y reescritura se consolidaron como el medio principal para articular, dar sentido y comunicar la esencia de la experiencia humana estudiada.

En este sentido, se llevaron a cabo lecturas y re lecturas de las transcripciones completas de las entrevistas, lo que favoreció familiarizarse con el material empírico y una aproximación global al mundo de la vida descrito por las docentes. Siguiendo las recomendaciones de Van Manen (2003), se aplicó una lectura holística, en la que se buscó captar el sentido general de cada entrevista y formular una comprensión global de lo que significaba para las participantes enseñar la lectura en contextos rurales de Cartagena de Indias. Posteriormente, se desarrolló una lectura selectiva o temática, identificando frases, expresiones y fragmentos que resultaban especialmente reveladores del fenómeno, tales como referencias al amor por la lectura, la desmotivación estudiantil o las condiciones adversas de la ruralidad, entre otras.

Asimismo, el proceso permitió integrar la tematización como la identificación y articulación de los temas esenciales derivados de las descripciones y reflexiones, los cuales constituyen las estructuras significativas necesarias para develar la esencia del fenómeno. Al situar estas experiencias y ejes temáticos en horizontes más amplios, la contextualización permitió vincularlos con el mundo y otras vivencias, ofreciendo así una visión integral y holística del objeto de estudio.

La lectura detallada o línea por línea, a fin de profundizar en los matices de cada respuesta y reconocer temas emergentes en las experiencias relatadas por las

docentes, permitió resaltar y codificar unidades de significado relacionadas con las competencias docentes, las estrategias utilizadas, los obstáculos observados, las vivencias significativas de logro y frustración, las necesidades de actualización y los elementos que las participantes consideraron relevantes para orientar la posterior configuración de un modelo teórico sustentado en la neuroeducación, dirigido al fortalecimiento de las competencias pedagógicas requeridas en la enseñanza de la lectura.

El proceso de codificación y tematización se llevó a cabo de manera iterativa, realizando constantes movimientos de ida y vuelta entre las citas textuales y la comprensión global de cada entrevista, tal como propone Van Manen (2003).

Análisis fenomenológico-hermenéutico de la experiencia vivida por la investigadora

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la experiencia reflexiva vivida por la investigadora durante el proceso de aproximación fenomenológico-hermenéutica al fenómeno estudiado. Esta vivencia investigativa permitió construir comprensiones iniciales relacionadas con la enseñanza de la lectura en educación primaria rural desde una perspectiva neuroeducativa, favoreciendo un diálogo permanente entre experiencia, interpretación y construcción de sentido.

La organización interpretativa desarrollada integra procesos reflexivos, afirmaciones temáticas, transformaciones lingüísticas y reducciones fenomenológicas derivadas del encuentro con las narrativas docentes y con la propia experiencia investigativa. Desde esta perspectiva, la experiencia vivida de la investigadora constituye un punto de partida comprensivo que orienta la aproximación posterior a los relatos de los informantes clave.

Experiencia vivida por la investigadora

En la fase inicial orientada a la recopilación de las experiencias vividas por los informantes, la investigadora asumió una actitud reflexiva que le permitió la aproximación de manera consciente al fenómeno objeto de estudio: la enseñanza de la lectura en educación primaria rural desde una perspectiva neuroeducativa. A

continuación, en la tabla 8 se presenta el proceso reflexivo realizado por la propia investigadora y autora de esta tesis doctoral.

Tabla 7

Proceso reflexivo de la investigadora en la construcción interpretativa

Vivencias reflexivas emergentes durante el proceso investigativo

Al iniciar el trabajo de campo, me encontré frente a una realidad educativa que no podía comprender únicamente desde categorías teóricas ni modelos previos. La enseñanza de la lectura en la educación primaria rural se me reveló como una experiencia profundamente real y contextualizada, marcada por las condiciones del entorno, las trayectorias docentes y las historias de los niños que aprenden a leer en escenarios de múltiples carencias, pero también de grandes esfuerzos pedagógicos.

A medida que dialogaba con los docentes de primero, segundo y tercero de básica primaria del corregimiento de Pasacaballos y la vereda de Leticia, comencé a tomar conciencia que mis propias comprensiones sobre la enseñanza de la lectura se transformaban. Escuchar sus relatos, observar sus gestos al narrar las dificultades cotidianas y reconocer sus intentos por motivar a los estudiantes me permitió comprender que las competencias docentes no se expresan únicamente en el dominio de métodos, también se expresan en la sensibilidad pedagógica que emerge en la práctica diaria.

En este proceso, la escritura reflexiva se convirtió para mí en un espacio de encuentro con la experiencia vivida. Al registrar mis impresiones, cuestionamientos y comprensiones emergentes, pude reconocer que la neuroeducación aparecía, en el discurso docente como una práctica intuitiva que se manifiesta cuando el maestro apela a la emoción, la atención, el juego o la cercanía afectiva para favorecer el aprendizaje lector.

Esta experiencia también me confrontó con las limitaciones de enfoques tradicionales que reducen la lectura a ejercicios mecánicos y descontextualizados. Desde mi vivencia investigativa, comprendí que tales prácticas no logran responder a la diversidad cognitiva presente en las aulas rurales ni a las necesidades emocionales de los estudiantes que inician su proceso lector. Esta constatación fue clave para reconocer la urgencia de fortalecer las competencias docentes desde una perspectiva neuroeducativa.

Al reflexionar sobre el propósito de esta investigación, entendí que generar un modelo teórico no implica imponer una estructura externa a la realidad, sino **escuchar, interpretar y comprender** las experiencias de quienes enseñan a leer en contextos rurales. Desde esta vivencia, la investigación se configuró como un proceso de comprensión profunda, en el que las voces docentes y mi propia experiencia como investigadora dialogaron para develar los sentidos que subyacen a la enseñanza de la lectura.

A lo largo de esta experiencia investigativa, me interpeló de manera constante una pregunta que orientó mi comprensión: *¿cómo se manifiestan las competencias docentes en la enseñanza de la lectura cuando el aula rural exige creatividad, sensibilidad y adaptación permanente?* Esta inquietud me permitió mirar la práctica docente más allá de los métodos, reconociéndola como una experiencia profundamente condescendiente.

A continuación, se presenta una anécdota fenomenológica que permite aproximarse al fenómeno desde la experiencia vivida narrada por una de las docentes del contexto rural.

Anécdota fenomenológica de la experiencia investigativa de la docente MD5

“Durante una de las entrevistas conversacionales, las docentes MD5 de educación primaria rural relató una situación ocurrida en su aula multigrado mientras acompañaba a un grupo de niños que iniciaban su proceso lector. Según describió,

algunos estudiantes intentaban reconocer las letras apoyándose en cartillas deterioradas por el uso constante, mientras otros observaban en silencio, esperando orientación para continuar la actividad.

La maestra explicó que, al notar la dispersión del grupo y la dificultad para mantener la atención, decidió modificar espontáneamente la dinámica prevista. En lugar de continuar con la repetición mecánica de sílabas, invitó a los estudiantes a asociar los sonidos con palabras cercanas a su entorno cotidiano como animales de la región, elementos de la vida familiar y situaciones propias de la comunidad. A medida que avanzaba la actividad, los niños comenzaron a participar con mayor seguridad, pronunciando los fonemas en voz alta y sonriendo al reconocer palabras que formaban parte de su experiencia diaria.

Aunque la docente manifestó no contar con formación específica en neuroeducación, su relato permitió advertir que, desde la práctica pedagógica, emergen estrategias que favorecen procesos neurocognitivos básicos para el aprendizaje lector, tales como: la atención sostenida, la activación de la memoria y la vinculación emocional con el contenido. La escena descrita revela que, en contextos rurales, la enseñanza de la lectura se convierte en una experiencia contextualizada que exige del docente sensibilidad para adaptar su mediación a los recursos del entorno y a los ritmos y necesidades del estudiantado.

Esta vivencia narrada posibilita aproximarse al fenómeno investigado al mostrar que el fortalecimiento de las competencias docentes depende del dominio técnico de estrategias didácticas, y de la capacidad para generar condiciones pedagógicas que armonicen con el funcionamiento del cerebro en desarrollo. De este modo, la experiencia compartida se constituye en una expresión concreta de la rigidez y las posibilidades que atraviesan la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural”.

La experiencia descrita permite una primera aproximación comprensiva al fenómeno de la enseñanza de la lectura en contextos rurales, anticipando algunos de los significados que emergen del análisis fenomenológico desarrollado a continuación.

Afirmaciones temáticas

Afirmaciones macro temáticas (frases sentenciosas que afirman, condensan e interpretan)

1. La experiencia de enseñar a leer en la educación primaria rural se revela como una práctica pedagógica compleja, configurada por las particularidades del contexto y las dinámicas del aprendizaje.
2. Las competencias docentes emergen y se transforman en la experiencia pedagógica, integrando saberes contruidos en la práctica y comprensiones afines al enfoque neuroeducativo.
3. La neuroeducación se devela como un horizonte comprensivo que posibilita prácticas lectoras más significativas en los contextos rurales.

Afirmaciones micro temáticas

Desde una lectura atenta y reflexiva de la experiencia, emergieron las siguientes afirmaciones micro temáticas:

1. La enseñanza de la lectura en contextos rurales aparece profundamente mediada por las condiciones socioculturales y educativas del entorno.
2. Los docentes movilizan competencias pedagógicas que parecen integrar, de manera implícita, principios neuro educativos como, por ejemplo, la emoción, motivación y la atención.
3. La experiencia docente se configura como una fuente legítima de saber pedagógico para la enseñanza de la lectura.
4. Las limitaciones de recursos no anulan la posibilidad de construir prácticas significativas cuando se sostienen en el compromiso pedagógico.
5. La lectura es comprendida por los docentes como una práctica formativa que trasciende lo instrumental y se vincula con la formación integral del estudiante.

Transformaciones lingüísticas

A partir de las afirmaciones micro temáticas, la investigadora realizó un proceso de transformación lingüística orientado a depurar el lenguaje cotidiano de la experiencia y conducirlo hacia un lenguaje fenomenológico-pedagógico. Este tránsito permitió traducir las vivencias narradas en formulaciones comprensivas que resguardan la esencia del fenómeno, sin distanciarse del sentido originario de la experiencia.

En este movimiento interpretativo, la experiencia docente se revela como una práctica reflexiva contextualizada, en la cual la enseñanza de la lectura se entrelaza con las dimensiones emocionales y cognitivas del aprendizaje.

Reducción eidética

La reducción eidética posibilitó reconocer los elementos fundamentales del fenómeno, suspendiendo aquellos aspectos circunstanciales que no comprometían su naturaleza. Desde esta aproximación, la enseñanza de la lectura sustentada en comprensiones neuroeducativas, en contextos rurales, parece residir en la capacidad que tiene el docente para propiciar experiencias de aprendizaje potencialmente significativas, mediadas por la emoción, el vínculo pedagógico y el reconocimiento del estudiante como sujeto integral.

Así, la competencia docente trasciende el dominio técnico de métodos de lectura y se expresa en la sensibilidad pedagógica necesaria para percibir la forma como aprenden los estudiantes y cómo se sienten en ese proceso.

Reducción heurística

Esta reducción condujo a interrogar el fenómeno desde nuevas posibilidades de sentido, abriendo horizontes interpretativos en torno a la enseñanza de la lectura, con lo cual se comenzó a comprender como un acto instruccional, y como una experiencia formativa en la que docente y estudiante se encuentran en una relación pedagógica significativa.

Desde esta perspectiva, la neuroeducación surge como un marco comprensivo que orienta la reflexión docente y favorece la transformación progresiva de las prácticas de enseñanza de la lectura en los primeros grados de la educación básica primaria rural.

Texto fenomenológico

A partir de la anécdota fenomenológica narrada y del proceso de reflexión hermenéutica desarrollado mediante las afirmaciones temáticas, las transformaciones lingüísticas y las reducciones eidética y heurística, la investigadora construye el siguiente texto fenomenológico interpretativo, orientado a develar los significados fundamentales de la experiencia vivida en torno a la enseñanza de la lectura en el contexto rural.

En los contextos rurales, enseñar a leer se vive como una *experiencia pedagógica* atravesada por significados que emergen en la relación cotidiana entre el

docente y el estudiante. El maestro acompaña, orienta y reconoce al otro como sujeto que aprende desde su singularidad.

La experiencia vivida permite comprender que las competencias docentes se fortalecen en la medida en que el educador reflexiona sobre su práctica y se abre a reconocer la relevancia de los procesos neuro educativos implicados en el aprendizaje lector. De este modo, la enseñanza de la lectura se desplaza de ejercicios centrados en la repetición mecánica hacia una experiencia humana que busca despertar el interés, sostener la atención y favorecer la comprensión.

Desde esta comprensión, el fenómeno estudiado se configura como una invitación a transformar la praxis pedagógica, integrando la neuroeducación como fundamento para el fortalecimiento de las competencias docentes en la educación primaria rural.

La comprensión alcanzada desde la experiencia reflexiva de la investigadora orienta el análisis de las experiencias vividas por los informantes clave, cuyos relatos se desarrollan a continuación mediante procesos fenomenológico-hermenéuticos de interpretación.

Criterio de organización del análisis interpretativo

El proceso de análisis e interpretación de la información se organizó a partir de los relatos individuales de los informantes clave, atendiendo a la naturaleza fenomenológico-hermenéutica de la investigación y a la necesidad de comprender la experiencia vivida desde la singularidad de cada participante. Por ello, en este Momento IV se estructura por informantes, incorporando dentro de cada relato interpretativo los procesos, significados y categorías emergentes relacionados con la enseñanza de la lectura sustentada en la neuroeducación en educación primaria rural.

Esta forma de organización permitió preservar la integralidad de las experiencias narradas, favoreciendo una comprensión contextualizada de las percepciones, prácticas pedagógicas y sentidos construidos por cada docente participante. Asimismo, dentro del análisis correspondiente a cada informante se desarrollan los procesos interpretativos vinculados con las competencias docentes, la mediación pedagógica, las prácticas lectoras, la comprensión neuroeducativa y las dinámicas sociocontextuales presentes en el contexto rural.

Posteriormente, los significados emergentes fueron articulados mediante un proceso de organización interpretativa de las unidades de significado y de construcción progresiva de relaciones temáticas entre los relatos. Este procedimiento permitió reconocer convergencias, sentidos recurrentes, categorías emergentes y núcleos de sentido que sustentan la construcción del modelo teórico neuroeducativo propuesto en la investigación.

A continuación, la Figura 10 sintetiza la ruta operativa del análisis fenomenológico-hermenéutico de la experiencia vivida por cada informante, desde la identificación de las afirmaciones temáticas hasta la construcción del texto fenomenológico:

Figura 10
Experiencia vivida por informante



Nota: Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial para la síntesis y organización de la información.

Análisis fenomenológico-hermenéutico de la experiencia vivida por MD1

El análisis que se presenta a continuación corresponde exclusivamente a la experiencia narrada por el informante clave MD1, docente de educación primaria rural. La organización interpretativa se desarrolla a partir de los procesos fenomenológico-hermenéuticos vinculados con la comprensión de la enseñanza de la lectura sustentada en la neuroeducación, incorporando afirmaciones temáticas, transformaciones lingüísticas y reducciones interpretativas derivadas de la experiencia vivida.

Tabla 8

Análisis de la anécdota (MD1)

Experiencia vivida por el actor MD1
El relato del docente MD1 devela una experiencia ubicada en la enseñanza de la lectura en los grados primero, segundo y tercero de educación básica primaria dentro de un contexto rural marcado por diferentes resistencias pedagógicas y estructurales. Desde su vivencia, la práctica docente se considera la base en la cual confluyen dimensiones emocionales, motivacionales y socio contextuales que inciden de manera directa en los procesos de aprendizaje lector. El docente reconoce que su primera aproximación a la enseñanza estuvo orientada por valores afectivos, particularmente el amor como principio ético-pedagógico que guía su acción educativa. Este fundamento revela una concepción humanista de la enseñanza, así como la comprensión de que el aprendizaje de la lectura requiere la construcción de vínculos significativos capaces de despertar el interés genuino del estudiante. No obstante, su experiencia se desarrolla en condiciones institucionales poco favorables. Señala que muchos estudiantes ingresan a los grados iniciales sin competencias básicas de lectura y escritura, acompañados de altos niveles de desmotivación, dificultades de concentración y problemas comportamentales, situación que se complejiza con la presencia de niños en condición de extraedad. Estas realidades generan escenarios de tensión en el aula y transforman la enseñanza de la lectura en un proceso desafiante que demanda del docente flexibilidad pedagógica y una constante modificación de sus estrategias. En esta vivencia, las emociones surgen como un componente estructurante del aprendizaje lector. El docente advierte que cuando los estudiantes se sienten emocionalmente seguros, incrementan su disposición hacia la lectura; en contraste, los estados emocionales adversos tienden a producir bloqueos que obstaculizan el aprendizaje. Desde esta comprensión, su rol trasciende la transmisión de contenidos para situarse en el acompañamiento emocional del estudiante, particularmente relevante en entornos rurales donde las condiciones familiares y sociales atraviesan la experiencia escolar. A lo largo de su trayectoria, el docente ha tomado conciencia de la necesidad de fortalecer su formación profesional para responder con mayor pertinencia a las dificultades persistentes que presentan algunos estudiantes. Reconoce que, si bien la formación inicial aporta fundamentos

relevantes, esta resulta insuficiente frente a la complejidad del aula rural. Tal reconocimiento evidencia una disposición reflexiva hacia la práctica y una apertura a procesos de actualización pedagógica, así como la valoración de recursos didácticos que favorezcan la motivación y el aprendizaje significativo.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Afirmaciones temáticas

Afirmaciones macro temáticas (frases sentenciosas que afirman, condensan e interpretan)

1. La enseñanza de la lectura en la educación primaria rural se configura como una experiencia pedagógica profundamente influida por las emociones y la motivación estudiantil
2. Las condiciones contextuales y la extra edad representan desafíos estructurales para el desarrollo de los procesos lectores en la ruralidad.
3. El acompañamiento afectivo del docente surge como un elemento central para favorecer el aprendizaje de la lectura.

Afirmaciones micro temáticas

Aproximación selectiva o de marcaje. Las siguientes frases destacan momentos significativos de la experiencia vivida por el docente MD1:

1. *“La primera experiencia que yo tuve fue basarme al valor del amor.”*
2. *“Las emociones influyen directamente en el desarrollo de la lectura.”*
3. *“Cuando se vincula la lectura con la realidad del niño, estos se muestran más activos.”*
4. *“Enseñar lectura en condiciones difíciles era una experiencia enriquecedora y retadora.”*

Aproximación detallada o línea a línea

- *“Basarme al valor del amor”* Esta expresión revela una concepción de la enseñanza de la lectura centrada en el vínculo afectivo como punto de partida del proceso pedagógico.

- “*Las emociones influyen directamente en el desarrollo de la lectura*” evidencia la conciencia pedagógica del docente respecto a la relación entre disposición emocional y apertura al aprendizaje.
- “*Niños que vienen desmotivados de casa*” pone de manifiesto la incidencia del contexto sociofamiliar en la experiencia escolar y en la construcción del proceso lector.
- “*Era una experiencia enriquecedora y retadora*” expresa la naturaleza ambivalente de la vivencia docente, donde la dificultad coexiste con el sentido formativo de la labor educativa.

Transformaciones lingüísticas

La experiencia relatada por el docente MD1 permitió comprender que la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural trasciende la aplicación de procedimientos técnicos para convertirse en una práctica pedagógica profundamente humana. En esta, la sensibilidad emocional, la motivación y la proximidad relacional se constituyen en mediaciones fundamentales del acto educativo.

Las dificultades asociadas a la desmotivación, extraedad y escasez de recursos no anulan el deseo de aprender; por el contrario, interpelan al docente a desplegar mayores niveles de reflexión, adaptación y compromiso pedagógico. De este modo, la experiencia se revela como una praxis que exige lectura permanente del contexto.

Reducción eidética

La reducción eidética permitió develar como estructuras necesarias del fenómeno: *la centralidad de las emociones en el aprendizaje lector*, la fuerza movilizadora de la motivación, la influencia del entorno sociofamiliar y la necesidad de una formación docente que posibilite comprender cómo aprenden los niños. Estos elementos configuran un importante atributo de la enseñanza de la lectura en la ruralidad, evidenciando que dicho proceso se sostiene en lo cognitivo, y en una interacción compleja entre dimensiones emocionales, pedagógicas y contextuales.

Reducción heurística

El encuentro con la vivencia del docente MD1 amplió el *horizonte comprensivo* de la investigadora, permitiendo reconocer que los desafíos del aula rural pueden convertirse en oportunidades para resignificar la práctica pedagógica.

Esta apertura interpretativa posibilitó vislumbrar la neuroeducación como un marco potencial para fortalecer las competencias docentes, especialmente en lo relacionado con el manejo de las emociones, motivación y diversidad de ritmos de aprendizaje presentes en el escenario rural.

Texto fenomenológico

La experiencia vivida por el docente MD1 revela que enseñar a leer en la educación primaria rural involucra mucho más que desarrollar habilidades de decodificación. Supone comprender al estudiante en su integralidad, reconociendo sus emociones, su *historia* y las condiciones que configuran su modo de aprender.

En este escenario, la lectura se transforma en un espacio de encuentro pedagógico donde el afecto, la motivación y la experiencia cotidiana del niño adquieren un carácter protagónico. La vivencia muestra que la *sensibilidad del docente* posibilita la construcción de puentes entre el conocimiento, la emoción y la realidad del estudiante.

Desde la mirada fenomenológica, esta comprensión permite entender la enseñanza de la lectura como un proceso relacional y profundamente humano. A su vez, abre el camino hacia la configuración de un modelo teórico sustentado en la neuroeducación, orientado al fortalecimiento de las competencias docentes y a la promoción de aprendizajes lectores más significativos en contextos rurales. En la siguiente tabla se describe el análisis de la anécdota que al respecto señaló uno de los docentes.

Análisis fenomenológico-hermenéutico de la experiencia vivida por ED2

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la experiencia vivida y narrada por el informante clave ED2, docente de educación primaria rural. Su organización responde a un proceso fenomenológico-hermenéutico orientado a comprender los significados construidos en torno a la enseñanza de la lectura sustentada en la neuroeducación, incorporando afirmaciones temáticas, transformaciones lingüísticas y procesos interpretativos derivados de la vivencia relatada.

Tabla 9**Análisis de la anécdota (ED2)****Experiencia vivida por el actor ED2**

El relato del docente ED2 posibilita una aproximación comprensiva a la enseñanza de la lectura en el contexto rural desde una perspectiva caracterizada por la creatividad pedagógica y la sensibilidad emocional. Su experiencia revela una práctica docente configurada a partir de la necesidad de adaptarse a las particularidades del entorno, reconociendo en los elementos propios del campo no una limitación, sino una fuente de sentido para motivar a los estudiantes en el proceso lector. De este modo, la lectura se concibe como una experiencia profundamente vinculada a la realidad cotidiana del niño rural.

El docente describe que, aunque las condiciones actuales para enseñar a leer presentan desafíos asociados principalmente a la disponibilidad de recursos, el entorno rural ofrece posibilidades pedagógicas que favorecen una lectura significativa. *En su vivencia*, el aula trasciende sus fronteras físicas para expandirse hacia el entorno natural, permitiendo que los estudiantes establezcan *conexiones* entre los textos y *su mundo vivido*, lo que fortalece tanto el interés como la comprensión lectora. *Evoca con especial emotividad* aquellas experiencias en las que los estudiantes respondieron favorablemente cuando la lectura emergía de sus intereses y de referentes cercanos a su vida diaria.

Dentro de esta experiencia, las emociones y la motivación se constituyen en ejes estructurantes del aprendizaje lector. ED2 reconoce que el vínculo emocional condiciona la manera en que el estudiante se aproxima a la lectura, por lo que el rol del docente implica una disposición atenta para comprender cómo se sienten los niños y, desde allí, articular la actividad lectora con su universo experiencial. Asimismo, advierte que la falta de actualización profesional puede limitar el progreso de los estudiantes, dado que la reiteración de métodos tradicionales tiende a debilitar el interés y la participación.

A lo largo de su trayectoria, el docente ha transitado *momentos de frustración* al observar dificultades persistentes en los procesos lectores, situación que lo ha llevado a reconocer la necesidad de fortalecer sus conocimientos, particularmente en el uso de herramientas digitales y estrategias innovadoras. La *experiencia vivida* durante la pandemia acentuó esta conciencia, evidenciando la importancia de la formación continua y del acompañamiento emocional tanto para estudiantes como para docentes.

En este *horizonte comprensivo*, ED2 recalca la necesidad de contar con mayores recursos didácticos, *apoyo emocional* y propuestas pedagógicas integradoras que articulen la música, la lectura y el juego como mediaciones capaces de fortalecer la conexión afectiva con los textos y de otorgar mayor significado al acto de leer.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Afirmaciones temáticas**Afirmaciones macro temáticas (frases sentenciosas que afirman, condensan e interpretan)**

1. La enseñanza de la lectura en el contexto rural se fortalece cuando el docente integra creatividad, emoción y experiencia contextual.
2. Las emociones y la motivación determinan la forma en que el estudiante se vincula con el proceso lector.
3. La actualización docente emerge como condición necesaria para dinamizar prácticas pedagógicas significativas.

Afirmaciones micro temáticas

Aproximación selectiva o de marcaje. Las siguientes frases reflejan momentos significativos de la experiencia vivida por el docente ED2:

1. *“La creatividad de uno como docente juega un papel muy importante.”*
2. *“Las emociones son muy fundamentales en el proceso lector.”*
3. *“Un profesor que no se actualiza no logra que los niños avancen como deberían.”*
4. *“La lectura no debe ser algo puramente obligatorio, sino divertido y creativo.”*

Aproximación detallada o línea a línea

- *“La creatividad de uno como docente juega un papel muy importante”* devela una comprensión de la enseñanza de la lectura sustentada en la innovación y en la capacidad de adaptación pedagógica al contexto.
- *“Las emociones son muy fundamentales en el proceso lector”* evidencia la conciencia del docente respecto a la influencia decisiva de lo emocional en la disposición para aprender.
- *“La falta de actualización influye mucho”* expresa la percepción de que la formación continua constituye un soporte indispensable para responder a la complejidad del aula rural.
- *“La lectura debe ser divertida y creativa”* manifiesta una concepción de la lectura como experiencia lúdica, significativa y generadora de participación.

Transformaciones lingüísticas

La experiencia relatada por el docente ED2 permitió interpretar que la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural se configura como una práctica pedagógica que exige creatividad, sensibilidad emocional y apertura hacia procesos permanentes de actualización profesional. La lectura adquiere sentido cuando se vincula con el contexto del estudiante y se presenta mediante experiencias expresivas que favorecen la participación activa.

Las limitaciones asociadas a la escasez de recursos y a la formación insuficiente no se constituyen únicamente en obstáculos; también interpelan al docente a transformar su práctica y a desplegar estrategias innovadoras que fortalezcan el interés

lector. Así, la enseñanza deja de comprenderse como una acción rutinaria para revelarse como una praxis reflexiva situada en el mundo de la vida rural.

Reducción eidética

Del análisis de la experiencia del docente ED2 emergen como elementos esenciales de la enseñanza de la lectura en la ruralidad: creatividad docente, integración del contexto, papel determinante de las emociones y necesidad de actualización permanente. Estos elementos configuran la esencia del fenómeno estudiado, evidenciando que la lectura se construye como una experiencia significativa cuando se articula lo pedagógico, lo emocional y lo contextual.

Reducción heurística

El acercamiento a la vivencia del docente ED2 permitió a la investigadora profundizar su comprensión sobre la enseñanza de la lectura en contextos rurales, reconociendo que las limitaciones materiales no impiden la construcción de experiencias lectoras significativas cuando el docente resignifica su práctica desde la creatividad y la emoción. Esta experiencia favoreció la identificación de nuevas rutas interpretativas que sitúan a la neuroeducación como un marco pertinente para fortalecer las competencias docentes, especialmente en el manejo de la motivación, la memoria y la participación activa de los estudiantes en el proceso lector.

Texto fenomenológico

La experiencia vivida por el docente ED2 muestra que enseñar a leer en la educación primaria rural implica abrir espacios para la creatividad, la emoción y la participación activa del estudiante. La lectura emerge como un acto pedagógico que trasciende el aula y se nutre del entorno, de la música, del juego y de las expresiones culturales de la comunidad. En este escenario, el docente se convierte en mediador de experiencias lectoras que conectan al niño con su realidad y con los otros.

Desde la perspectiva fenomenológica, esta vivencia permitió a la investigadora comprender que la enseñanza de la lectura se configura como una experiencia relacional, en la que el vínculo afectivo, la innovación pedagógica y la formación continua del docente resultan fundamentales. Esta comprensión aporta elementos clave para la configuración de un modelo teórico sustentado en la neuroeducación,

orientado a fortalecer las competencias docentes y a promover procesos lectores más significativos en la educación primaria rural. (ver tabla 9)

Análisis fenomenológico-hermenéutico de la experiencia vivida por KD3

El desarrollo analítico expuesto seguidamente se fundamenta en la experiencia narrada por el informante clave KD3, docente perteneciente al contexto de educación primaria rural. La interpretación se estructura desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, integrando afirmaciones temáticas, reducciones interpretativas y transformaciones lingüísticas emergentes de la experiencia vivida en relación con la enseñanza de la lectura.

