

Exploradores de Palabras: Propuesta Didáctica Basada en la Teoría de Ausubel para el Fomento del Hábito Lector

Word Explorers: A Didactic Proposal Based on Ausubel's Theory for Promoting Reading Habits

Yuli Katherine Méndez Jaime.¹

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 01 de noviembre de 2025.
Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2025.

¹Magister en Educación. Docente. Secretaría de Educación Municipal, Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán. Norte de Santander - Colombia.
E-mail: yukameja@gmail.com
Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4878-4691>

CITACIÓN: Méndez-Jaime, Y. (2025). Estrategias Exploradores de Palabras: Propuesta Didáctica Basada en la Teoría de Ausubel para el Fomento del Hábito Lector. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. CIE. Vol. 2. (21), 121-130.

Resumen

Este artículo surge de una experiencia desarrollada en el Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán, en la zona rural de Cúcuta, un contexto marcado por la frontera y la llegada de familias venezolanas. Con niños de grado transición, se exploró cómo la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel podía apoyar el primer acercamiento a la lectura, a través de una propuesta lúdica y flexible llamada Exploradores de Palabras. Desde un enfoque cualitativo, mediante observación y diálogo con las docentes, se evidenció mayor motivación, participación y comprensión lectora cuando las actividades se relacionaban con experiencias cercanas. Aunque persisten retos como la lectura fluida e independiente, los resultados muestran que conectar la lectura con la vida cotidiana favorece aprendizajes con sentido, incluso en contextos vulnerables.

Palabras Clave: *Aprendizaje significativo, Hábito Lector, educación rural, primera infancia, comprensión lectora.*

Abstract

This article stems from an experience developed at the Jorge Gaitán Durán Technical Institute in rural Cúcuta, a context marked by the border and the arrival of Venezuelan families. With kindergarten children, the study explored how Ausubel's theory of meaningful learning could support their first approach to reading through a playful and flexible program called Word Explorers. Using a qualitative approach, through observation and dialogue with the teachers, greater motivation, participation, and reading comprehension were observed when the activities were related to familiar experiences. Although challenges such as fluent and independent reading persist, the results show that connecting reading to daily life fosters meaningful learning, even in vulnerable contexts.

Keywords: *Meaningful learning, reading habits, rural education, early childhood, reading comprehension.*

Introducción

Hablar del hábito lector en los niños pequeños no es algo nuevo, pero sigue siendo un tema que preocupa, sobre todo cuando uno mira lo que pasa en las escuelas rurales. Allí, muchas veces, los libros son pocos, llegan tarde o simplemente no llegan, y eso hace que leer no sea una actividad cotidiana ni fácil. Vega (2022) lo menciona cuando habla de cómo el entorno termina marcando la manera en que los niños se relacionan con la lectura.

En Colombia, los resultados de diferentes evaluaciones han ido mostrando lo mismo: cuesta entender lo que se lee y cuesta, todavía más, sentir gusto por leer. Durango-Herazo (2017) ya lo advertía, y es algo que se siente en el aula, porque al final también afecta cómo les va a los estudiantes en las demás áreas.

En los primeros grados esto se nota mucho: todavía aparecen prácticas muy centradas en “suene-lea- repita”, como si leer fuera únicamente juntar sílabas. Ayala-García (2015) critica justamente eso, esa enseñanza que deja por fuera la parte emocionante de leer, la conexión, las historias, el sentido. Por eso se vuelve necesario pensar en otras formas de enseñar, más cercanas al niño, más abiertas al descubrimiento y que permitan al docente acompañar sin imponer un ritmo mecánico.

En medio de todo esto surgió la pregunta que orientó el estudio: qué tanto puede aportar la teoría de Ausubel cuando se trata de acompañar ese primer contacto con la lectura en los niños de transición del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán, una escuela ubicada en zona rural. Esa pregunta terminó orientando el objetivo principal del

trabajo: comprender cómo esta teoría influye en la iniciación del hábito lector.

Para intentar responderla no se partió de cero. Se retomaron varias ideas que han venido planteando distintos autores sobre cómo aprenden a leer los niños. Ausubel (1983), por ejemplo, insiste en que uno aprende de verdad cuando lo nuevo se engancha con algo que ya se sabe.

