



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3
julio-septiembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

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



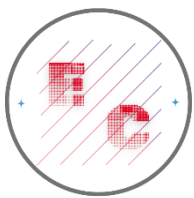
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/zq14zd44>

**LITERATURA ORAL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA
LECTOESCRITURA Y LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE**

**ORAL LITERATURE AS A DIDACTIC STRATEGY TO STRENGTHEN LITERACY
AND CULTURAL IDENTITY IN INITIAL TEACHER EDUCATION**

José Rafael Flores-Bonilla

Israel Ramón Zelaya

Nicaragua

Literatura oral como estrategia didáctica para fortalecer la lectoescritura y la identidad cultural en la formación inicial docente

Oral literature as a didactic strategy to strengthen literacy and cultural identity in initial teacher education

José Rafael Flores-Bonilla^{a,*}

jrflores@upnfm.edu.hn

<https://orcid.org/0000-0003-4507-644X>

Israel Ramón Zelaya^b

zelaya.israel@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6361-2050>

*Autor de correspondencia: jrflores@upnfm.edu.hn, ^aUniversidad Pedagógica Nacional Francisco, ^bIndependiente, Nicaragua

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar el impacto percibido de una estrategia didáctica basada en literatura oral en las competencias de lectoescritura y el fortalecimiento de la identidad cultural de estudiantes en formación inicial docente. Se desarrolló desde un enfoque mixto secuencial con predominio cualitativo. Participaron 25 estudiantes de Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, sede Choluteca, Honduras. Se utilizaron pruebas de lectoescritura, un ensayo final, una encuesta de impacto y un grupo focal. Los resultados mostraron mejoras percibidas en comprensión lectora (80 %), escritura (76 %), seguridad al leer en voz alta (72 %) y desarrollo de ideas (80 %); asimismo, se reportó fortalecimiento de la identidad cultural (80 %) y valoración de las tradiciones (84 %). Los testimonios vincularon literatura oral, memoria familiar y pertenencia cultural. Se concluye que los hallazgos muestran la pertinencia de la literatura oral como mediación pedagógica para articular lectoescritura e identidad cultural en la formación inicial docente.

Palabras clave: formación inicial docente; identidad cultural; lectoescritura; literatura oral; memoria cultural.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the perceived impact of a didactic strategy based on oral literature on literacy competencies and the strengthening of cultural identity among preservice teachers. A sequential mixed-methods approach with qualitative predominance was adopted. Participants were 25 Basic Education students at Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Choluteca campus, Honduras. Literacy assessments, a final essay, an impact survey, and a focus group were used. Results showed perceived improvements in reading comprehension (80%), writing (76%), confidence when reading aloud (72%), and idea development (80%); participants also reported strengthened cultural identity (80%) and greater appreciation of traditions (84%). Their accounts connected oral literature with family memory and cultural belonging. The findings support the relevance of oral literature as a pedagogical mediation for articulating literacy and cultural identity in initial teacher education.

Keywords: initial teacher education; cultural identity; literacy; oral literature; cultural memory.

Recibido: 27 agosto 2026 | Aceptado: 13 septiembre 2026 | Publicado: 14 septiembre 2026

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente demanda competencias de lectura y escritura que trasciendan el dominio instrumental del lenguaje y permitan comprender, producir, interpretar y comunicar conocimientos en contextos académicos y profesionales. Estas competencias son particularmente relevantes para quienes se preparan para ejercer la docencia, pues constituyen herramientas para su propio aprendizaje y recursos que posteriormente deberán mediar en los

procesos educativos de sus estudiantes. Investigaciones recientes señalan que la alfabetización académica durante la formación docente requiere oportunidades sistemáticas para leer, escribir y reflexionar sobre las prácticas discursivas, integradas en distintos espacios curriculares y no circunscritas a experiencias aisladas (Beighton, 2025; de Amo Sánchez-Fortún et al., 2024; Espinosa & Figueroa-Miralles, 2024; Shingenge & Henning, 2024).

En las carreras de formación de docentes de Educación Básica, Ávila-Reyes et al. (2022) identificaron una presencia importante, aunque mayoritariamente implícita, de la escritura en el currículo y plantearon la necesidad de transversalizar y secuenciar su enseñanza. Espinosa y Figueroa-Miralles (2024) relacionan las experiencias de escritura desarrolladas durante la formación docente con las habilidades escritas, la reflexión sobre el lenguaje y la construcción de la identidad como escritores. Asimismo, Domínguez et al. (2024) encontraron mejoras significativas en comprensión lectora después de una intervención con estudiantes de primer año de Magisterio en Uruguay.

En otros contextos de formación docente, Yigitoglu Aptoula (2022) identificó diversas prácticas de alfabetización académica entre estudiantes de posgrado en programas de formación de docentes de inglés, lo que refuerza la necesidad de considerar la lectura y la escritura como prácticas situadas dentro de las comunidades académicas y disciplinares. En conjunto, estos estudios sitúan la lectoescritura como una competencia que atraviesa tanto la formación universitaria como la futura práctica pedagógica.

