

**ALFABETIZACIÓN VISUAL EN EL MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE
'ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE'**

Presentado por:

John Alexander Rojas Montero

Dirigido por:

Dr. Alfonso Cárdenas Páez

Grupo de investigación: ELECDIS

Línea: Lenguaje y Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Doctorado Interinstitucional en Educación

BOGOTÁ D. C.

2020

Dirección

Dr. Alfonso Cárdenas Páez
(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)

Jurados

Dra. Cleofé Alvites Huamaní
(Universidad Alas Peruanas, Perú)

Dra. Maria Manuela Lopes
(Instituto Superior de Ciências Educativas Douro, Portugal)

Dra. Rocío Rueda Ortiz
(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)

Dedicatoria

A mi esposa Sindy Paola,

A mis hijos José Antonio y Alejandro,

A la memoria de mi padre José Fidel,

A mi madre Oliva,

A mis hermanos Cristian y Brenda,

A mi sobrina Sara Melissa.

Agradecimientos

A mi director, el Dr. Alfonso Cárdenas por su orientación y colaboración desde la mirada del Lenguaje y la Educación. A la Dra. Rocío Rueda por la apertura de perspectivas hacia la educación, la pedagogía y las subjetividades. A la Dra. Cleofé Alvites por sus valiosos aportes desde el ámbito de la psicología hacia la intervención educativa. A la Dra. Manuela Lopes por sus enriquecedoras propuestas desde la alfabetización mediática.

A los profesores de 'Aceleración del aprendizaje', Jonathan López, Freddy Fonseca, Karen Castro y Cindy Casallas por su apoyo y liderazgo durante el proceso formativo e investigativo.

A los licenciados Leonardo Taborda y Carlos Flórez por su soporte en aspectos de infraestructura e integración tecnológica, a la ingeniera Ninfa Pérez por su creatividad en la ilustración visual de contenidos, a la profesora Janeth Cruz por su valoración del dibujo de la figura humana desde su experiencia en el aula de inclusión, a Leomar Valecillos por su aporte desde perspectivas estadísticas, a Marisol Niño por sus orientaciones desde su experiencia en sus estudios doctorales.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1 LOS PREPARATIVOS	3
1.1 PROBLEMA.....	4
1.2 OBJETIVOS	7
1.2.1 Objetivo general	7
1.2.2 Objetivos específicos	7
1.3 METODOLOGÍA	7
1.3.1 El enfoque.....	8
1.3.2 El diseño	8
1.3.2.1 Fase preactiva	10
1.3.2.2 Fase interactiva	11
1.3.2.3 Fase postactiva.....	12
1.3.3 Población	12
1.3.4 Instrumentos y técnicas de análisis	15
1.3.4.1 Los dibujos de la figura humana	18
1.3.4.2 Pruebas de entrada y de salida	19
1.3.4.3 Entrevista estructurada a profesores	20
1.3.4.4 Inventario de Autoestima de Coopersmith	21
1.3.4.5 Inventario de Depresión Infantil de Kovacs	23
1.3.4.6 Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris	24
1.3.4.7 Escala de Ansiedad Infantil de Spence	25
1.3.4.8 El observador del estudiante.....	27
2 CARACTERIZACIÓN DE ‘ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE’ ..	29

2.1	LA PRESENTACIÓN	29
2.1.1	‘Aceleración del Aprendizaje’	29
2.1.1.1	El contexto del modelo.....	30
2.1.1.2	El entorno de los estudiantes.....	33
2.1.1.3	El papel de la narración en el aula	34
2.1.2	Lo académico en ‘Aceleración del Aprendizaje’.....	35
2.1.2.1	El rendimiento académico.....	36
2.1.2.2	La comprensión y la producción de textos	37
2.1.3	Lo emocional en ‘Aceleración del Aprendizaje’.....	40
2.1.4	Alfabetización visual.....	45
2.1.4.1	El abordaje de la imagen	46
2.1.4.2	La imagen en la escuela	49
2.2	EL NUDO.....	52
2.2.1	La comprensión lectora	52
2.2.2	La comprensión emocional.....	54
2.2.3	La historieta.....	56
2.2.4	La infografía	58
2.3	EL DESENLACE.....	58
2.3.1	La comprensión lectora	59
2.3.2	La comprensión emocional.....	61
3	EL ESCENARIO DE LA ALFABETIZACIÓN VISUAL	72
3.1	LA PRESENTACIÓN	72
3.1.1	Aceleración del aprendizaje	72
3.1.1.1	Lo académico	73
3.1.1.2	Lo emocional	75