Eso implica que el docente no solo enseñe, sino que escuche, que observe, que se pregunte qué trae el niño en su experiencia, qué palabras conoce, qué historias ha escuchado. Sin eso, lo demás se queda en el aire. De manera complementaria, Teberosky (2000, 2003) recuerda que los niños empiezan a hacerse preguntas sobre la escritura mucho antes de recibir clases formales, por lo que la alfabetización es, ante todo, un proceso de descubrimiento. Cassany (2008, 2009) también aporta una mirada clave: la lectura no es solo una actividad escolar, sino una práctica social que se relaciona con lo que vive cada estudiante.

Estas ideas coinciden en algo fundamental: la lectura inicial necesita juegos, contextos reales y una mediación constante que ayude a los niños a participar, comprender y disfrutar lo que leen.

El estudio se realizó con los niños de transición del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán, en un entorno rural donde las condiciones económicas son variadas y el acceso a materiales especializados es limitado. Al iniciar, se identificó que muchas actividades de lectura se basaban en repetir y memorizar, sin relacionarse con lo que los niños viven fuera del aula.

Las entrevistas con las docentes mostraron que ellas sí reconocían la

importancia del juego y de los conocimientos previos, pero estos elementos no siempre se integraban de manera clara a la enseñanza. También se encontró que la participación de las familias en la lectura era irregular y que no existían espacios consolidados para conectar la escuela con el hogar a través de prácticas lectoras.

Durante las observaciones de clase se notaron avances, como el uso de lecturas dramatizadas y la literatura infantil como motivación, aunque aún se veía la necesidad de fortalecer la activación de saberes previos y la promoción de inferencias.

Base Teórica

Aprendizaje significativo y lectura en la primera infancia

Cuando se piensa en cómo aprenden los niños pequeños, la teoría de David Ausubel ayuda a ponerle palabras a algo que en el aula se ve todos los días. Los niños no aprenden porque alguien les repita una explicación, sino porque logran relacionar lo nuevo con algo que ya conocen: una experiencia, una historia, un juego, una situación que les resulta familiar (Ausubel, 1983). Cuando eso pasa, el aprendizaje deja de ser una tarea más y empieza a tener sentido para ellos.

Esto se nota con mucha claridad en los primeros encuentros con la lectura. Los niños llegan al aula con un mundo propio: saben cosas, hacen preguntas, reconocen palabras de su entorno y tienen curiosidad por los textos que ven a su alrededor. Por eso, leer no puede reducirse a enseñar letras o sonidos.

El trabajo del docente se parece más a acompañar ese proceso, a proponer situaciones cercanas y a ayudar a que los niños conecten lo que leen con su vida cotidiana. Cuando las actividades parten de lo que el niño vive y conoce, la lectura se vuelve más comprensible y atractiva (Pineda-Ariza & Bejas- Monzant, 2020).

Además, aprender a leer no es solo un asunto cognitivo. La emoción y la motivación juegan un papel decisivo. Los niños se involucran más cuando se sienten seguros, cuando disfrutan lo que hacen y cuando perciben que leer no es una obligación, sino una experiencia que pueden disfrutar. Investigaciones recientes muestran que este clima afectivo favorece que los aprendizajes se mantengan en el tiempo y se vivan de manera más positiva (Kostiainen et al., 2018). Desde esta mirada, la lectura empieza a construirse no como una exigencia escolar, sino como algo que forma parte de la vida del niño.

La hipótesis del niño y la alfabetización inicial

Los trabajos de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro ayudaron a entender algo que en el aula suele pasar desapercibido: los niños piensan la escritura mucho antes de que alguien se sienta a enseñársela formalmente. Desde muy pequeños observan los textos que los rodean, miran cómo leen los adultos, comparan letras, hacen preguntas y se van formando sus propias ideas sobre cómo funciona el lenguaje escrito. A esto Teberosky lo llamó la Hipótesis del Niño, una manera de explicar que los niños no esperan instrucciones para empezar a construir sentido (Teberosky, 2000).