Su fortalecimiento requiere estrategias que relacionen la comprensión y la producción textual con experiencias significativas. Entre estas posibilidades se encuentra la literatura oral, entendida como un conjunto de manifestaciones transmitidas y recreadas mediante la palabra y vinculadas con las experiencias, memorias y representaciones culturales de las comunidades. Relatos, leyendas y otros saberes tradicionales pueden aproximar lectura, escritura y oralidad a referentes reconocibles por los estudiantes. La revisión de León Salinas y Pabón Trillos (2024),

basada en 17 estudios, señala aportes de la tradición oral al desarrollo de competencias comunicativas, la identidad cultural, la interculturalidad y el diálogo intergeneracional. Sin embargo, la evidencia no es uniforme: Huaman Almiron et al. (2024) no encontraron una relación significativa entre tradición oral y didáctica del área de comunicación en estudiantes de educación primaria de una comunidad peruana.

La literatura oral posee, además, una dimensión vinculada con la memoria y la transmisión cultural. Leyendas, cuentos, mitos, canciones y refranes contienen conocimientos, experiencias y representaciones que circulan entre generaciones. Cárdenas López y Hernández Hernández (2024) destacan la importancia de las tradiciones orales para fortalecer la identidad cultural mediante la recuperación de la memoria y la comunicación intergeneracional; de manera semejante, Sinisterra y Ruiz (2024) resaltan su valor para recuperar saberes ancestrales y favorecer prácticas pedagógicas culturalmente contextualizadas. Desde una perspectiva sociocultural, la identidad se configura mediante la apropiación de repertorios culturales —representaciones, valores y símbolos— a partir de los cuales los sujetos y colectivos se reconocen y establecen pertenencias en contextos histórica y socialmente situados; la memoria interviene en la continuidad y reconstrucción de esos referentes identitarios (Giménez, 2009).

Esta relación permite considerar el ámbito educativo como un espacio de encuentro entre conocimientos académicos y experiencias culturales. Incorporar narrativas comunitarias posibilita reconocer a los estudiantes como portadores de conocimientos y memorias susceptibles de convertirse en objetos de reflexión pedagógica. En este sentido, la literatura oral puede constituir una mediación entre experiencia personal, memoria colectiva y aprendizaje.

En América Latina, diferentes investigaciones han destacado la necesidad de desarrollar prácticas educativas culturalmente contextualizadas. En Costa Rica, Gutiérrez

Hernández (2024), a partir de las experiencias de docentes indígenas cabécares, identificó esfuerzos por incorporar la cultura originaria y reconocer la diversidad en la enseñanza, y destacó la necesidad de prácticas educativas acordes con la visión de mundo y el entorno comunitario. Otros estudios regionales coinciden en señalar el potencial de la tradición oral para relacionar comunicación, memoria, saberes ancestrales e identidad cultural (Cárdenas López & Hernández Hernández, 2024; Sinisterra & Ruiz, 2024).

En Honduras, Flores Estrada (2020) identificó fortalezas y brechas en la formación inicial para la enseñanza de la lectoescritura en el Profesorado de Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Desde la educación intercultural, Fajardo Salinas (2018) encontró una valoración favorable de una propuesta curricular que incorporó literatura de tradición oral como recurso didáctico; mientras que Cáliz Zelaya (2024) plantea la necesidad de integrar saberes ancestrales de los pueblos originarios y afrodescendientes mediante estrategias pedagógicas pertinentes y una mayor articulación entre educación y comunidad. En el sur del país, Guevara Pineda (2023) destaca, a partir de una experiencia desarrollada en Marcovia, Choluteca, la importancia de abordar la identidad desde referentes históricos y culturales locales mediante la participación estudiantil y comunitaria.

A pesar de estos antecedentes, persiste una fragmentación entre las investigaciones sobre lectoescritura en la formación inicial docente y aquellas centradas en tradición oral, saberes comunitarios e identidad cultural. Son menos frecuentes los estudios empíricos que examinan conjuntamente cómo una experiencia didáctica basada en literatura oral se relaciona con las competencias de lectoescritura y con el reconocimiento y valoración de la identidad cultural de estudiantes universitarios en formación docente. En Honduras, esta articulación continúa insuficientemente estudiada, particularmente en la formación de docentes de Educación Básica.

Abordar este vacío resulta pertinente porque los futuros docentes requieren tanto competencias para comprender y producir textos como herramientas para contextualizar el aprendizaje y reconocer los saberes culturales de las comunidades donde ejercerán su profesión. La literatura oral ofrece un espacio de convergencia entre lenguaje, memoria, experiencia y formación pedagógica, en el que leer, escribir, narrar, escuchar e interpretar pueden articularse alrededor de referentes culturalmente significativos.