3.1.2	Alfabetización visual.....	79
3.1.2.1	Alfabetización visual en historietas	82
3.1.2.2	Alfabetización visual en infografías	85
3.1.3	Una perspectiva pedagógica	89
3.1.3.1	Pedagogía de la imagen	89
3.1.3.2	Pedagogía de las emociones.....	93
3.2	EL NUDO.....	96
3.2.1	Proyecto 1	97
3.2.1.1	Sub-proyecto 1: ¿Qué es una historieta/infografía?	97
3.2.1.2	Sub-proyecto 2: ¿Cuál es la estructura de una historieta/infografía?.....	97
3.2.2	Proyecto 2.....	98
3.2.2.1	Sub-proyecto 1: ¿Cuáles son las partes de una historieta/infografía?.....	98
3.2.2.2	Sub-proyecto 2: ¿Qué sienten los personajes de una historieta/infografía?.....	98
3.2.3	Proyecto 3.....	99
3.2.3.1	Sub-proyecto 1: ¿Para qué sirve la relajación?.....	99
3.2.3.2	Sub-proyecto 2: ¿Cómo podemos controlarnos?.....	100
3.2.4	Proyecto 4.....	100
3.2.4.1	Sub-proyecto 1: ¿Qué es la asertividad?	100
3.2.4.2	Sub-proyecto 2: ¿Cómo ser asertivo?.....	101
3.3	EL DESENLACE.....	101
3.3.1	Infraestructura tecnológica	101
3.3.2	Representación pedagógica.....	102
3.3.2.1	Modelo funcional.....	103

3.3.2.2	Modelo estático.....	105
3.3.2.3	Modelo dinámico.....	106
3.3.3	Las pruebas	108
3.3.4	Los contenidos	111
3.3.4.1	Contenidos del ambiente "Historieta"	112
3.3.4.2	Ambiente "Infografía"	125
4	LA ALFABETIZACIÓN VISUAL, LO ACADÉMICO Y LO EMOCIONAL.....	139
4.1	PRESENTACIÓN	139
4.1.1	La experiencia.....	139
4.1.2	Los aspectos significativos	140
4.1.3	Los casos impactantes	142
4.1.4	Las transformaciones	143
4.1.5	Las necesidades	145
4.1.6	Las debilidades	146
4.1.7	Las fortalezas.....	149
4.1.8	Las amenazas.....	151
4.1.9	Las oportunidades.....	153
4.2	NUDO.....	155
4.2.1	Una mirada sobre sí mismo.....	155
4.2.1.1	Interpretación dibujo "sí mismo" en el Grupo 1	156
4.2.1.2	Interpretación dibujo "sí mismo" en el Grupo 2	165
4.2.2	Una mirada sobre la familia.....	175
4.2.2.1	Interpretación dibujo "familia" en el Grupo 1	175
4.2.2.2	Interpretación dibujo "familia" en el Grupo 2	182

4.2.3	Una mirada sobre los otros	189
4.2.3.1	Interpretación dibujo "otros" en el Grupo 1.....	189
4.2.3.2	Interpretación dibujo "otros" en el Grupo 2.....	199
4.3	DESENLACE	209
4.3.1	En lo académico (comprensión lectora).....	218
4.3.1.1	El nivel literal (ver)	218
4.3.1.2	El nivel inferencial (mirar)	220
4.3.1.3	El nivel crítico (observar)	222
4.3.1.4	Análisis inferencial de la comprensión lectora.....	223
4.3.2	En lo emocional (comprensión emocional)	225
4.3.2.1	El autoconcepto físico.....	225
4.3.2.2	El autoconcepto social	226
4.3.2.3	Análisis inferencial de la comprensión emocional (autoconcepto)	228
4.3.2.4	Ansiedad por separación	229
4.3.2.5	Ansiedad fobia social.....	230
4.3.2.6	Ansiedad generalizada	231
4.3.2.7	La autoestima	233
4.3.2.8	Análisis inferencial de la comprensión emocional (ansiedad).....	235
5	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	237
5.1	LO ACADÉMICO	237
5.2	LO EMOCIONAL	240
5.3	LA PEDAGOGÍA.....	244
5.4	LA ALFABETIZACIÓN VISUAL	245
5.4.1	Las historietas	247

5.4.2	Las infografías.....	248
5.5	RECOMENDACIONES.....	249
6	REFERENCIAS.....	252
	ANEXOS	283
	Anexo 1. Validez de la prueba.....	285
	Anexo 2. Confiabilidad de la prueba	293
	Anexo 3. Grado de Dificultad de la Prueba (GDP)	301

TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Extra-edad	4
Tabla 2. Fase preactiva	10
Tabla 3. Fase interactiva.....	11
Tabla 4. Fase postactiva.....	12
Tabla 5. Características demográficas Grupo 1	13
Tabla 6. Características demográficas Grupo 2.....	14
Tabla 7. Presentación instrumentos.....	16
Tabla 8. Indicadores emocionales DFH	18
Tabla 9. Dimensiones prueba de entrada / salida	19
Tabla 10. Dimensiones de la entrevista estructurada.....	20
Tabla 11. Dimensiones Inventario de Autoestima de Coopersmith	21
Tabla 12. Dimensiones Inventario de Depresión Infantil de Kovacs.....	23
Tabla 13. Dimensiones Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris .	24
Tabla 14. Dimensiones Escala de Ansiedad Infantil de Spence.....	26
Tabla 15. Categorías observador.....	27
Tabla 16. Tendencias comprensión lectora (pretest)	61
Tabla 17. Tendencias autoestima (previa)	63
Tabla 18. Tendencias autoestima negativa (previa).....	64
Tabla 19. Tendencia autoconcepto (previo).....	68
Tabla 20. Tendencias ansiedad (previo)	71
Tabla 21. Indicadores Alfabetización visual	81
Tabla 22. Planos en viñetas.....	84

Tabla 23. Componentes principales de la red	101
Tabla 24. Características por grupo según experiencia de los profesores	140
Tabla 25. Aspectos significativos	141
Tabla 26. Casos impactantes	143
Tabla 27. Transformaciones de profesores.....	144
Tabla 28. Necesidades en 'Aceleración del Aprendizaje'	146
Tabla 29. Debilidades en 'Aceleración del Aprendizaje'	148
Tabla 30. Fortalezas en 'Aceleración del Aprendizaje'	151
Tabla 31. Amenazas en 'Aceleración del Aprendizaje'	152
Tabla 32. Oportunidades en 'Aceleración del Aprendizaje'	154
Tabla 33. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk (muestras independientes)	209
Tabla 34. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk (muestras relacionadas)	210
Tabla 35. Prueba de normalidad Levene (muestras independientes)	211
Tabla 36. Prueba de normalidad Levene (muestras relacionadas)	214
Tabla 37. Prueba de aleatoriedad Rachas (muestras independientes) Grupo 1	215
Tabla 38. Prueba de aleatoriedad Rachas (muestras independientes) Grupo 2	216
Tabla 39. Prueba de aleatoriedad Rachas (muestras relacionadas) Grupo 1	217
Tabla 40. Prueba de aleatoriedad Rachas (muestras relacionadas) Grupo 2	218
Tabla 41. Comprensión Lectora - Prueba de diferencias T (muestras independientes)	223
Tabla 42. Comprensión Lectora - Prueba de diferencias T (muestras relacionadas)	224

Tabla 43. Comprensión Emocional - Prueba de diferencias T (muestras independientes) Autoconcepto	228
Tabla 44. Comprensión Emocional - Prueba de diferencias T (muestras relacionadas) Autoconcepto	228
Tabla 45. Comprensión Emocional - Prueba de diferencias T (muestras independientes) Ansiedad	235
Tabla 46. Comprensión Emocional - Prueba de diferencias T (muestras relacionadas) Ansiedad	236
Tabla 47. Diferencias comprensión lectora entre grupos (nivel bajo)	239
Tabla 48. Diferencias comprensión lectora entre grupos (nivel básico)..	240
Tabla 49. Diferencias comprensión lectora entre grupos (nivel alto)	240
Tabla 50. Comparación de medias entre grupos (autoconcepto físico)..	242
Tabla 51. Comparación de medias entre grupos (autoconcepto social) .	242
Tabla 52. Postura frente a un caso de acoso escolar (Grupo 1)	246
Tabla 53. Postura frente a un caso de acoso escolar (Grupo 2)	247

FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Esquema del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS)	9
Figura 2. Población participante.....	15
Figura 3. Competencia lectora - nivel literal previo.....	59
Figura 4. Competencia lectora - nivel inferencial previo.....	60
Figura 5. Competencia lectora - nivel crítico previo.....	60
Figura 6. Autoestima - Dimensión 'sí mismo'	61
Figura 7. Autoestima - Dimensión 'social-pares'	62
Figura 8. Autoestima - Dimensión 'hogar-padres'	62
Figura 9. Autoestima - Dimensión 'escolar'	63
Figura 10. Depresión - Dimensión 'autoestima negativa'	64
Figura 11. Autoconcepto - Dimensión 'conductual'	65
Figura 12. Autoconcepto - Dimensión 'intelectual'	65
Figura 13. Autoconcepto - Dimensión 'física'	66
Figura 14. Autoconcepto - Dimensión 'ansiedad'	66
Figura 15. Autoconcepto - Dimensión 'social'.....	67
Figura 16. Autoconcepto - Dimensión 'felicidad'.....	67
Figura 17. Ansiedad - Dimensión 'pánico-agorafobia'	68
Figura 18. Ansiedad - Dimensión 'por separación'	69
Figura 19. Ansiedad - Dimensión 'fobia social'	69
Figura 20. Ansiedad - Dimensión 'miedo al daño físico'	70
Figura 21. Ansiedad - Dimensión 'trastorno obsesivo-compulsivo'.....	70
Figura 22. Ansiedad - Dimensión 'generalizada'	71

Figura 23: Requerimientos funcionales ambientes historieta/infografía (profesor).....	104
Figura 24. Requerimientos funcionales ambientes historieta/infografía (estudiante).....	105
Figura 25. Componentes ambientes historieta/infografía	106
Figura 26. Actividades del profesor en el ambiente 'historieta/infografía'	107
Figura 27. Actividades del estudiante en el ambiente 'historieta/infografía'	108
Figura 28. Requerimientos funcionales prueba digital (administrador) ...	109
Figura 29. Requerimientos funcionales prueba digital (estudiante)	110
Figura 30. Componentes prueba digital	110
Figura 31. Actividades del estudiante durante la prueba digital	111
Figura 32. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 1	156
Figura 33. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 2	157
Figura 34. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 3	158
Figura 35. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 4	159
Figura 36. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 5	160
Figura 37. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 6	161
Figura 38. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 7	162
Figura 39. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 8	163
Figura 40. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 9	164
Figura 41. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 10.....	165
Figura 42. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 1	166
Figura 43. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 2	167
Figura 44. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 3	168
Figura 45. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 4	169

Figura 46. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 5	170
Figura 47. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 6	171
Figura 48. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 7	172
Figura 49. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 8	173
Figura 50. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 9	174
Figura 51. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 10.....	175
Figura 52. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 1	176
Figura 53. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 2	177
Figura 54. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 3	177
Figura 55. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 4	178
Figura 56. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 5	178
Figura 57. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 6	179
Figura 58. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 7	180
Figura 59. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 8	180
Figura 60. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 9	181
Figura 61. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 10	182
Figura 62. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 1	183
Figura 63. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 2	183
Figura 64. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 3	184
Figura 65. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 4	185
Figura 66. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 5	185
Figura 67. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 6	186
Figura 68. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 7	187
Figura 69. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 8	187
Figura 70. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 9	188

Figura 71. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 10	188
Figura 72. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 1.....	190
Figura 73. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 2.....	191
Figura 74. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 3.....	192
Figura 75. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 4.....	193
Figura 76. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 5.....	194
Figura 77. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 6.....	195
Figura 78. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 7.....	196
Figura 79. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 8.....	197
Figura 80. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 9.....	198
Figura 81. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 10.....	199
Figura 82. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 1.....	200
Figura 83. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 2.....	201
Figura 84. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 3.....	202
Figura 85. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 4.....	203
Figura 86. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 5.....	204
Figura 87. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 6.....	205
Figura 88. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 7.....	206
Figura 89. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 8.....	206
Figura 90. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 9.....	207
Figura 91. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 10.....	208
Figura 92. Comprensión lectora - nivel literal/ver previo/posterior	219
Figura 93. Comprensión lectora - nivel literal/ver (Comparativo).....	220
Figura 94. Comprensión lectora - nivel inferencial/mirar previo/posterior	221

Figura 95. Comprensión lectora - nivel inferencial/ver (Comparativo)	221
Figura 96. Comprensión lectora - nivel crítico/observar previo/posterior	222
Figura 97. Comprensión lectora - nivel crítico/observar (Comparativo) ..	223
Figura 98. Comprensión emocional - Autoconcepto físico previo/posterior	225
Figura 99. Comprensión emocional - Autoconcepto físico (Comparativo)	226
Figura 100. Comprensión emocional - Autoconcepto social previo/posterior.....	227
Figura 101. Comprensión emocional - Autoconcepto social (Comparativo)	227
Figura 102. Comprensión emocional - Ansiedad por separación previo/posterior.....	229
Figura 103. Comprensión emocional - Ansiedad por separación (Comparativo).....	230
Figura 104. Comprensión emocional - Ansiedad fobia social previo/posterior.....	231
Figura 105. Comprensión emocional - Ansiedad fobia social (Comparativo).....	231
Figura 106. Comprensión emocional - Ansiedad generalizada previo/posterior.....	232
Figura 107. Comprensión emocional - Ansiedad generalizada (Comparativo).....	233
Figura 108. Comprensión emocional - Autoestima previo/posterior	234
Figura 109. Comprensión emocional - Autoestima (Comparativo)	234