Este camino no es inmediato ni lineal. Los niños pasan por distintas etapas en las que sus intentos de escribir o “leer” pueden parecer incorrectos desde la mirada adulta, pero en realidad muestran cómo están pensando la relación entre lo que se dice y lo que se escribe (Teberosky, 2003).

Cuando la escuela reconoce estas ideas previas, el proceso de alfabetización se vuelve más respetuoso y cercano. En lugar de corregir de manera mecánica, se acompaña al niño en la construcción de significado.

En esa misma línea, Báez (2019) señala que estas ideas siguen siendo vigentes, especialmente cuando el aula se convierte en un espacio lleno de textos, historias y situaciones reales de lectura, donde los niños pueden explorar, equivocarse y avanzar a su propio ritmo.

La lectura como práctica sociocultural

Daniel Cassany invita a mirar la lectura y la escritura desde un lugar distinto al habitual. Para él, leer no es solo aprender una habilidad, sino participar en una práctica que se construye con otros y que está profundamente ligada a la cultura y al contexto en el que viven las personas (Cassany, 2008). Esta mirada ayuda a entender por qué muchas veces lo que se hace con la lectura en la escuela no conecta con la vida diaria de los niños y termina sintiéndose lejano o poco interesante para ellos.

Cuando la lectura se queda únicamente en una tarea escolar, pierde sentido. Así lo advierte Cassany (2009), quien insiste en que leer debería tener algo que ver con lo que a los niños les gusta, con lo que saben y con lo que viven fuera del aula. Leer es

preguntar, opinar, comparar, imaginar y relacionar lo que dice un texto con la propia experiencia.

Aunque a veces se piense que estas habilidades son “para más adelante”, pueden empezar a construirse desde la primera infancia si el docente acompaña el proceso, abre espacios para la conversación y permite que los niños se acerquen a los textos de manera libre y significativa.

Metodología

Enfoque de Investigación

La investigación se trabajó desde un enfoque cualitativo, inscrito en un paradigma interpretativo, porque lo que interesaba no era medir resultados ni comparar cifras, sino comprender cómo viven y cómo explican los niños y las docentes eso de “aprender a leer” en un contexto rural.

Se partió de la idea de que la realidad educativa no se observa desde fuera, sino que se construye a partir de las voces, las experiencias y las interacciones de quienes hacen parte de ella. Como señala Piña-Ferrer (2023), este enfoque permite acercarse a la realidad desde la perspectiva de los propios actores, algo fundamental para entender lo que ocurre alrededor del hábito lector.

Con esa intención, se desarrolló una investigación de tipo investigación-acción. No se eligió este tipo de estudio por tendencia metodológica, sino por su utilidad práctica: permite que quien enseña pueda mirar su propia práctica, cuestionarla y transformarla.

Método de Investigación

Tal como lo explican Vidal y Rivera (2007), la investigación-acción articula

reflexión y acción, y según Botella y Ramos (2019), ofrece la posibilidad de generar cambios reales en el aula mientras el proceso se desarrolla.

Diseño de Investigación

El diseño del estudio se organizó en tres momentos que, aunque en el papel se nombran como fases, en la práctica se vivieron de manera natural y continua. Primero se realizó una etapa de planificación, en la que se revisaron las prácticas lectoras existentes y se definieron los referentes teóricos que orientarían la propuesta, entre ellos Ausubel, Vygotsky, Teberosky y Cassany.

Luego se pasó a la acción, que consistió en la implementación de ocho talleres lúdicos y narrativos pensados para acompañar la iniciación del hábito lector. Finalmente, se desarrolló un momento de observación y reflexión, en el que se analizaron las experiencias vividas, los cambios observados y los aprendizajes que fueron emergiendo.

Escenario de Investigación

La población participante estuvo conformada por la comunidad educativa del grado transición del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán. Se trabajó con la totalidad del grupo, por lo que la muestra fue de carácter intencional y censal. En el proceso participaron las docentes del nivel, los 36 niños del grado y un grupo de quince padres y madres de familia, cuya participación permitió ampliar la comprensión del hábito lector más allá del aula y reconocer el papel del entorno familiar.