En este marco, el estudio se desarrolló con estudiantes de la carrera de Educación Básica de la UPNFM, sede Choluteca, Honduras. El objetivo fue analizar el impacto percibido de una estrategia didáctica basada en literatura oral en las competencias de lectoescritura y el fortalecimiento de la identidad cultural de estudiantes en formación inicial docente.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El estudio se desarrolló desde un enfoque mixto secuencial con predominio cualitativo, mediante la integración de información cuantitativa y cualitativa para valorar las experiencias de los estudiantes en torno a la aplicación de la literatura oral y su relación con el desarrollo de competencias de lectoescritura y el fortalecimiento de la identidad cultural. Los datos cuantitativos permitieron describir tendencias, mientras que la información cualitativa posibilitó profundizar en las percepciones y significados construidos por los participantes.

La investigación tuvo un carácter aplicado, evaluativo y participativo, e incorporó un componente narrativo-hermenéutico orientado a interpretar los relatos, percepciones y significados construidos por los estudiantes en torno al uso educativo de la literatura oral. Para este artículo, el análisis se delimitó a las evidencias correspondientes al segundo objetivo específico de la investigación doctoral, relacionadas con las competencias de lectoescritura, las

percepciones y las experiencias vinculadas con la identidad cultural. El diseño y la implementación de la propuesta metodológica no constituyeron unidades de análisis.

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en el Centro Regional Universitario de Choluteca de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras, con estudiantes de la carrera de Educación Básica. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, atendiendo a criterios de accesibilidad, disponibilidad y participación directa en el proceso investigativo.

Participaron 25 estudiantes de primer y segundo año: 17 (68 %) cursaban primer año y 8 (32 %) segundo año; 18 (72 %) eran mujeres y 7 (28 %) hombres. Respecto a la edad, 2 (8 %) tenían menos de 18 años, 14 (56 %) entre 18 y 24 años, 4 (16 %) entre 25 y 30 años y 5 (20 %) entre 31 y 40 años. Veinte estudiantes (80 %) residían en zonas urbanas y 5 (20 %) en zonas rurales.

Como criterios de inclusión se consideraron la pertenencia a los primeros años de la carrera de Educación Básica y la participación directa en la experiencia educativa. Se estableció como criterio de exclusión la inasistencia reiterada a las actividades académicas y a las sesiones desarrolladas durante el proceso. Para profundizar en la dimensión cualitativa se conformó un grupo focal con nueve estudiantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de información combinó técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos correspondientes a las dos variables centrales del estudio: desarrollo de competencias de lectoescritura y fortalecimiento de la identidad cultural. Los instrumentos fueron elaborados por el investigador y sometidos a juicio de especialistas en lengua y literatura, metodología e investigación; específicamente, las pruebas de lectoescritura fueron revisadas y validadas por docentes del área de español.

Las competencias de lectoescritura se valoraron mediante una prueba diagnóstica, una evaluación intermedia y un ensayo final, que aportaron evidencias sobre comprensión lectora, expresión escrita, fluidez y vocabulario. El ensayo final fue valorado mediante una rúbrica de desempeño.

Al finalizar el proceso se aplicó a los 25 participantes una encuesta de impacto, integrada por preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas utilizaron una escala Likert de cinco categorías, desde Totalmente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo, mientras que las abiertas permitieron profundizar en las valoraciones de los estudiantes. Asimismo, se desarrolló un grupo focal mediante una guía de preguntas abiertas orientadas a explorar las experiencias y percepciones sobre la literatura oral, la lectoescritura y la identidad cultural.

Procedimiento

La recolección de información se desarrolló secuencialmente. Inicialmente se aplicó la prueba diagnóstica de lectoescritura; posteriormente, los estudiantes participaron en la experiencia educativa basada en literatura oral y se realizó la evaluación intermedia. Al finalizar, elaboraron el ensayo final, valorado mediante una rúbrica de desempeño. Posteriormente se aplicó la encuesta de impacto a los 25 participantes y se desarrolló el grupo focal para profundizar en las experiencias y significados atribuidos al trabajo con literatura oral. El diseño y la implementación detallada de la propuesta metodológica no constituyeron unidades de análisis en este artículo.

Análisis de datos e integración de resultados

Los datos se analizaron según su naturaleza cuantitativa o cualitativa y posteriormente se integraron mediante triangulación. En correspondencia con el enfoque mixto secuencial con predominio cualitativo, los resultados cuantitativos cumplieron una función descriptiva y

complementaria, mientras que la información cualitativa permitió profundizar en las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los participantes.

Los datos cuantitativos de la encuesta de impacto se procesaron mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas, frecuencias relativas y porcentajes. Las respuestas de la escala Likert se organizaron según sus niveles de acuerdo y desacuerdo. Debido al alcance del estudio y al carácter no probabilístico de la muestra, no se realizaron inferencias estadísticas ni se establecieron relaciones causales.