Tabla 10

Análisis de la anécdota (KD3)

Experiencia vivida por el actor KD3
El relato de la docente KD3 permite comprender la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural como una experiencia pedagógica profundamente vinculada al contexto, la motivación y las emociones de los estudiantes. Desde su vivencia, las experiencias más significativas emergen cuando la lectura se relaciona directamente con el día a día de los niños, utilizando palabras cercanas, situaciones conocidas y elementos propios de su entorno. Esta forma de abordar la enseñanza posibilitó avances importantes en los procesos lectores de los estudiantes de grado primero. La docente reconoce que, al inicio de los procesos pedagógicos, se evidenciaba una marcada desmotivación en los estudiantes, lo cual representaba un obstáculo para alcanzar los objetivos propuestos durante el año lectivo. Esta falta de ánimo afectaba el desarrollo cognitivo y limitaba el avance en la lectura, generando una sensación de estancamiento que exigía replantear las estrategias didácticas empleadas en el aula. En su experiencia, las emociones y la motivación se encuentran estrechamente ligadas al aprendizaje de la lectura. KD3 señala que cuando los estudiantes se sienten motivados, participan con mayor disposición y logran avances significativos; en contraste, las emociones negativas generan cansancio, estrés y bloqueos que afectan tanto a los niños como a los docentes. Esta vivencia le permitió reconocer que el proceso lector no depende únicamente de aspectos técnicos, sino de un equilibrio entre lo emocional, lo cognitivo y lo pedagógico. La docente también identifica la formación profesional como un elemento clave para el manejo de las emociones en el aula. Gracias a los procesos formativos, ha logrado reconocer sus propias emociones y las de los estudiantes, lo cual le ha permitido comprender mejor las reacciones del grupo y evitar que las tensiones emocionales interfieran en la enseñanza de la lectura. No obstante, considera que esta formación debería profundizar para atender con mayor precisión las necesidades emocionales y cognitivas de los niños y niñas del contexto rural.

Una experiencia particularmente significativa para KD3 fue el acompañamiento de dos estudiantes que, tras repetir durante dos años el grado tercero sin lograr leer, alcanzaron una lectura fluida mediante un proceso de motivación constante y apoyo personalizado. Este logro no solo representó un avance académico, sino un cambio visible en la actitud de los estudiantes, quienes manifestaron mayor confianza, orgullo y una nueva disposición frente a la lectura. Esta vivencia reafirmó su convicción sobre la importancia de enseñar a leer desde el reconocimiento del contexto, la emoción y la singularidad de cada estudiante.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Afirmaciones temáticas

Afirmaciones macro temáticas (frases sentenciosas que afirman, condensan e interpretan)

1. La enseñanza de la lectura en la educación primaria rural cobra sentido cuando se vincula con el contexto y la experiencia cotidiana del estudiante.
2. La motivación y las emociones determinan el avance o el bloqueo en los procesos lectores.
3. La formación docente favorece el reconocimiento emocional y la adaptación pedagógica en el aula rural.

Afirmaciones micro temáticas

Aproximación selectiva o de marcaje. Las siguientes frases expresan momentos significativos de la experiencia vivida por la docente KD3:

1. *“Al relacionarlo con su día a día, logramos realizar ese año con los estudiantes.”*
2. *“La falta de ánimo no permite avanzar y afecta el proceso de lectura.”*
3. *“La motivación forma parte de las emociones y van de la mano.”*
4. *“Avanzaron hasta alcanzar una lectura bastante fluida.”*

Aproximación detallada o línea a línea

- *“Relacionarlo con su día a día”* Esta expresión evidencia una concepción contextualizada de la enseñanza de la lectura, centrada en la realidad del estudiante rural.
- *“La falta de ánimo afecta el proceso de lectura”* Se pone de manifiesto el impacto directo de la desmotivación en el desarrollo cognitivo y lector.
- *“Emociones negativas generan bloqueos”* Esta afirmación revela la conciencia de la docente sobre la relación entre emoción y aprendizaje.

- *“Alcanzar una lectura bastante fluida”* Se expresa el logro pedagógico como resultado de un acompañamiento motivador y personalizado.

Transformaciones lingüísticas

La experiencia relatada por la docente KD3 permitió a la investigadora interpretar que la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural requiere una mirada pedagógica sensible a las emociones, a la motivación y al contexto del estudiante. El proceso lector se configura como una construcción gradual que demanda del docente la capacidad de reconocer las particularidades del grupo, adaptar sus estrategias y acompañar emocionalmente a los niños. Las dificultades asociadas a la desmotivación y a la diversidad etaria no se constituyen en barreras definitivas, sino en desafíos que impulsan la reflexión y la transformación de la práctica pedagógica.

Reducción eidética

Del análisis de la experiencia de la docente KD3 se develan como elementos esenciales de la enseñanza de la lectura en la ruralidad: la contextualización del aprendizaje, el papel central de la motivación, la influencia de las emociones y la necesidad de formación docente para atender la diversidad del aula. Estos elementos configuran la esencia del fenómeno estudiado, evidenciando que la lectura se aprende cuando se articula lo cognitivo con lo emocional y lo experiencial.

Reducción heurística

El encuentro con la vivencia de la docente KD3 permitió a la investigadora ampliar su comprensión sobre la enseñanza de la lectura en contextos rurales, reconociendo que los procesos lectores pueden transformarse cuando el docente resignifica su práctica desde la empatía, creatividad y acompañamiento personalizado. Esta experiencia favoreció la emergencia de nuevas interpretaciones que sitúan a la neuroeducación como un enfoque pertinente para fortalecer las competencias docentes, especialmente en el manejo de la motivación, la memoria y las emociones en el aprendizaje lector.

Texto fenomenológico

La experiencia vivida por la docente KD3 revela que enseñar a leer en la educación primaria rural implica reconocer al estudiante como un ser emocional, situado en un contexto específico y portador de experiencias que influyen en su forma

de aprender. La lectura se convierte en un proceso de construcción compartida, donde el acompañamiento cercano, la motivación constante y la adaptación pedagógica permiten superar barreras aparentemente insalvables.

Desde la perspectiva fenomenológica, esta vivencia permitió a la investigadora comprender que la enseñanza de la lectura se configura como una experiencia relacional y transformadora, en la que el docente actúa como mediador entre el conocimiento, la emoción y la realidad del estudiante. Esta comprensión aporta elementos sustantivos para la configuración de un modelo teórico sustentado en la neuroeducación, orientado a fortalecer las competencias docentes y a promover aprendizajes lectores más significativos en la educación primaria rural.

Análisis fenomenológico-hermenéutico de la experiencia vivida por MB-D4

El análisis fenomenológico-hermenéutico presentado a continuación se construye a partir de la experiencia compartida por el informante clave MB-D4, docente de educación primaria rural. La organización interpretativa considera los significados emergentes vinculados con la enseñanza de la lectura desde la neuroeducación, incorporando procesos de interpretación, afirmaciones temáticas y comprensiones derivadas de la vivencia pedagógica narrada.

Tabla 11

Análisis de la anécdota (MB-D4)

Experiencia vivida por el actor MB-D4
El relato de la docente MB-D4 permite comprender la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural como una experiencia atravesada por la emoción, el afecto y la búsqueda constante de estrategias que logren captar el interés de los estudiantes. Desde su vivencia, la lectura ha ocupado un lugar central en su práctica pedagógica, destacando el uso de cambios de voz, la participación activa de los niños y la necesidad de que estos “se enamoren” de lo que se les enseña como condición previa para el aprendizaje lector. La docente reconoce que su trayectoria ha estado marcada por experiencias diversas —buenas, regulares y difíciles—, sin embargo, enfatiza que aquellas prácticas donde la lectura se acompaña de gestos afectivos, palabras cercanas y expresiones de cuidado resultan las más significativas. En este sentido, la lectura no se reduce a un acto técnico, sino que se configura como una experiencia relacional que involucra el vínculo emocional entre docente y estudiante. En cuanto a las condiciones actuales para enseñar a leer, MB-D4 identifica importantes limitaciones asociadas a la presencia de estudiantes con extraedad y a contextos familiares poco favorables para el acompañamiento escolar. La docente señala que muchos padres son iletrados, lo

cual dificulta el apoyo en casa y traslada gran parte de la responsabilidad del proceso lector exclusivamente al aula, incrementando los desafíos del trabajo docente.

Dentro del aula, la docente observa factores que obstaculizan el desarrollo normal de la enseñanza de la lectura, tales como la indisciplina, la desmotivación y la distracción constante. Estas situaciones se intensifican cuando los estudiantes llegan con cargas emocionales negativas, manifestadas en comportamientos disruptivos que afectan el clima de aprendizaje. Desde su experiencia, estas conductas evidencian la necesidad de atender el componente emocional como parte esencial del proceso lector.

MB-D4 considera que las emociones desempeñan un papel determinante en el aprendizaje de la lectura, ya que influyen directamente en la motivación y el comportamiento de los estudiantes. La docente enfatiza que trabajar lo emocional permite mejorar la disposición hacia la lectura y reducir conductas que interfieren en el desarrollo de las actividades pedagógicas. Esta comprensión la ha llevado a reconocer que enseñar a leer implica, necesariamente, acompañar emocionalmente a los niños.

La formación docente aparece en su relato como un elemento clave para afrontar estos desafíos. Las capacitaciones, según la docente, abren la posibilidad de comprender mejor los trastornos emocionales presentes en muchos estudiantes y de reaccionar de manera más adecuada ante las dificultades que emergen en el aula. La formación continua le ha permitido interpretar por qué algunos niños se bloquean, se frustran o se niegan a leer, fortaleciendo su capacidad de respuesta pedagógica.

Una experiencia significativa relatada por MB-D4 se relaciona con una actividad de dramatización de cuentos, en la que una estudiante inicialmente tímida logró progresivamente participar y leer en voz alta. Este momento fue vivido por la docente como una confirmación del valor de las estrategias creativas y afectivas, evidenciando que, cuando los estudiantes se sienten seguros y motivados, emergen cambios positivos en su actitud frente a la lectura. En consecuencia, la docente expresa la necesidad de contar con mayor apoyo institucional, tanto en capacitación como en dotación de materiales didácticos. Reconoce que, ante la diversidad de ritmos y niveles de aprendizaje, se ve obligada a gestionar recursos por su cuenta, lo cual evidencia las desigualdades que enfrentan las escuelas rurales y refuerza la demanda de una atención más equitativa para estos contextos educativos.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Afirmaciones temáticas

Afirmaciones macro temáticas (frases sentenciosas que afirman, condensan e interpretan)

1. La enseñanza de la lectura en la educación primaria rural se fortalece cuando se construye desde el afecto y la motivación.
2. Las emociones influyen directamente en el comportamiento y la disposición de los estudiantes frente al aprendizaje lector.

3. La formación docente y la disponibilidad de recursos son determinantes para atender la diversidad y las dificultades en el aula rural.

Afirmaciones micro temáticas

Aproximación selectiva o de marcaje. Las siguientes expresiones reflejan momentos esenciales de la experiencia vivida por la docente MB-D4:

1. *“Primero que se enamoren de lo que les voy a enseñar.”*
2. *“La lectura se hace con abrazos, con besos, con palabras.”*
3. *“Las emociones ayudan a mejorar la motivación y el comportamiento.”*
4. *“A veces debía aruñar para conseguir materiales.”*

Aproximación detallada o línea a línea

- *“Que se enamoren de lo que les voy a enseñar”* Expresa una concepción afectiva de la enseñanza de la lectura, centrada en el vínculo emocional.
- *“La indisciplina y la desmotivación distraen mucho”* Evidencia la incidencia del clima emocional del aula en el proceso lector.
- *“Las capacitaciones abren puertas a cosas nuevas”* Refleja la importancia de la formación como vía para resignificar la práctica docente.
- *“Aruñar para conseguir materiales”* Denota la precariedad de recursos y la gestión individual del docente en el contexto rural.

Transformaciones lingüísticas

La experiencia de la docente MB-D4 permitió a la investigadora interpretar que la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural se construye desde una práctica pedagógica sensible, en la que el afecto, la motivación y la creatividad se convierten en mediadores fundamentales del aprendizaje. Las dificultades asociadas a la indisciplina, la extraedad y la falta de acompañamiento familiar exigen del docente una constante reflexión sobre sus estrategias y una búsqueda permanente de formación y recursos que le permitan responder a las necesidades reales de los estudiantes.

Reducción eidética

De la experiencia vivida por la docente MB-D4 emergen como rasgos esenciales del fenómeno: la centralidad de las emociones en la enseñanza de la lectura, el valor del vínculo afectivo docente-estudiante, la necesidad de formación continua y la

carencia de recursos didácticos en la escuela rural. Estos elementos configuran la esencia de una práctica pedagógica que trasciende lo instrumental y se orienta hacia lo humano y relacional.

Reducción heurística

El encuentro con el relato de MB-D4 amplió la comprensión de la investigadora sobre la enseñanza de la lectura como una experiencia cargada de desafíos emocionales y estructurales. Esta vivencia permitió reconocer que la resignificación de la praxis pedagógica pasa por el reconocimiento de las emociones, la creatividad didáctica y la implementación de enfoques como la neuroeducación, que ofrecen claves para comprender los bloqueos, la frustración y la diversidad de formas de aprender en la educación primaria rural.

Texto fenomenológico

La experiencia vivida por la docente MB-D4 revela que enseñar a leer en la educación primaria rural implica mucho más que transmitir contenidos; supone establecer vínculos afectivos, comprender las emociones de los estudiantes y crear ambientes de aprendizaje donde la lectura se viva con alegría y significado. Los gestos, las palabras y las estrategias creativas se convierten en puentes que acercan a los niños al mundo de la lectura.

Desde la mirada fenomenológica, esta vivencia permitió a la investigadora comprender que la lectura se aprende cuando el estudiante se siente reconocido, acompañado y motivado. La praxis pedagógica, en este sentido, se resignifica como un acto profundamente humano, donde la emoción, formación docente y acceso a recursos adecuados se articulan para favorecer procesos lectores más inclusivos y significativos en el contexto rural.

Análisis fenomenológico-hermenéutico de la experiencia vivida por MD5

La experiencia descrita por el informante clave MD5 constituye el fundamento del análisis que se desarrolla a continuación. Desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, se interpretan los significados asociados a la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, integrando afirmaciones temáticas, transformaciones lingüísticas y procesos reflexivos surgidos de la experiencia vivida.

Tabla 12
Análisis de la anécdota (MD5)

Experiencia vivida por el actor MD5

El relato de la docente MD5 permite comprender la enseñanza de la lectura en el contexto rural como una experiencia profundamente significativa, cargada de sentido afectivo y compromiso personal. Desde su vivencia, enseñar a leer a niños de la ruralidad se diferencia notablemente del contexto urbano, especialmente porque los estudiantes llegan sin procesos previos de aprestamiento y con hábitos poco consolidados hacia la lectura, lo cual convierte el acto de enseñar en un desafío constante, pero también en una experiencia que deja huella en la trayectoria docente.

La docente expresa que esta experiencia ha sido “bonita” y que la lleva “en el corazón”, lo cual evidencia una fuerte implicación emocional en su práctica pedagógica. Enseñar a leer en la ruralidad no es percibido únicamente como una tarea académica, sino como un proceso humano que exige sensibilidad, paciencia y comprensión de las condiciones de vida de los estudiantes, quienes muchas veces deben cumplir oficios del hogar y del campo que limitan el desarrollo de hábitos lectores.

En relación con las condiciones actuales para enseñar a leer, MD5 reconoce la presencia de múltiples limitaciones asociadas a factores físicos, culturales y familiares. La ausencia de hábitos de lectura y las responsabilidades extraescolares influyen directamente en el proceso de aprendizaje, dificultando la continuidad y el fortalecimiento de las prácticas lectoras en el aula. Estas condiciones configuran un escenario en el que el docente debe redoblar esfuerzos para sostener el interés y la motivación de los estudiantes.

Dentro del aula, la docente identifica como principal obstáculo la falta de hábitos de lectura, situación que se ve reforzada por las dinámicas propias de la vida rural. Desde su experiencia, estos factores inciden en el ritmo de aprendizaje y demandan estrategias pedagógicas más flexibles, ajustadas a la realidad del estudiantado, para lograr avances significativos en la enseñanza de la lectura.

MD5 otorga un lugar central a las emociones en el proceso lector, señalando que cuando los niños llegan al aula cargados de preocupaciones familiares o problemas personales, no logran concentrarse ni atender a las actividades de lectura. La docente reconoce su responsabilidad en identificar estos estados emocionales y acompañar al estudiante, comprendiendo que solo cuando el niño se siente tranquilo y contenido puede abrirse al aprendizaje.

La formación docente es considerada por MD5 como un factor determinante en el manejo de las emociones y la motivación dentro del aula. La falta de herramientas socio emocionales, según su experiencia, genera ambientes tensos que frenan el aprendizaje, mientras que la actualización permanente permite crear climas de aula más favorables y responder de manera más adecuada a las necesidades de los estudiantes durante el proceso lector.

La docente también relata que ha sentido la necesidad de actualizar sus conocimientos cuando observa que algunos niños no responden a las estrategias tradicionales o no avanzan al ritmo esperado. Esta situación la ha llevado a reflexionar sobre la importancia de revisar métodos, conocer nuevas

propuestas y diversificar la enseñanza de la lectura, ajustándola a la forma real en que los niños aprenden en el contexto rural.

Una experiencia significativa para MD5 fue la implementación de estrategias lúdicas que permitieron a los estudiantes descubrir que “leer también es jugar”. A través de estas actividades, la docente observó mayor atención, alegría y disposición para participar, lo que reafirmó su convicción de que la motivación y el juego son mediadores fundamentales del aprendizaje lector. La docente expresa la necesidad de contar con mayor formación en psicología infantil, neuroeducación y manejo emocional, así como con apoyo en herramientas tecnológicas. Considera que estos recursos permitirían responder mejor a las exigencias de la nueva sociedad y fortalecer la enseñanza de la lectura en la ruralidad. A pesar de las dificultades, valora profundamente su experiencia y reconoce que, en este proceso, el aprendizaje es mutuo entre docentes y estudiantes

Nota. Tabla elaborada por la autora

Afirmaciones temáticas

Afirmaciones macro temáticas (frases sentenciosas que afirman, condensan e interpretan)

1. Enseñar a leer en la ruralidad es una experiencia pedagógica profundamente humana y emocional.
2. La ausencia de hábitos lectores y las condiciones del contexto rural inciden directamente en el aprendizaje de la lectura.
3. El acompañamiento emocional y la formación docente son claves para favorecer procesos lectores significativos.

Afirmaciones micro temáticas

Aproximación selectiva o de marcaje. Se identifican como expresiones esenciales de la experiencia vivida por la docente MD5 las siguientes:

1. “Es algo que lo llevaré siempre en mi corazón.”
2. “Los niños llegan sin un aprestamiento.”
3. “Si el niño viene cargado de problemas, no logra concentrarse.”
4. “Leer también es jugar.”
5. “Se está haciendo la tarea.”

Aproximación detallada o línea a línea

- “Lo llevaré siempre en mi corazón” Expresa la implicación emocional profunda de la docente con su práctica pedagógica.
- “Llegan sin aprestamiento” Da cuenta de las brechas iniciales en el proceso lector en el contexto rural.

- “*No logra concentrarse*” Evidencia la relación directa entre estado emocional y aprendizaje de la lectura.
- “*Leer también es jugar*” Revela la resignificación de la lectura como experiencia lúdica y motivadora.
- “*Se está haciendo la tarea*” Denota compromiso, esfuerzo y sentido de responsabilidad docente pese a las limitaciones.

Transformaciones lingüísticas

La experiencia relatada por la docente MD5 permitió a la investigadora interpretar que la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural se construye desde una praxis pedagógica sensible, en la que las emociones, los hábitos culturales y las condiciones de vida de los estudiantes influyen de manera decisiva en el aprendizaje. La necesidad de diversificar estrategias, acompañar emocionalmente y fortalecer la formación docente emerge como una respuesta a los retos propios de la ruralidad.

Reducción eidética

Los elementos esenciales del fenómeno, a partir del relato de MD5, se concentran en: la centralidad de las emociones en el aprendizaje lector, la carencia de hábitos de lectura en el contexto rural, la necesidad de estrategias lúdicas y la importancia de la formación docente en aspectos socioemocionales y neuro educativos.

Reducción heurística

La experiencia vivida por la docente MD5 amplió la comprensión de la investigadora sobre la enseñanza de la lectura como un proceso que trasciende lo académico y se sitúa en el plano de lo humano y lo emocional. Este encuentro permitió reconocer que la resignificación de la praxis pedagógica implica comprender al estudiante en su totalidad, atender su contexto y construir experiencias lectoras significativas que conecten con su vida cotidiana.

Texto fenomenológico

La experiencia de la docente MD5 revela que enseñar a leer en la educación primaria rural es un acto de compromiso, sensibilidad y esperanza. La lectura se aprende cuando el niño se siente acompañado, comprendido y motivado, y cuando el

aula se transforma en un espacio donde el juego, la emoción y el afecto se integran al aprendizaje.

Desde esta vivencia, la investigadora comprende que la praxis pedagógica se resignifica cuando el docente reconoce que educar en la ruralidad implica enseñar desde el corazón, adaptarse a las realidades del contexto y creer en las posibilidades de los estudiantes, aun en medio de condiciones adversas. En este sentido, la enseñanza de la lectura se configura como una experiencia transformadora tanto para quien aprende como para quien enseña.

Análisis fenomenológico-hermenéutico de la experiencia vivida por MD6

El análisis interpretativo presentado a continuación se deriva de la experiencia vivida por el informante clave MD6 en el ámbito de la educación primaria rural. Su organización responde a criterios fenomenológico-hermenéuticos que permiten comprender los significados construidos alrededor de la enseñanza de la lectura sustentada en la neuroeducación, mediante afirmaciones temáticas y procesos de interpretación emergentes de la vivencia docente.

Tabla 13

Análisis de la anécdota (MD6)

Experiencia vivida por el actor MD6
El relato de la docente MD6 pone de manifiesto que la enseñanza de la lectura en el contexto rural se desarrolla en medio de condiciones estructurales desfavorables que desbordan, en muchos casos, el esfuerzo individual del docente. Desde su experiencia, la problemática rural se asocia principalmente a la carencia de herramientas pedagógicas, al limitado acompañamiento estatal y a la falta de compromiso de algunos actores familiares e institucionales, lo cual incide directamente en los procesos lectores de los estudiantes de los primeros grados de primaria. La docente expresa que las condiciones actuales para enseñar a leer son “muy desfavorables”, señalando la necesidad urgente de un mayor acompañamiento por parte del Estado. Esta percepción revela un sentimiento de insuficiencia institucional que condiciona la práctica pedagógica y obliga al docente a asumir múltiples responsabilidades que van más allá de la enseñanza formal de la lectura. Al relatar una experiencia significativa, MD6 alude a su quehacer pedagógico cotidiano, en el que se ve en la necesidad de organizar y acompañar a los estudiantes ante la falta de compromiso de algunos padres de familia. Esta situación refuerza la idea de que el proceso lector en la ruralidad no depende únicamente del aula, sino que está profundamente atravesado por factores familiares y sociales que inciden en la continuidad y el acompañamiento del aprendizaje.

Dentro del aula, la docente identifica como uno de los mayores obstáculos la falta de condiciones que permitan una lectura eficaz, situación que se manifiesta en comportamientos de desatención, dificultad para concentrarse y ausencia de hábitos que favorezcan el proceso lector. Estas dificultades se hacen visibles en escenarios caóticos donde el docente debe intervenir constantemente para sostener la dinámica de clase. MD6 otorga un papel central a las emociones en el aprendizaje de la lectura, señalando que un estudiante que llega triste, con hambre o con problemas familiares difícilmente mostrará disposición para aprender a leer. Reconoce, además, que muchos docentes no cuentan con la formación suficiente para identificar y regular las emociones de sus estudiantes, por lo que plantea la necesidad de “empezar por las emociones” como base del trabajo pedagógico en el aula rural. La formación docente es percibida como un elemento clave para evitar errores en el manejo emocional y motivacional de los estudiantes. Desde su vivencia, el desconocimiento de estos aspectos genera prácticas inadecuadas que afectan la motivación hacia la lectura. En este sentido, la docente considera que una mejor formación permitiría acompañar de manera más pertinente a los niños y mejorar los ambientes de aprendizaje en contextos rurales caracterizados por múltiples demandas.

La necesidad de actualización emerge con fuerza en situaciones de desorden y falta de concentración dentro del aula, momentos en los que la docente reconoce no contar con suficientes estrategias para atender a los estudiantes. Estas experiencias la llevan a asumir la actualización profesional como una responsabilidad personal, orientada a fortalecer su práctica pedagógica y responder a las realidades del contexto.

En cuanto a la motivación, MD6 observa que los estudiantes se muestran más interesados cuando participan activamente en cuentos y actividades dinámicas, en contraste con las prácticas tradicionales de lectura. Estas experiencias le permiten constatar que la participación, el movimiento y la interacción favorecen una actitud más positiva hacia la lectura. La docente manifiesta la necesidad de contar con más talleres, apoyo directivo y acompañamiento profesional, especialmente en el ámbito emocional y pedagógico. Asimismo, expresa una preocupación por la falta de reconocimiento histórico de los niños rurales, señalando que estos estudiantes merecen ser escuchados y apoyados si se aspira a mejorar la educación en Colombia.

Afirmaciones temáticas

Afirmaciones macro temáticas (frases sentenciosas que afirman, condensan e interpretan)

1. La enseñanza de la lectura en la ruralidad se desarrolla en condiciones estructurales desfavorables que limitan el proceso pedagógico.
2. Las emociones y las condiciones de vida de los estudiantes influyen directamente en su disposición para aprender a leer.
3. La formación docente y el acompañamiento institucional son claves para fortalecer la enseñanza de la lectura en contextos rurales.

Afirmaciones micro temáticas

Aproximación selectiva o de marcaje. Se reconocen como expresiones significativas del relato de MD6 las siguientes:

1. *“Las condiciones son muy desfavorables.”*
2. *“Empezar por las emociones.”*
3. *“Momentos muy caóticos dentro del aula.”*
4. *“Los estudiantes se motivan cuando participan.”*
5. *“Los niños rurales merecen ser escuchados.”*

Aproximación detallada o línea a línea

- *“Condiciones muy desfavorables”* Evidencia la percepción de abandono institucional en el contexto rural.
- *“Empezar por las emociones”* Revela la centralidad del componente emocional como base del aprendizaje lector.
- *“Momentos caóticos”* Expresa la complejidad de la dinámica de aula y la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas.
- *“Participar y moverse”* Muestra la preferencia de los estudiantes por metodologías activas y participativas.
- *“Merecen ser escuchados”* Denota una reivindicación de la educación rural y de la voz de sus estudiantes.

Transformaciones lingüísticas

La experiencia narrada por la docente MD6 permitió a la investigadora comprender que la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural está profundamente condicionada por factores emocionales, sociales e institucionales. La ausencia de acompañamiento, la necesidad de formación docente y la urgencia de metodologías más participativas emergen como elementos clave para resignificar la praxis pedagógica en estos contextos.

Reducción eidética

El núcleo esencial del fenómeno, a partir del relato de MD6, se concentra en: la influencia determinante de las emociones en el aprendizaje lector, las limitaciones estructurales del contexto rural, la necesidad de formación docente en el ámbito socioemocional y la importancia de estrategias participativas para motivar la lectura.

Reducción heurística

La experiencia vivida por la docente MD6 amplió la comprensión de la investigadora al evidenciar que enseñar a leer en la ruralidad implica enfrentar desafíos que trascienden el aula y requieren una mirada integral del estudiante. Este encuentro permitió reconocer la urgencia de modelos pedagógicos que integren lectura, emociones y acompañamiento institucional como base para una educación rural más equitativa.

Texto fenomenológico

La vivencia de la docente MD6 revela que la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural es un proceso atravesado por la desigualdad, la carga emocional y la necesidad de apoyo continuo. Leer no es solo decodificar palabras, sino sentirse acompañado, escuchado y valorado dentro de un entorno que muchas veces resulta adverso.

Desde esta experiencia, la investigadora comprende que resignificar la praxis pedagógica en la ruralidad exige comenzar por las emociones, fortalecer la formación docente y reconocer la voz de los niños rurales como sujetos de derecho. La lectura, en este sentido, se configura como una posibilidad de inclusión, dignificación y transformación social.

Interpretación hermenéutica de los hallazgos desde el diálogo fenomenológico con referentes teóricos

El presente apartado corresponde al momento de profundización hermenéutica del fenómeno investigado, desarrollado desde la perspectiva fenomenológica de Max van Manen. En esta fase, los significados emergentes derivados de las experiencias vividas narradas por los docentes son interpretados mediante un diálogo reflexivo con fuentes teóricas y referenciales vinculadas a la neuroeducación, la pedagogía de la lectura y la educación rural.

Este proceso tiene como finalidad ampliar la comprensión del fenómeno vivido a través de la reflexión temática y la escritura interpretativa, permitiendo develar estructuras requeridas de sentido asociadas a la enseñanza de la lectura en contextos rurales.

Seguidamente, se presentan los aspectos derivados de la Interpretación hermenéutica de los hallazgos desde el diálogo fenomenológico con referentes teóricos, en coherencia con el método fenomenológico hermenéutico propuesto por Van Manen. Este ejercicio se orienta a ampliar los horizontes de comprensión del fenómeno vivido, estableciendo un diálogo interpretativo entre las experiencias narradas por los actores educativos y los desarrollos conceptuales existentes en el campo de la educación, neuroeducación y pedagogía de la lectura en contextos rurales.

Desde la perspectiva vanmaniana, la investigación fenomenológica busca develar el significado de la experiencia tal como es vivida, lo que implica un movimiento reflexivo permanente entre descripción e interpretación. En este marco, los relatos de los docentes participantes permitieron identificar temas recurrentes asociados a la influencia de las emociones, la motivación, las condiciones contextuales y la formación docente y, además, posibilitaron *otorgar mayor visibilidad a estructuras de sentido* que configuran la enseñanza de la lectura como una experiencia pedagógica profundamente contextualizada.

La aproximación a los referentes teóricos no operó como un mecanismo de verificación, sino como un *horizonte hermenéutico* que permitió expandir el significado de las vivencias docentes. Así, más que evidenciar coincidencias, la confrontación teórica favoreció una comprensión más densa del fenómeno, revelando que la dimensión emocional constituye una condición ontológica que atraviesa la relación del estudiante con el acto de aprender.