INTRODUCCIÓN

En el marco educativo de Colombia se contempla el modelo educativo flexible ‘Aceleración del Aprendizaje’ como un conjunto de estrategias tendientes a hacer que estudiantes que por distintas razones no han podido culminar sus estudios de Educación Básica Primaria, en el lapso de un año pasen a Educación Básica Secundaria, con el empleo de una metodología enfocada hacia el trabajo por proyectos. Es de observar que los estudiantes del modelo que se encuentran en condición de extra-edad entre los 10 y los 15 años, vienen con múltiples problemáticas emocionales y bajo nivel de aprendizaje (Sánchez, 2010).

Aunque en las actividades escolares realizadas durante el trabajo por proyectos, en lo académico aparece la comprensión y producción de lo verbal (oral y escrita) y lo no verbal (visual), por lo general prevalece la palabra sobre la imagen, situación que se complejiza, si se tiene en cuenta que los profesores que orientan estos procesos formativos, dejan de lado la dimensión emocional por causas como la falta de tiempo o de formación para abordarla, impidiéndoles contribuir a la superación de las dificultades emocionales que tienen sus estudiantes y que afectan su aprendizaje (Chacón, 2015). Frente a este panorama, surge la alfabetización visual como posibilidad para el abordaje de la palabra, de la imagen y de las emociones, con el fin de llevar a los estudiantes a conocer el mundo, a interactuar con otros y a expresarse (Tobón, 2001), y hacer que la imagen vaya más allá de ser una simple representación de cosas reales (Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2001).

Es así, que con el desarrollo de la tesis doctoral “*Alfabetización visual en el modelo educativo flexible ‘Aceleración del Aprendizaje’*”, se buscó apoyar a los profesores vinculados al modelo en el papel que cumplen antes, durante y después del proceso formativo (Rojas-Montero y Díaz-Better, 2017), con escenarios de alfabetización en los que se mezcla lo escrito y lo visual (Rojas-Montero, Díaz-Better, Niño y Rojas, 2016), para que orientaran a sus estudiantes en la dimensión *académica* desde la comprensión lectora y en la dimensión *emocional* desde la comprensión de las emociones (Valderrama, 2015), y de esta manera aportaran a la superación de dificultades que afectan negativamente la permanencia, el rendimiento, la motivación y el paso hacia cursos regulares (Díaz, 2014).

Con el propósito de fortalecer estas dimensiones, se potenció el papel de la alfabetización visual en ‘Aceleración del Aprendizaje’ a través de historietas (Barthes, 1990; Barraza, 2006) e infografías (Zambrano, 2015; Morera, 2017), durante la realización de actividades escolares sobre comprensión lectora y comprensión emocional. En este marco, aparece la necesidad de una pedagogía de la imagen (Dussel, 2006; Masschelein, 2006; Rueda, 2015) y una pedagogía de las emociones (Shapiro, 1997;



Rodríguez, 2014, Escobedo, 2015) como orientadoras de procesos de alfabetización.

Con la historieta como escenario para la alfabetización visual, se puso en contacto a los estudiantes con experiencias de lectura de palabras e imágenes enfocadas hacia la formación de lectores y la expresión de emociones (Chacón, 2016). Con la infografía se brindó información clara y comprensible sobre situaciones académicas y emocionales (Cómbita y Rivera, 2016). Así, el interés de esta investigación se centró en indagar sobre ¿cuál es el aporte de la alfabetización visual a la comprensión lectora y la comprensión emocional en estudiantes del modelo educativo flexible 'Aceleración del Aprendizaje'? y ¿cómo la alfabetización visual puede brindar escenarios para el abordaje de aspectos académicos y emocionales en estudiantes pertenecientes a grupos de 'Aceleración del Aprendizaje'?

Para dar respuesta a estos interrogantes, metodológicamente se planteó una perspectiva mixta que dio cuenta desde lo cualitativo y lo cuantitativo, sobre lo que ocurrió con lo académico y lo emocional en dos escenarios para la alfabetización visual, uno para las historietas y otro para las infografías. Para ello, se emplearon instrumentos cuantitativos que permitieron establecer el estado de los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje' antes y después del proceso formativo, y cualitativos que permitieron describir lo ocurrido durante el proceso investigativo, encontrándose al final una evolución en cada uno de los grupos de estudiantes participantes alrededor de la comprensión lectora y la comprensión emocional.