Recolección de la Información

Para la recolección de la información se emplearon dos técnicas principales: la entrevista semiestructurada y la

observación directa, apoyada en una guía de observación. Estas herramientas resultaron suficientes para escuchar, mirar y comprender lo que ocurría durante las actividades, sin necesidad de recurrir a instrumentos más complejos. La diversidad de voces y miradas permitió interpretar el proceso desde distintos lugares, lo que coincide con lo planteado por Creswell (2014) y Angrosino (2012) sobre el valor interpretativo y transformador de la investigación cualitativa, y en particular, de la investigación- acción.

Resultados

La implementación de la propuesta Exploradores de Palabras permitió constatar que la lectura puede convertirse en un espacio de descubrimiento, juego y encuentro cuando se aborda desde la significatividad y la cercanía emocional.

Durante seis semanas, los niños y niñas del grado de transición participaron en talleres que despertaron su curiosidad por las palabras y los relatos, mostrando una evolución paulatina en su motivación, su participación y su comprensión de los textos.

Desde los primeros encuentros, la figura simbólica del “explorador” funcionó como un mediador afectivo que generó entusiasmo y sentido de pertenencia frente al proceso lector. En un contexto rural y fronterizo, donde convergen experiencias diversas —campesinas y migrantes—, esta estrategia permitió que cada niño reconociera su voz y sus historias como parte valiosa del acto de leer.

Tal como plantea Ausubel (1983), el aprendizaje cobra sentido cuando se construye sobre la base de los conocimientos previos y las vivencias cotidianas del estudiante; en este caso, los

relatos infantiles se convirtieron en espejos de su propio mundo, lo que fortaleció la conexión emocional con la lectura.

Las actividades grupales evidenciaron un crecimiento notable en la participación espontánea. Aquellos niños que al inicio permanecían en silencio comenzaron a intervenir, a opinar sobre los personajes y a recrear escenas de los cuentos mediante gestos, dramatizaciones o dibujos.

Este cambio revela, como señalan Álvarez y Del Río (1990) citando a Vigotsky que, la interacción social es el motor del desarrollo cognitivo y lingüístico, y que el aprendizaje se potencia en la cooperación y el diálogo con los otros.

En cuanto a la comprensión lectora, los avances se reflejaron en la capacidad para anticipar acontecimientos, reconocer estructuras narrativas y relacionar los textos con experiencias personales. Aunque todavía no leían de manera convencional, los niños ya lograban captar la idea general de los cuentos y se animaban a reconstruir las historias apoyándose en las imágenes o en lo que habían escuchado antes.

Más que preocuparse por juntar letras, disfrutaban tratando de entender “qué estaba pasando” en cada relato. Teberosky (2000) lo explica bien: en estas edades, la lectura no se reduce a decodificar, sino a sentir curiosidad, explorar y darle sentido a lo que se ve y se escucha.

Algo que también marcó la diferencia fue la presencia de las familias. Actividades tan simples como leer un cuento antes de dormir o comentar lo que más les gustó de una historia empezaron a crear un puente entre la escuela y la casa.

Muchos padres y madres contaron que, con el tiempo, los niños les pedían repetir

cuentos o les narraban algo que habían trabajado en clase. Esos pequeños gestos mostraban que el hábito lector estaba empezando a asomarse, incluso sin que ellos mismos se dieran cuenta.

En términos generales, lo que se pudo ver es que cuando la lectura se trabaja desde la emoción, el juego y las cosas que les pasan a los niños en su día a día, los aprendizajes se sienten más auténticos y permanecen más.

Exploradores de Palabras dejó una idea muy clara: enseñar a leer no es solo que los niños descifren letras, sino que encuentren gusto en lo que leen, que lo sientan como un espacio para expresarse, para hablar de lo que piensan y para conectarse con los demás.

Al final, la propuesta no solo fortaleció aspectos cognitivos; también ayudó a que los niños empezaran a convertirse en lectores sensibles y curiosos, capaces de mirar su entorno con otros ojos gracias a las historias que descubren.