En consonancia con ello, los planteamientos de Van Manen (2003) permiten comprender que las emociones representan una vía privilegiada para acceder al modo en que los sujetos habitan y significan sus experiencias educativas. A la luz de esta perspectiva, los hallazgos de la investigación sugieren que el aprendizaje de la lectura se ve favorecido cuando el estudiante se reconoce emocionalmente seguro, motivado y acogido dentro de su mundo de vida escolar.

Por otra parte, los discursos de los docentes rurales dialogan con aportes teóricos que advierten cómo las condiciones estructurales y sociales inciden de manera decisiva en la praxis pedagógica. La ruralidad, descrita por los actores como un

escenario atravesado por carencias materiales, extraedad, limitado acompañamiento institucional y complejidades familiares, se configura fenomenológicamente como un *mundo de vida* que delimita las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Este entendimiento posibilita superar visiones simplistas y ubicar la enseñanza de la lectura dentro de un contexto relacional donde confluyen dimensiones sociales, culturales, emocionales y pedagógicas.

En relación con la formación docente, la confrontación con la literatura especializada permitió interpretar que la necesidad de actualización y formación permanente expresada por los participantes no responde únicamente a demandas técnicas, sino a una búsqueda de mayor comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes. Desde el enfoque de Van Manen, esta disposición puede leerse como una forma de *reflexividad pedagógica* encarnada, en la que el docente revisa su práctica a partir de las tensiones que emergen en la experiencia cotidiana vivida en el aula.

Asimismo, el diálogo con fuentes referenciales vinculadas a la neuroeducación amplió la comprensión de los hallazgos al evidenciar que los docentes reconocen, desde su experiencia práctica, la interrelación entre emoción, memoria, atención y aprendizaje de la lectura. Esta convergencia entre experiencia y teoría otorga solidez interpretativa a la investigación, ya que permite vislumbrar la necesidad de construir marcos pedagógicos que integren dichos procesos de manera consciente dentro de la práctica docente.

Desde esta perspectiva comprensiva, comienza a perfilarse la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural como una experiencia formativa atravesada por dimensiones afectivas, cognitivas y contextuales que demandan una transformación de las competencias docentes. En este escenario, la neuroeducación emerge como una orientación teórica capaz de dialogar con la realidad del aula rural y con los significados contruidos por los actores educativos.

En consecuencia, la profundización comprensiva del fenómeno con fuentes referenciales, realizada desde el método fenomenológico hermenéutico, permitió ahondar en la comprensión del fenómeno investigado al integrar la voz de los docentes con los aportes teóricos contemporáneos. Este proceso fortaleció la interpretación, puesto que contribuyó a delinear los fundamentos comprensivos sobre los cuales se

proyecta la construcción del modelo teórico orientado al fortalecimiento de las competencias docentes para la enseñanza de la lectura en contextos rurales.

A partir del proceso de reflexión hermenéutica y del diálogo interpretativo entre las experiencias vividas de los docentes y las fuentes referenciales, emergieron diversos temas fenomenológicos esenciales que permitieron profundizar la comprensión del fenómeno investigado. Estos temas se consideran estructuras de significado que revelan modos de comprender la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural desde una perspectiva neuroeducativa, pedagógica y experiencial. Es por ello que, los apartados que se desarrollan a continuación representan núcleos comprensivos derivados de la interpretación fenomenológica del fenómeno vivido por los actores educativos.

La enseñanza de la lectura en la escuela rural como fenómeno pedagógico, ontológico y multidimensional

La enseñanza de la lectura en la escuela rural, tal como se devela en los hallazgos de la presente investigación, trasciende su comprensión como una práctica pedagógica meramente instrumental para configurarse como un fenómeno educativo complejo, en el que convergen dimensiones estructurales, culturales, emocionales y ontológicas. Las narrativas docentes permiten advertir que enseñar a leer en la ruralidad supone habitar un escenario marcado por carencias materiales, situaciones de extra edad escolar, discontinuidades en las trayectorias educativas, limitado acompañamiento familiar y una arraigada tradición oral. Tales condiciones configuran el mundo de la vida (*Lebenswelt*) de los estudiantes rurales, entendido como el horizonte cotidiano de significados, prácticas y relaciones que sustenta su experiencia. Desde allí se orientan las formas en que la lectura es vivida, mediada y transformada en el espacio escolar.

Desde esta perspectiva, la lectura se constituye en una práctica social y cultural en consonancia con Cassany (2006), quien la concibe como un proceso de construcción de sentido mediado por contextos socioculturales específicos. En el ámbito rural, dichos sentidos se anclan en experiencias asociadas al trabajo agrícola, la vida comunitaria y la transmisión intergeneracional del saber, aspectos que interpelan los modelos pedagógicos estandarizados de matriz urbana. En esta línea, Rockwell

(2009) advierte que las prácticas escolares rurales responden a racionalidades propias que no pueden ser comprendidas ni transformadas desde parámetros homogéneos, pues hacerlo implicaría ocultar la singularidad del contexto y del sujeto que aprende.

Esta comprensión dialoga con los planteamientos de Freire (1997), para quien enseñar constituye un acto profundamente ético y político, inseparable de las condiciones históricas y sociales de los educandos. Así, la enseñanza de la lectura en la ruralidad emerge como un acto de reconocimiento del ser estudiante rural, de su historia, sus saberes y sus modos de habitar el mundo, lo que desplaza la mirada desde el aprendizaje técnico hacia la comprensión del sujeto en su existencia situada.

Desde una lectura ontológica del fenómeno, se comprende que enseñar a leer implica acompañar procesos de constitución del ser, en los que el lenguaje se convierte en posibilidad de comprensión del mundo y de sí mismo. Esta perspectiva sustenta el modelo teórico emergente al situar el contexto como una dimensión estructurante de la praxis pedagógica adaptativa, desde la cual el docente interpreta, decide y actúa pedagógicamente.

La experiencia vivida del docente como fundamento ontológico y epistemológico del saber pedagógico

Las experiencias narradas por los docentes revelan que la enseñanza de la lectura se configura desde un saber pedagógico encarnado, que emerge de la vivencia cotidiana del aula y de la confrontación permanente con situaciones complejas, inciertas y emocionalmente significativas. Esta dimensión experiencial confirma los planteamientos de Dewey (1938), quien sostiene que la experiencia constituye el núcleo del aprendizaje y del conocimiento profesional, en tanto posibilita procesos de reflexión que transforman la acción pedagógica.

Desde la fenomenología hermenéutica, Van Manen (2003, 2014) plantea que la experiencia vivida se erige como una fuente legítima de conocimiento pedagógico cuando es interpretada y narrada reflexivamente, pues permite develar los significados que orientan la práctica educativa. En el caso de los docentes rurales, la experiencia informa la acción pedagógica, puesto que configura su modo de ser docente, comprendido como un sujeto que enseña desde la sensibilidad, la intuición pedagógica y un profundo compromiso ético con sus estudiantes.

En esta línea, los relatos evidencian procesos constantes de reflexión en y sobre la acción, en coherencia con Schön (1992), donde el docente se interroga, ajusta y reflexiona sobre sus estrategias frente a la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje, edades y estados emocionales del alumnado. Este saber experiencial entra en diálogo con la formación académica y con las exigencias del contexto, configurándose como un conocimiento dinámico y relacional que se reconstruye en la práctica misma.

A su vez, Tardif (2014) sostiene que el saber docente es plural, histórico y socialmente construido, lo que permite comprender que la experiencia vivida constituye un saber epistemológicamente válido que se consolida en la interacción entre trayectoria profesional, el contexto y la práctica pedagógica. En consecuencia, el modelo teórico emergente reconoce la experiencia docente como eje fundante de la comprensión pedagógica, posicionando al maestro rural como ejecutor de políticas educativas, así como sujeto productor de conocimiento. Desde esta mirada, la enseñanza de la lectura se comprende como una praxis reflexiva que se nutre de la experiencia y, al mismo tiempo, la transforma, otorgándole al docente un lugar protagónico en la construcción de sentidos pedagógicos situados.

Emociones, motivación y aprendizaje lector: una unidad ontológica del aprender

Uno de los hallazgos más consistentes del estudio es la centralidad de las emociones y la motivación en el proceso de aprendizaje de la lectura. Los discursos docentes permiten comprender que los estados emocionales de los estudiantes condicionan de manera decisiva su apertura al aprendizaje, revelando que el acto de leer se sitúa en el ámbito del sentir, del estar en el mundo y del vínculo pedagógico que se teje en la experiencia educativa.

Desde la neurociencia, Damasio (2010) sostiene que la emoción constituye la base funcional de la cognición, cuestionando la tradicional dicotomía entre razón y emoción. En esta misma perspectiva, Immordino-Yang y Damasio (2007) demuestran que los aprendizajes asociados a experiencias emocionalmente significativas tienden a consolidarse con mayor profundidad en la memoria a largo plazo, aspecto especialmente relevante en contextos rurales donde las condiciones sociales y afectivas inciden directamente en la disposición para aprender.

Según afirma Mora (2017), solo se aprende aquello que despierta interés y compromiso afectivo, señalando que la motivación es una condición estructurante del mismo. De igual forma, Bisquerra (2011) plantea la necesidad de integrar la educación emocional de manera transversal al currículo, al reconocer su impacto tanto en el bienestar personal como en el desarrollo académico.

Lo anterior permite interpretar que la enseñanza de la lectura puede comprenderse como una experiencia ontológica en la que el estudiante se implica emocionalmente y construye sentido desde su propia vivencia. En este horizonte comprensivo, los hallazgos evidencian que atender al ser emocional del estudiante, sus temores, frustraciones, expectativas y logros, constituye una condición pedagógica para favorecer aprendizajes más profundos y duraderos. En consecuencia, el modelo teórico emergente reconoce la dimensión emocional como un eje estructurante del aprendizaje lector, al concebir la lectura como una experiencia afectiva, relacional y significativa que acontece en la interacción entre cerebro, emoción y contexto.

La formación docente como proceso ontológico de transformación de la praxis pedagógica

Los discursos de los docentes revelan una preocupación recurrente por la insuficiencia de la formación inicial para afrontar los desafíos emocionales, cognitivos y contextuales que supone la enseñanza de la lectura en general y en especial en escenarios rurales. Esta percepción dialoga con Imbernón (2011), quien concibe la formación docente como un proceso permanente de construcción y reconstrucción del saber profesional, orientado a la transformación consciente de la práctica pedagógica.

En concordancia con Perrenoud (2004), la competencia docente se manifiesta en la capacidad de movilizar saberes en situaciones complejas e inciertas, lo que demanda procesos continuos de actualización permanente y reflexión crítica. En la ruralidad, esta exigencia adquiere una densidad particular, dado que el docente asume múltiples funciones y enfrenta condiciones institucionales frecuentemente limitadas.

Desde una lectura ontológica, la formación docente es un proceso de transformación del ser docente, quien se configura a partir del encuentro con el otro, con el contexto y con las tensiones que emergen en la práctica educativa. Formarse implica, en este sentido, revisarse, cuestionarse y reconstruir profesionalmente. Se

comprende entonces que la formación fortalece competencias pedagógicas y posibilita la emergencia de una conciencia reflexiva capaz de orientar prácticas más sensibles y contextualizadas.

Por ello, en el modelo teórico emergente la formación se configura como una dimensión formativa-transformadora que favorece la construcción de una praxis pedagógica adaptativa, reflexiva e incluyente, en consonancia con las realidades del entorno rural y con las necesidades del aprendizaje lector.

La neuroeducación como eje articulador de la transformación de la praxis pedagógica

Los hallazgos de la investigación permiten comprender que la neuroeducación emerge, en la experiencia vivida de los docentes, como un horizonte comprensivo capaz de articular emoción, cognición, experiencia y contexto en la enseñanza de la lectura en la escuela rural. Más que una categoría teórica impuesta, se devela como una comprensión que dialoga con las intuiciones pedagógicas de los maestros, quienes reconocen que los procesos lectores no pueden abordarse desde una lógica exclusivamente técnica o metodológica, sino desde una mirada profunda sobre cómo aprenden los estudiantes, cómo sienten y cómo significan su experiencia educativa en el mundo de la vida.

Desde una perspectiva epistemológica, Tokuhamma-Espinosa (2019) define la neuroeducación como un campo interdisciplinar que integra los aportes de la neurociencia, la psicología y la pedagogía con el propósito de enriquecer las prácticas educativas a partir del conocimiento del funcionamiento cerebral. No obstante, a la luz de los hallazgos, esta integración trasciende la aplicación instrumental de saberes científicos para configurarse como una invitación a releer críticamente la praxis pedagógica. En este horizonte, el docente se reconoce como mediador entre el saber científico, la experiencia pedagógica y las particularidades del contexto sociocultural, lo que conduce a comprender la enseñanza de la lectura como una experiencia sensible a los ritmos, emociones y trayectorias de aprendizaje de los estudiantes rurales.

En el ámbito específico de la lectura, Dehaene (2014) demuestra que aprender a leer implica la activación de redes neuronales complejas que requieren repetición significativa, atención sostenida, motivación y un entorno emocionalmente seguro.

Interpretados desde la experiencia docente, estos planteamientos permiten comprender por qué las prácticas rígidas y descontextualizadas tienden a perder eficacia en escenarios marcados por la extraedad escolar, la discontinuidad educativa y la vulnerabilidad socio emocional. La neuroeducación ofrece así fundamentos que explican el aprendizaje lector y orientan la necesidad de promover metodologías activas, multisensoriales y emocionalmente significativas.

En esta línea comprensiva, Sousa (2016) sostiene que entender cómo aprende el cerebro posibilita el diseño de estrategias pedagógicas más inclusivas y respetuosas de la diversidad cognitiva y emocional. Tal comprensión impacta el aprendizaje estudiantil, ya que transforma la manera en que el docente se piensa a sí mismo, transitando de transmisor de contenidos a mediador de experiencias de aprendizaje con sentido. Se advierte entonces una redefinición del ser docente, quien es llamado a ejercer una praxis reflexiva, empática y adaptativa, coherente con las realidades del estudiantado rural.

Desde un enfoque socio emocional, los aportes de Immordino-Yang y Damasio (2007) refuerzan la idea de que los aprendizajes más duraderos se encuentran vinculados a experiencias emocionalmente significativas, mientras que Mora (2017) señala que solo se aprende aquello que despierta implicación afectiva. Estos planteamientos permiten interpretar que la neuroeducación otorga sustento científico a sensibilidades pedagógicas ya presentes en el quehacer de los maestros participantes, quienes reconocen que el éxito del proceso lector depende en gran medida del clima emocional del aula y de la capacidad del docente para acoger y acompañar las emociones de sus estudiantes.

A partir del diálogo hermenéutico entre las experiencias vividas de los docentes y los referentes teóricos, en figura 15 se sintetiza los hallazgos y comprensiones fenomenológicas emergentes que sustentan la configuración del modelo teórico:

Figura 11

Hallazgos y comprensiones fenomenológicas emergentes en diálogo con los referentes teóricos

HALLAZGO	SIGNIFICADO	DIÁLOGO CON REFERENTES TEÓRICOS	SUSTENTO TEÓRICO
La enseñanza de la lectura en la escuela rural como fenómeno pedagógico, ontológico y multidimensional.	La lectura se constituye en una práctica social y cultural.	Cassany (2006)	Concibe la lectura como un proceso de construcción de sentido mediado por contextos socioculturales específicos.
La experiencia vivida del docente como fundamento ontológico y epistemológico del saber pedagógico.	El docente se interroga, ajusta y reflexiona sobre sus estrategias frente a la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje, edades y estados emocionales del alumnado.	Schön (1992)	Sustenta la reflexión del docente sobre su propia práctica.
Emociones, motivación y aprendizaje lector: una unidad ontológica del aprender.	Solo se aprende aquello que despierta interés y compromiso afectivo.	Mora (2017); Bisquerra (2011)	La motivación es una condición estructurante del aprendizaje. Es necesario integrar la educación emocional de manera transversal al currículo, al reconocer su impacto en el bienestar personal y en el desarrollo académico.
La formación docente como proceso ontológico de transformación de la praxis pedagógica.	Los discursos de los docentes revelan una preocupación recurrente por la insuficiencia de la formación inicial para afrontar los desafíos emocionales y cognitivos.	Perrenoud (2004)	La competencia docente se manifiesta en la capacidad de movilizar saberes en situaciones complejas e inciertas, lo que demanda procesos continuos de actualización permanente y reflexión crítica.
La neuroeducación como eje articulador de la transformación de la praxis pedagógica.	Integra neurociencia, psicología y pedagogía para enriquecer las prácticas educativas.	Espinosa (2019); Sousa (2016)	La neuroeducación integra los aportes de la neurociencia, la psicología y la pedagogía con el propósito de enriquecer las prácticas educativas a partir del conocimiento del funcionamiento cerebral. Entender cómo aprende el cerebro posibilita el diseño de estrategias pedagógicas más inclusivas y respetuosas de la diversidad cognitiva y emocional.

Nota. Elaboración propia

En el marco del modelo teórico emergente desarrollado y que se presenta en el Capítulo V de esta tesis doctoral, la neuroeducación se configura como un eje transversal articulador que integra las dimensiones contextual, experiencial, socio emocional y formativa de la praxis pedagógica. No se trata, por tanto, de incorporar contenidos neurocientíficos de manera fragmentada, sino de asumir una comprensión holística del aprendizaje que posibilite una re configuración ontológica de la enseñanza de la lectura en la escuela rural.

La confrontación teórica realizada permite comprender que la enseñanza de la lectura se constituye como un fenómeno ontológicamente situado, en el que el ser docente, el ser estudiante, la experiencia vivida y el sentido del aprender se entrelazan

de manera indisoluble. Esta síntesis interpretativa no clausura el análisis, por el contrario, abre el camino hacia la configuración del modelo teórico emergente que forma parte del Capítulo V, concebido como una propuesta comprensiva orientada a resignificar la praxis pedagógica desde la convergencia entre neuroeducación, experiencia y contexto rural.

De este modo, la neuroeducación deja de ser únicamente un campo explicativo para convertirse en un horizonte comprensivo, desde el cual, es posible resignificar la enseñanza de la lectura como una experiencia profundamente humana, situada y transformadora.

MOMENTO V

MODELO TEÓRICO NEUROEDUCATIVO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL

En el capítulo se presenta el modelo teórico sustentado en la neuroeducación orientado al fortalecimiento de las competencias docentes para la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, en el contexto del corregimiento de Pasacaballos y la vereda de Leticia, Distrito de Cartagena de Indias. Desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo asumido, el modelo se concibió como una construcción teórica contextualizada, flexible y relacional, que integra los núcleos de sentido emergentes del discurso docente, los fundamentos de la neuroeducación y las particularidades ontológicas, epistemológicas y axiológicas del acto educativo rural.

En este sentido, el modelo constituye la concreción teórica de la articulación entre los referentes de entrada, las comprensiones emergentes y las experiencias vividas por los docentes rurales participantes.

La estructura del modelo teórico se desarrolló a partir de la integración comprensiva de los núcleos de sentido emergentes identificados en el análisis fenomenológico-hermenéutico, los cuales permitieron develar la enseñanza de la lectura en la escuela rural como un fenómeno pedagógico y multidimensional. Esta perspectiva trascendió visiones reduccionistas del acto de leer centradas exclusivamente en habilidades técnicas, para considerarlo como una experiencia formativa que involucra procesos cognitivos, emocionales, relacionales y contextuales, estrechamente vinculados con la experiencia vivida por parte del docente al concebir la educación como una praxis situada que se construye desde la vivencia y la reflexión pedagógica. Al respecto, Van Manen (2003) afirmó que:

“La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica. El objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del

texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida". (p. 56)

Desde esta mirada, la experiencia del docente se constituyó en un fundamento ontológico y epistemológico del saber pedagógico, en tanto sus prácticas, creencias, emociones y trayectorias formativas configuran el modo en que se enseña y se comprende la lectura en los primeros grados de la educación primaria rural.

Al respecto Tardif (2004) citado en Aldana, (2011) sostiene que:

"El maestro "no piensa sólo con la cabeza", sino "con la vida", con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal". (p. 72)

De allí que, el saber docente se edifica a partir de la experiencia profesional y del contexto sociocultural en el que se ejerce la enseñanza, lo que otorga sentido a las decisiones pedagógicas que orientan la práctica educativa. Dicho proceso permitió la construcción teórica integradora orientada a potenciar las competencias docentes necesarias para la enseñanza de la lectura en el contexto de la educación primaria rural, atendiendo tanto a las particularidades cognitivas del aprendizaje lector como a las condiciones socioculturales y pedagógicas propias de estos escenarios educativos.

Desde este punto, el modelo se concibe como una estructura integradora y relacional, que articula principios neuro educativos, componentes pedagógicos y dimensiones competenciales, con el fin de orientar la praxis docente hacia prácticas de enseñanza de la lectura más conscientes, reflexivas y pertinentes. De allí que, la neuroeducación se asume como un sustento epistemológico y pedagógico que permite comprender cómo se aprende a leer, cómo influyen las emociones, la motivación y el contexto en los procesos de alfabetización al destacar la importancia de las emociones y la experiencia significativa en la consolidación de los aprendizajes escolares. (Mora, 2017; Bueno y Forés, 2018)

En este sentido, el modelo reconoce que el fortalecimiento de las competencias docentes en lectura implica la convergencia de saberes pedagógicos, neurocognitivos y contextuales, lo cual demanda una transformación progresiva de la práctica educativa.

Dicha transformación se comprende como un proceso de transformación de la acción pedagógica, en el cual los docentes integran estrategias de planificación, mediación y evaluación de los procesos de la lectura, considerando la diversidad de ritmos de aprendizaje, saberes previos y experiencias escolares de los estudiantes, así como las condiciones reales de la escuela rural colombiana, caracterizada por aulas multigrado, recursos limitados y una estrecha relación con el entorno comunitario.

Desde esta mirada, Zabala y Arnau (2014) plantean la necesidad de concebir la enseñanza como un proceso integrador de saberes y acciones pedagógicas al afirmar que:

“Por lo tanto, la necesidad de dotar de funcionalidad los contenidos de aprendizaje en diferentes situaciones de la vida cotidiana (académica, familiar, social, laboral...) requiere, indiscutiblemente, cambios en la manera de enseñar. A partir del análisis de las implicaciones metodológicas para la enseñanza de las competencias y de la revisión de los métodos que se han ido construyendo a lo largo del tiempo, *podemos concluir que no es necesaria la creación de una nueva metodología, sino actualizar los métodos existentes, a la luz del conocimiento psicopedagógico del que disponemos en la actualidad. (Cursivas añadidas)*” (p. 7)

Sobre esta base teórica, el modelo teórico desarrollado se comprende como una construcción interpretativa que resalta la formación permanente y la actualización docente en prácticas pedagógicas sustentadas en la neuroeducación, más allá de la simple adopción de metodologías novedosas. Desde esta perspectiva, dicha formación implica considerar al docente como un profesional reflexivo que actúa de manera contextualizada que integra competencias pedagógicas coherentes con las demandas del contexto educativo rural.

En este sentido, el docente es reconocido como sujeto histórico y reflexivo (ver figura 6) cuya praxis se construye en un diálogo permanente entre el saber teórico, la experiencia situada y las demandas del contexto rural, caracterizado por condiciones socioculturales específicas, diversidad de ritmos de aprendizaje y limitaciones estructurales. Esta concepción reafirma al docente como agente activo de transformación pedagógica, capaz de mediar procesos lectores pertinentes y significativos en función de las realidades de la escuela primaria rural.

Figura 12

Docente como sujeto histórico y reflexivo



Nota. Figura elaborada por la autora

La figura 12 presenta de manera esquemática, la configuración del Modelo teórico sustentado en la neuroeducación, al situar al docente como eje articulador entre el saber teórico, la experiencia contextualizada, su papel para favorecer el aprendizaje significativo de la lectura en sus estudiantes y las demandas del contexto rural. En ella se visualiza que la praxis docente se construye en una estructura dinámica donde confluyen condiciones socioculturales específicas, diversidad de ritmos de aprendizaje que tienen los estudiantes y las limitaciones estructurales propias de la escuela rural colombiana, las cuales inciden directamente en las decisiones pedagógicas relacionadas con el proceso de la enseñanza de la lectura.

En el Modelo teórico el saber pedagógico se configura a partir de un diálogo permanente entre el conocimiento teórico pedagógico y didáctico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, los elementos teóricos de la neuroeducación y la experiencia vivida y mediada por las exigencias y características del contexto educativo. De este modo, se refuerza que la comprensión de la enseñanza de la lectura es en sí, un fenómeno pedagógico, ontológico y multidimensional, en el que el docente

actúa como sujeto reflexivo que interpreta su realidad y transforma su práctica desde una perspectiva contextualmente pertinente y pedagógicamente consciente.

Sobre esta perspectiva, uno de los ejes centrales del Modelo teórico construido, lo constituye la comprensión de las emociones y la motivación relacionada con la enseñanza de la lectura para facilitar su aprendizaje. Desde los aportes de la neuroeducación, se asumió que los procesos de la lectura se potencian cuando se articulan con experiencias emocionales, significativas, en ambientes de confianza y mediante la puesta en práctica de estrategias pedagógicas que favorezcan la curiosidad, la atención y el vínculo afectivo entre el lector y el texto.

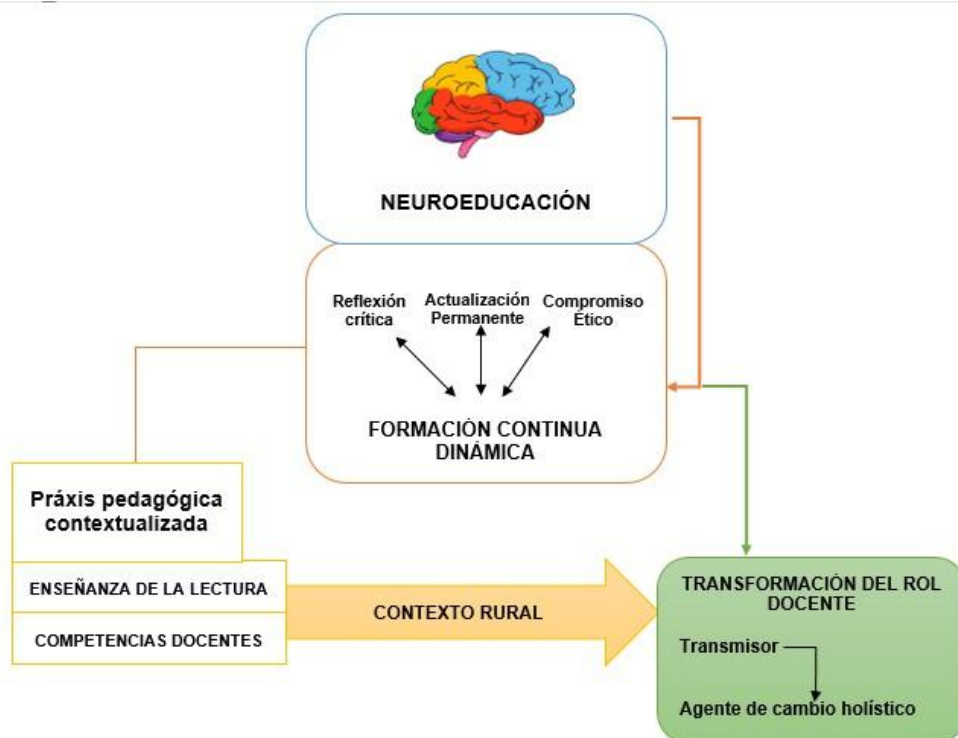
En este sentido, este Modelo teórico integra los principios neuro educativos relacionados con: la plasticidad cerebral, la atención, la memoria y la emoción, reconociendo la importancia que tienen sus fundamentos teóricos y metodológicos en el desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes para conducir la enseñanza de la lectura y facilitar en los niños y niñas de básica primaria en la escuela rural colombiana.

Asimismo, la formación docente es comprendida como un proceso ontológico de transformación de la praxis pedagógica, más allá de la adquisición de técnicas o contenidos, el Modelo construido incorpora la actualización y formación continua del docente desde la neuroeducación, la transformación de su función pedagógica en contextos rurales, la reflexión crítica sobre práctica, como un proceso dinámico, contextualizado y éticamente comprometido con el aprendizaje de los estudiantes.

Es así como, la neuroeducación emergió como el eje articulador en el Modelo teórico para la transformación de la praxis pedagógica, al ofrecer un marco comprensivo que vincula los procesos cerebrales con las prácticas educativas, sin descontextualizarlas ni deshumanizarlas. En este Modelo teórico construido a partir de la investigación, la neuroeducación se presenta como un principio integrador que dialoga con los fundamentos teórico-pedagógicos de la enseñanza de la lectura, las competencias docentes y las particularidades del contexto rural, permitiendo una aproximación holística y situada al fenómeno educativo.

Figura 13

Transformación de la praxis pedagógica a través de la neuroeducación



Nota. Figura elaborada por la autora

La figura 11 ilustra la estructura integradora del Modelo teórico sustentado en la neuroeducación, en ella muestra la articulación entre la formación permanente del docente, la praxis pedagógica en la enseñanza de la lectura, los procesos que ocurren en el aprendizaje, las características y las particularidades del contexto rural.

En este esquema, la neuroeducación se posiciona como marco orientador que nutre los procesos de reflexión crítica, actualización permanente y compromiso ético, los cuales dinamizan la formación docente y fortalecen sus competencias para la enseñanza de la lectura. A su vez, la praxis pedagógica se comprende como una práctica contextualizada que responde a las condiciones propias de la ruralidad, estableciendo una relación directa entre el ejercicio docente y las demandas reales del entorno educativo. Esta interacción progresiva conduce a la transformación del rol docente, que deja de asumirse exclusivamente como transmisor de contenidos para configurarse como un agente de cambio con una visión integral del proceso educativo.