1 LOS PREPARATIVOS

El modelo educativo flexible ‘Aceleración del Aprendizaje’ fue planteado en Colombia por parte del Ministerio de Educación Nacional (Sánchez, 2010) como una alternativa para afrontar el reto de hacer que estudiantes en extra-edad adquirieran las capacidades necesarias para vincularse al primer año de Educación Secundaria. Sin embargo, a pesar de estar definidos unos lineamientos curriculares, unos estándares de competencias y unas orientaciones educativas para alcanzar este fin, las instituciones educativas están aquejadas por una serie de dificultades que muchas veces le impiden alcanzar este propósito.

Una primera dificultad tiene que ver con el exceso de carga escolar o la falta de preparación de los profesores, limitaciones que afectan sus posibilidades de aportar a la solución de problemáticas que son reflejadas por los estudiantes en el contexto escolar, las cuales van más allá de lo académico (Chacón, 2015; Ospina y Pérez, 2015), complejizadas por los riesgos presentes en los contextos extraescolares en que se vive, lo que afecta lo personal, lo familiar, los valores y la convivencia. Es así que es urgente repensar los lineamientos educativos, los contenidos curriculares y las infraestructuras disponibles, como respuesta a las características, dificultades, necesidades y realidades cotidianas de los estudiantes (Feldman, Atorresi y Meckler, 2013; Alvarado, 2014; Márquez y Bernal, 2015; Pineda, Álvarez y Merchán, 2016; Camargo, 2017).

Una segunda dificultad, es la exclusión a la que están sometidos los estudiantes por no contar con las capacidades requeridas para ser parte de un sistema que les exige saber leer y escribir (Correa, 2012; Gómez, 2013), en el cual se ha priorizado la palabra sobre lenguajes como el de la imagen. Esto plantea la necesidad de promover experiencias formativas que involucren tanto la palabra como la imagen, como referentes para pensar los materiales, las tecnologías, las prácticas y las metodologías que se emplean con los estudiantes (Delgado y Vidal, 2012; Vanegas y Barrera, 2013; Álvarez, Martínez y Sierra, 2014; Gallego y Villanueva, 2014), tarea que exige la conformación de equipos de trabajo académico con profesionales provenientes de diversas áreas (Montoya y Tamayo, 2014).

Una tercera dificultad se presenta al priorizarse lo académico sobre lo emocional, lo que restringe la implementación de estrategias institucionales enfocadas a intervenir en las problemáticas que evidencian los estudiantes (Álvarez et al., 2014). Ante esto, se requieren estrategias integrales en donde se fortalezca lo emocional (Álvarez, Sandoval y Velásquez, 2007; Pauta, 2011; Bereche y Osorio, 2015; Bermúdez, 2015) y se potencie lo académico (Piera, 2012) desde la exploración de alternativas para conocer, interactuar y expresar, que lleven a la inclusión



de los estudiantes al sistema educativo regular (Martínez y Gordillo, 2015; Tobón y Vélez, 2016).

Es en este proceso de exploración que se llega a la alfabetización visual (Expósito, 2013; Lasarte, Aristizabal, Zuazagoitia y Vizcarra, 2014; Alcalá y Marfil-Carmona, 2016; López-Manjón y Postigo, 2016), y en particular a la historieta y la infografía, como escenarios para el abordaje de problemáticas académicas y emocionales encontradas en estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje', lo que pone en juego diversas formas de ver, mirar y observar el entorno (Marín, 2009), de conocer el mundo (Castro y Torres, 2013), de apreciar las dificultades, los sentimientos y las emociones (Serón, 2013), de pensar, de aprender y de ser (Barragán, Plazas y Ramírez, 2016).

1.1 PROBLEMA

En Colombia, diversas instituciones educativas públicas enfrentan el reto de hacer que niños que están por fuera del sistema educativo, en condición de extra-edad (**Tabla 1**), con deficiencias académicas y problemáticas emocionales, se integren a un grado regular (Sánchez, 2010).

Tabla 1. Extra-edad

Años	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
8	Edad máxima regular				
9		Edad máxima regular			
10			Edad máxima regular		
11				Edad máxima regular	
12					Edad máxima regular
13					
14					
15					
16					
17					



Como punto de partida, los profesores de cada institución establecen el estado *académico* en que se encuentra un niño para determinar el modelo educativo flexible al que debe ingresar, 'Procesos Básicos' o 'Aceleración del Aprendizaje'. Sin embargo, desde lo *emocional*, por lo general no se realizan diagnósticos que permitan observar cómo se encuentra en aspectos como la autoestima, la depresión, el autoconcepto o la ansiedad, y por ende no se diseñan estrategias orientadas a abordar las posibles problemáticas que se encuentren.