Las evidencias obtenidas mediante la prueba diagnóstica, la evaluación intermedia y el ensayo final se analizaron desde una perspectiva formativa e interpretativa. Las producciones escritas fueron valoradas mediante rúbricas que consideraron criterios de coherencia, cohesión, estructura, creatividad, riqueza léxica y capacidad argumentativa, lo que permitió reconocer la trayectoria del desempeño estudiantil.

La información procedente de las preguntas abiertas y del grupo focal se sometió a codificación temática e interpretativa, mediante lectura reiterada del corpus, identificación de unidades de significado, agrupación de recurrencias y construcción de categorías analíticas. La organización y sistematización se apoyó en NVivo, mediante nodos y subnodos vinculados con las categorías de análisis.

Finalmente, se triangularon las evidencias de las pruebas de lectoescritura y la encuesta de impacto con las respuestas abiertas y el grupo focal, con el propósito de identificar convergencias, matices y posibles tensiones entre las fuentes. Esta integración permitió interpretar los cambios observados y percibidos en las competencias de lectoescritura y el fortalecimiento percibido de la identidad cultural en relación con la experiencia educativa basada en literatura oral.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo principios de respeto, responsabilidad, voluntariedad y confidencialidad. Los participantes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos y alcances del estudio y otorgaron su consentimiento informado. Se les comunicó el carácter voluntario de su participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

La información se utilizó exclusivamente con fines académicos y de investigación. En las encuestas se preservó el anonimato y no se solicitó información personal identificable. Para el grupo focal se obtuvo autorización para la grabación, garantizando la confidencialidad, el resguardo seguro de los registros y su eliminación al finalizar el estudio.

RESULTADOS

Literatura oral y fortalecimiento de las competencias de lectoescritura

Los resultados muestran una valoración favorable de la literatura oral en relación con las competencias de lectoescritura. Como se observa en la Tabla 1, las percepciones de mejora se concentraron en la comprensión lectora, la escritura, la seguridad al leer en voz alta y la capacidad para desarrollar ideas por escrito. Estos resultados expresan cambios percibidos por los participantes y no mediciones objetivas de incremento en el rendimiento.

Tabla 1.

Valoración de los estudiantes sobre los cambios percibidos en lectoescritura e identidad cultural

Dimensión valorada	n	%
Mejora en comprensión lectora	20	80 %
Mejora en escritura	19	76 %
Mayor seguridad al leer en voz alta	18	72 %
Mayor capacidad para desarrollar ideas por escrito	20	80 %

Fortalecimiento de la identidad cultural	20	80 %
Mayor valoración de las tradiciones locales	21	84 %
Mayor orgullo por la identidad cultural	20	80 %

Nota. Los valores corresponden a la percepción de los participantes (n = 25) al finalizar la experiencia educativa y no constituyen mediciones objetivas de incremento del rendimiento.

Las respuestas abiertas permitieron precisar estos cambios. Los estudiantes mencionaron mayor fluidez y claridad en la lectura, ampliación del vocabulario, mejora de la ortografía y mayor facilidad para expresar y organizar ideas. El2, por ejemplo, relacionó las actividades con una lectura de «mayor fluidez y claridad», la incorporación de nuevo vocabulario y la mejora de la ortografía. El6 amplió esta valoración al señalar que la literatura oral hizo su lectura más interpretativa y su escritura «más imaginativa, fluida y conectada con mi cultura».

Las producciones desarrolladas durante el proceso aportaron una fuente complementaria. La prueba diagnóstica, la evaluación intermedia y el ensayo final permitieron dar seguimiento a aspectos relacionados con comprensión, redacción, coherencia y cohesión, organización de ideas, vocabulario, creatividad y capacidad argumentativa. Las rúbricas permitieron reconocer cambios en la trayectoria del desempeño, aunque los datos disponibles no posibilitan establecer una comparación estadística entre los tres momentos; por ello, esta evidencia se interpretó cualitativamente y se trianguló con las percepciones estudiantiles.

La convergencia entre la encuesta, las respuestas abiertas y las producciones escritas permitió identificar correspondencia entre las mejoras percibidas y la trayectoria cualitativa observada en las producciones. En conjunto, las evidencias muestran que los estudiantes relacionaron la experiencia con cambios favorables en comprensión, producción escrita, vocabulario y expresión de ideas, sin que estos resultados permitan atribuir causalmente dichos cambios a la estrategia.

Literatura oral y fortalecimiento percibido de la identidad cultural

La valoración favorable también se manifestó en la dimensión cultural. Los resultados de la Tabla 1 muestran una tendencia consistente en el fortalecimiento percibido de la identidad cultural, la valoración de las tradiciones locales y el orgullo identitario. Estas percepciones adquirieron mayor significado al contrastarse con las respuestas abiertas y los testimonios del grupo focal.

Las respuestas abiertas permitieron comprender el significado de estas valoraciones. EI1 señaló que la literatura oral le ayudó a «reconocer mis raíces, valorar las tradiciones de mi comunidad y sentirme parte de nuestra identidad cultural», mientras que EI3 relacionó los relatos con una mayor cercanía a sus raíces y una mejor comprensión de las costumbres comunitarias. Estos testimonios muestran que la identidad fue asociada con referentes concretos procedentes de la experiencia familiar y comunitaria.