En conjunto, la figura representa un modelo relacional y dinámico, en el que la neuroeducación orienta la formación y la acción pedagógica, favoreciendo una transformación consciente de la práctica docente en la educación primaria rural.

Propósito y alcance del modelo

El propósito central del modelo teórico construido es fortalecer las competencias docentes para la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, concebidas como una estructura integrada de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como de disposiciones cognitivas y socioemocionales que posibilitan al docente orientar de manera efectiva los procesos de aprendizaje de la lectura. Esta concepción se articula con los planteamientos de Zabala (2012) en el prólogo de libro de Perrenoud cuando expresa que:

El término “competencia”, a mi modo de ver, independientemente de su génesis y trayectoria, sólo es útil si (y sólo si) nos permite identificar de forma más precisa unas finalidades educativas basadas en una formación integral para la vida, y, al mismo tiempo, como instrumento conceptual para la mejora en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Porque una vez aceptado que la escuela debe contribuir, con distinto grado de responsabilidad, a la formación de la vida, lo de menos es cómo nombramos los aprendizajes que deben ser objeto de la educación. (p. 13)

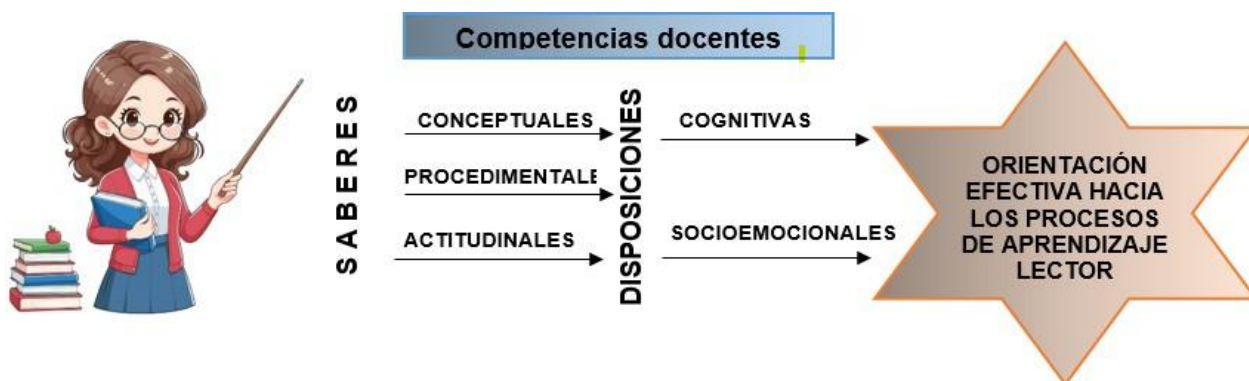
Desde esta concepción, el fortalecimiento de las competencias docentes no se limita a la adquisición de técnicas de enseñanza, sino que implica una comprensión profunda de los procesos que subyacen al aprendizaje de la lectura, así como de las condiciones que favorecen su desarrollo integral. En consecuencia, el modelo amplía la noción de competencia hacia una perspectiva explicativa y formativa que demanda marcos teóricos capaces de aportar evidencias sobre cómo aprenden a leer los sujetos y cómo el docente puede intervenir pedagógicamente de manera consciente y fundamentada para favorecer la adquisición de la lectura.

Así, el Modelo construido propone una ruta conceptual para su desarrollo progresivo, sustentada en los principios de la neuroeducación, los cuales aportan una comprensión científica de los procesos cerebrales implicados en la lectura, tales como: focalizar la atención, favorecer la memoria, el lenguaje, la emoción y la motivación. En este sentido, es necesario mencionar que una enseñanza alineada con el funcionamiento del cerebro favorece aprendizajes significativos, críticos, duraderos y

transferibles, especialmente cuando el docente actúa con intencionalidad pedagógica y conocimiento de los procesos neurocognitivos que median la lectura y su comprensión.

Figura 14

Ruta para el desarrollo progresivo del Modelo Teórico



Nota. Figura elaborada por la autora (2026)

En el esquema se evidencia la lógica estructural del Modelo teórico, al mostrar la manera como las competencias docentes se configuran a partir de la articulación de saberes y disposiciones que orientan intencionalmente la enseñanza de la lectura. En ella se distinguen los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales como componentes fundamentales del quehacer pedagógico, los cuales se integran con disposiciones cognitivas y socioemocionales del docente.

Esta interacción refleja una concepción amplia de la competencia profesional, entendida como una disposición integral que involucra procesos mentales, emocionales y éticos. Desde esta perspectiva, se evidencia que la orientación efectiva de los procesos de aprendizaje lector depende de la capacidad del docente para movilizar dichos saberes y disposiciones de forma coherente, consciente y contextualizada, favoreciendo prácticas pedagógicas acordes con el funcionamiento del cerebro y con las particularidades del contexto educativo rural.

En cuanto a su alcance, el Modelo se proyecta como una herramienta orientadora para la reflexión pedagógica, formación docente y para mejorar las prácticas de aula, particularmente en contextos rurales donde las condiciones socioculturales, geográficas y educativas demandan enfoques innovadores y

pertinentes. Esta proyección se vincula con los aportes de Álvarez y Moreno (2012) sobre el profesional reflexivo al afirmar que:

En la actualidad existe un claro interés por saber cómo aprenden los estudiantes y cómo enseñan los profesores, en el marco de una investigación educativa, que permita identificar los factores relacionados con el desempeño académico de los estudiantes y con las teorías y creencias que subyacen a la práctica docente. En relación con este último aspecto, los estudios han evidenciado factores de orden epistemológico asociados con la construcción y producción del conocimiento. Con las formas de conocer, aprender y enseñar. Los aportes más relevantes de estas investigaciones coinciden en afirmar que *las creencias y concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje representan un elemento fundamental en su práctica educativa, en su forma de enseñar. (cursivas añadidas)* El lugar donde se reflejan particularmente dichas concepciones es el aula de clase. (p. 19)

Estos planteamientos permiten comprender que la mejora de las prácticas educativas no depende únicamente de la incorporación de estrategias didácticas, sino de la reflexión crítica del docente sobre sus propias concepciones, creencias y formas de actuación en el aula. En este sentido, el alcance del modelo se orienta a incidir en la práctica docente desde una perspectiva reflexiva, reconociendo el aula como el espacio privilegiado donde se materializan dichas concepciones y donde es posible transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una toma de conciencia pedagógica fundamentada.

Aunque su naturaleza es teórica, el modelo no se desvincula de la praxis educativa; por el contrario, se configura como un referente para la acción pedagógica, susceptible de ser adaptado, contextualizado y ajustado a las particularidades de cada institución educativa rural. El modelo asume la práctica docente como un espacio de construcción de conocimiento, donde la teoría orienta la acción y la experiencia retroalimenta la comprensión pedagógica, favoreciendo procesos de enseñanza de la lectura más conscientes, sistemáticos y acordes con las necesidades reales del estudiantado.

Figura 15
Alcance del modelo



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura 15 se observa la dinámica contextual en la que se inserta el modelo teórico propuesto, situando a la escuela rural como un espacio atravesado por condiciones socioculturales, geográficas y educativas complejas, así como por la demanda de enfoques pedagógicos innovadores y pertinentes. En este escenario, la formación docente, la mejora de las prácticas de aula y la reflexión pedagógica se configuran como ejes articuladores que permiten responder de manera consciente y fundamentada a dichas exigencias. Se destaca que el fortalecimiento de las competencias docentes, sustentado en los principios de la neuroeducación, conduce a la consolidación de un profesional reflexivo, con criterio crítico sobre su práctica pedagógica y capacidad para construir un saber pedagógico contextualizado. De este modo, se evidencia que la integración de la neuroeducación en la escuela rural favorece prácticas de enseñanza de la lectura más coherentes con los procesos

cognitivos y socioemocionales del aprendizaje, al tiempo que reconoce y valora las particularidades del contexto educativo en el que se desarrolla la acción docente.

Fundamento epistemológico y pedagógico del modelo

Desde el punto de vista epistemológico, el modelo se inscribe en una perspectiva interpretativa-constructiva que concibe el conocimiento pedagógico como una construcción contextualizada, dinámica y relacional, emergente de la experiencia docente y del diálogo permanente entre teoría y práctica. Esta perspectiva reconoce que el saber pedagógico se configura a partir de procesos de interpretación, reflexión y toma de decisiones que el docente desarrolla en contextos educativos concretos, particularmente en escenarios rurales caracterizados por la diversidad y la complejidad pedagógica. Contreras (2018) ha señalado que:

...”La enseñanza, en cuanto que trabajo vinculado a la cultura y la ideología es también un contexto específico que permite no solo la identificación con perspectivas, pretensiones y finalidades para el desempeño del oficio, sino que, además, permite tener acceso a distintas concepciones culturales e ideológicas sobre el mundo y la vida, ello convierte a la enseñanza en un lugar privilegiado, en cuanto que, en su propia característica como trabajo se encuentra , al menos en germen o en posibilidad, la crítica de las imposiciones ideológicas y el acceso a visiones alternativas del mundo de la vida”(p. 1921)

Esta comprensión de la enseñanza como una práctica cultural, contextualizada y potencialmente crítica, refuerza la necesidad de fundamentar la acción pedagógica en marcos teóricos que permitan interpretar la complejidad de los procesos de aprendizaje más allá de enfoques técnicos o instrumentales. En consecuencia, el modelo asume una perspectiva epistemológica integradora, en la que el análisis de las condiciones socioculturales del acto educativo dialoga con los aportes científicos sobre cómo aprenden los sujetos, reconociendo al docente como mediador consciente de procesos cognitivos, emocionales y contextuales implicados en la construcción del conocimiento.

En este marco, la neuroeducación se constituye en un soporte epistemológico fundamental del modelo, al aportar una comprensión científica de los procesos cerebrales implicados en la lectura, tales como atención, memoria, lenguaje, emoción y motivación, entendidos como sistemas interdependientes que inciden directamente en la construcción del significado lector. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura deja de concebirse como un proceso centrado exclusivamente en la decodificación mecánica, para asumirse como una experiencia cognitiva y emocional

compleja, orientada a la comprensión profunda, al sentido y al disfrute en la comprensión de la lectura.

De este modo, la neuroeducación permite, además, comprender que el aprendizaje lector se potencia cuando el docente genera condiciones pedagógicas que respetan los ritmos cognitivos, promueven la activación de conocimientos previos y favorecen un clima emocionalmente seguro. En el ámbito iberoamericano la experiencia señala que la comprensión de la lectura se ve fortalecida cuando las prácticas de enseñanza consideran la dimensión emocional en el aprendizaje y la participación activa del estudiante en la construcción del significado textual lo cual resulta especialmente relevante en contextos rurales, donde las trayectorias educativas del estudiantado son heterogéneas. Así lo expresaron Gómez et. al. (2025)

“...el desarrollo *SIC* competencias socio emocionales aporta para la vida en general. Conceptualizar la educación no solo en relación con el conocimiento sino también a las habilidades y actitudes...la organización de grupos, la negociación de soluciones, la conexión personal, el análisis social como aspectos que ayudan a toma *SIC* conciencia de las emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustración de la vida cotidiana, capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social. De tal manera que debe ser la escuela, y en particular los docentes bajo el liderazgo de la orientación escolar, quienes propicien espacios tanto individuales como grupales que favorezcan la toma de conciencia...” (pp. 10-11)

Desde el punto de vista pedagógico, el Modelo teórico se fundamenta en una concepción del docente como mediador del aprendizaje lector, cuyo rol trasciende la transmisión de contenidos para orientarse hacia la creación de experiencias de aprendizaje intencionadas que estimulen el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante. Esta mediación implica diseñar situaciones didácticas que favorezcan la activación de redes neuronales asociadas a la comprensión, inferencia y metacognición, promoviendo aprendizajes progresivos y duraderos.

En el contexto de la educación primaria rural, dicha mediación adquiere un carácter particular, al requerir estrategias pedagógicas flexibles, adaptables y coherentes con la realidad sociocultural del entorno, así como con la organización multigrado y las limitaciones estructurales propias de estos escenarios. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de las competencias docentes en la enseñanza de la lectura se concibe como un proceso formativo continuo, orientado a la reflexión crítica

sobre la práctica y a la integración consciente de los aportes de la neuroeducación en la acción pedagógica cotidiana.

Así, el Modelo teórico asume que la neuroeducación constituye un eje epistemológico y pedagógico articulador, que permite comprender el aprendizaje lector desde una base científica y, al mismo tiempo, orientar el desarrollo profesional docente hacia prácticas de enseñanza de la lectura más reflexivas, contextualizadas y pertinentes para la educación primaria rural.

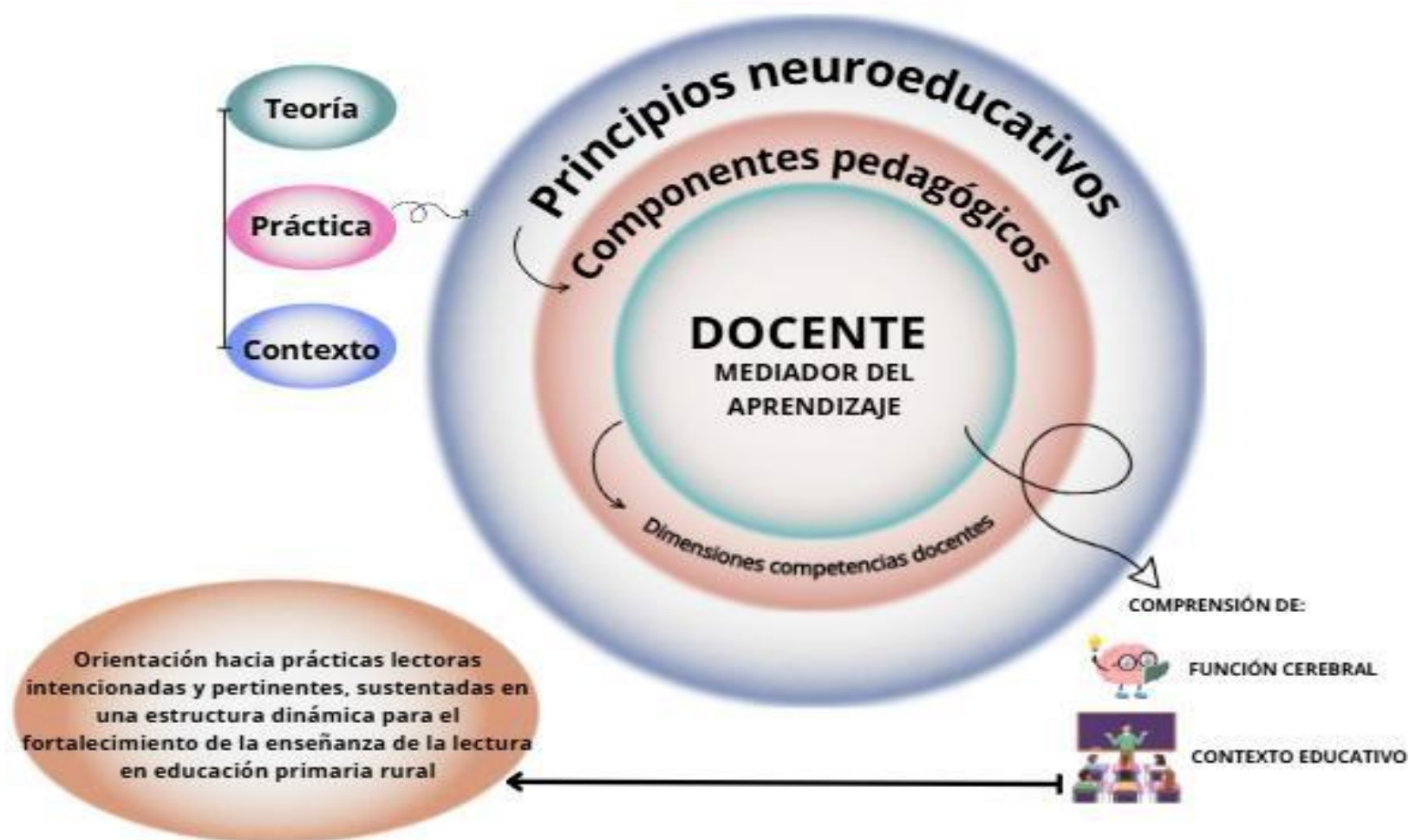
Componentes del Modelo Teórico Neuroeducativo

Los componentes del modelo teórico neuroeducativo emergen de la interpretación fenomenológico-hermenéutica de las experiencias y significados construidos por los docentes participantes en relación con la enseñanza de la lectura en educación primaria rural. Dichos componentes configuran una estructura dinámica e interrelacionada donde convergen principios neuroeducativos, mediaciones pedagógicas, competencias docentes y elementos contextuales que orientan la práctica educativa hacia procesos de aprendizaje más significativos y contextualizados.

La organización de estos componentes responde a los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo y a la necesidad de comprender la enseñanza de la lectura desde una perspectiva integral, en la que el docente es mediador del aprendizaje y articulador entre teoría, práctica y contexto. En este sentido, el modelo propone una visión interpretativa de la acción pedagógica rural, sustentada en la comprensión de los procesos neurocognitivos, las dinámicas socioculturales y las experiencias educativas que configuran el aprendizaje lector en los estudiantes de educación primaria rural.

Figura 16

Modelo Teórico Neuroeducativo para el fortalecimiento de las competencias docentes en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural



Nota. Figura elaborada por la autora

El docente como mediador del aprendizaje

El modelo teórico neuroeducativo sitúa al docente como eje central del proceso educativo y mediador fundamental en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural. Esta concepción emerge de las experiencias narradas por los docentes participantes, quienes reconocieron que la enseñanza de la lectura no depende exclusivamente de métodos o recursos didácticos, sino de la capacidad del educador para interpretar las necesidades cognitivas, emocionales y socioculturales de sus estudiantes, generando ambientes de aprendizaje significativos y contextualizados.

Desde las voces de los informantes se puso en evidencia que la práctica docente en contextos rurales exige procesos permanentes de adaptación pedagógica, sensibilidad humana y flexibilidad metodológica, particularmente en aulas multigrado donde convergen distintos ritmos, edades y niveles de aprendizaje. En este sentido, el docente aparece como un sujeto reflexivo que articula experiencias, saberes y estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora, reconociendo las particularidades del entorno rural como elemento constitutivo del aprendizaje.

Hermenéuticamente, permite comprender que la mediación pedagógica trasciende la transmisión de contenidos, configurándose como una experiencia relacional sustentada en el acompañamiento, la interacción y la construcción conjunta de significados. En coherencia con los planteamientos de Lev Vygotsky, el aprendizaje se construye mediante procesos de interacción social donde el docente orienta, acompaña y favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en los estudiantes.

Del mismo modo, el modelo asume que la mediación docente debe estar articulada con principios neuroeducativos que permitan comprender el funcionamiento cerebral, emociones, atención, motivación y memoria como elementos esenciales en los procesos de aprendizaje lector. Desde esta perspectiva, el docente enseña a leer y crea condiciones pedagógicas para que el estudiante otorgue significado a lo leído desde su experiencia cotidiana y su realidad sociocultural.

Principios neuroeducativos

Los principios neuroeducativos constituyen el sustento epistemológico del modelo teórico, al integrar conocimientos provenientes de la neurociencia, la pedagogía y la psicología del aprendizaje para comprender los procesos implicados en la enseñanza de la lectura. Este componente emergió de la necesidad manifestada por los docentes de comprender cómo aprenden los estudiantes, cuáles factores intervienen en la atención, la memoria y la motivación, y de qué manera dichas comprensiones pueden orientar prácticas pedagógicas más efectivas en contextos rurales.

Los relatos de los participantes permitieron identificar preocupaciones relacionadas con las dificultades lectoras, los diferentes ritmos de aprendizaje y la necesidad de implementar estrategias que favorezcan procesos de comprensión más significativos. Tales experiencias evidenciaron que la enseñanza de la lectura requiere reconocer al estudiante desde una visión integral, donde confluyen aspectos cognitivos, emocionales y contextuales que influyen directamente en el aprendizaje.

En este marco, el modelo incorpora principios neuroeducativos asociados con la plasticidad cerebral, atención, motivación, emoción y aprendizaje significativo, entendiendo que las experiencias emocionales positivas favorecen la consolidación de procesos cognitivos vinculados con la lectura. Desde esta perspectiva, la neuroeducación permite transformar las prácticas pedagógicas al proporcionar fundamentos científicos que explican cómo aprende el cerebro y cómo pueden diseñarse estrategias didácticas acordes con dichos procesos.

La interpretación hermenéutica revela que los docentes reconocen la importancia de construir experiencias pedagógicas humanizadas, dinámicas y emocionalmente significativas, particularmente en contextos rurales donde las condiciones sociales, económicas y culturales inciden en el aprendizaje. Así, los principios neuroeducativos se conciben como referentes articuladores que orientan la mediación pedagógica y fortalecen las competencias docentes para la enseñanza de la lectura.

Componentes pedagógicos

Los componentes pedagógicos emergen de las narrativas de los docentes participantes como estructuras fundamentales que orientan la mediación de la enseñanza de la lectura en el contexto de la educación primaria rural. A partir de las experiencias relatadas por los informantes, se evidenció que la acción pedagógica trasciende la aplicación mecánica de estrategias didácticas, configurándose como un proceso reflexivo, contextualizado y sensible a las particularidades cognitivas, emocionales y socioculturales de los estudiantes.

En las voces docentes surgieron de manera reiterada elementos asociados con la planificación flexible, el uso de recursos del entorno, la adaptación de estrategias lectoras a las características del aula multigrado y la necesidad de promover experiencias significativas de aprendizaje. Tales significados permitieron comprender que la enseñanza de la lectura en contextos rurales requiere prácticas pedagógicas dinámicas, mediadas por procesos de interacción, acompañamiento y reconocimiento del contexto como espacio formativo.

Desde esta perspectiva, los componentes pedagógicos del modelo integran la planificación didáctica, la mediación pedagógica, las estrategias de comprensión lectora y la evaluación formativa como dimensiones articuladas entre sí. Dichos componentes se sustentan en los planteamientos de Isabel Solé, quien concibe la lectura como un proceso de construcción de significado, interpretación y comprensión crítica, más allá de la simple decodificación textual. En coherencia con ello, el modelo asume que la acción pedagógica debe fundamentarse en decisiones didácticas conscientes, vinculadas tanto a los principios neuroeducativos como a las realidades socioculturales de la escuela rural.

Hermenéuticamente, este componente refleja la necesidad de modificar la práctica docente desde una visión integradora donde converjan el conocimiento pedagógico, la comprensión de los procesos neurocognitivos implicados en el aprendizaje lector y las experiencias vividas por los estudiantes en su contexto cotidiano. De esta manera, los componentes pedagógicos operan en permanente interrelación con las competencias docentes, los principios neuroeducativos y las dinámicas contextuales que configuran el acto educativo rural.

Dimensiones de las competencias docentes

Las dimensiones de las competencias docentes representan uno de los núcleos articuladores del modelo teórico neuroeducativo, al comprender el ejercicio profesional docente como un proceso complejo que integra saberes pedagógicos, capacidades didácticas, habilidades socioemocionales y comprensión contextual. Este componente emergió de las experiencias compartidas por los docentes, quienes manifestaron la necesidad de fortalecer sus prácticas pedagógicas mediante procesos de actualización y reflexión permanente orientados a responder a las demandas de la educación rural contemporánea.

Los hallazgos permitieron identificar que las competencias docentes implican la capacidad de interpretar las necesidades de los estudiantes, adaptar estrategias metodológicas, gestionar ambientes de aprendizaje inclusivos y establecer vínculos significativos con la comunidad educativa. En los relatos se evidenció además que el contexto rural exige competencias particulares relacionadas con la flexibilidad pedagógica, la creatividad didáctica y el aprovechamiento de los recursos del entorno como mediaciones para el aprendizaje lector. En coherencia con ello, el modelo integra dimensiones pedagógicas, didácticas, neuroeducativas, comunicativas y socioemocionales que orientan el desempeño docente en la enseñanza de la lectura. Tales dimensiones se articulan con la comprensión del estudiante como sujeto integral y con la necesidad de construir experiencias educativas contextualizadas y pertinentes.

Desde la interpretación hermenéutica, las competencias docentes son comprendidas como construcciones dinámicas que se configuran en la interacción entre teoría, práctica y experiencia. En este sentido, el modelo reconoce que el fortalecimiento de dichas competencias depende tanto de procesos técnicos de formación, como de la reflexión crítica sobre la práctica educativa y de la comprensión sensible de las realidades socioculturales que atraviesan la escuela rural.

Articulación teoría-práctica-contexto

La articulación entre teoría, práctica y contexto constituye un eje transversal del modelo teórico neuroeducativo, debido a que los hallazgos evidenciaron la necesidad de superar visiones fragmentadas de la enseñanza de la lectura en educación primaria rural. Las experiencias narradas por los docentes mostraron que muchas de las

estrategias pedagógicas implementadas en el aula surgen de procesos de adaptación contextual y de la necesidad de responder a situaciones reales del entorno educativo.

Desde esta perspectiva, el modelo reconoce que la práctica docente rural no puede comprenderse únicamente desde referentes teóricos descontextualizados, sino desde una integración permanente entre conocimiento pedagógico, experiencia profesional y comprensión de la realidad sociocultural de los estudiantes. Los docentes manifestaron que el entorno rural influye directamente en la manera como se enseña, se aprende y se construyen experiencias lectoras significativas.

Hermenéuticamente, refleja que el acto educativo adquiere sentido cuando el conocimiento teórico dialoga con las vivencias cotidianas del contexto escolar y comunitario. De allí que, el modelo propone una visión integradora donde los principios neuroeducativos, las estrategias pedagógicas y las competencias docentes se articulen con las particularidades culturales, sociales y emocionales presentes en la ruralidad. Dicha articulación permite comprender la enseñanza de la lectura como una práctica situada, dinámica y contextualizada, donde el docente modifica continuamente su acción pedagógica a partir de las necesidades, intereses y experiencias de los estudiantes. Así, teoría, práctica y contexto dejan de concebirse como dimensiones aisladas y pasan a constituirse en elementos interdependientes dentro del proceso educativo rural.

Orientación hacia prácticas lectoras contextualizadas

El modelo teórico neuroeducativo se orienta hacia el fortalecimiento de prácticas lectoras intencionadas y contextualizadas favorecedoras de procesos significativos de comprensión en los estudiantes de educación primaria rural. Esta orientación surge de los relatos docentes relacionados con la necesidad de vincular la lectura con las experiencias cotidianas, el entorno sociocultural y las dinámicas propias de la ruralidad, de manera que el aprendizaje lector adquiriera sentido para los estudiantes.

Los hallazgos evidenciaron que los docentes recurren frecuentemente a recursos del contexto, relatos comunitarios, experiencias familiares y situaciones de la vida cotidiana para promover el interés por la lectura y fortalecer procesos de interpretación y comprensión textual. Tales prácticas permitieron comprender que la

lectura adquiere mayor significado cuando se conecta con las vivencias de los estudiantes y con los elementos culturales presentes en su entorno.

Desde esta perspectiva, el modelo propone prácticas lectoras mediadas por estrategias pedagógicas flexibles, ambientes emocionalmente favorables y procesos de acompañamiento docente fundamentados en principios neuroeducativos. La intención se interesa en la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente su realidad y construir significados desde sus experiencias culturales y sociales.

En términos hermenéuticos, esta categoría expresa la necesidad de reconocer la lectura como práctica social y experiencia humana situada. En consecuencia, el modelo plantea que el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura en educación primaria rural requiere procesos pedagógicos sensibles al contexto, a las emociones, a las formas de aprendizaje y a las realidades que configuran la experiencia educativa de los estudiantes rurales.

Interrelaciones entre los componentes del modelo teórico neuroeducativo

Los componentes que integran el modelo teórico neuroeducativo conforman una estructura dinámica e interdependiente orientada al fortalecimiento de las competencias docentes para la enseñanza de la lectura en educación primaria rural. Desde la interpretación de los hallazgos emergentes, se comprende que la efectividad de la acción pedagógica depende de la articulación permanente entre los principios neuroeducativos, las competencias docentes, los componentes pedagógicos y las realidades socioculturales del contexto rural.

En el núcleo del modelo se sitúa el docente como mediador del aprendizaje, debido a que es quien interpreta las necesidades de los estudiantes, contextualiza las prácticas pedagógicas y establece vínculos entre teoría, experiencia y realidad educativa. Esta mediación se encuentra influenciada por los principios neuroeducativos, particularmente aquellos relacionados con la comprensión de los procesos cognitivos, emocionales y motivacionales implicados en el aprendizaje lector. En consecuencia, las decisiones pedagógicas asumidas por el docente se orientan hacia la construcción de experiencias significativas y contextualizadas que favorezcan la comprensión lectora.

De igual manera, las competencias docentes se articulan con los componentes pedagógicos mediante procesos de planificación, mediación didáctica, evaluación formativa y adaptación curricular, permitiendo responder a las particularidades del aula rural y multigrado. Esta relación evidencia que el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura requiere docentes capaces de integrar conocimientos pedagógicos, comprensión neuroeducativa y sensibilidad contextual en su práctica profesional.

La articulación entre teoría, práctica y contexto constituye otro elemento esencial dentro del modelo, dado que las experiencias docentes revelaron que el conocimiento pedagógico adquiere sentido cuando dialoga con las dinámicas culturales y sociales propias de la ruralidad. Desde esta perspectiva, el modelo reconoce el contexto como un espacio de construcción de significado que influye en las formas de enseñar, aprender y comprender la lectura.

Por consiguiente, las interrelaciones entre los componentes del modelo configuran una propuesta integradora donde convergen neuroeducación, pedagogía, competencias docentes y contexto rural, orientadas hacia la transformación de las prácticas lectoras y el fortalecimiento de procesos educativos más humanizantes, contextualizados y significativos.