Cuando ingresan a 'Aceleración del Aprendizaje', los estudiantes comienzan un proceso de nivelación de la primaria en un año, en el cual el profesor propone actividades escolares enfocadas hacia el desarrollo de proyectos que ponen en contacto diversas áreas curriculares, tecnologías y estándares educativos, tendientes a impulsar en ellos el éxito, la motivación, la confianza y la esperanza. En el proceso, se brinda mayor atención a lo académico, lo que limita las posibilidades de orientar a los estudiantes en lo emocional, para que reconozcan sus características, capacidades, fortalezas y debilidades, como factores esenciales para el ingreso a Educación Básica Secundaria con pares de su misma edad (Sánchez, 2010; Alvarado, 2014), para la comprensión integral de su entorno, para la interacción con otros y para la expresión de sí mismos.

Para incluir lo académico y lo emocional, se requiere que los *profesores* diseñen ambientes educativos adecuados y preparen estrategias antes, durante y después del proceso formativo de los estudiantes (Rojas-Montero y Díaz-Better, 2017); que las *familias* estén atentos a lo que ocurre dentro y fuera de la escuela para apoyar a los niños (Sánchez, 2010); que las instituciones educativas cuenten con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como territorios de "*agenciamiento colectivo, espacio-tiempo educativo, dispositivo de subjetividad, prácticas de construcción de sí*" (Orozco, 2006); que los "*Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencia y Ciudadanas*" se piensen para orientar lo que un estudiante debe ser, saber y saber hacer al pasar de un grado a otro (Schmidt, 2006).

En los estándares, se resalta la importancia de las competencias del lenguaje relacionadas con la lectura y la escritura para hacer que los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje' vuelvan al sistema educativo regular, ya que se posibilita la creación de significados, la comprensión del mundo, la satisfacción de necesidades, la construcción de realidades, la convivencia con otros, la expresión de emociones y la manifestación de sentimientos (Tobón, 2001). Con el lenguaje se pueden exteriorizar contenidos en múltiples sistemas de significación (verbales, no verbales), medios (textos literarios, textos no literarios, cine, televisión, videojuegos, teatro) y plataformas (material impreso, internet, dispositivos móviles) (Schmidt, 2006; Scolari, 2013; Grandío, 2015).



Desde los sistemas de significación, la comprensión y producción de lo verbal (oral, escrita) y lo no verbal (imagen, corporal), lleva a los *estudiantes* a posesionarse de la realidad, de los otros y de sí mismos, volviéndose partícipes en la transformación de su vida, de sus emociones y de su entorno; y lleva a los *profesores* a plantear actividades escolares para la comunicación, la transmisión de información, la representación de realidades, la comprensión de emociones, la manifestación de sentimientos, la expresión estética y el dar sentido a la propia existencia. En estas actividades, la comprensión está relacionada con “*la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística*”, y la producción con la generación de significado cuando se expresa el mundo interior, se transmite información o se interactúa con otros (Schmidt, 2006: 21).

En las actividades escolares se emplean textos impresos en los que confluyen caracteres alfabéticos y elementos visuales como imágenes, mapas, esquemas o gráficos, dentro de textos no literarios (biográficos, informativos, instructivos y de referencia) y literarios narrativos (mitos y leyendas, fábulas, cuentos e historietas) (Sánchez, 2010). A pesar de ello, se ha desaprovechado en gran medida lo visual en los procesos formativos, dejándolo como algo accesorio que sólo sirve para ilustrar cosas reales (Kress et al., 2001), por lo que los estudiantes de ‘Aceleración del Aprendizaje’ requieren de ambientes donde se lea lo escrito y lo visual, donde se permita la búsqueda, interpretación, evaluación, uso y creación de este tipo de textos, es decir, ambientes permeados por la alfabetización visual (Rojas-Montero et al., 2016).