Discusión

Los resultados de Exploradores de Palabras dejaron ver, de una manera muy clara, que el aprendizaje significativo sí tiene sentido cuando se trata de acercar a los niños a la lectura. Ausubel (1983) dice que uno aprende de verdad cuando lo nuevo se engancha con lo que ya conoce, y eso fue justamente lo que pasó.

En el contexto rural y fronterizo de Cúcuta, los niños no solo participaron en las actividades: empezaron a relacionarlas con lo que viven todos los días, con sus familias, con lo que escuchan en casa y con las historias de su comunidad.

La lectura dejó de sentirse como algo impuesto o lejano; empezó a convertirse en

algo más cercano, casi cotidiano, donde las palabras se mezclaban con emociones, recuerdos y experiencias reales.

Este vínculo entre lo conocido y lo nuevo fue esencial para despertar la motivación intrínseca. Los niños comenzaron a involucrarse activamente, no solo porque se les invitaba a leer, sino porque reconocían fragmentos de su mundo en los textos.

Así, el aprendizaje significativo se manifestó no como un método rígido, sino como una forma de comprensión afectiva del conocimiento, donde la lectura se vuelve un acto de sentido. Como sostienen Pineda-Ariza & Bejas-Monzant (2020), aprender con significado implica querer aprender, encontrar valor en lo aprendido y establecer conexiones personales con ello.

El proceso también reveló una profunda correspondencia con los postulados constructivistas y con la Hipótesis del Niño de Teberosky (2000, 2003). Las observaciones mostraron que los estudiantes no se limitaron a reproducir letras o sonidos, sino que formularon hipótesis sobre cómo “funcionan” las palabras, atribuyendo significado a partir de su intuición y experiencia. En cada taller, los niños exploraron el lenguaje como un sistema que podían descifrar, reorganizar y reinterpretar.

En coherencia con Báez (2019), la alfabetización inicial se entiende mejor como una práctica de exploración cognitiva y social, donde las hipótesis infantiles se fortalecen en ambientes alfabetizadores ricos y emocionalmente seguros.

La dimensión sociocultural de la lectura también fue evidente. Desde la mirada de Cassany (2008, 2009), leer es un acto social que cobra sentido en la interacción con los

otros. En este sentido, las dinámicas de narración colectiva y las conversaciones sobre los textos transformaron la lectura en un acto compartido, donde los niños, los docentes y las familias construyeron juntos significados.

La participación de los padres, aunque limitada por las condiciones socioeconómicas del entorno rural, permitió reconocer la lectura como una práctica doméstica posible, más cercana a la cotidianidad que a la escuela. La familia emergió como mediadora del placer lector, reforzando la idea de que el hábito se cultiva en comunidad.

Asimismo, los aportes de Vygotsky (cit. en Álvarez & Del Río, 1990) ayudan a comprender la función esencial del acompañamiento docente en este proceso. La mediación pedagógica se convirtió en el puente entre la curiosidad natural del niño y la comprensión profunda del texto, expandiendo su zona de desarrollo próximo.

En cada sesión, la docente actuó como guía y como intérprete sensible de los ritmos individuales, adaptando la orientación según las necesidades de cada estudiante. Este acompañamiento confirma que la lectura, en sus inicios, no se enseña solo desde la técnica, sino desde el vínculo afectivo y la confianza mutua.

Al revisar los resultados con calma, se hizo evidente que Exploradores de Palabras terminó siendo mucho más que una propuesta para enseñar a leer. Se volvió una experiencia donde los niños empezaron a construir sentido y, en cierta medida, también a construir identidad.

La motivación, la participación y la comprensión no aparecieron como logros sueltos, sino como señales de un proceso

más completo, donde lo cognitivo, lo emocional y lo social se mezclaron sin dividirse en partes. Claro, todavía hay retos —como mejorar la fluidez o avanzar hacia una lectura más autónoma—, pero la experiencia mostró algo importante: cuando el niño se siente protagonista y la lectura se vive con juego, emoción y cercanía, el hábito lector comienza a crecer de forma genuina.