Esta interpretación adquiere relevancia al considerar que 20 estudiantes (80 %) ya habían tenido contacto con relatos orales en la familia, la comunidad o la educación formal. Entre los referentes mencionados figuraron La Sucia, El Cadejo, La Llorona, El Duende, El Chupacabras y La Carreta Chillona, además de historias sobre la fundación de comunidades. En consecuencia, la experiencia no introdujo un repertorio cultural completamente nuevo, sino que favoreció la resignificación educativa de relatos previamente presentes en la memoria de los participantes.

La dimensión de continuidad cultural apareció igualmente en el grupo focal. GF5 destacó la necesidad de transmitir a los niños canciones, bombas, leyendas y otras expresiones para evitar la pérdida de las raíces culturales. La triangulación entre encuesta, respuestas abiertas y grupo focal permitió identificar tres componentes convergentes del fortalecimiento identitario percibido: reconocimiento de las raíces, valoración de las tradiciones y conciencia de su transmisión intergeneracional.

Memoria, afectividad y significación de la experiencia

El grupo focal permitió identificar una dimensión complementaria: la relación entre literatura oral, memoria y afectividad. Los relatos fueron asociados con recuerdos de infancia, voces familiares e historias de barrios y comunidades, acompañados de emociones como miedo, curiosidad, nostalgia e intriga. Estas asociaciones muestran que las narraciones no fueron percibidas únicamente como contenidos académicos, sino como referentes vinculados con experiencias biográficas y culturales.

GF1 recordó, por ejemplo, que la historia de El Duende le producía miedo durante la infancia y despertaba su interés por preguntar al abuelo acerca de otras historias. En este testimonio convergen emoción, memoria familiar y transmisión oral: el recuerdo comprende tanto el relato como la persona y el contexto mediante los cuales fue transmitido.

La recurrencia de recuerdos asociados con familiares y experiencias de infancia permitió identificar que la significación atribuida a la literatura oral estuvo vinculada con memorias construidas en espacios cotidianos de transmisión cultural. Al recuperarse en el espacio educativo, estos relatos adquirieron nuevos significados y se constituyeron en referentes para leer, escribir, reflexionar y reconocer elementos culturales. La convergencia de los testimonios permitió así identificar una articulación entre memoria personal, transmisión familiar, afectividad, lectoescritura e identidad cultural.

Articulación entre lectoescritura, identidad cultural y formación inicial docente

La integración de las evidencias permitió identificar que lectoescritura e identidad cultural no emergieron como procesos independientes. Las experiencias estudiantiles muestran una articulación entre lectura, escritura, oralidad y reconocimiento cultural, en la medida en que relatos procedentes de la tradición familiar y comunitaria sirvieron como referentes para interpretar, producir textos y reflexionar sobre la pertenencia cultural. Esta convergencia constituye el principal hallazgo integrador del estudio.

La condición de los participantes como estudiantes de formación inicial docente añadió una proyección pedagógica a este resultado. En el grupo focal, GF6 cuestionó una futura práctica docente limitada al uso del libro y destacó los conocimientos aprendidos mediante la familia, la comunidad y los compañeros. Otros participantes plantearon también la recuperación de relatos comunitarios y la transmisión de expresiones culturales a las nuevas generaciones.

Aunque esta proyección no constituyó una variable específica del estudio, los testimonios muestran que algunos participantes comenzaron a reconocer los saberes comunitarios como parte de su experiencia cultural y como posibles recursos para su futura práctica pedagógica. La triangulación de las evidencias permite situar, por tanto, el principal hallazgo integrador en la articulación entre prácticas de lectoescritura, memoria cultural, saberes comunitarios y formación docente.

DISCUSIÓN

Lectoescritura y mediación cultural

La convergencia entre las mejoras percibidas y la trayectoria cualitativa de las producciones permite considerar la literatura oral como una mediación culturalmente contextualizada para las prácticas de lectoescritura. Los relatos familiares y comunitarios proporcionaron referentes próximos para leer, interpretar, organizar ideas y producir textos, vinculando estas prácticas con experiencias culturalmente reconocibles.

Esta interpretación coincide con Fernández Fernández et al. (2022), quienes relacionan la recuperación de historias de origen y tradición oral con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en una comunidad indígena colombiana, y con Duarte (2023), quien plantea la tradición oral muisca como referente para contextualizar la comprensión lectora. Ambos antecedentes respaldan las posibilidades educativas de articular la lectoescritura con los contextos culturales de los estudiantes.

Desde una perspectiva sociocultural, Cassany (2006) sitúa la lectura y la escritura como prácticas relacionadas con los contextos donde se construyen y comunican significados, mientras que Vygotski (1978) permite reconocer la mediación social y cultural como componente del aprendizaje. Los hallazgos sugieren así que la proximidad cultural de los relatos ofreció un contexto significativo para relacionar comprensión, producción escrita, vocabulario y expresión de ideas con saberes presentes en la experiencia estudiantil, sin que el diseño permita atribuir causalmente los cambios observados a la estrategia.