Alcances transformadores del modelo teórico neuroeducativo

El modelo teórico neuroeducativo construido a partir de los hallazgos emergentes de esta investigación representa una propuesta orientada a la transformación de las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lectura en educación primaria rural. Su alcance transformador radica en la posibilidad de resignificar el rol docente desde una perspectiva integradora que articula principios neuroeducativos, competencias profesionales, mediaciones pedagógicas y comprensión contextual de la ruralidad, favoreciendo procesos educativos más inclusivos, pertinentes y transformadores.

Uno de los principales aportes transformadores del modelo se relaciona con la comprensión de la enseñanza de la lectura como un proceso integral que trasciende las prácticas tradicionales centradas exclusivamente en la decodificación textual. Desde las experiencias narradas por los docentes participantes, emergió la necesidad de promover procesos de comprensión, interpretación y construcción de significado

vinculados con las realidades socioculturales de los estudiantes rurales. De allí que, el modelo plantea una transformación de las prácticas lectoras mediante estrategias pedagógicas sensibles a los procesos cognitivos, emocionales y contextuales que intervienen en el aprendizaje.

Igualmente, el modelo contribuye al fortalecimiento de las competencias docentes al reconocer que el ejercicio pedagógico en contextos rurales requiere capacidades profesionales relacionadas con la mediación didáctica, la flexibilidad metodológica, la comprensión neuroeducativa y la sensibilidad frente a las dinámicas sociales y culturales del entorno. Desde esta perspectiva, el docente deja de asumirse únicamente como transmisor de contenidos para convertirse en un mediador del aprendizaje, constructor de experiencias significativas y agente transformador de la realidad educativa rural.

Otro de los alcances del modelo se vincula con la incorporación de la neuroeducación como fundamento para comprender los procesos implicados en el aprendizaje lector. La integración de conocimientos sobre atención, memoria, emoción, motivación y plasticidad cerebral permite orientar prácticas pedagógicas más conscientes de las necesidades de los estudiantes y de las condiciones que favorecen el aprendizaje significativo. En este sentido, el modelo aporta una mirada interdisciplinaria que fortalece el diálogo entre neurociencia, pedagogía y educación rural, ampliando las posibilidades interpretativas sobre la enseñanza de la lectura.

En el ámbito pedagógico, el modelo promueve la contextualización de las prácticas educativas mediante el reconocimiento del entorno rural como espacio de construcción de significado. Los hallazgos permitieron comprender que las experiencias comunitarias, los saberes locales y las dinámicas socioculturales constituyen mediaciones fundamentales para el aprendizaje lector. Por ello, la propuesta teórica favorece procesos pedagógicos contextualizados que articulan escuela, comunidad y experiencia cotidiana, fortaleciendo la pertinencia de la enseñanza en escenarios rurales.

Desde el punto de vista científico, el modelo representa un aporte teórico al campo de la neuroeducación y la educación rural, debido a que integra categorías emergentes derivadas de la experiencia docente con referentes epistemológicos y

pedagógicos contemporáneos. La construcción del modelo surge de la revisión teórica y de un proceso hermenéutico de comprensión e interpretación de las vivencias de los participantes, lo que le otorga carácter situado, contextual y emergente. En conclusión, la investigación aporta nuevas comprensiones sobre la relación entre neuroeducación, competencias docentes y enseñanza de la lectura en contextos rurales.

Así, el alcance transformador del modelo radica en su potencial para orientar procesos de reflexión pedagógica, actualización docente y construcción de prácticas educativas más inclusivas y sensibles a la realidad rural. La propuesta reconoce que transformar la enseñanza de la lectura implica también transformar las formas de comprender al estudiante, al docente y al contexto educativo, promoviendo una educación centrada en el desarrollo humano, la comprensión significativa y la construcción colectiva del conocimiento.

En síntesis, la construcción del modelo teórico neuroeducativo permitió comprender que la enseñanza de la lectura en educación primaria rural constituye una experiencia compleja, dinámica y profundamente vinculada con las realidades humanas, sociales y culturales que configuran el contexto educativo. A partir de las voces y experiencias de los docentes participantes, emergieron significados que evidencian la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas desde una perspectiva integral capaz de articular neuroeducación, mediación didáctica y comprensión contextual del aprendizaje.

El recorrido fenomenológico-hermenéutico desarrollado hizo posible interpretar la práctica docente rural más allá de los enfoques técnicos e instrumentales, reconociendo al docente como sujeto reflexivo que construye sentido pedagógico desde la experiencia cotidiana. En este proceso, la neuroeducación adquirió relevancia como horizonte comprensivo para interpretar los procesos cognitivos y emocionales implicados en la enseñanza de la lectura, permitiendo transformar las prácticas educativas desde una visión más humanizante y contextualizada.

De igual manera, los hallazgos permitieron reconocer que las dinámicas de la ruralidad representan posibilidades pedagógicas para construir aprendizajes significativos vinculados con la experiencia, el entorno y la cultura local. En este sentido, el modelo teórico propuesto reivindica la importancia de una educación rural

contextualizada, sensible a las necesidades de los estudiantes y comprometida con la transformación de las prácticas pedagógicas.

La integración entre teoría, experiencia y comprensión hermenéutica favoreció la construcción de un modelo emergente que pretende orientar procesos reflexivos y pedagógicos acordes con la complejidad de la realidad educativa rural. Desde esta perspectiva, el modelo constituye una propuesta abierta al diálogo, a la transformación permanente y a la construcción colectiva de nuevas formas de enseñar y aprender la lectura en contextos rurales.

Como resultado, la investigación reafirma la necesidad de continuar generando espacios académicos y pedagógicos que fortalezcan la formación docente desde enfoques interdisciplinarios e integradores, reconociendo que la transformación educativa requiere comprender al ser humano en su dimensión cognitiva, emocional, social y cultural. Así, el modelo teórico neuroeducativo construido se proyecta como una contribución al fortalecimiento de las prácticas educativas rurales y al desarrollo de procesos lectores más significativos, críticos y sensibles a la dimensión humana.

El modelo teórico neuroeducativo construido se proyecta como una contribución al fortalecimiento de las prácticas educativas rurales y al desarrollo de procesos lectores más significativos, críticos y sensibles a la dimensión humana.

MOMENTO VI

SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS Y DEL MODELO TEORICO

En este capítulo se presenta la socialización y validación comprensiva del modelo teórico, el criterio de confirmabilidad mediante el diálogo reflexivo con los actores vinculados al contexto educativo investigado.

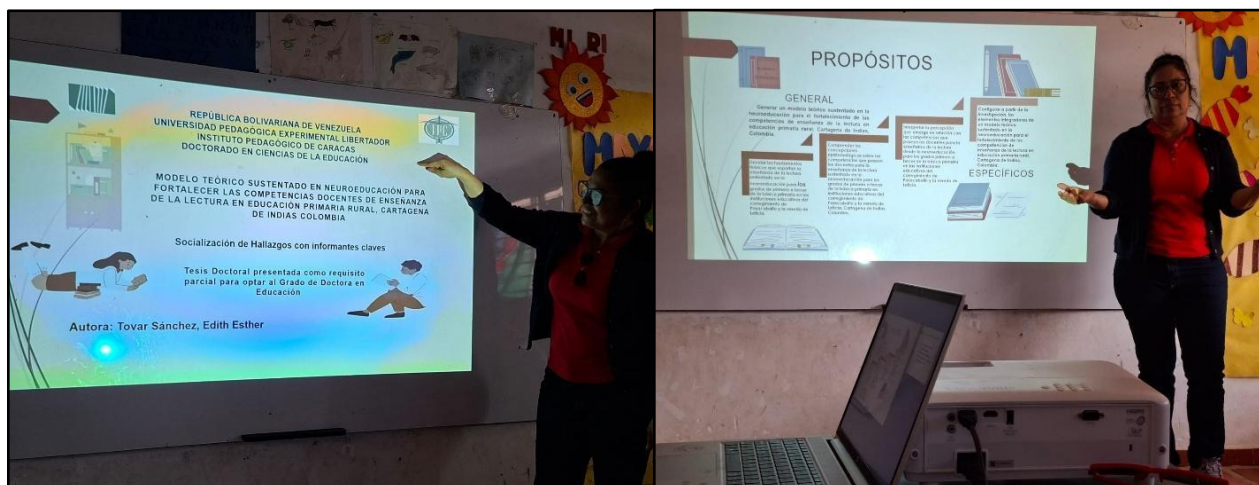
Esta actividad es entendida como un espacio dialógico de encuentro inter subjetivo que posibilitó contrastar la propuesta con quienes viven el fenómeno educativo. Desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica de Van Manen (2003), el conocimiento pedagógico adquiere sentido cuando retorna al mundo de la vida y se abre a la conversación reflexiva con los actores que comparten dicha realidad. El proceso investigativo desarrollado permitió transitar un camino comprensivo orientado a develar el significado de la enseñanza de la lectura en la educación primaria rural desde la experiencia vivida de los docentes y a la luz de los aportes de la neuroeducación. Este recorrido hermenéutico condujo a la configuración del modelo teórico que busca resignificar la praxis pedagógica, situando al docente como mediador del aprendizaje lector en una estructura donde convergen emoción, cognición, experiencia y contexto.

La socialización de los hallazgos y del modelo teórico se concibió como un proceso de diálogo reflexivo orientado a compartir la arquitectura construida a partir de las experiencias narradas por los docentes participantes. Este encuentro tuvo como propósito generar un espacio de conversación pedagógica que permitiera reconocer resonancias, percepciones y comprensiones frente a la propuesta teórica emergente.

Lejos de perseguir criterios de validación propios de enfoques positivistas, la socialización se sustentó en una lógica interpretativa, coherente con el enfoque fenomenológico hermenéutico, donde el conocimiento se construye en la intersubjetividad. Presentar el modelo a los docentes significó devolver la experiencia interpretada al mundo del cual emergió, favoreciendo un ejercicio de reflexividad compartida.

Figura 17

Presentación del Modelo Teórico sustentado en neuroeducación para fortalecer las competencias docentes de enseñanza de la lectura en educación primaria rural



Durante este proceso, los participantes identificaron el modelo como una representación cercana a su realidad pedagógica, reconociendo en él elementos constitutivos de su práctica cotidiana, especialmente aquellos relacionados con la dimensión emocional del aprendizaje, la necesidad de adaptación al contexto rural y el papel mediador del docente. Esta identificación sugiere que el modelo se configura como una construcción contextualizada que dialoga con las condiciones reales de la escuela rural.

La socialización también propició un ambiente de análisis pedagógico en el que los docentes reflexionaron sobre su propia práctica, visibilizando la importancia de comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo las emociones influyen en la disposición hacia la lectura. En este sentido, el modelo operó como un dispositivo de pensamiento que favoreció procesos de auto comprensión profesional.

Comprensiones emergentes del proceso de socialización

El encuentro dialógico permitió develar comprensiones significativas en torno al sentido y pertinencia del modelo teórico. Una de las resonancias más relevantes fue el reconocimiento del docente como mediador del aprendizaje desde una perspectiva integral, capaz de articular sensibilidad pedagógica, conocimiento del contexto y comprensión del funcionamiento cerebral.

Los participantes manifestaron que la propuesta ofrece una mirada renovada de la enseñanza de la lectura, al desplazar el énfasis exclusivamente metodológico hacia una comprensión más humana del aprendizaje. Esta percepción resulta especialmente significativa en escenarios rurales donde la práctica docente suele desarrollarse en medio de tensiones estructurales y demandas múltiples.

Otra comprensión emergente se relaciona con la centralidad de las emociones como condición para el aprendizaje lector. Los docentes reconocieron que, aunque muchas de sus acciones pedagógicas han sido intuitivas, el modelo les permite otorgar fundamento teórico a prácticas que ya intuían como necesarias, particularmente aquellas orientadas a motivar, acompañar y generar vínculos afectivos en el aula.

Asimismo, se evidenció una valoración positiva de la neuroeducación como marco comprensivo que posibilita interpretar el aprendizaje desde la interacción entre cerebro, emoción y experiencia. Esta convergencia entre teoría y vivencia fortalece la pertinencia del modelo y su potencial para orientar procesos de transformación pedagógica.

Recepción del modelo teórico por los actores educativos: resonancias interpretativas desde la experiencia docente

La socialización del Modelo Teórico neuroeducativo para el fortalecimiento de las competencias docentes en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural constituyó un espacio dialógico de validación comprensiva, en el que los participantes conocieron la arquitectura conceptual de la propuesta y al mismo tiempo establecieron un proceso reflexivo de reconocimiento frente a los significados que emergen de su propia praxis pedagógica. Este encuentro trascendió la lógica expositiva para configurarse como un escenario hermenéutico de co-comprensión, donde la teoría retornó a la experiencia vivida de quienes, en esencia, la hicieron posible.

Desde esta perspectiva, la recepción del modelo evidenció procesos más profundos asociados a la identificación profesional, la legitimación del saber pedagógico y la toma de conciencia sobre la necesidad de transformar la enseñanza de la lectura en contextos rurales. En palabras de uno de los docentes participantes:

“Este modelo recoge lo que realmente vivimos en el aula rural; no es algo impuesto, es algo que nace de nuestra experiencia y de las necesidades de nuestros estudiantes.”

(ED2)

Figura 18

Percepción docente acerca del Modelo



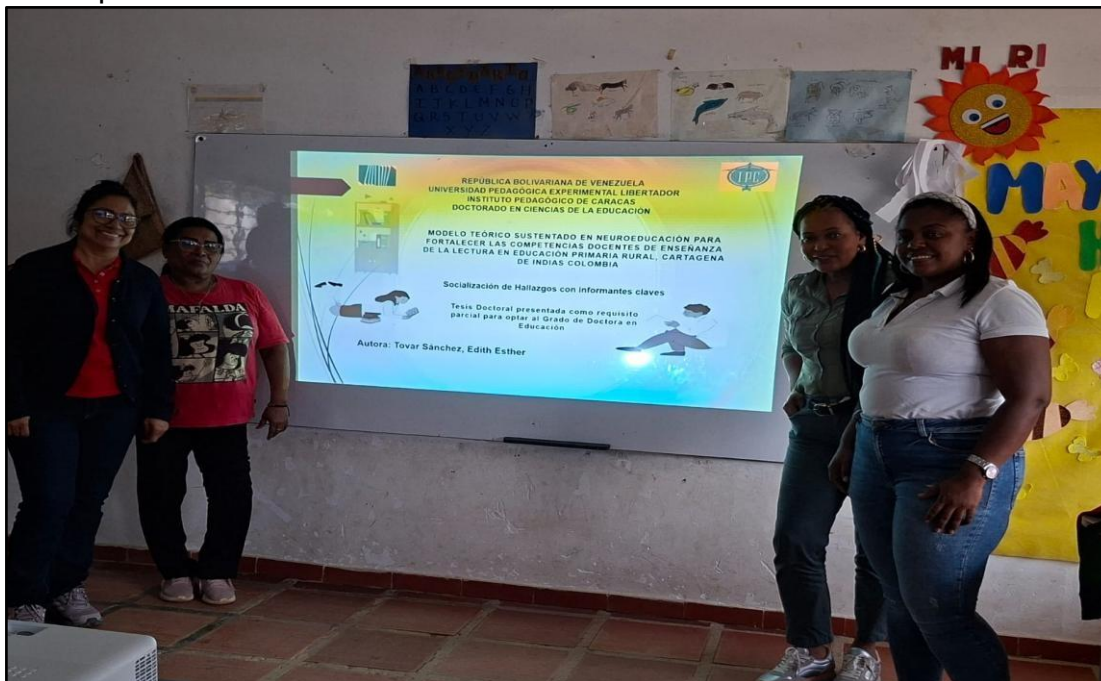
Esta expresión revela una resonancia interpretativa significativa, en tanto el docente reconoce el modelo como una construcción interna contextualizada. Tal reconocimiento otorga consistencia epistemológica a la propuesta, pues confirma su anclaje en el mundo de vida pedagógico y su correspondencia con las realidades educativas que pretende resignificar.

De manera convergente, otro participante destacó el carácter integrador del modelo al señalar:

“Nos ayuda a comprender que enseñar a leer es aplicar estrategias, pero también entender la forma como aprenden nuestros estudiantes, percibir cómo se sienten y qué contexto les rodea.” (MD1)

Figura 19

Participación docente en la socialización



La afirmación anterior permite inferir un desplazamiento conceptual desde visiones tradicionales de la enseñanza hacia comprensiones más holísticas del aprendizaje, coherentes con los postulados de la neuroeducación. Se advierte aquí una ampliación del horizonte pedagógico del docente, quien comienza a concebir la lectura como una experiencia cognitiva, emocional y socialmente contextualizada.

Asimismo, emergieron valoraciones vinculadas al impacto formativo del modelo en la identidad profesional docente. En este sentido, uno de los participantes expresó:

“El modelo nos hace reflexionar sobre nuestra práctica; nos invita a cambiar, pero también nos hace sentir capaces de hacerlo.” (DO1)

Más allá de su aparente sencillez, esta declaración encierra un significado ontológico relevante: el tránsito del docente hacia una postura reflexiva y transformadora frente a su quehacer pedagógico. La percepción de auto eficacia que subyace en esta narrativa sugiere que el modelo no solo orienta la acción didáctica, sino que también fortalece la confianza profesional, elemento indispensable para impulsar procesos de innovación educativa en escenarios históricamente marcados por la desigualdad.

En correspondencia con lo anterior, otro docente manifestó:

“Es un modelo que tiene sentido para nuestra realidad; muchas veces recibimos orientaciones que no se pueden aplicar aquí, pero esta propuesta sí dialoga con nuestro contexto.” (KD3)

Esta apreciación pone de relieve uno de los mayores aportes del constructo teórico: su pertinencia contextual. La coherencia entre la propuesta y las condiciones socioculturales de la escuela rural refuerza su viabilidad pedagógica y su potencial transformador, al tiempo que cuestiona las prácticas estandarizadoras que han caracterizado tradicionalmente las políticas educativas.

En conjunto, estas voces docentes deben interpretarse como indicadores de apropiación simbólica del modelo. Dicha apropiación sugiere que la teoría ha logrado cerrar el círculo hermenéutico al retornar a la experiencia desde la cual fue originada, generando un proceso de validación intersubjetiva que robustece su legitimidad científica.

Figura 20

Interpretación docente del modelo



En este sentido, la socialización permitió comprender que el modelo teórico se conforma como un contexto relacional comprensivo abierto a la reflexión permanente, capaz de dialogar con la complejidad del acto educativo y de acompañar la transformación de la praxis pedagógica desde una mirada holística e inclusiva.

Por consiguiente, las reflexiones interpretativas evidenciadas durante este proceso sostienen la coherencia teórica y reconocimiento de los actores educativos, condición que amplía sus posibilidades de transferencia a escenarios pedagógicos con características similares.

En conclusión, este ejercicio de devolución a los participantes reafirma el carácter ético de la investigación cualitativa, al reconocer a los docentes como informantes, y constructores de conocimiento. De este modo, el modelo teórico emergente se proyecta como una contribución significativa al campo educativo, orientada a renovación de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria rural desde los fundamentos de la neuroeducación y la comprensión profunda de la experiencia pedagógica.

Alcances del modelo teórico

El modelo teórico sustentado representa un aporte comprensivo al campo de la pedagogía de la lectura en contextos rurales, al proponer una integración entre dimensiones tradicionalmente abordadas de manera fragmentada. Su principal alcance radica en ofrecer una lectura ontológica de la enseñanza, en la que el acto pedagógico se comprende como una experiencia relacional que involucra al ser docente y al ser estudiante en un proceso de construcción de sentido.

En el plano epistemológico, el modelo contribuye a reconocer la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento pedagógico, posicionando al docente rural como sujeto productor de saber y no como ejecutor de lineamientos curriculares. Esta perspectiva favorece una reconfiguración del lugar del maestro en el discurso educativo contemporáneo.

Desde el punto de vista pedagógico, orienta la construcción de prácticas lectoras más sensibles a los ritmos de aprendizaje, a la diversidad emocional y a las particularidades socioculturales del estudiantado rural. Ello implica transitar de modelos homogéneos hacia enfoques adaptativos que reconozcan la singularidad del contexto. En términos formativos, el modelo invita a comprender la formación docente como un proceso continuo de transformación ontológica, en el que enseñar se convierte en *una experiencia ética y profundamente humana*. Su alcance transformador se expresa en la

posibilidad de reajustar la enseñanza de la lectura como una experiencia significativa, inclusiva y holística, coherente con el mundo de vida de los estudiantes.

MOMENTO VII

REFLEXIONES CONCLUSIVAS

La presente investigación permitió comprender la complejidad que reviste la enseñanza de la lectura en educación primaria rural desde una perspectiva neuroeducativa, reconociendo que dicho proceso involucra dimensiones cognitivas, emocionales, pedagógicas y socioculturales que componen la experiencia educativa. Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico asumido, fue posible interpretar los significados construidos por los docentes participantes en torno a sus prácticas pedagógicas, sus experiencias profesionales y las dinámicas propias del contexto rural.

A lo largo del proceso investigativo emergieron comprensiones relacionadas con el papel mediador del docente, la importancia de las emociones en el aprendizaje lector, la necesidad de fortalecer competencias pedagógicas contextualizadas y el valor de la neuroeducación como horizonte integrador entre cognición, emoción y práctica educativa. En este sentido, los hallazgos permitieron construir una visión interpretativa de la enseñanza de la lectura sustentada en la comprensión del ser humano como sujeto integral situado en una realidad social y cultural específica.

1. Reflexiones conclusivas derivadas del propósito específico orientado a develar los fundamentos teóricos que soportan la enseñanza de la lectura sustentada en la neuroeducación

La investigación permitió develar que los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza de la lectura desde la neuroeducación se conforman a partir de la articulación entre enfoques pedagógicos, neurocognitivos y socio-contextuales que comprenden el aprendizaje lector como un proceso integral y multidimensional. En este sentido, se reconoció que la lectura es más que la adquisición mecánica de códigos lingüísticos, constituyéndose en una experiencia de comprensión, interpretación y

construcción de significado vinculada con las experiencias y contextos de los estudiantes.

Los hallazgos evidenciaron que la neuroeducación aporta fundamentos relevantes para comprender cómo intervienen procesos como la atención, la memoria, la emoción y la motivación en el aprendizaje lector. Desde las experiencias de los docentes participantes emergió la necesidad de comprender las particularidades cognitivas y emocionales de los estudiantes para favorecer procesos pedagógicos más significativos y contextualizados. De esta manera, la enseñanza de la lectura deja de concebirse exclusivamente como un proceso técnico para asumirse como una experiencia humana y relacional donde convergen cerebro, emoción y contexto.

También, se comprendió que los fundamentos teóricos relacionados con la enseñanza de la lectura en contextos rurales requieren integrar elementos socioculturales y pedagógicos propios de la ruralidad, reconociendo que el entorno constituye una mediación fundamental en la construcción de experiencias lectoras significativas. Por ello, la investigación permitió interpretar que la neuroeducación opera de manera articulada con perspectivas pedagógicas que reconocen al estudiante como sujeto activo de aprendizaje y al docente como mediador reflexivo de experiencias educativas contextualizadas.

2. Reflexiones conclusivas derivadas del propósito específico orientado a comprender las concepciones epistemológicas sobre las competencias docentes

La comprensión de las concepciones epistemológicas relacionadas con las competencias docentes permitió reconocer que el saber pedagógico construido por los docentes rurales trasciende los límites de la formación académica formal, configurándose también desde la experiencia cotidiana, la reflexión sobre la práctica y la interacción permanente con las realidades del contexto educativo. Los docentes participantes evidenciaron concepciones de la enseñanza sustentadas en procesos de adaptación pedagógica, sensibilidad humana y construcción situada del conocimiento.

Desde los relatos emergió una comprensión de las competencias docentes como capacidades dinámicas que integran conocimientos pedagógicos, habilidades didácticas, manejo emocional y comprensión contextual de las necesidades de los

estudiantes. En este sentido, las competencias para la enseñanza de la lectura fueron interpretadas como dominio técnico o disciplinar y como la posibilidad de construir ambientes de aprendizaje significativos, emocionalmente favorables y coherentes con las características de la ruralidad.

Los hallazgos permitieron además comprender que el docente rural desarrolla formas particulares de conocimiento pedagógico derivadas de la experiencia vivida en aulas multigrado y contextos con limitaciones estructurales. Dicho conocimiento experiencial adquiere valor epistemológico al constituirse en una fuente legítima de comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí que, la investigación permitió reconocer que las competencias docentes emergen de la interacción entre teoría, práctica y experiencia, configurando un saber pedagógico situado y contextualizado.

3. Reflexiones conclusivas derivadas del propósito específico orientado a interpretar la percepción que emerge en relación con las competencias docentes para la enseñanza de la lectura desde la neuroeducación

La interpretación de las percepciones emergentes permitió comprender que los docentes reconocen la enseñanza de la lectura como un proceso profundamente influenciado por factores emocionales, afectivos y contextuales. Las experiencias compartidas por los participantes evidenciaron que el aprendizaje lector adquiere mayor significado cuando el estudiante se siente escuchado, acompañado y emocionalmente reconocido dentro del proceso educativo.

Uno de los hallazgos más significativos estuvo relacionado con la manera como los docentes perciben su rol mediador dentro del aula rural. Enseñar a leer, desde sus experiencias, implica mucho más que desarrollar habilidades lingüísticas; supone construir vínculos humanos, generar confianza y adaptar continuamente las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, el ser docente rural se configura en la intersección entre vocación, sensibilidad pedagógica y capacidad de transformación de las dificultades del entorno en posibilidades educativas.

De manera que, las percepciones docentes revelaron preocupaciones relacionadas con la necesidad de fortalecer procesos de formación y actualización en neuroeducación, particularmente en contextos rurales donde las oportunidades de

capacitación suelen ser limitadas. Los participantes reconocieron la importancia de comprender cómo aprenden los estudiantes y de qué manera las emociones, la motivación y las dinámicas familiares influyen en los procesos lectores.

Desde la interpretación hermenéutica, se comprendió que las competencias docentes vinculadas con la enseñanza de la lectura no pueden reducirse a procedimientos metodológicos estandarizados, debido a que se construyen en la interacción cotidiana con los estudiantes, el contexto y las experiencias pedagógicas vividas. De ahí que, las percepciones emergentes permitieron reconocer que el acto educativo constituye una experiencia humana compleja que requiere sensibilidad, reflexión y comprensión integral del aprendizaje.

4. Reflexiones conclusivas derivadas del propósito específico orientado a configurar los elementos integradores del modelo teórico sustentado en la neuroeducación

La configuración de los elementos integradores del modelo teórico neuroeducativo permitió construir una propuesta interpretativa orientada al fortalecimiento de las competencias docentes para la enseñanza de la lectura en educación primaria rural. El modelo emergió de la articulación entre los hallazgos derivados de las experiencias docentes, los referentes teóricos asumidos en la investigación y la comprensión hermenéutica de las dinámicas educativas presentes en la ruralidad.

Entre los elementos integradores más significativos se identificaron la mediación docente, los principios neuroeducativos, las competencias pedagógicas, la contextualización de las prácticas educativas y la articulación entre teoría, práctica y contexto. Dichos elementos configuran una estructura dinámica e interrelacionada donde el docente ocupa un lugar central como mediador del aprendizaje y constructor de experiencias lectoras significativas.

El modelo permitió comprender que la enseñanza de la lectura requiere prácticas pedagógicas sustentadas en la comprensión de los procesos cognitivos y emocionales implicados en el aprendizaje, así como en el reconocimiento de las realidades socioculturales que caracterizan el contexto rural. Desde esta perspectiva, la

neuroeducación se configura como un horizonte integrador capaz de fortalecer procesos pedagógicos más conscientes, reflexivos y contextualizados.

Asimismo, el modelo representa un aporte pedagógico y científico al campo de la educación rural y la neuroeducación, debido a que integra categorías emergentes construidas desde la experiencia docente con referentes epistemológicos contemporáneos. Su carácter situado y contextualizado permite resignificar la enseñanza de la lectura desde una visión integral orientada al desarrollo humano, la comprensión significativa y la transformación de las prácticas educativas rurales.

La comprensión alcanzada a lo largo del proceso investigativo permitió reconocer que la enseñanza de la lectura en educación primaria rural constituye un fenómeno profundamente humano donde convergen emociones, experiencias, saberes pedagógicos y realidades socioculturales que configuran el acto educativo. Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica asumida, fue posible interpretar que educar en contextos rurales implica mucho más que transmitir contenidos; supone acompañar procesos de formación humana mediados por la sensibilidad pedagógica, la comprensión del otro y el compromiso ético con el aprendizaje.

La investigación permitió comprender que la emoción representa un componente fundamental en la construcción de experiencias significativas. El estudiante aprende con mayor profundidad cuando se siente reconocido, escuchado y valorado dentro del aula, confirmando que toda experiencia educativa posee una dimensión afectiva que influye directamente en los procesos cognitivos y en la construcción de significado. También, se reconoció que el docente rural construye un saber pedagógico contextualizado que emerge de la experiencia, de la reflexión sobre la práctica y de la interacción cotidiana con las dinámicas del contexto. Dicho conocimiento experiencial constituye una forma legítima de comprensión pedagógica que aporta nuevas miradas sobre la enseñanza de la lectura y sobre la necesidad de fortalecer procesos formativos sensibles a las realidades de la ruralidad.

En este horizonte comprensivo, la neuroeducación se proyecta como una posibilidad integradora capaz de articular emoción, cognición y contexto, ofreciendo fundamentos para resignificar las prácticas pedagógicas desde una visión más integral y consciente del aprendizaje humano. Su incorporación en la enseñanza de la lectura

favorece la construcción de ambientes educativos más reflexivos, contextualizados y orientados al desarrollo humano de los estudiantes.