El ejercicio académico de diseñar e implementar la propuesta Exploradores de palabras, reafirma que la formación lectora en la primera infancia requiere de pedagogías sensibles, culturalmente pertinentes y afectivamente sostenidas.

El aprendizaje significativo, el enfoque constructivista y la perspectiva sociocultural no son teorías distantes, sino marcos vivos que, integrados en la práctica, pueden transformar el modo en que los niños se aproximan a la lectura y descubren, en las palabras, un camino para comprender y reinventar su mundo.

Conclusiones

El análisis realizado permitió comprender con mayor profundidad la incidencia del aprendizaje significativo en la iniciación del hábito lector en los escolares del grado transición del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán, sede rural.

La experiencia dejó ver que, cuando se parte de lo que el niño ya sabe y vive, la lectura deja de sentirse como una tarea repetitiva. Se vuelve algo que tiene sentido para él, que emociona y que invita a descubrir. Ese simple cambio mirar primero al niño y no al método transformó la manera en que se acercaban a los textos.

En el diagnóstico inicial ya se notaban algunas prácticas cercanas al enfoque

constructivista: las docentes aprovechaban el entorno, dejaban que los niños exploraran libremente y usaban cuentos para motivarlos. Sin embargo, todo esto aparecía disperso, sin una base teórica que lo uniera y le diera dirección.

Eso permitió ver con claridad la necesidad de una propuesta que conectara la teoría de Ausubel con actividades pensadas para ese contexto rural, donde puede que falten recursos materiales, pero sobra riqueza cultural y simbólica para darle vida al aprendizaje.

La propuesta Exploradores de Palabras emergió como respuesta a esta necesidad. Su diseño, basado en los principios de significatividad y mediación, integró actividades lúdicas, conversacionales y de exploración que vincularon la lectura con la experiencia cotidiana del niño.

La implementación demostró que la motivación y la comprensión se potencian cuando los textos dialogan con la vida real de los estudiantes y cuando el docente asume un rol de mediador sensible que guía, acompaña y celebra los logros de cada niño.

La participación familiar, aunque limitada, contribuyó a resignificar la lectura como práctica social y afectiva. El apoyo en casa reforzó los avances logrados en el aula, mostrando que el hábito lector se construye colectivamente. Sin embargo, la experiencia también puso de relieve la necesidad de fortalecer los mecanismos de acompañamiento familiar y de ampliar los espacios de lectura autónoma.

Finalmente, la evaluación a través de la observación evidenció mejoras notables en la motivación, la comprensión y la expresión oral, así como una mayor disposición hacia la lectura. Persisten

desafíos en la fluidez y la independencia lectora, pero el proceso confirmó que la teoría de Ausubel, al integrarse con los aportes de Vygotsky y Teberosky, ofrece una base sólida para iniciar a los niños en el mundo de la lectura desde la significación, la emoción y el contexto.

En los entornos rurales, este enfoque representa una oportunidad real para sembrar el gusto por leer y fortalecer la educación desde la experiencia viva y el sentido humano del aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: La teoría de la actividad y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.
- Ayala-García, J. (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia (Documento de trabajo sobre Economía Regional, No. 217)*. Banco de la República, Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER).
- Báez, M. (2019). La vigencia de las contribuciones de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. En C. Balagué Comp.), *Bitácoras de la innovación pedagógica* (pp. 57–81). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Botella, A. M., & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos: Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 127–141.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo* [Conferencia].
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (Eds.). (1991). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación* (pp. 93–119). Madrid: Alianza Editorial.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Durango-Herazo, Z. R. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 156–174.
- Estrategias para el aprendizaje significativo en instituciones de educación preescolar*. *Revista Propuestas Educativas*, 2(3), 28–45.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Morata.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (2018). *Meaningful learning in*

- teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Pineda-Ariza, Y., & Bejas-Monzant, M. (2020).
- Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1–3.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Lectoescritura, Valencia, España.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: Aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 42–45.
- Vega, N. (2022). Nuevos desafíos al fomento de la lectura y literatura infantil en un entorno de pantallas. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 3(2), 58–65.
- Vidal, M., & Rivera, N. (2007). Investigación- acción. *Educación Médica Superior*, 21(4).