Identidad cultural y resignificación de los saberes comunitarios

Los resultados muestran que la literatura oral no incorporó un repertorio cultural desconocido, sino que permitió reconocer y resignificar educativamente relatos y saberes presentes en la memoria familiar y comunitaria. El fortalecimiento identitario puede interpretarse, por tanto, en términos de reconocimiento, valoración y pertenencia, más que como adquisición de una identidad nueva.

Esta interpretación dialoga con Giménez (2009), quien relaciona la identidad con la apropiación de repertorios culturales mediante los cuales los sujetos construyen pertenencias. Asimismo, Ortega-García y García-Novoa (2024) destacan la articulación entre memoria, identidad y educación en la conservación cultural del pueblo MISAK, mientras que Syam et al. (2024) identifican la literatura oral como medio para la continuidad de la identidad social y cultural.

La preocupación estudiantil por transmitir canciones, leyendas y otras manifestaciones a las nuevas generaciones encuentra correspondencia con Álvarez Montiel et al. (2024), quienes vinculan la revitalización de la tradición oral Zenú con los lazos familiares y comunitarios, y con Pasuy Guerrero et al. (2023), quienes muestran que la recuperación didáctica de narrativas orales puede favorecer la valoración del patrimonio cultural local. En conjunto, estos antecedentes permiten interpretar el fortalecimiento identitario percibido como una

resignificación educativa de referentes culturales preexistentes, reconociendo a los estudiantes como portadores de conocimientos y memorias culturales.

Memoria, afectividad y transmisión intergeneracional

Los recuerdos de infancia, familiares y emociones asociados con los relatos muestran que la significación de la literatura oral trascendió su dimensión académica. Las narraciones permanecieron vinculadas con las personas que las transmitieron, los espacios donde fueron escuchadas y las emociones experimentadas, relacionando memoria personal y cultural.

Este hallazgo coincide con Licoa Campos (2024), quien destaca la contribución de las narrativas orales a la preservación de la memoria ancestral y los vínculos intergeneracionales; con Cárdenas López y Hernández Hernández (2024), quienes señalan que las tradiciones orales pueden recuperarse y resignificarse desde las experiencias de sus participantes; y con Bernard (2026), quien sitúa las narrativas familiares y la memoria ancestral entre las prácticas de transmisión intergeneracional de identidad y pertenencia en familias afrodescendientes.

La convergencia entre estos antecedentes y los testimonios permite interpretar la afectividad como una dimensión vinculada con la permanencia y significación de los relatos en la memoria. Al incorporarse al espacio educativo, estas experiencias fueron reinterpretadas como referentes para leer, escribir y reflexionar, articulando experiencia biográfica, transmisión intergeneracional, lectoescritura e identidad cultural.

Implicaciones para la formación inicial docente

El hallazgo integrador radica en que lectoescritura, memoria e identidad cultural no emergieron como dimensiones independientes. Los relatos familiares y comunitarios funcionaron como referentes para interpretar y producir textos, reconocer experiencias culturales y reflexionar sobre su posible incorporación a la futura práctica pedagógica, aspecto particularmente relevante por tratarse de estudiantes en formación inicial docente.

Esta proyección dialoga con Carter et al. (2022), quienes destacan la contextualización de las prácticas de enseñanza de la escritura; con Karabon (2021), quien muestra que los fondos de conocimiento de los futuros docentes pueden intervenir en sus decisiones pedagógicas; y con Howard et al. (2024), quienes resaltan la pertinencia de reconocer los recursos culturales de hogares y comunidades durante la preparación docente.

Asimismo, Finn (2023) identifica en futuros docentes prácticas relacionadas con la reflexión sobre la identidad y la valoración de la cultura, aunque advierte dificultades para trasladarlas de la teoría a la práctica; Walker (2023), por su parte, muestra el potencial de experiencias formativas vinculadas con las comunidades para aproximar la preparación docente a los contextos culturales de los estudiantes. Estos antecedentes respaldan la pertinencia pedagógica de reconocer los saberes comunitarios, aunque los resultados del presente estudio no permiten afirmar que los participantes los incorporarán efectivamente a su futura enseñanza, pues dicha transferencia no fue evaluada.

El principal aporte del estudio consiste, por tanto, en mostrar la posibilidad de articular lectoescritura, literatura oral, memoria cultural y formación inicial docente dentro de una misma experiencia educativa. Sin establecer causalidad ni generalización, los hallazgos aportan evidencia contextual sobre la pertinencia de considerar los repertorios culturales de los futuros docentes como recursos que pueden dialogar con las prácticas académicas de lectura y escritura.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que la experiencia educativa basada en literatura oral fue valorada favorablemente por los estudiantes de formación inicial docente en relación con el desarrollo de sus competencias de lectoescritura. Las percepciones recogidas mostraron avances en comprensión lectora, escritura, seguridad al leer en voz alta y capacidad para

desarrollar ideas, mientras que el seguimiento de las producciones aportó evidencias cualitativas sobre la trayectoria del desempeño. La convergencia entre ambas fuentes sugiere la pertinencia de utilizar referentes culturalmente próximos para favorecer prácticas de lectura y escritura vinculadas con experiencias significativas.