Por consiguiente, el modelo teórico neuroeducativo construido representa una propuesta abierta a la reflexión y a la transformación pedagógica, en la medida en que reconoce la complejidad de la experiencia educativa rural y la necesidad de fortalecer competencias docentes acordes con las demandas contemporáneas de la educación. Más que constituirse en una estructura cerrada, el modelo emerge como una invitación a continuar profundizando en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde perspectivas interdisciplinarias, humanamente sensibles y contextualizadas.

Apreciaciones de la investigadora

Desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, la experiencia investigativa vivida permitió a la investigadora situarse como observadora del fenómeno, y como sujeto implicado en el proceso de comprensión. Investigar la enseñanza de la lectura en contextos rurales supuso un ejercicio de apertura interpretativa, en el que fue necesario suspender presupuestos previos para permitir que el sentido emergiera desde las vivencias de los docentes y estudiantes en su mundo de vida educativo.

En este tránsito comprensivo, la investigadora reconoce que la realidad pedagógica rural se manifiesta como una estructura de significados donde confluyen la historia personal del docente, las condiciones del territorio y las relaciones afectivas que se generan en el aula. Estas dimensiones, frecuentemente ocultas por enfoques técnicos o normativos, adquirieron centralidad en la interpretación del fenómeno, revelando que la enseñanza de la lectura es una experiencia profundamente configurada en la experiencia territorial y cargada de sentido.

La interpretación de los discursos y prácticas docentes permitió comprender que las competencias para la enseñanza de la lectura se conciben desde el dominio metodológico, así como desde una disposición ontológica del ser docente, caracterizada por la sensibilidad, escucha y capacidad de responder éticamente a las necesidades del otro. Esta comprensión fue decisiva en la construcción del modelo teórico propuesto, el cual se sustenta en la articulación entre neuroeducación, experiencia docente y contexto rural como dimensiones inseparables del acto educativo.

Desde esta mirada, la neuroeducación fue interpretada como un horizonte comprensivo que posibilita integrar emoción, cognición y contexto. La investigadora reconoce que su valor radica en ofrecer claves interpretativas para comprender cómo aprenden los sujetos, siempre que se asuma desde una lógica dialógica y contextualizada. Esta interpretación orientó el diseño del modelo teórico, el cual concibe la enseñanza de la lectura como una praxis consciente que reconoce la unidad entre mente, emoción y experiencia sociocultural.

Asimismo, la experiencia hermenéutica del proceso investigativo evidenció que la dimensión socio emocional constituye el núcleo desde el cual se conforma el aprendizaje lector. Esta comprensión se traduce en el modelo teórico al situar el reconocimiento emocional del estudiante y la creación de vínculos pedagógicos significativos como ejes estructurantes del fortalecimiento de las competencias docentes. La investigadora interpreta, además, que los contextos multigrado propios de la educación rural no deben ser comprendidos desde una lógica de déficit, sino como espacios de posibilidad pedagógica. Esta reestructuración, emergente del análisis interpretativo, se incorpora al modelo teórico al proponer estrategias flexibles y relacionales que valoran la diversidad de ritmos, edades y trayectorias lectoras como riqueza formativa.

En consecuencia, desde una comprensión hermenéutica del conocimiento como proceso en suspenso, la investigadora asume que el modelo teórico emergente constituye una propuesta comprensiva abierta al diálogo, re interpretación y transformación. En este sentido, la investigación se reconoce como un punto de partida que invita a continuar profundizando en la enseñanza de la lectura desde enfoques de carácter ético-relacional, reafirmando que educar en contextos rurales implica un compromiso ético con el otro y con la dignificación del saber pedagógico construido desde el mundo de vida educativo.

REFERENCIAS

- Aguirre, L. E., y Moya Martínez, M. E. (2022). La neuroeducación: estrategia innovadora en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 466–482. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383427>
- Alcaide Padial, M. J., Ballesta-Claver, J., Rodríguez Fuentes, A., y Trujillo Torres, J. M. (2025). Competencia docente universitaria en neuroeducación y Diseño Universal de Aprendizaje, mediante una escala adaptada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 43–61. <https://doi.org/10.6018/reifop.661681>
- Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, y Secretaría de Educación Distrital. (2023). *Política Pública Educativa 2024–2039* [CONPES Distrital 02]. Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias. <https://www.cartagena.gov.co/transparencia/2normativa/215-politicas-lineamientos-manuales/conpes-02-politica-publica-educativa-2024-2039>
- Aldana, L. (2011) Libro: los saberes del docente y su desarrollo profesional. Maurice Tardif. Revista Reseña, Vol. N° 11. Julio. file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/Dialnet-LosSaberesDelDocenteYSuDesarrolloProfesionalAutor-7531041.pdf
- Álvarez, L., y Moreno, M. (2012) *El pensamiento del profesor. Entre la teoría y la práctica*. Editorial Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. [https://www.google.com.co/books/edition/El_pensamiento_del_profesor_entre_la_teo/zDfZ1uimUjEC?hl=es&gbpv=1&dq=Sch%C3%B6n+\(1998\)+sobre+el+profesional+reflexivo&pg=PA28&printec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/El_pensamiento_del_profesor_entre_la_teo/zDfZ1uimUjEC?hl=es&gbpv=1&dq=Sch%C3%B6n+(1998)+sobre+el+profesional+reflexivo&pg=PA28&printec=frontcover)
- Arboleda, J., & Mosquera, L. (2023). *Desarrollo profesional docente situado en contextos rurales: una experiencia formativa basada en tareas pedagógicas*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 53(2), 145–167.
- Arellano, L. (2024). *Estrategias de enseñanza basadas en la neuroeducación y estilos de aprendizaje de los estudiantes de tercer y cuarto año de educación media del Liceo Lecya de Antofagasta, Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Santander]. Repositorio Institucional UDES. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/3502>
- Ayres, J. (1960). *Teoría de la integración sensorial*. <https://xn--daocerebral-2db.es> [https://www.google.com/search?q=Ayres%2C+J.+\(1960\).+Teor%C3%ADa+de+la+integraci%C3%B3n+sensorial.+https%3A%2F%2Fxn--daocerebral-2db.es&oq=Ayres%2C+J.+\(1960\).+Teor%C3%ADa+de+la+integraci%C3%B3n+sensorial.+https%3A%2F%2Fxn--daocerebral-2db.es&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzM5M2owajSoAgCwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Ayres%2C+J.+(1960).+Teor%C3%ADa+de+la+integraci%C3%B3n+sensorial.+https%3A%2F%2Fxn--daocerebral-2db.es&oq=Ayres%2C+J.+(1960).+Teor%C3%ADa+de+la+integraci%C3%B3n+sensorial.+https%3A%2F%2Fxn--daocerebral-2db.es&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzM5M2owajSoAgCwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Bedoya Blandón, D. M. (2024). *La práctica pedagógica del docente rural: perspectiva de formación y aprendizaje en la escuela multigrado* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/4405> Repositorio Digital UCM
- Beltrán Buelvas, L. P. (2023). Retos para la enseñanza de la lectura en el contexto rural de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 17–33. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8084
- Benítez, R., Calle-Espinoza, N. T., Mora-Erazo, G. Y., y Herrera-Navas, C. D. (2024). Análisis de la gamificación como metodología para fomentar el hábito lector. *Folios*, 59, 127–142. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17016>

- Betancourt, D. A. (2024). *Prácticas educativas de las docentes de educación preescolar desde la perspectiva de la neuroeducación: una aproximación teórica* (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1550>
- Betegón, E. (2022) *Neuroeducación y funciones ejecutivas. evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula*. (Tesis Doctoral Univesidad de Valladolid, España) <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/55053/Tesis2038-220913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bolívar, A. (2012). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Brault Foisy, L.-M., Matejko, A. A., Ansari, D., y Masson, S. (2020). Teachers as orchestrators of neuronal plasticity: Effects of teaching practices on the brain. *Mind, Brain, and Education*, 14(4), 415–428. <https://psycnet.apa.org/record/2020-91561-009>
- Bueno, D., y Forés, A. (2024). Los 5 principios de la neuroeducación. *Educación Responsable*. Fundación Botín. <https://www.educacionresponsable.org/actualidad-ER/Boletin/Los-5-principios-de-la-neuroeducacion/>
- Buñay Tipan, R. O., y Cazorla Basantes, A. L. (2023). Estrategias de aprendizaje multisensorial en la lecto-escritura del segundo año de educación básica. *Polo del Conocimiento*, 8(5), 404–422. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9295462>
- Burke, P., y Lehane, P. (2023). *Conceptualising curriculum integration: A synthesis of theory, research and practice* (Report 1). National Council for Curriculum and Assessment. <https://ncca.ie/media/6370/conceptualising-curriculum-integration.pdf>
- Bustamante, G. (2022). *Lectura y escritura en la escuela rural*. Revista Ruta Maestra, Edición 34. <https://rutamaestra.santillana.com.co/lectura-y-escritura-en-la-escuela-rural/>
- Caballero, M. (2021). *Impacto en las competencias del alumnado de educación secundaria de un programa holístico de formación del profesorado desde la Neuroeducación como base del cambio metodológico en el aula* (Tesis doctoral Universidad de Córdoba, España) <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/21982/2022000002337.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Caballero, M., y Llorent, V. J. (2022). Los efectos de un programa de formación docente en neuroeducación en la mejora de las competencias lectora, matemática, socioemocionales y morales de estudiantes de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 158–167. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.001>
- Calderón, Y. (2022). *Constructos teóricos sustentados en la neuroeducación como fundamento de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las competencias ciudadanas* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. Espacio Digital UPEL. <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/186>
- California Learning Resource Network. (2025, 2 de julio). *What is whole brain teaching?* <https://www.clrn.org/what-is-whole-brain-teaching/>

- Canquiz-Rincón, L., Mayorga-Sulbarán, D., y Sandoval-Fontalvo, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos*, 20(2), 96–106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001) *Vygotsky: enfoque sociocultural Educere*, vol. 5, núm. 13, abril-junio, pp. 41-44 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Literacidad crítica: Enfoques y herramientas*. <https://recursos.educoas.org>
- Castillo Granda, M. B., Muñoz Silva, E. F., Vega Ojeda, M. F., Ríos Robles, C. P., y Balbuca Castillo, M. de los Á. (2025). *Los procesos cognitivos básicos de atención y memoria y la comprensión lectora en estudiantes de reciente ingreso a la educación superior*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8182–8201. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15526 Ciencia Latina
- Changoluisa Gutiérrez, D. P., Guamán Guamán, L. G., y Lozano Valverde, M. R. (2025). Aprendizaje multisensorial en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de educación básica. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(1), 56–72. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.35>
- Chavarría Jaramillo, Y. E. (2025). *Fortalecimiento de la relación familia-escuela en el contexto rural: un proyecto de innovación pedagógica y didáctica en el CER Morrón, Briceño, Antioquia, Colombia en el 2024* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/186366>
- Chávez Lino, N. J. (2025). Aplicación de la neuroeducación en la formación de docentes para mejorar la enseñanza en el aula. *Prohominum*, 7(2), 239–247. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0345>
- Coello-Zambrano, E. (2022). *Construcción teórica neuropsicológica de las funciones ejecutivas*. *Revista Publicando*, 9(33), 74–88. https://revecuatneurol.com/magazine_issue_article/construccion-teorica-neuropsicologica-funciones-ejecutivas-theoretical-neuropsychological-construction-executive-functions/
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2023). *Panorama Social de América Latina 2023*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48661-panorama-social-america-latina-2023>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia. cualitativo de las razones expuestas por investigadores venezolanos*. e-Ciencias de la http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html Constitución Colombia+2Ministerio de Ciencia e Innovación+2
- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata. [https://www.google.com.co/books/edition/La_autonomia%C3%ADa_del_profesorado/sZojEAAAQB-AJ?hl=es&gbpv=1&dq=Contreras+Domingo,+J.+\(2010\).+La+autonomia%C3%ADa+del+profesora+do.+Madrid:+Morata.&printsec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/La_autonomia%C3%ADa_del_profesorado/sZojEAAAQB-AJ?hl=es&gbpv=1&dq=Contreras+Domingo,+J.+(2010).+La+autonomia%C3%ADa+del+profesora+do.+Madrid:+Morata.&printsec=frontcover)
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- Defior, C. (2000). *Procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura*. Ediciones Aljibe. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514129001.pdf>
- Defior, C. y Herrera, L. (2009). *Conciencia fonológica*. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5). <http://scielo.sld.cu>

- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2019) *¿Cómo aprendemos?* Siglo Veintiuno Editores. Argentina. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=9m7ADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Apren der:+los+talentos+del+cerebro,+el+desaf%C3%ADo+de+las+m%C3%A1quinas+\(2014\).&ots=lw N8ziylRm&sig=9HSE1WHgjuJC4p3JB6jHR0xuoTo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=9m7ADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Apren der:+los+talentos+del+cerebro,+el+desaf%C3%ADo+de+las+m%C3%A1quinas+(2014).&ots=lw N8ziylRm&sig=9HSE1WHgjuJC4p3JB6jHR0xuoTo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2022). *Informe sobre pobreza y desigualdad en Colombia*. <https://www.dnp.gov.co/informes/pobreza-desigualdad-2022.pdf>
- Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje* • V.2 (DBA. 2015). https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Díaz-Cabriales, A., López-Martínez, R. E., y Bocanegra-Vergara, N. (2022). Formación, autopercepción y prospectiva de neuroeducación en los docentes de nivel primaria. *Revista UNIMAR*, 41(1), 137–149. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art8>
- Dimitropoulou, P., Filippatou, D., Gkoutzourela, S., Griva, A., Pachiti, I., y Michaelides, M. (2025). The synergy of school climate, motivation, and academic emotions: A predictive model for learning strategies and reading comprehension. *Behavioral Sciences*, 15(4), 503. <https://doi.org/10.3390/bs15040503>
- Escobar, M., & Romero, L. (2019). *Emoción y aprendizaje en contextos educativos*. Bogotá: Magisterio.
- Escribano (2015). *La educación en América Latina: desarrollo y Perspectivas Education in Latin America: development and Perspectives*. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758530016/html/>
- Farfán Betancourt, A. M., y Correal Romero, T. F. (2025). *Brechas educativas en el campo colombiano: Accesibilidad, permanencia y calidad en la educación rural*. Manuscrito sin DOI divulgado en repositorios académicos. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/3695
- Fernández Canul, F. A., y Canto Ramírez, J. L. (2022). Las estrategias de lectura y el fortalecimiento de la comprensión lectora en educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6413
- Ferreiro, E. (2006) *La escritura antes de la letra*. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 3, julio-diciembre, pp. 1-52 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Flores Castro, F. (2023, 26 de septiembre). *Neuroeducación: aprender a enseñar en la era digital*. School Rubric. <https://schoolrubric.es/neuroeducacion-aprender-a-ensenar-en-la-era-digital/>
- Flores Vigil, L. M. (2023). *Desafíos en la formación continua de docentes: Revisión sistemática* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://www.researchgate.net/publication/374161919_Desafios_en_la_formacion_continua_docente_Una_revision_sistemica
- Freire Mora, M. A., Torres Merino, J. de D., Navarro Barzola, G. L., Campoverde Delgado, M. E., y Orellana Len, V. A. (2025). La neuroeducación y su impacto en las estrategias de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18128

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (12.^a ed.). Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (2008) *La importância de leer y el proceso de liberación*. 18va. Reimpresión. Siglo Veintiuno Editores. Traducción de Stella Mastrangelo. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/paulo-freire-la-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>
- Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método* (Vol. 1). Sígueme. (Obra original publicada en 1975)
- García Salaya, M. E., Ávila Soliz, L. G., y de la Cruz Hernández, M. (2024). La Estimulación de Plasticidad Cerebral en el Proceso de Aprendizaje en Niños de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 5604–5615. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13994
- García-Martínez, I., Gavín-Chocano, Ó., García-Valdecasas Prieto, M., y Checa-Domene, L. (2024). Factores cognitivos y emocionales del neuroaprendizaje según la percepción de futuros docentes de educación especial sobre su formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.615811>
- García-Peinado, R. (2024). The impact of classroom climate on emotional development in childhood. *Environment and Social Psychology*, 9(1), 1868. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i1.1868>
- Gastiabur-Barba, V. P., y Bautista-Barba, S. E. (2024). Neurociencia y aprendizaje: conexiones cerebrales, plasticidad, mitos y su importancia en la educación. *Polo del Conocimiento*, 9(9), 1500–1529. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i9.8006>
- Gkintoni, E., Vassilopoulos, S. P., y Nikolaou, G. (2025). Brain-inspired multisensory learning: A systematic review of neuroplasticity and cognitive outcomes in adult multicultural and second language acquisition. *Biomimetics*, 10(6), 397. <https://doi.org/10.3390/biomimetics10060397>
- Gómez, J., y Londoño, S., y Sánchez, I. (2025) *La inteligencia emocional en el contexto educativo*. Editorial UTP. [https://www.google.com.co/books/edition/La_inteligencia_emocional_en_el_contexto/j2WXEQAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=Escobar,+M.,+%26+Romero,+L.+\(2019\).+Emoci%C3%B3n+y+aprendizaje+en+contextos+educativos.+Bogot%C3%A1:+Magisterio.&printsec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/La_inteligencia_emocional_en_el_contexto/j2WXEQAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=Escobar,+M.,+%26+Romero,+L.+(2019).+Emoci%C3%B3n+y+aprendizaje+en+contextos+educativos.+Bogot%C3%A1:+Magisterio.&printsec=frontcover)
- Gómez, V. (2023). *Factores neuroeducativos que inciden en el aprendizaje lector en contextos rurales* [Tesis doctoral, Universidad de Chile]. Repositorio Uchile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/200000>
- Gonzaga Contreras, M. R. C. (2022). Modelo de estrategias de comprensión lectora para el pensamiento crítico y creativo en estudiantes de educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1493–1510. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1493>
- González, F. E. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação em Questão*, 32(18), 40–78
- González, J. (2022). *Neuroeducación: aportes al aprendizaje de la lectura en Educación Primaria*. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(30), 29–44. <https://doi.org/10.55777/rea.v15i30.2518>
- González, L. (2021) *Prácticas pedagógicas en aulas multigrado: el reto de la educación rural*. *Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación* Año 21, N° 2 Julio 2021 pp. 76 – 85 http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/viewFile/9979/6431

- González-Valenzuela, M. J., López-Montiel, D., Díaz-Giráldez, F., y Martín-Ruiz, I. (2021). Effect of cognitive variables on the reading ability of Spanish children at age seven. *Frontiers in Psychology*, 12, 663596. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663596>
- Gritt, A., y Standish, K. (2024). Word play throughout the day: Phonological awareness in the preschool classroom. *Teaching Young Children*, 17(2). National Association for the Education of Young Children. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/winter2024/word-play-throughout-the-day>
- Guillén, J. (2022) *Incidencia en el aprendizaje en el aula de estrategias neuroeducativas basadas en la mejora de las funciones ejecutivas*. (Tesis Doctoral Universidad de Barcelona, España). https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/688398/JCG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez Quintana, V. (2022). *Neuroeducación y funciones ejecutivas. Evaluación y estrategias de intervención para alumnado con TDAH* [Trabajo fin de máster, Universidad Europea]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/55053>
- Gutiérrez, L. F. (2019). *Impacto de la formación docente en neuroeducación sobre la enseñanza de la lectura en primaria rural* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Digibug. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60000>
- Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe Jara, M. I., y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*, 53(104), 664–690. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Gutiérrez-Fresneda, R., y Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y Lingüística*, 45, 281–298. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112022000100281
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Hernández Chávez, D. N., Fernández Escárzaga, J., Vázquez Soto, M. A., y Gaucín Piedra, G. M. (2024). Experiencia de lectura en una escuela primaria: una intervención educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e699. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2020>
- Hernández, D. (2024). *Principios de la neuroeducación en el aprendizaje de los estudiantes de primer grado básica primaria* (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1260>
- Hernández, E. (2020). *Construcción del conocimiento profesional docente en el marco de la enseñanza para la comprensión EPC*. Universidad del Atlántico. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/608/EUTIMIO%20HERN%20c3%81NDEZ%20MART%20c3%8dNEZ%20TG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández-Prados, M. Á., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2024). La relación familia-escuela en el contexto rural: influencia de la etapa educativa, repetición de curso y rendimiento académico del alumnado. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.28833>
- Huamancha Aguilar, M. M., Mallma Cayo, J. S. R., Quispe Chuquiray, L. E., y Vargas Pimentel, R. (2025). *Teorías sobre la comprensión lectora: una revisión teórica de modelos*. *Revista INVECOM*, 6(3),

e603006. Información, volumen 9, número 1, Ene- Jun, 2019. ISSN electrónico:1649-
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000303006

Husserl, E. (1998). *Ideas relativas a una fenomenología pura*. FCE.

Imbernón, F. (2011). *Formación docente y profesional: Formar para la innovación y el cambio*. Graó.

Immordino-Yang, M., & Damasio, A. (2007). *We feel, therefore we learn*. Mind, Brain and Education, 1(1), 3–10.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2022). Informe nacional de resultados para Colombia: Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. <https://www.icfes.gov.co/documents/informes-nacionales>

Izquierdo, J. J. (2025). *Material principio alfabético: Material gratuito para trabajar la correspondencia grafema–fonema*. <https://eldesvandej.com/material-principio-alfabetico/>

Jiménez, J. (1992). *Habilidades metalingüísticas en lectoescritura*. En Cárdenas et al. (2004). <https://revistascientificas.cuc.edu.co>

Jiménez, J. E., y O'Shanahan, I. (2021). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Avances recientes y aplicaciones educativas*. Revista de Psicodidáctica, 26(2), 123-136. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.04.003>

Jolles, J., y Jolles, D. D. (2021). On neuroeducation: Why and how to improve neuroscientific literacy in educational professionals. *Frontiers in Psychology*, 12, 752151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752151>

Kivunja, C., y Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26–41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>

Ku Colli, A. R. (2024). El trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la lectura en la educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5547–5569. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12767

Ku, L. (2024). *El maestro rural como actor clave en la reconstrucción del tejido social en territorios afectados por el conflicto armado*. Revista Educación y Pedagogía, 36(92), 101–120.

Kvale, S., y Brinkmann, S. (2015). *Entrevistas: aprendizaje de la técnica*. Sage Publications. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2154192>

Laguillo-Rebolledo, T., Cueli, M., y González-Castro, P. (2023). Conocimiento y percepción del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psychology, Society y Education*, 15(2), 1–17. <https://doi.org/10.21071/psy.e.v15i2.15621>

Lamus de Rodríguez, T. M., Arias-Iturralde, M. C., Vega-Intriago, J. O., Mendoza-Fernández, V. M., Zambrano-Acosta, J. M., Cardenas-Hinojosa, R. D., y Moreira-Choez, J. S. (2024). The HERVAT Method as a neurolearning strategy in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 13(2), 255–262. <https://doi.org/10.36941/ajis-2024-0047>

Larraín, A. (2010) *Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad*. Revista Compás Empresarial, Vol. 3 N°5. Pp. 54-58 <https://yolotli.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/donald-schon.pdf>

Leys, C. (2015). *La confiabilidad en la investigación cualitativa: reglas y procedimientos*. Editorial Académica Española. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9446585>

- Lima Caiminagua, M. del R., Chica Tucta, H. E., Ortiz Zambrano, R. E., y Reyes Vera, J. L. (2025). La gamificación como herramienta de animación a la lectura. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1919–1931. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9423>
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- López, M. F. (2022). *Neuroeducación y desarrollo de competencias lectoras en contextos rurales: un estudio de intervención* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio GREDOS. <https://gredos.usal.es/handle/10366/150000>
- Luna-Acuña, M., Bazán-Linares, M., Peralta-Roncal, L., y Gaona-Portal, M. (2023). Impacto de la evaluación formativa en la educación primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 335–346. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.431>
- Luque Alcívar, K. E., y Lucas Zambrano, M. de L. Á. (2020). La neuroeducación en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante2006neuroeducacion>
- Mamani Coaquira, H., Sosa Gutiérrez, F., Condori Castillo, W. W., y Cruz Huisa, R. M. (2021). Implicancias de la neuroeducación y desempeño docente: Desde la perspectiva del estudiantado. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 1273–1287. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.276>
- Mantilla, E. (2025). *La enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde los aportes de la neurodidáctica* (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2154/2043>
- Martínez M, (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Universidad Simón. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Martínez, A. (2023). *Estrategias neuroeducativas para fortalecer la competencia lectora en primaria rural: un enfoque mixto* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2016/noviembre/0753357/0753357.pdf>
- Martínez-Castrejón, M. (2025). Neuromitos: desconexión entre la neurociencia y la educación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30), e2318. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2318>
- Mejía, E. (2025). *Fundamentos teóricos de la neuroeducación en la enseñanza de las competencias lectoras en la educación básica primaria* (Tesis doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio, Venezuela) <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2183>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., y Hulme, C. (2022). *Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review*. *Psychological Bulletin*, 148(1), 1-35. <https://doi.org/10.1037/bul0000353>
- Melero, Á., Villalón, R., y Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(50), 159–182.
- Mendoza, S. A. (2020). *La neuroeducación como estrategia para el desarrollo de competencias lectoras en niños rurales* [Tesis doctoral, Universidad de La Sabana]. Repositorio Unisabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/50000>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.

- Mero Arteaga, E., Abad Camacho, C. G., Choez Mero, E. A., Palma Palma, G. V., y Villamarín Lucas, T. V. (2025). Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17926
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications. <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia*. eco.colombiaaprende.edu.co. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/disenando-una-propuesta-de-curriculum-sugerido-de-ingles-para-colombia/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *La formación docente en Colombia* [Nota técnica]. Ministerio de Educación Nacional / SITEAL–IIPE UNESCO. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Plan especial de educación rural (PEER)*. Gobierno de Colombia. <https://siteal.iipe.unesco.org/bdnp/4301/plan-especial-educacion-rural> Ministerio de Educación+2SITEAL+2
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Orden EFP/678/2022, de 15 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, núm. 174. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-12066>
- Ministerio Educativo de Colombia Ley 115 de febrero 8 de (1994). *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994*. :https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Molleapaza Poma, B., Mamani Pampamallco, R. M., y Apaza Mamani, R. (2024). Desmitificando neuromitos en la educación: Revisión sistemática sobre su prevalencia y consecuencias en América Latina. *Comuni@cción*, 15(4), 383–396. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.4.1187>
- Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., y Calderón, H. (2023). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Revista Prax. Sabern* vol.13 no.34 Tunja July/Sept. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592022000300138
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales Londoño, F. J. (2020). *Modelo teórico de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria rural* (Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, Panamá). <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/13060162-8a82-459b-9a83-d901f605f2ae>
- Mucha Sosa, M. M. (2021). Estrategias multisensoriales y su efecto en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de primaria, Oxapampa, 2021 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/69231>
- Nacimba Rivera, N. O., y Tulcanazo Espinel, S. M. (2024). Neuroeducación como proceso de motivación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11632

- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). Organización de las Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/2030agenda> Instituto Nacional de Estadística+2Objetivos Globales+2
- Naciones Unidas. (CEPAL). *Panorama Social de América Latina y del Caribe*, (2022-2024). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3ca376cf-edd4-4815-b392-b2a1f80ae05a/content>.
- Navas-Ruíz, J. H., y Duran-Llano, K. L. (2024). Conciencia fonológica y su influencia positiva en la educación básica regular: Una revisión sistemática. *Episteme Koinonía*, 7(supl. 1). <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3715>
- Nieves Fragozo, I. L. (2024). La neuroeducación en la práctica pedagógica: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6065–6085. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11023
- Núñez-Naranjo, A., Pérez-Andrango, K., Mejía-Delgado, K., Díaz-Verdezoto, L., y Vargas-Caiza, W. (2025). Gamificación en el aula: Herramientas tecnológicas para mejorar la motivación y el aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1–2), 36–50. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2956>
- OCDE. (2022). *Resultados de PISA 2022: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- Orlando, R., y Hernández, S. (2020). *Estrategias de formación docente en neuroeducación: path a potenciar el aprendizaje*. *Revista Pedagogía y Conocimiento*, 35(1), 45-60. <https://share.google/igTyTEBgH2PL3MyAt>
- Ortega Bravo, E. E., y Solano León, D. C. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: Revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7257–7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961
- Ortega Hidalgo, F. E. (2024). *La neuroeducación y su aporte al desarrollo de estrategias para mejorar los procesos de aprendizaje en el aula* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/29288/1/UPS-CT011834.pdf>
- Painemil, M., Manquenahuel, S., Biso, P., y Muñoz, C. (2021). Creencias versus conocimiento en futuro profesorado: Un estudio comparado sobre neuromitos a nivel internacional. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 246–267. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.13>
- Palomera R, Briones E, Gómez A. (2019). *Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación*. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-93.pdf>
- Paniagua, M.N. (2020). *Neurodidáctica: Una Nueva Forma de hacer Educación*. *Revista FIDES ET RATIO*. https://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v6n6/v6n6_a09.pdf
- Parra Bernal, L. R., Menjura Escobar, M. I., Pulgarín Puerta, L. E., y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70–94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5> Repositorios Latinoamericanos
- Parra, J., López, A., & Hernández, C. (2021). Innovación pedagógica y prácticas docentes: una revisión documental desde metodologías activas. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 233–255.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research y Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Fourth Edición. *pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

<https://books.google.com.co/books?id=-CM9BQAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