En la dimensión cultural, la experiencia se relacionó con un fortalecimiento percibido del sentido de pertenencia, la valoración de las tradiciones y el orgullo por la identidad cultural. Los testimonios muestran que el trabajo con literatura oral no supuso el descubrimiento de un repertorio completamente desconocido, sino la recuperación y resignificación educativa de relatos, saberes y prácticas previamente presentes en los ámbitos familiar y comunitario. Esta resignificación favoreció el reconocimiento de las raíces culturales y una mayor conciencia sobre la importancia de su transmisión intergeneracional.

La memoria y la afectividad emergieron como componentes relevantes para comprender esta relación. Los relatos activaron recuerdos de infancia, experiencias familiares y emociones asociadas con las formas tradicionales de transmisión oral, vinculando la experiencia biográfica de los participantes con el aprendizaje universitario. En este sentido, la literatura oral adquirió significado no solo por los contenidos que transmite, sino también por las personas, los espacios y las experiencias culturales con los que esos relatos se encuentran asociados.

El principal aporte del estudio radica en mostrar que, en el contexto analizado, lectoescritura e identidad cultural pueden articularse dentro de una misma experiencia formativa. Para los futuros docentes, esta articulación adquiere especial relevancia al posibilitar el reconocimiento de los saberes comunitarios como referentes para el aprendizaje y como potenciales recursos para su futura práctica pedagógica. La literatura oral puede constituirse, por tanto, en una mediación contextualizada entre prácticas académicas de lectura y escritura, memoria cultural y formación docente.

Estos hallazgos deben interpretarse considerando el carácter no probabilístico y contextual del estudio, así como el predominio descriptivo e interpretativo del análisis, por lo que no permiten establecer relaciones causales ni generalizar los resultados a otras poblaciones. Futuras investigaciones podrían ampliar la diversidad y el número de participantes, incorporar otros contextos de formación docente y profundizar en el seguimiento de las competencias de lectoescritura mediante diseños que permitan valorar con mayor precisión sus cambios a lo largo del tiempo.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

José Rafael Flores-Bonilla: conceptualización, investigación, metodología, curación de datos, análisis formal, administración del proyecto, recursos, software, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Israel Ramón Zelaya: metodología, supervisión, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que durante la preparación del manuscrito se utilizó ChatGPT, modelo GPT-5.6 Sol, desarrollado por OpenAI, como herramienta de apoyo para la revisión de la redacción, así como para la verificación de algunos aspectos formales y editoriales del manuscrito. Su uso no sustituyó el análisis, la interpretación de los resultados ni las decisiones intelectuales de los autores. La selección y verificación de las fuentes, la interpretación de los hallazgos y la responsabilidad sobre el contenido y la versión final del artículo corresponden exclusivamente a los autores.