- Peregrina Nievas, P., y Gallardo-Montes, C. del P. (2023). The neuroeducation training of students in the degrees of Early Childhood and Primary Education: A content analysis of public universities in Andalusia. *Education Sciences*, 13(10), 1006. <https://doi.org/10.3390/educsci13101006>
- Pérez, H. M. (2022). *Neurodidáctica y comprensión lectora en escuelas rurales: un estudio comparativo* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM.<https://repositorio.uam.es/handle/10486/70000>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pradeep, K., Sulur Anbalagan, R., Thangavelu, A. P., Aswathy, S., Jisha, V. G., y Vaisakhi, V. S. (2024). Neuroeducation: Understanding neural dynamics in learning and teaching. *Frontiers in Education*, 9, 1437418. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437418> Frontiers
- Puigvert, I. (2020). *Una Nueva Realidad Educativa: las TIC-TAC-TEP y el Wifi Neuroemocional en la Planificación Curricular*. Revista Dialógica UPEL Instituto Pedagógico de Maracay. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/dialogica/article/view/9124>
- Pulido, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 99. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>
- Qisppe Flores, W., y Butrón Mamani, A. R. (2024). *Estrategias cognitivas para la comprensión lectora*. Revista Científica SEARCHING de Ciencias Humanas y Sociales, 5(2). <https://revista.uct.edu.pe/index.php/searching/article/view/748>
- Ramírez Dupuy, J. L., y Rojas Chacaltana, S. A. (2023). *Funciones ejecutivas y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, Perú. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/index.php/Record/UCTB_af9c39b52ec892d1b413a2b6bdef332d/Details
- Ramírez, J. C. (2021). *Aplicación de la neuroeducación en la enseñanza de la lectura en escuelas rurales de América Latina* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/62000>
- Reina, C., Conesa, P., y Duñabeitia, J. A. (2023). Impact of a cognitive stimulation program on the reading comprehension of children in primary education. *Frontiers in Psychology*, 13, 985790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985790>
- Restrepo, G., y Calvachi-Galvis, L. (2021). Neuroeducación y aprendizaje de la lectura: Del laboratorio al salón de clase. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 15–21. (En la ficha consultada no se mostraba el DOI; puedes usar la URL institucional: <https://www.raco.cat/index.php/JONED/article/view/386866>).
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, P. A. (2022). *Competencias en la enseñanza de la lectura desde la neurociencia educativa en contextos rurales* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio UdeA.
- Robledo M, (2009). Observación Participante: los escenarios. *Nure Investigación*, nº 41, Julio. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/452>

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Romero, Y. (2024). *Un modelo didáctico basado en el enfoque multisensorial para mejorar las habilidades lectoras, el desempeño escolar y la salud emocional de los estudiantes con dificultades de lectura y dislexia MIHRP* (Tesis doctoral, Universidad del Norte, Colombia.). <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/11922/26202034.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Rousseau, L. (2024). Dispelling educational neuromyths: A review of in-service teacher professional development interventions. *Mind, Brain, and Education*, 18(3), 270–287. <https://doi.org/10.1111/mbe.12414>
- Sanabria L, Pérez M, y Riascos L (2020). Pruebas de evaluación Saber y PISA en la Educación Obligatoria de Colombia. Assessment in Compulsory Education in Colombia: The Saber and PISA tests. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/452891>
- Sánchez Carranza, L. C., y Egoavil Palacios, L. M. (2025). Análisis crítico de la neurodidáctica: Revisión sistemática 2015–2024. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 516–531. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.935>
- Sánchez Jaramillo, J. A., David Vásquez, A. G., Cardenas Zapata, L. C., y Cadavid Rojas, A. M. (2023). Formación continuada docente: desafíos y oportunidades para una educación de calidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10706–10729. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6156
- Sánchez-González, A., y Perochena-González, P. (2024). Aparición del término neurodidáctica en la base de datos Dialnet: Una revisión sistemática. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 66, 113–140. <https://share.google/NnJVNCvCH6ADXT7DV>
- Sanjuán García, P. (2023). Neuroeducación: Estrategias innovadoras y motivación en el aula inclusiva. Universidad Internacional de Valencia. <https://www.universidadviu.com/int/actualidad/nuestros-expertos/neuroeducacion-nuevas-metodologias-y-motivacion-del-alumno-en-el-aula>
- Santamarina Sancho, M., y Nuñez Delgado, M. P. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura: Aportaciones de un estudio de caso colectivo. *Lengua y Habla*, 25, 242–267. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8223770>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Editorial Paidós, Barcelona.
- Serpa Oviedo, C. E. (2025). *Procesos lectores en la educación primaria*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17931
- Shanahan, T. (2020). What constitutes a science of reading instruction? *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S235–S247. <https://doi.org/10.1002/rrq.349> Fundación Aprendizaje y Alfabetización
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Grao.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/estrategias-de-lectura.pdf>
- Solé, I. (1996) Conferencia basada en: Solé, I (1993) *Estrategias de lectura y aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía, 216, 25-27. Universidad de Barcelona, España. Marco del Curso de Especialización en Lectura y Escritura, organizado por Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf

- Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D. R., Hine, G., Ramirez-Campillo, R., Carter-Thuiller, B., Gkintoni, E., y Xuan, Q. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K–12 students' learning: Toward sustainable quality education. *Sustainability*, 16(17), 7826. <https://doi.org/10.3390/su16177826>
- Sotelo-Martín, J. A. (2022). Neurodidáctica y estilos de aprendizaje en las aulas: Orientaciones para docentes. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), 122–148. <https://doi.org/10.38186/difcie.46.08>
- Sousa, D. (2016). *How the brain learns*. Corwin.
- Spence, L., y Mitra, A. (2023). *Educational neuroscience for literacy teachers: Research-backed methods and practices for effective reading instruction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003256199>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Téllez González, I. M., Zaurín Cortés, L., Centeno Calvo, A. R., González Madrid, S., Basilisa Anso Rojo, A., y Ibañez Expósito, S. (2025). Dificultades de aprendizaje en educación primaria. Identificación, abordaje y acompañamiento. *Ocronos*, 8(8), Artículo 770. https://www.uma.es/media/files/LIBRO_1.pdf
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2019). *Neuroeducación y aprendizaje: Una aproximación desde la ciencia del cerebro*. Editorial Médica Panamericana.
- Ulloa Rojas, Y., y Urbiñez Arredondo, J. (2024). *Relación de las prácticas de crianza familiares con el proceso de lectoescritura de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Vallejuelos de la ciudad de Medellín* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://share.google/9siLdsplhAiCTBUNm>
- UNESCO (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe. Colectividad* [809]<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399?posInSet=4&queryId=dc366569-b8a9-4ba0-b888-943cce99f432>
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/en/right-education/convention-against-discrimination>
- UNESCO. (2023). Educación rural y equidad en América Latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381234>
- Urrutia, M. B. (2022). Nuevos docentes: reflexiones desde el saber y la formación. *Educación y Ciudad*, 43, 1–14. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2699>
- Valdés, B. (2024) Percepciones docentes sobre los principios neuroeducativos socioafectivos para el desarrollo de la comprensión lectora en Chile. (Tesis Doctoral Universidad de Málaga) <https://riuma.uma.es/rest/api/core/bitstreams/1ff7a776-6d56-4cf3-b101-68cc5965bdf2/content>
- Valencia Jiménez, L. K. (2024). *Neurociencia y educación: cómo el cerebro aprende y su aplicación en el aula*. *Revista Multidisciplinar Ciencia y Descubrimiento*, 4(4), 1–15. <https://doi.org/10.70577/ntfy3x84RCD>
- Van, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una investigación*. Idea Book S.A. Barcelona, España. <https://www.calameo.com/read/005857547f20462a0e0c6>

- Varela, Y. (2021). *Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía*. [Trabajo de titulación, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/11956>.
- Vargas, Y. C., y Romero, S. L. (2021). Escuela en ruralidad: una mirada a la inclusión en la educación. *Educación y Ciencia*, 25, e12313. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313>
- Villacís Macías, C., Zea Silva, C., Campuzano Rodríguez, S., y Chifla Villón, M. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y la gamificación para generar el aprendizaje activo en los estudiantes. *Revista Ciencia UNEMI*, 15(39), 35–43. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol15iss39.2022pp35-43>
- Villalba, R. (2022). *Saberes ancestrales y prácticas pedagógicas en contextos rurales: diálogos intergeneracionales en la escuela*. *Educación y Cultura*, 26(2), 89–108.
- Villalba-Villadiego, A. (2022). Rurality, rural education and pedagogical practices. *Webology*, 19(2), 5510–5520. <http://www.webology.org>
- Vistin-Guerrero, C. P., Iza-Chungandro, M. F., García-Ferrín, N. de J., y Pérez-Baldeón, N. E. (2025). Neuroeducación y plasticidad cerebral: Revisión narrativa de sus bases conceptuales para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(5), 20–35. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.5.3496>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., y Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Zabala, A. (2012). Prólogo. En P. Perrenoud, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Desarrollar competencias o enseñar otros saberes*. (pp. 13). Barcelona: Graó. https://www.google.com.co/books/edition/Cuando_la_escuela_pretende_preparar_para/CagrW6ZGCS4C?hl=es&gbpv=1
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea. file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/Dialnet-LasCompetenciasEnLaFormacionDelProfesorado-4105027.pdf
- Zambrano Canacue, E. D. (2025). La gamificación mediada por Educaplay como herramienta tecnológica para fortalecer la lectura crítica [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/19452>
- Zapata Bromley, L. A. F. (2021). *Programa evaluación formativa mejorando la comprensión lectora en estudiantes de 4to grado de primaria I.E. Santa Sofía, Sullana – 2020* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=352140>
- Zarria, P., Zarria, C., Paredes, G., Montenegro, L., y Puetate, N. (2025) *Neurociencia del aprendizaje: estrategias para aprovechar el potencial del cerebro en el aula*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Vol. 9 N° 2. file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/17157-Texto%20del%20art%C3%ADculo-80331-1-10-20250421%20(1).pdf
- Zepeda Pizarro, X. E. (2022). Gestión de políticas neuroeducativas en la educación primaria [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cuyo]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/18970/zepeda-pizarro-tesis.pdf

ANEXOS

ANEXO A-1

Presentación del protocolo observacional



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



PRESENTACIÓN DEL PROTOCOLO OBSERVACIONAL

Autora: Tovar Sánchez, Edith Esther
Tutora: Zirith, Carmen

Caracas, febrero 2026

Presentación del protocolo observacional

El presente trabajo se inició con la elaboración de la matriz categorial a priori, concebida como base fundamental para el diseño del instrumento de juicio de expertos y del instrumento destinado a la recolección de la información de campo.

Dicha matriz forma parte del protocolo de especificación categorial a priori, elaborado con el propósito de organizar de manera sistemática las categorías analíticas referenciales, los aspectos articuladores, las técnicas e instrumentos, los recursos y las preguntas orientadoras que guían el proceso de obtención de la información en la investigación titulada *Modelo Teórico Sustentado en Neuroeducación para Fortalecer las Competencias Docentes en la Enseñanza de la Lectura en Educación Primaria Rural, Cartagena de Indias (Colombia)*.

Asimismo, esta matriz permite visualizar la coherencia interna entre los propósitos de la investigación y las categorías de estudio, evidenciando la correspondencia entre los fundamentos teóricos, referentes empíricos y técnicas de recolección de información.

En este sentido, el protocolo se convierte en una herramienta orientadora para el diseño de los instrumentos (juicio de expertos y entrevista conversacional), garantizando que cada pregunta responda de manera pertinente a una categoría y a un propósito previamente definidos. A continuación, se presenta la matriz con sus respectivos ítems.

:



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Título Propuesta Investigativa	Modelo Teórico Sustentado en Neuroeducación para Fortalecer las Competencias Docentes de Enseñanza de la Lectura en Educación Primaria Rural, Cartagena de Indias (Colombia)					
Propósito general	Generar un modelo teórico sustentado en la neuroeducación para el fortalecimiento de las competencias en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, Cartagena de Indias (Colombia)					
Propósitos específicos	Categorías analíticas referenciales apriorísticas	Aspectos articulados con cada categoría	Técnicas e Instrumentos	Recursos, Espacio Tiempo, Ambientes	Participantes	Preguntas
Develar los fundamentos teóricos que soportan la enseñanza de la lectura sustentado en la neuroeducación para los grados de primero a tercer de la básica primaria en las instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia.	Competencias docentes Enseñanza de la lectura	-Experiencias y condiciones actuales de la enseñanza de la lectura. - Competencias actuales de los docentes en contexto rural. -Estrategias para la enseñanza de la lectura.	<u>Técnica</u> Entrevista conversacional. <u>Instrumento</u> Guion de preguntas orientadoras.	<u>Recursos</u> Humano Grabadora Libreta e anotación <u>Espacio</u> Escuelas rurales seleccionadas <u>Tiempo</u> 20 a 30 minutos <u>Ambiente</u> Libre e ruidos, si n interrupción.	<u>Docentes</u> Informantes claves seleccionados en primero, segundo y tercer grado de educación primaria para recoger la información. Son personas capacitadas con maestría	¿Qué experiencias personales puedes relatar en la enseñanza de la lectura en el contexto rural con estudiantes de grado 1º 2º 3º de básica primaria? ¿Describe como son las condiciones actuales para enseñar a leer en tu escuela rural? ¿Podrías compartir una experiencia significativa que

-Procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura.	en educación y una trayectoria en el sector rural. En la actualidad	hayas enseñar los	vivido lectura en	al
---	--	-------------------------	-------------------------	----

PROTOCOLO DE ESPECIFICACIÓN CATEGORIAL A PRIORI PARA DISEÑAR EL INSTRUMENTO
MATRIZ CATEGORIAL PREVIA

		-Prácticas pedagógicas. -Motivación y gestión emocional en el aula. -Evaluación continua y formativa. -Dificultades recurrentes en la enseñanza de la lectura.			doctorantes en primeros grados de educación. primaria?	¿Qué observas en los estudiantes dentro del aula que obstaculice el desarrollo normal en la enseñanza de la lectura?
Comprender las concepciones epistemológicas sobre las competencias que poseen los docentes para la enseñanza de la lectura sustentado en la neuroeducación para los grados de primero a tercer de la básica primaria en instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia, Cartagena de Indias, Colombia.	Actualización docente Neuroeducación	- Aspectos que rigen la actualización docente e Colombia. -Funciones del cerebro. -Principios de la Neurociencias. -Conocimiento sobre Neuroeducación -Necesidades formativas. -Barreras y facilitadores para la actualización. -Superación de neuromitos. -Desarrollo de competencias neuro didácticas.	<u>Técnica</u> Entrevista conversacional <u>Instrumento</u> Guion de preguntas orientadoras	<u>Recursos</u> Humano Grabadora Libreta de anotación <u>Espacio</u> Escuelas rurales seleccionadas <u>Tiempo</u> 20 a 30 minutos <u>Ambiente</u> Libre de ruidos, sin interrupción	<u>Docentes</u> Informantes claves seleccionados en primero, segundo y tercer grado de educación primaria para recoger la información. Son personas capacitadas con maestría en educación y una trayectoria en el sector rural. En la actualidad doctorantes en educación.	Cuéntame ¿cómo crees que influye la formación del maestro en el manejo de las emociones, la motivación en la enseñanza de la lectura? ¿Describe situaciones dentro del aula en la que hayas sentido la necesidad de actualizar tus conocimientos para mejorar los procesos de lectura en estos grados? ¿Qué apoyos o recursos sientes que necesitas para seguir formándote y mejorar tu enseñanza de la lectura?

-Herramientas
tecnológicas
aplicadas.

Interpretar la percepción que emerge en relación con las competencias que poseen los docentes para la enseñanza de la lectura desde la neuroeducación para los grados primero a tercer de la básica primaria en las instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia.	Estrategias neuro educativas	-Metodología aplicada a la práctica del aula. -Aprender y enseñar con todo el cerebro. -Gamificación o Estrategias lúdicas. -Aprender y enseñar con todo el cerebro. -Fundamentos neurocientíficos del aprendizaje. -Plasticidad cerebral. -Emoción y motivación. -Conciencia fonológica diaria. -Correspondencia grafema-fonema. -Estrategias multisensoriales -Gamificación y aprendizaje basado en proyectos. -Estrategias contextualizadas culturalmente.	<u>Técnica</u> Entrevista conversacional <u>Instrumento</u> Guion de preguntas orientadoras	<u>Recursos</u> Humano Grabadora Libreta de anotación <u>Espacio</u> Escuelas rurales seleccionadas <u>Tiempo</u> 20 a 30 minutos <u>Ambiente</u> Libre de ruidos sin interrupción	¿Qué papel crees que juegan las emociones y la motivación en el proceso de aprender a leer? Cuéntame una experiencia en la que lograste emocionar o motivar a tus estudiantes al leer. ¿Qué notaste en ellos?”.
Configurar a partir de la			<u>Técnica</u>		

Nota. Material elaborado por Dr. René Delgado con fines didácticos e investigativos (enero 10, 2023).	investigación, los elementos integradores de un modelo teórico sustentado en la neuroeducación para el fortalecimiento de las competencias de enseñanza de la lectura en educación primaria rural, Cartagena de Indias, Colombia.	Modelo teórico	-Elementos integradores del modelo de enseñanza de la lectura. -Componentes del modelo curricular. -Estrategias neurodidácticas integrales. -Planificación y evaluación. -Participación comunitaria y familiar. -Inclusión de familias y comunidades. -Estrategias de evaluación formativa. -Adaptación cultural y contextual.	Entrevista conversacional <u>Instrumento</u> Guion de preguntas orientadoras	<u>Recursos</u> Humano Grabadora Libreta de anotación <u>Espacio</u> Escuelas rurales seleccionadas <u>Tiempo</u> 20 a 30 minutos <u>Ambiente</u> Libre de ruidos sin interrupción	¿Consideras que aplicar un modelo sustentado en la neuroeducación podría fortalecer las competencias docentes para manejar la motivación, las emociones y la memoria durante la enseñanza de la lectura? ¿Por qué? ¿Qué elementos crees que no deberían faltar en ese modelo neuro educativo y por qué? Para finalizar, ¿hay algo más que quisieras compartir sobre tu experiencia enseñando lectura o sobre lo que crees que podría mejorar en este proceso que no te haya preguntado?
---	--	-----------------------	---	--	---	---

ANEXO A-2

Ficha técnica de validación del instrumento. Juicio de expertos

Propósito: Generar un modelo teórico sustentado en la neuroeducación para el fortalecimiento de las competencias en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, Cartagena de Indias (Colombia)

1. Procedimiento de validación seleccionado

El procedimiento elegido fue el juicio de expertos, técnica utilizada para determinar la validez de contenido de los instrumentos de investigación cualitativa. Este método consiste en solicitar la revisión del instrumento por un grupo de expertos con formación y experiencia en el área de estudio, quienes valoran los ítems según criterios de claridad, coherencia y relevancia, y emiten observaciones cualitativas para su mejora.

2. Aplicación del procedimiento

Para la validación del instrumento denominado Matriz de protocolo de sistematización para expertos validadores se invitó a tres (3) especialistas en educación y neuroeducación, con grado de doctorado y trayectoria investigativa educativa. Cada experta recibió el instrumento acompañado de una carta formal que explicaba los propósitos del estudio, las instrucciones para la valoración y los criterios de evaluación: claridad, coherencia y relevancia, con opciones de calificación Bueno (B), Regular (R) o Deficiente (D). Asimismo, se solicitó indicar si cada pregunta debía mantenerse, modificarse o eliminarse, y agregar observaciones cualitativas. Las sugerencias fueron analizadas, sistematizadas y aplicadas a la versión final del instrumento, garantizando su adecuación al propósito general de la investigación.

3. Resultados del proceso de validación

Los resultados evidenciaron alta pertinencia y coherencia de los ítems con los propósitos de la investigación. Las expertas coincidieron en la necesidad de ajustar la redacción de algunas preguntas, especialmente aquellas formuladas con el término 'consideraciones', por generar respuestas demasiado amplias. Se realizaron los siguientes ajustes principales:

- Reformulación de ítems para orientarlos a experiencias concretas y observables.
- Sustitución de expresiones generales por preguntas fenomenológicas (por ejemplo, "Cuéntame una experiencia..." "Describe una situación...").
- Ajuste de términos técnicos como 'fundamentos neurológicos' por 'fundamentos neuroeducativos', más adecuados al contexto docente.

Con estas modificaciones, el instrumento quedó validado como pertinente, comprensible y coherente con el enfoque neuroeducativo y el método fenomenológico hermenéutico.

4. Análisis de los resultados

El análisis cualitativo del juicio de expertos permitió fortalecer el rigor metodológico del instrumento. Las observaciones coincidieron en que los ítems favorecen la recolección de información significativa sobre la experiencia y competencias docente en la enseñanza de la lectura, ajustada al enfoque neuro educativo. La valoración promedio de los expertos fue:

- Claridad: Bueno
- Coherencia: Bueno
- Relevancia: Bueno

Estos resultados demuestran que el instrumento cumple con los criterios de rigor de contenido, al reflejar los propósitos del estudio y generar información útil para el análisis fenomenológico.

5. Evidencias del proceso

Carta dirigida a las expertas validadoras.

Matriz del instrumento revisado y diligenciado.

Comentarios y sugerencias incorporadas en la versión final.

(Estas evidencias se anexan en el mismo documento.)

Cartagena de Indias Colombia 7 de octubre 2025

Respetada

Doctora Mayra Payares

Cordial saludo.

Me dirijo a usted con el propósito de solicitar su valiosa colaboración en la identificación y validación de información veraz y pertinente que facilite la recolección y el análisis de los datos necesarios para el desarrollo de la investigación titulada: Generar un modelo teórico sustentado en la neuroeducación para el fortalecimiento de las competencias en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, Cartagena de Indias (Colombia)

presentada como requisito para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación.

De manera atenta, le remito la matriz anexa para su revisión, en aras de certificar la validez y confiabilidad de los ítems incluidos. Su aporte será fundamental para fortalecer la rigurosidad metodológica y garantizar la pertinencia de los resultados frente a la situación problema objeto de este estudio.

Instrucciones para diligenciar el instrumento:

Tenga en cuenta los siguientes criterios en la escala de valoración sugerida, donde deberá marcar con una equis (X) la opción correspondiente:

Bueno (B), Regular (R) o Deficiente (D).

Los aspectos a considerar son los siguientes:

1. **Claridad:** el ítem se encuentra bien escrito, claro, preciso y organizado.
2. **Coherencia:** el ítem corresponde y guarda relación con el objetivo de la investigación.
3. **Relevancia:** el ítem resulta significativo y pertinente para el logro de los propósitos de la investigación.

Adicionalmente, le solicito valorar si cada pregunta debe mantenerse, modificarse o eliminarse, y consignar sus observaciones y sugerencias de mejora en el espacio destinado para comentarios. Dichos aportes permitirán realizar los ajustes necesarios y, con ello, consolidar la calidad y pertinencia del instrumento.

Su participación en esta validación constituye un aporte esencial para asegurar la solidez académica de la investigación y contribuir al avance del conocimiento en el campo educativo.

Agradezco de antemano su tiempo, compromiso y colaboración en este proceso.

Atentamente,



Investigadora responsable

Edith Esther Tovar Sánchez

C.C. 64738691

Contacto: 3106833506

Correo: edithtovarpta@gmail.com

INSTRUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN PARA DOCENTES DOCTORES Y EXPERTOS VALIDADORES

Propósito general	Generar un modelo teórico sustentado en neuroeducación para fortalecer las competencias docentes en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, Cartagena de Indias (Colombia).													
Propósitos específicos	Preguntas generadoras	Redacción			Coherencia			Relevancia			La pregunta debe			Comentarios
		B	R	D	B	R	D	B	R	D	Mantenerse	Modificarse	Eliminarse	
Develar los fundamentos teóricos que soportan la enseñanza de la lectura sustentado en la neuroeducación para los grados de primero a tercer de la básica primaria en las instituciones educativas del corregimiento	¿Qué experiencias personales puedes relatar en la enseñanza de la lectura en el contexto rural con estudiantes de grado 1° 2° 3° de básica primaria?		x		x			x			x			El ítem produce evidencia directamente útil para identificar prácticas y condiciones en primaria rural que luego se pueden mapear a competencias docentes y principios de neuroeducación.
	¿Describe como son las condiciones actuales para										x			El ítem recoge información contextual clave (tiempos,

nto de Pasacaball o y la vereda de Leticia.	enseñar a leer en tu escuela rural?												recursos, apoyos) que afecta la enseñanza de la lectura y es insumo directo para el modelo.
	¿Podrías compartir una experienci a significativ a que hayas vivido al enseñar lectura en los primeros grados de primaria? ¿Qué observas en los estudiantes dentro del aula que obstaculice el desarrollo normal en la enseñanza											x	El término “consideraci ones” es demasiado amplio y no delimita el tipo de evidencia solicitada. La redacción no orienta al docente hacia ejemplos concretos ni dimensiones específicas de las competencias ; por ello, la pregunta tiende a respuestas vagas y no garantiza información observable ni comparable

	de la lectura?														para el modelo. Se sugiere eliminar el ítem y reemplazarlo por uno estructurado que requiera evidencias concretas sobre competencias docentes y su vínculo con la neuroeducación en 1.º-3.º en contexto rural. Por ejemplo: (a) Cuente con detalle una situación vivida en la que usted enseñó lectura a estudiantes de 1.º-3.º en su sede rural. (b) Describa una experiencia significativa de enseñanza
--	----------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

													de la lectura (1.º–3.º) en su contexto rural
Comprender las concepciones epistemológicas sobre las competencias que poseen los docentes para la enseñanza de la lectura sustentado en la neuroeducación para los grados de primero a tercer de la básica primaria en instituciones educativas del	¿Cuéntame ¿cómo crees que influye la formación del maestro en el manejo de las emociones, la motivación en la enseñanza de la lectura?										x		La pregunta con “consideraciones” vuelve a ser demasiado amplia. Se puede reemplazar, por ejemplo: Descríbeme una situación reciente (grados 1.º–3.º) en la que sentiste que necesitabas actualizarte para mejorar la enseñanza de la lectura.
	¿Describe me situaciones dentro del aula en la que hayas sentido la necesidad										x		Ajustar, podría ser: Cuéntame una situación en la que quisiste actualizarte

corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia, Cartagena de Indias, Colombia.	de actualizar tus conocimientos para mejorar los procesos de lectura en estos grados?													en enseñanza de la lectura y no se pudo. ¿Qué ocurrió exactamente? ¿En qué momento te diste cuenta del obstáculo? ¿Qué sentido dejó esa experiencia sobre tu necesidad de formación?
	¿Qué apoyos o recursos sientes que necesitas para seguir formándote y mejorar tu enseñanza de la lectura?													
Interpretar la percepción que emerge en relación con las competencias que poseen los docentes	¿Qué papel crees que juegan las emociones y la motivación en el proceso de aprender a leer?											x		Revisar redacción, podría ser así: ¿Cuéntame una experiencia en la que aplicaste una estrategia neuroeducativa para la

para la enseñanza de la lectura desde la neuroeducación para los grados primero a tercer de la básica primaria en las instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia.														lectura? ¿Qué ocurrió exactamente? ¿Qué sentido pedagógico emergió para tu práctica docente?"
	Cuéntame una experiencia en la que lograste emocionar o motivar a tus estudiantes al leer. ¿Qué notaste en ellos?"											x		¿Qué conocimientos tienes sobre neuroeducación y cómo crees que pueden aplicarse a la enseñanza de la lectura?

Firma del experto evaluador:

CC 4.569.1402



ANEXO A-3
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
GUION DE PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA A
INFORMANTES CLAVES

Investigadora: Edith E Tovar Sánchez

Campo de investigación: Instituciones Educativas: José María Córdoba, Nuestra Señora Del Buen Aire, y IE de Leticia pertenecientes al Distrito de Cartagena De Indias (Colombia).

La presente entrevista se ha desarrolla dentro de una investigación que tiene por objetivo, Generar un modelo teórico sustentado en neuroeducación para fortalecer las competencias docentes en la enseñanza de la lectura en educación primaria rural, Cartagena de Indias (Colombia).

Tu colaboración en esta entrevista resulta fundamental para alcanzar los propósitos de esta investigación. Queremos recordarte que toda la información que compartas será tratada con total confidencialidad y utilizada únicamente con fines investigativos.

Propósitos específicos:

Develar los fundamentos teóricos que soportan la enseñanza de la lectura sustentado en la neuroeducación para los grados de primero a tercer de la básica primaria en las instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia.

Comprender las concepciones epistemológicas sobre las competencias que poseen los docentes para la enseñanza de la lectura sustentado en la neuroeducación para los grados de primero a tercer de la básica primaria en instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia, Cartagena de Indias, Colombia.

Interpretar la percepción que emerge en relación con las competencias que poseen los docentes para la enseñanza de la lectura desde la neuroeducación para los

grados primero a tercer de la básica primaria en las instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballo y la vereda de Leticia.

Configurar a partir de la investigación, los elementos integradores de un modelo teórico sustentado en la neuroeducación para el fortalecimiento de las competencias de enseñanza de la lectura en educación primaria rural, Cartagena de Indias, Colombia.

Orientaciones

De acuerdo al método seleccionado para esta investigación, se hará una entrevista conversacional donde el informante clave contará sus experiencias tal cual las ha vivido en el medio, igual que sus anécdotas, responderá de manera sincera, sin presión. En un ambiente tranquilo sin interrupción.

Preguntas Generadoras

1. ¿Qué experiencias personales puedes relatar en la enseñanza de la lectura en el contexto rural con estudiantes de grado 1º 2º 3º de básica primaria?
2. ¿Describe cómo son las condiciones actuales para enseñar a leer en tu escuela rural?
3. ¿Podrías compartir una experiencia significativa que hayas vivido al enseñar lectura en los primeros grados de primaria?
4. ¿Qué observas en los estudiantes dentro del aula que obstaculice el desarrollo normal en la enseñanza de la lectura?
5. ¿Cómo crees que influye la formación del maestro en el manejo de las emociones, la motivación en la enseñanza de la lectura?
6. ¿Describe situaciones dentro del aula en la que hayas sentido la necesidad de actualizar tus conocimientos para mejorar los procesos de lectura en estos grados?
7. ¿Qué apoyos o recursos sientes que necesitas para seguir formándote y mejorar tu enseñanza de la lectura?
8. ¿Qué papel crees que juegan las emociones y la motivación en el proceso de

aprender a leer?