REFERENCIAS

- Álvarez Montiel, Y. T., Ramos Romero, J. G., & Salgado Benítez, E. M. (2024). The Zenú oral tradition as a didactic strategy to strengthen family communication. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación*, 8(48), 40-58. <https://doi.org/10.31876/er.v8i48.858>
- Ávila Reyes, N., Figueroa Miralles, J., Navarro, F., Calle-Arango, L., Cortés Lagos, A. M., & Morales, S. (2022). ¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en Pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, 56, 212-254. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1182>
- Beighton, C. (2025). Trainee teachers and academic literacy: process, pedagogy and practice. *Educational Studies*, 51(4), 621-637. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2313222>
- Bernard, D. M. (2026). Genealogy-as-pedagogy for Afro-descendant communities in Costa Rica, Panama, and Belize. *Genealogy*, 10(2), 40. <https://doi.org/10.3390/genealogy10020040>
- Cálix Zelaya, A. V. (2024). Integración de saberes ancestrales de los pueblos originarios y afrodescendientes en la educación intercultural de Honduras. *Población y Desarrollo - Argonautas y Caminantes*, 20, 21-30. <https://doi.org/10.5377/pdac.v20i1.18822>
- Cárdenas López, S. P., & Hernández Hernández, D. Y. (2024). La importancia de las tradiciones orales como medio para fortalecer el desarrollo de la identidad cultural en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6101-6126. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11809
- Carter, H., Abbott, J., & Landau Wright, K. (2022). Preservice teachers' preparedness to teach writing: Looking closely at a semester of structured literacy tutoring. *Journal of Writing Research*, 14(1), 77-111. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.03>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- de Amo Sánchez-Fortún, J. M., Baldrich, K., Domínguez-Oller, J. C., & Pérez-García, C. (2024). Writing in the discipline of education: beliefs of future teachers regarding their academic literacy. *Frontiers in Education*, 9, 1422120. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1422120>
- Domínguez, M., Alanis, C., Vinçon, M. J., & Betarte Lemes, M. N. (2024). Intervención para la mejora de la comprensión lectora. Estudiantes de Magisterio. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 142-157. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3158>
- Duarte, M. E. (2023). El rescate de la tradición oral muisca para implementar un modelo de enseñanza de la comprensión lectora, mediado por el pensamiento complejo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9065-9083. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5105
- Espinosa, M. J., & Figueroa-Miralles, J. (2024). Formación docente en escritura y didáctica específica: Hacia un modelo formativo. *Cadernos de Pesquisa*, 54, e10778. <https://doi.org/10.1590/1980531410778>
- Fajardo Salinas, D. (2018). Una propuesta curricular para la educación intercultural en Honduras: evaluación y resultados. *Paradigma*, 25(39), 57-74. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v25i39.6256>
- Fernández Fernández, J., Vaca Pardo, L. N., & Astaiza Bravo, F. Y. (2022). Recuperación de historias de origen y tradición oral: estrategia para fortalecer la lectura y la escritura. *Análisis*, 54(101), 1-28. <https://doi.org/10.15332/21459169.7504>
- Finn, K. (2023). Pre-service teachers applying culturally-responsive critical pedagogy. *Waikato Journal of Education*, 28(1), 27-39. <https://doi.org/10.15663/wje.v28i1.918>
- Flores Estrada, M. C. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la lectoescritura inicial en el currículo de profesorado de educación básica para el I y II Ciclo y en el grado de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras.

- Actualidades Investigativas en Educación, 20(2), 1-17.
<https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41598>
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-73722009000100001&script=sci_abstract
- Guevara Pineda, E. J. (2023). La enseñanza de la identidad, desde las localidades a la nacionalidad: el caso de Marcovia en Honduras. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (26), 1-30. <https://doi.org/10.15359/rp.26.5>
- Gutiérrez Hernández, M. (2024). Culturas pedagógicas de docentes indígenas Cabécares. Una mirada a su trabajo áulico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 66-96.
<https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.59105>
- Howard, A. K., Bolyard, C. S., & Finley, S. L. (2024). Deficit to asset thinking: An exploration of incorporating community cultural wealth on preservice teachers' mindsets. *Journal of Teaching and Learning*, 18(2), 16-36. <https://doi.org/10.22329/jtl.v18i2.8806>
- Huaman Almiron, A. E., Gómez Landeo, Á. H., & Rivadeneyra Gonzales, S. (2024). Impacto de la tradición oral en el área comunicativa de la educación primaria. *Praxis Educativa*, 19, 1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22594.111>
- Karabon, A. (2021). Examining how early childhood preservice teacher funds of knowledge shapes pedagogical decision making. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103449>
- León Salinas, A. C., & Pabón Trillos, L. M. (2024). Revisión sistemática sobre el uso de la tradición oral para el mejoramiento de las competencias comunicativas. *Espiral*, 14(2). <https://doi.org/10.15332/erdi.v14i2.3271>

- Licoa Campos, A. F. (2024). Rol de la tradición oral en la formación de la identidad cultural afroecuatoriana en Juyungo, de Adalberto Ortiz. *Kipus: Revista Andina de Letras y Estudios Culturales* (55), 161-179. <https://doi.org/10.32719/13900102.2024.55.9>
- Ortega-García, C. A., & García-Novoa, V. (2024). Memory as a background for recovering the MISAK identity. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* (37), 1-25. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i37.12827>
- Pasuy Guerrero, G. Y., Daza Castañeda, A. F., & Montenegro Buriticá, J. C. (2023). Tintiando en La Aurora: recuperación del patrimonio oral cafetero. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (41), 1-21. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n41.2023.14055>
- Shingenge, F., & Henning, E. (2024). Towards embedded academic language development in a teacher education programme. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2414914>
- Sinisterra, A., & Ruiz, Y. (2024). Tradición oral y etnoeducación: estrategias para fortalecer la cultura ancestral guapireña. *Societas*, 26(2), 147-170. <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5344>
- Syam, C., Olendo, Y. O., Dewantara, J. A., & Rahmani, E. F. (2024). Oral literature and social identity of the Dayak Kanayatn: the extinction of oral literature in the midst of contemporary cultural trends. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2376785>
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, A. (2023). Transformative potential of culturally responsive teaching: Examining preservice teachers' collaboration practices centering refugee youth. *Education Sciences*, 13(6), 621. <https://doi.org/10.3390/educsci13060621>

Yigitoglu Aptoula, N. (2022). Exploring academic literacy practices of graduate students in English language teacher education programmes at English-medium universities in Turkey. *Literacy*, 56, 174-183. <https://doi.org/10.1111/lit.12279>.