9. Cuéntame una experiencia en la que lograste emocionar o motivar a tus estudiantes al leer. ¿Qué notaste en ellos?”.

10. ¿Consideras que aplicar un modelo sustentado en la neuroeducación podría fortalecer las competencias docentes para manejar la motivación, las emociones y la memoria durante la enseñanza de la lectura? ¿Por qué?

11. ¿Qué elementos crees que no deberían faltar en ese modelo neuro educativo y por qué?

12. ¿hay algo más que quisieras compartir sobre tu experiencia enseñando lectura o sobre lo que crees que podría mejorar en este proceso que no te haya preguntado?

INSTRUMENTO: GUIÓN DE ENTREVISTA VALIDADO POR JUICIO DE EXPERTOS

MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN NEUROEDUCACIÓN PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL, CARTAGENA DE INDIAS COLOMBIA

Ficha técnica

Fecha	Evento o actividad	Lugar	Técnica	Pregunta	Protocolo de Respuesta textual del informante
20/10/2025	Entrevista realizada a informante clave: Código: MD5 I.E. de la IE De Leticia (Cartagena de Indias Colombia)	IE De Leticia Vereda de Leticia Zona Rural	Entrevista Conversacional	¿qué experiencias personales puede usted relatar acerca de la enseñanza y la lectura en el contexto rural con estudiantes de grado primero, segundo y tercero de básica primaria en el sector rural?	<i>En realidad, son niños que llegan sin un aprestamiento como tal en la lectura. ahí toca iniciar prácticamente de cero, pero de verdad que de lo que se ha hecho, ha sido muy reconfortante ver después a niños leyendo, por lo menos su nombre, una palabra, y es algo que lo llevaré siempre en mi corazón</i>
20/10/2025	Entrevista realizada a informante clave: Código: MD5 I.E. IE De Leticia (Cartagena de Indias Colombia)	IE De Leticia Vereda de Leticia Zona Rural	Entrevista Conversacional	¿Me puede describir cómo son las condiciones actuales para enseñar a leer y escribir en la zona rural?	Si vamos primero por el tema de transporte de nuestro, de nosotros como docentes, los estudiantes, sobre todo que nuestros estudiantes viven en zonas dispersas. esta es una primera barrera, pero la hemos cruzado. Ya en el colegio encontramos con la dificultad de tener pocos libros y muchos, de pronto, libros

				que se existen, están desactualizados.
20/10/2025	Entrevista realizada a informante clave: Código: MD5 I.E. IE De Leticia (Cartagena de Indias Colombia)	IE De Leticia Vereda de Leticia Zona Rural	Entrevista Conversacional	¿Me podrías compartir una experiencia significativa que hayas vivido al enseñar lecturas en los primeros grados de educación primaria? tengo una experiencia muy bonita en la que son muchas, pero en especial recuerdo a una niña que no lograba decodificar desde lo que ella sabía, de lo que tenía, no lograba pronunciar su nombre y bueno, sabía que me tocaba comenzar con ella desde lo más básico hasta complejar un poquito más y por eso empezamos con juegos de letras, canciones y pasando el tiempo pues con esta rutina, un día sin que de pronto se le estuviera exigiendo de algo muy espontáneo, la niña leyó una frase completa. Ese momento fue de mucha emoción para mí, me hizo sentir que todo el esfuerzo había valido la pena. Profesora

Aplicación del Instrumento:

Una vez validado por los expertos y haber tenido en cuenta su aporte, procedí a aplicar dicho instrumento, dirigiéndome a la zona rural previa cita con cada informante clave, en total seis docentes de los grados primero, segundo y tercero de básica primaria de las Instituciones Educativas: José María Córdoba, Nuestra Señora Del Buen Aire en el Corregimiento de Pasacaballos y la Institución Educativa de Leticia perteneciente a la vereda del mismo nombre ubicada en la rivera del Canal del Dique también perteneciente al Distrito de Cartagena de Indias. La entrevista se realizó en un lugar tranquilo carente de ruido, el instrumento que utilicé fue una aplicación móvil. Es una herramienta de grabación de audio y video. Una vez recogida la información procedí a desgravar para decodificar para su respectivo análisis e interpretación de la misma. Actualmente estoy en este proceso.

PRESENTACIÓN DEL PROTOCOLO OBSERVACIONAL

Ejemplo de análisis reflexivo de la información

El método es fundamental para el desarrollo de la comprensión del fenómeno. Por lo tanto, en mi intención investigativa he seleccionado el Método Fenomenológico-Hermenéutico de Van Manen, que se enfoca en comprender desde la vivencia misma el sentido profundo que encierra cada experiencia del informante clave. El investigador está inmerso, forma parte del proceso y la interpretación es ineludible. Este enfoque se trabaja de manera sistemática y por fases interrelacionadas. Es reflexivo, iterativo y creativo, donde las estructuras juegan un papel central, no solo como forma de comunicar resultados, sino como estrategias de indagación.

Fase 1. Recoger la experiencia vivida

Esta fase constituye el primer momento del método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen. Consiste en acercarse al sujeto de manera empática, escuchando su experiencia vivida desde la cotidianidad del aula y la realidad de la enseñanza rural. La entrevista conversacional permite que emerjan los significados profundos, espontáneos y genuinos del acto pedagógico.

Resultados de la aplicación del instrumento

Entrevista Conversacional a Informante Clave: Código -MD5 IE De Leticia:

1. ¿Qué experiencias personales puede usted relatar acerca de la enseñanza y la lectura en el contexto rural con estudiantes de grado primero, segundo y tercero de básica primaria en el sector rural?

la verdad es que es bonito, enseñar a leer en contexto rural. Primero, que, bueno, ha sido un reto, de verdad, porque tiene muchas diferencias entre los estudiantes de ciudades, del urbano como tal, al contexto rural.

En realidad, son niños que llegan sin un aprestamiento como tal en la lectura. ahí toca iniciar prácticamente de cero, pero de verdad que de lo que se ha hecho, ha sido muy reconfortante ver después a niños leyendo, por lo menos su nombre, una palabra, y es algo que lo llevaré siempre en mi corazón.

2. ¿Me puede usted, describir cómo son las condiciones actuales para enseñar a leer y escribir en la zona rural?

A ver, desde la ruralidad son muchas las condiciones físicas, materiales incluso, que se presentan. Si vamos primero por el tema del transporte de nuestro tenemos que viajar por tierra y agua (lancha) para a la vereda de leticia y los estudiantes también viven en zonas dispersas. Ya en el colegio encontramos con la dificultad de tener pocos libros y muchos, de pronto, libros que se existen, están desactualizados. Los estudiantes van sin lápiz, sin cuadernos, sin desayunar, no todos, pero si niños desnutridos.

Asimismo, como aulas sin una ventilación adecuada, eso nos interrumpe como la clase, la jornada como tal. Muchas veces también el clima, las inclemencias del clima nos interrumpen. O sea, que podríamos estar diciendo de que del año lectivo varios días está interrumpido por fuerza mayor, pero bueno, ahí nosotros los docentes tratamos de manejar estos tiempos en donde creamos con ellos ese hábito, ese hábito de aprender a leer inicialmente.

3. ¿Me podría compartir una experiencia significativa que hayas vivido al enseñar lectura en los grados de básica primaria?

Tengo una experiencia muy bonita en la que son muchas, pero en especial recuerdo a una niña que no lograba decodificar desde lo que ella sabía, de lo que tenía, no lograba pronunciar su nombre y bueno, sabía que me tocaba comenzar con ella desde lo más básico hasta lo más complejo un poquito más y por eso empezamos con juegos de letras, canciones y pasando el tiempo pues con esta rutina, un día sin que de pronto se le estuviera exigiendo de algo muy espontáneo, la niña leyó una frase completa. Ese momento fue de mucha emoción para mí, me hizo sentir que todo el esfuerzo había valido la pena. Profesora,

4. ¿Qué observas en los estudiantes dentro del aula que obstaculice el desarrollo normal de la enseñanza y la lectura?

Como ya les había narrado, todo el tema este de las condiciones del aula llevan a los niños precisamente a que se distraigan, entonces de verdad que los niños se distraen con facilidad, otros que también llegan cansados, tristemente lo debo decir porque bueno, son niños que como están en el contexto rural, le tienen que ayudar a los padres en todo el tema de, sean oficios de casa o oficios del campo. También tienen, esto es muy claro y se nota bastante que los niños que no tienen, que tienen poca concentración es porque no han desarrollado los hábitos de lectura y bueno, aquí estamos los docentes para comenzar ese proceso de enseñarles los hábitos de lectura, que desarrollen los hábitos de lectura.

como ya les había narrado, todo el tema este de las condiciones del aula llevan a los niños precisamente a que se distraigan, entonces de verdad que los niños se distraen con facilidad, con mucha facilidad se distraen, otros que también llegan cansados, tristemente lo debo decir porque bueno, son niños que como están en el contexto rural, le tienen que ayudar a los padres en todo el tema de, sean oficios de casa o oficios del campo.

También tienen, esto es muy claro y se nota bastante que los niños que no tienen, que tienen poca concentración es porque no han desarrollado los hábitos de lectura y bueno, aquí estamos los docentes para comenzar ese proceso de enseñarles los hábitos de lectura, que desarrollen los hábitos de lectura.

5. ¿Qué papel crees que juegan las emociones y la motivación en el proceso para aprender a leer?

A mí me gustaría hablarles de que las emociones están con nosotros todos los días y son el motor que nos llevan como a seguir la vida, pero con los niños sí me ha tocado un poquito entrar más a su parte emotiva precisamente porque muchos niños llegan, valga sea la redundancia, desmotivados, tristes, muchos hay veces llorando por cualquier cosita que les pasó en sus casas y bueno, de pronto los papitos no tienen las herramientas para ayudarlo o ni siquiera se dan cuenta que el niño hoy amaneció triste, está desmotivado, tiene algo diferente. Entonces bueno, ya nos toca entrar un poquito más a esa parte de la emotividad y luego de entrar a esa parte, entonces sí hacer esa motivación, entonces sí entrar con ellos a mirar la parte de la memoria, de la concentración, pero cada vez que me doy cuenta que un niño está desmotivado, pues la lectura la dejo a un lado y comienzo con ellos a hacer esa primera parte, porque es claro que un niño que está triste, que está desmotivado, yo creería que ese día no estaría como tan presente para concentrarse y escuchar algo de letras y lecturas.

6. ¿Me podrías contar o cuéntame cómo crees que influye la formación del maestro en el manejo de las emociones, la motivación en la enseñanza y la lectura?

No, demasiado influye. Me parece que la formación del maestro es clave, muy importante en este proceso de enseñanza-aprendizaje y que nos da a nosotros una enseñanza que nos debemos comenzar a dualizar, a formar sobre todo en todo este campo de socio emocional como tal. Y aunque lo veamos nosotros desde las clases como si fuera, como si pareciera un trabajo más, no, porque si queremos, si pretendemos

enseñar a leer, pues tenemos que estar del lado de nuestros estudiantes y precisamente, de alguna manera, sin ser psicólogos, sin ser el psicoorientador, pues entenderlo primero en su motivación, en sus emociones, y entonces luego sí seguir el proceso, porque imagínese, si no hacemos eso, de verdad que nuestro ambiente de aula se torna tenso y el aprendizaje se frena.

Entonces me parece muy importante que nosotros nos mantengamos actualizados en estos nuevos temas que es el manejo socio emocional.

7. ¿Describe situaciones dentro del aula en la que hayas sentido la necesidad de actualizar tus conocimientos para mejorar los procesos de lectura en estos grados?

Sí, precisamente cuando con los niños me doy cuenta de que, bueno, son un grupo de niños que cada uno tiene sus maneras de aprender y es lo que nosotros denominamos los estilos de aprendizaje y que también se suma el tema socio emocional, entonces pues ahí de alguna manera reacciono en que debo perfilarme un poquito más en esos métodos precisamente, en cómo aprenden los niños de lo que conocemos, que aprenden distinto, algunos visuales, algunos auditivos, algunos en movimiento dinámico, entonces en eso sí pues reconozco, yo creo que lo deberíamos hacer todos los docentes que trabajamos en contexto rural, que de alguna manera debemos hacer la clase más apegada a como los niños aprenden.

8. ¿Qué apoyo o recursos sientes que necesitas para seguir formándote y mejorar la enseñanza y la lectura?

A ver de manera muy personal me gustaría formarme en lo que son los talleres de lectura, en el manejo de los materiales didácticos y sobre todo el boom de ahora que es la estrategia nueva e incluso aplicando las nuevas tecnologías de la información, sobre todo para los niños sería muy didáctico, muy dinámico que nosotros les enseñáramos a leer desde las tecnologías de la información, entonces de verdad que siento que es importante que nosotros nos formemos en esto nuevo que se está presentando, la nueva sociedad.

9. ¿Me podrías contar una experiencia en la que lograste emocionar o motivar a tus estudiantes a leer? ¿qué notaste en ellos?

A ver, de verdad que buscando estrategias en que no solamente ellos lo vieran como lo plano, vamos a leer, un día hicimos unas dramatizaciones de cuentos y ellos sin darse cuenta se rieron bastante y para mí fue de mucha alegría, ese día leían sin darse cuenta porque querían actuar bien, el enganche les gustó el tema de dramatizar ese cuento, vi en su rostro la emoción de descubrir que leer también es jugar y fue muy bonito esa experiencia.

10. ¿Considera que un modelo sustentado en la neuroeducación podría fortalecer las competencias del docente para manejar la motivación, las emociones, la memoria, durante la enseñanza de la lectura?

Sí, la verdad que sí, es muy importante, yo creo que aquí es para donde vamos, ya estamos, pero bueno, que lo debemos aplicar todos los docentes, que la neuroeducación ayudaría muchísimo, por supuesto, entender cómo funciona el cerebro y las emociones, cómo se combina, permitiría enseñar lo que venía hablando con más

empatía y hacer que el aprendizaje sea más significativo, que no se vea como lo plano, como lo que el estudiante no le gusta, como lo obligatorio, sino por el contrario, que entendiendo lo de la neuroeducación, entonces, por supuesto que el aprendizaje ellos lo verían como es, como lo que queremos, algo más significativo.

11. ¿Qué elementos crees que no deberían faltar en este modelo neuroeducativo y por qué?

Excelente, aquí me toca repetir, lo debo decir, pero de verdad que no debe faltar el enfoque emocional, donde entra la motivación, las estrategias que el docente utilizaría para conectar la lectura con la vida real, porque muchos creen que lo que decimos en el aula no lo vamos a volver a ver más y es la continuidad de lo que en realidad se ve de la vida, entonces eso también a ellos les mantiene esa curiosidad y el gusto por aprender, es importantísimo conectar con el enfoque emocional.

12 ¿Hay algo más que quisieras compartir sobre tu experiencia enseñando lectura en tu escuela rural que no te haya preguntado?

No, la verdad es que es una experiencia muy, pero muy hermosa, de pronto muchos no lo entenderían. Y claro, con apoyo y formación, yo diría aquí que sería un poquito vincular al padre, aunque generalmente, no quiero estigmatizar, no quiero etiquetar, pero generalmente el padre de familia, del contexto rural, en su nivel educativo es menor, incluso muchas veces que, de los niños, pero bueno, estamos haciendo la tarea.

A continuación, presentación del protocolo observacional (Ejemplo de análisis reflexivo de la información de docente código: MD5

Tabla 14
Niveles de análisis reflexivo según Van Manen

Tipo de análisis reflexivo (Van Manen)	Propósito hermenéutico
Holístico o Sentencioso	Captar el sentido global de la experiencia narrada.
Selectivo o Destacado	Identificar núcleos temáticos y relaciones significativas dentro del relato.
Detallado o Línea por línea	Integrar los significados esenciales que revelan la esencia del fenómeno.

Tabla 15
Análisis selectivo / codificación fenomenológica

Ejes temáticos (núcleos de sentido)	Fragmentos de la narrativa	Interpretación fenomenológica-hermenéutica

La emoción como punto de partida del aprendizaje	Muchos niños llegan tristes... primero debo atender su parte emocional.	El docente reconoce que el aprendizaje lector requiere bienestar emocional; sin emoción no hay atención ni memoria significativa.
La adversidad como contexto formativo	Tenemos que viajar por tierra y agua... los niños sin desayuno, sin libros.	La docencia rural es resiliencia cotidiana. Enseñar en la escasez convierte al maestro en mediador entre el contexto y la posibilidad.
El docente como sujeto reflexivo y en formación permanente	Debemos actualizarnos en lo socioemocional... reconocer los estilos de aprendizaje.	La conciencia reflexiva es una competencia profesional que emerge de la experiencia misma; el maestro aprende de sus estudiantes.
La lectura como experiencia emocional y lúdica	Los niños leyeron dramatizando... descubrieron que leer también es jugar.	La emoción y el juego activan la atención y la memoria, bases neuroeducativas para consolidar el aprendizaje lector.
El vínculo escuela-familia como extensión del acto educativo	Debemos vincular más a los padres, aunque su nivel educativo sea bajo.	El aprendizaje se expande al hogar; la neuroeducación valora el entorno como parte del proceso cognitivo-afectivo.

Fase 3. Escritura y reflexión sobre la experiencia vivida

En esta fase, la escritura se convierte en el espacio donde la experiencia docente encuentra sentido. Ya no se analizan palabras, sino que se comprenden las vivencias que emergen del relato. La voz del docente de la zona rural Vereda de Leticia revela que enseñar a leer en la ruralidad es una práctica que une esfuerzo, emoción y esperanza. Desde la neuroeducación, la lectura se entiende como un proceso emocional y humano, donde el maestro enseña con el corazón y la pasión.

Reflexión Hermenéutica

Más que una conclusión, esta reflexión final recoge la comprensión alcanzada sobre el sentido de la experiencia vivida por el docente rural en torno a la enseñanza de la lectura. El recorrido metodológico permitió adentrarse en la vivencia docente desde su propia voz, desentrañando el valor de la emoción, la motivación y la resiliencia como

fuerzas que sostienen la práctica educativa en contextos de carencia. Desde este enfoque hermenéutico, enseñar a leer en la ruralidad no solo forma lectores, sino que revive la esperanza y fortalece el sentido de pertenencia enfatizando que la Neuroeducación y la fenomenología es ante todo una práctica sensible y humana.

ANEXO A-4

Consentimiento Informado

El consentimiento constituye una responsabilidad ética del investigador y su garantía representa un derecho fundamental de los participantes en toda investigación. Expresa el respeto por la autonomía individual, al permitir que cada persona decida libremente si desea o no participar, con conocimiento pleno de los beneficios, riesgos, consecuencias e implicaciones del estudio. Se trata de un proceso sistemático que abarca información transparente, y voluntad de participación.

En este mismo sentido y cumpliendo las normas del consejo nacional de Bioética en Colombia y con base en la investigación en curso titulada: “Modelo Teórico Sustentado en Neuroeducación para Fortalecer las Competencias Docentes de Enseñanza de la Lectura en Educación Primaria Rural, Cartagena de Indias (Colombia)”, se aplicará de acuerdo al método una entrevista conversacional para la recolección de información a 6 docentes que pertenecen a tres instituciones educativas de la zona rural pertenecientes a la ciudad de Cartagena de India, y para esto se han redactado consentimientos informados como lo establece dicha norma: garantizar el respeto y la confidencialidad del informante clave.

El proceso de elaboración de los consentimientos informados se desarrolló en el marco de la unidad curricular “Construcción de instrumento”, siguiendo las orientaciones académicas del asesor del trabajo de investigación y la docente de dicha unidad curricular. Se revisaron diversos modelos como ejemplos y guías para la construcción del mismo. Una vez seleccionado y definido el instrumento, se procede a la construcción coherente con el propósito de estudio, lugar, fecha, procedimientos, confidencialidad, riesgos, beneficios y libertad de retiro. La información fue redactada con un lenguaje claro y comprensible para los informantes claves.

Selección de los informantes claves

Partiendo de que la investigadora conoce las tres escuelas seleccionadas ya que tuvo la oportunidad de laborar como docente en cada una de ellas, seleccionó los

informantes claves con base en las experiencias y el conocimiento previo de la problemática en cuestión.

El consentimiento fue entregado a cada informante clave con la firma del investigador. Los informantes no firmaron la copia del instrumento recibido ya que se les envió de manera virtual, vía correo electrónico.

En este mismo sentido se procedió a realizar la solicitud de permiso a los directivos de los establecimientos educativos del contexto de estudio para que permitieran los espacios previos para la aplicación del instrumento a los informantes claves. Una vez realizada estas cartas y con el visto bueno de las docentes responsables de la unidad curricular, fueron entregadas personalmente a los directivos de los establecimientos educativos seleccionados en la zona rural. quienes dieron el aval y se sintieron satisfechos de que sus escuelas hayan sido seleccionadas con fines investigativos.

En sentido cronológico, todas las actividades de esta unidad curricular se desarrollaron de manera paralela, bajo la orientación de las dos docentes responsables, quienes se encargaron de validar la construcción de dichos instrumentos anteriores, junto con la matriz categorial previa, la matriz de consistencia cualitativa y el instrumento de socialización del protocolo de sistematización. Para el caso de la matriz de consistencia cualitativa la investigadora tuvo la oportunidad de reunirse de manera sincrónica e individual con la asesora del trabajo de investigación para dicha orientación y observaciones en pro de mejorar este instrumento. Estos instrumentos mencionados fueron validados por las dos (2) docentes de la Unidad curricular: Dras. Dalia Diez Y Carmen Zarit.



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE DOCENTES PARTICIPANTES

Título de la investigativo: “Modelo Teórico Sustentado en Neuroeducación para Fortalecer las Competencias Docentes de Enseñanza de la Lectura en Educación Primaria Rural, Cartagena de Indias (Colombia)”I. Información General de conocimiento para los informantes claves:

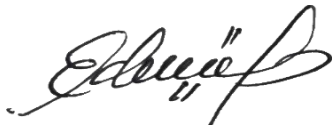
Usted ha sido invitada participar en esta investigación que busca comprender y mejorar las competencias docentes para la enseñanza de la lectura en contextos rurales, mediante una propuesta sustentada en la neuroeducación. La duración del estudio es de tres (3) años y se desarrollará en instituciones educativas del corregimiento de Pasacaballos (IE Buen Aire y José María Córdoba) y de la vereda Leticia (IE De Leticia), en Cartagena de Indias, Colombia.

Su participación, consiste en el aporte de información que nos proporcionará en una entrevista conversacional, en la cual se le preguntará sobre sus experiencias, prácticas pedagógicas, necesidades de formación, y percepciones relacionadas con la enseñanza de la lectura, la misma será de gran valor para el desarrollo de la investigación que se plantea.

Esta entrevista durará entre 45 minutos y 1 hora, y será realizada por el investigador responsable en una fecha y lugar acordados mutuamente.

La información será grabada únicamente con su consentimiento, será codificada y tratada con absoluta confidencialidad. No se utilizará para ningún otro fin fuera de los objetivos de la presente investigación, ni se revelará su identidad en ningún reporte o publicación. Usted puede negarse a responder cualquier pregunta, retirarse de la entrevista o suspender su participación en cualquier momento, sin consecuencias negativas.

No existen riesgos físicos o psicológicos significativos asociados a su participación. Los beneficios a recibir serán de tipo académico-investigativo, pues contribuirán significativamente al desarrollo de estrategias pedagógicas más eficaces y contextualizadas. y no se considera compensación económica por participar. En caso de dudas o inquietudes, puede contactar al investigador responsable:



Nombre: Edith Esther Tovar Sánchez

Cargo: estudiante de doctorado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Correo electrónico: edithtovarpta@gmail.com

Teléfono: 3106833506



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Consentimiento informado de docentes como participantes claves

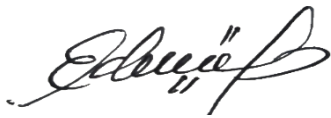
Declaro que, he sido informado (a) acerca de mi participación como informante clave de la investigación titulada: Modelo Teórico Sustentado en Neuroeducación para Fortalecer las Competencias docentes en la Enseñanza de la Lectura en Educación Primaria Rural, Cartagena de Indias (Colombia)

De igual manera señalo que he recibido y comprendido de manera clara y suficiente la información suministrada sobre los propósitos, condiciones, características,

duración y procedimientos a realizar, así como la relación de riesgos/beneficios de mi participación en esta investigación.

Además, entiendo poder resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o del comité de convivencia del Establecimiento educativo. Por lo anterior manifiesto que no tengo ningún inconveniente en participar de manera voluntaria y consciente en esta investigación, pudiendo retirarme en cualquier momento sin que esto implique perjuicio alguno por mi acción. De esta manera doy mi consentimiento para participar de esta investigación en calidad de informante clave, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Responsable de la investigación



Edith Esther Tovar Sanchez. CC.I 64.738.691

Correo electrónico: edithtovarpta@gmail.com

Contacto de celular/teléfono: 3106833506



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



COMITÉ DE ÉTICA

COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR

Yo, Edith Esther Tovar Sanchez C.I 64.738.691, responsable de la investigación cuyo título tentativo es: Modelo Teórico Sustentado en Neuroeducación para Fortalecer las Competencias docentes en la Enseñanza de la Lectura en Educación Primaria Rural, Cartagena de Indias (Colombia)

Por medio de la presente me comprometo a cumplir con los siguientes principios éticos en mi trabajo como investigador

1. Se refiere a una investigación inédita original.
 2. En el desarrollo y en el informe final de la Tesis Doctoral se citan de manera adecuada (según las Normas Upel) todos los autores y se presentan sus ideas parafraseadas.
 3. En las Referencias se incorporan los autores de todas las citas (textuales o parafraseadas)
 4. Se incluye el consentimiento informado de los participantes.
 5. Se protege la confidencialidad e identidad de los participantes.
 6. Se precisan sin confusión las ideas de los autores citados.
 7. Carece de manipulación de citas: inventadas, incorrectas u omitidas.
 8. No incurre en la falsificación o fabricación de datos.
 9. Carece de apropiación ilícita de información de otros autores.
 10. Carece de autoplagio parcial o total.
- Por lo que asumo responsablemente las consecuencias inherentes en caso de ser contrario.

EDITH ESTHER TOVAR SÁNCHEZ
Doctoranda en Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL
Correo: edithtovarpta@gmail.com
Teléfono: 3106833506

Dado en Cartagena de Indias D T y C a los 31 días del mes agosto del año 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Cartagena de Indias D. T. y C 31 de agosto de 2025

Licenciado
EDGARDO E SIMANCAS BARRERA
Rector; Institución Educativa; De Leticia (Canal Del Dique)
Vereda de Leticia
Ciudad

Cordial saludo.

Me permito presentarle la solicitud formal de autorización para poder aplicar mi investigación doctoral titulada: Modelo Teórico Sustentado en Neuroeducación para Fortalecer las Competencias en la Enseñanza de la Lectura en Educación Primaria Rural, Cartagena de Indias (Colombia)

Esta investigación tiene como objetivo diseñar un modelo teórico basado en los fundamentos de la neuroeducación, orientado a fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes en la enseñanza de la lectura en los grados de educación primaria, en contextos rurales.

La participación de su institución, en especial la de los docentes de básica primaria, será de gran valor para el desarrollo de este estudio, el cual busca aportar a la mejora de los procesos pedagógicos y al fortalecimiento de las prácticas lectoras en los estudiantes. Se garantizará en todo momento la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto por las normas éticas de la investigación educativa.

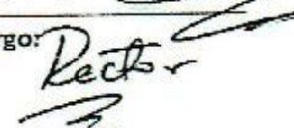
La información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos y científicos, sin afectar en ningún caso la integridad institucional ni personal de los participantes.

Quedo atenta a su respuesta que permitirá avanzar con los procesos de recolección de información, entrevistas y análisis en el marco de esta investigación.

Cordialmente,


EDITH/ESTHER TOVAR SÁNCHEZ
Doctoranda en Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL
Correo: edithtovarpta@gmail.com
Teléfono: 3106833506

Aceptada

Cargo: Rector


REFERENCIAS

- Agudelo, Alix y Julia, Flores (2021). Construir Teoría y teorización. Modelo de Perfil Profesional Docente para la Educación del Siglo XXI. *Revista de Investigación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico, N° 104, Volumen 45, mayo- agosto Extraordinario) <http://revistas.upel.edu.ve/>; <https://revistadeinvestigacion3.webnode.com.ve/>; <https://es.calameo.com/books/006246799162ff1064c3a>
- Delgado, R. (2023). Protocolo de especificación. Con fines didácticos e investigativos.
- Van Manen, M (2003.) Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Colección Idea Books. <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>.

SINTESIS CURRICULAR DEL AUTOR DE LA TESIS

Edith Esther Tovar Sánchez es Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad de Pamplona (2003), y cuenta con una sólida formación de posgrado que incluye una Especialización en Informática y Telemática de la Fundación Universitaria del Área Andina y un Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Internacional de la Rioja, España. Su trayectoria profesional se complementa con diversos diplomados en áreas estratégicas como etnoeducación, interculturalidad, gestión del desarrollo humano y competencias TIC en la docencia. Como investigadora, ha contribuido a la literatura científica con publicaciones centradas en estilos de aprendizaje, demostrando un compromiso continuo con la actualización pedagógica y la mejora de las prácticas educativas en el contexto de la educación básica.

SINTESIS CURRICULAR DEL TUTOR DE LA TESIS

Dalia Diez de Tancredi, es Profesora Titular jubilada del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), Doctora en Enseñanza de las Ciencias por la Universidad de Burgos (España) y Magíster Scientiarum en Psicología de la Instrucción (UCV). Con una vasta trayectoria de más de tres décadas en la docencia universitaria y la investigación, se ha destacado como editora de la *Revista de Investigación* y experta en tecnología educativa y desarrollo instruccional. Su labor académica se refleja en una prolífica producción bibliográfica en revistas indexadas de alto impacto y en la dirección exitosa de numerosas tesis de maestría y doctorado, consolidándose como una figura referente en la formación docente y la didáctica de las ciencias en Venezuela y el ámbito internacional.