Ante esta serie de necesidades, se plantea aprovechar dos escenarios en los que confluye lo verbal y lo no verbal, la historieta como texto narrativo y la infografía como texto informativo, para indagar sobre ¿cuál es el aporte de la alfabetización visual a la comprensión lectora y la comprensión emocional en estudiantes del modelo educativo flexible ‘Aceleración del Aprendizaje’? y ¿cómo la alfabetización visual puede brindar escenarios para el abordaje de aspectos académicos y emocionales en estudiantes pertenecientes a grupos de ‘Aceleración del Aprendizaje’? Con las respuestas obtenidas a estos interrogantes se buscó aportar elementos para que los estudiantes de ‘Aceleración del aprendizaje’ superaran experiencias de fracaso y exclusión social al integrarse al sistema educativo regular (Sánchez, 2010), apalancados en ambientes donde se reconozcan sus capacidades y cualidades, se brinde un trato cálido, respetuoso y solidario, se valoren sus logros y se permita aprender de los errores (Piera, 2012).



1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Comprender las dimensiones académica y emocional del modelo educativo flexible 'Aceleración del Aprendizaje' en el escenario de la alfabetización visual.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar el modelo educativo flexible 'Aceleración del Aprendizaje' desde sus dimensiones académica y emocional.
2. Plantear escenarios de alfabetización visual para que profesores de 'Aceleración del Aprendizaje' propongan el abordaje de aspectos académicos y emocionales a sus estudiantes.
3. Explorar el papel de la alfabetización visual en aspectos académicos y emocionales de estudiantes del modelo de educación flexible 'Aceleración del Aprendizaje'.

1.3 METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta la complejidad del problema abordado en esta investigación, que indaga en la dimensión académica sobre la comprensión lectora y en la dimensión emocional sobre la comprensión emocional en el ámbito de la alfabetización visual con historieta e infografía, se plantea un enfoque alternativo en el que se entremezcla lo cualitativo y lo cuantitativo, lo descriptivo y lo estadístico, que lleva a la recolección de información y el tratamiento de los datos para indagar sobre un problema en el campo de lo humano, lo que conjuga el análisis de diversos instrumentos que al triangularse, dan cuenta de estas dimensiones acompañados de la profundización y explicación de resultados desde lo estadístico, para la comprensión, explicación e interpretación de lo que sucede en lo educativo (Cerdeña, 1993).

Al complementarse una perspectiva cualitativa con una cuantitativa, emerge un enfoque mixto, que responde a la necesidad de indagar más allá de lo numérico, de enlazar información que surge de la observación y otros instrumentos, de cruzar datos de diferente índole, para superar la dicotomía cuantitativo-cualitativo. Es así, que desde múltiples perspectivas se construye conocimiento al abordarse una realidad, proceso en el que surgen diversas relaciones y aspectos subjetivos, instrumentales y objetivos, durante una búsqueda más amplia de la solución al problema planteado (Páramo y Otálvaro, 2006). En este proceso, los datos cualitativos se basan en juicios e interpretaciones cualitativas, mientras que los cuantitativos en descripciones y representaciones matemáticas.



Desde este enfoque, se empleó la triangulación como técnica de análisis de datos, lo que permitió hacer el cruce entre los referentes teóricos del estudio, la información recopilada con diversos instrumentos y los datos estadísticos emergentes, para llegar a una mirada holística del problema y su solución (Sáenz, 2017).

1.3.1 El enfoque

En la investigación se emplearon instrumentos cuantitativos para establecer el estado inicial y posterior de los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje', y cualitativos para describir lo encontrado durante el proceso investigativo, como parte de la búsqueda de respuestas al problema planteado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), lo que permitió: (a) la producción de un informe en torno a la alfabetización visual y el modelo de educación flexible 'Aceleración del Aprendizaje'; (b) el diseño de una propuesta formativa basada en alfabetización visual para la comprensión lectora y la comprensión emocional en 'Aceleración del Aprendizaje'; (c) la creación de dos ambientes b-learning para la alfabetización visual como escenario para las dimensiones académica y emocional en 'Aceleración del Aprendizaje'; (d) la socialización de los resultados con profesores, estudiantes y comunidades como puesta en escena de los hallazgos investigativos.

Con los resultados obtenidos, se brindó a la comunidad académica elementos para: (a) el fortalecimiento de procesos académicos y emocionales en 'Aceleración del Aprendizaje'; (b) la formación de profesores para el abordaje de lo emocional en estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje'; (c) la apertura de un escenario investigativo enfocado hacia experiencias de alfabetización visual teniendo en cuenta las características y necesidades de los estudiantes en diversos niveles educativos. A continuación, se detallan otros aspectos metodológicos involucrados en la investigación.

1.3.2 El diseño

En el estudio se abordó un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En lo **cualitativo** se tomó un estudio instrumental de caso (Stake, 1998) en sus fases preactiva, interactiva y postactiva (Álvarez y San Fabián, 2012; Montoya, 2018), lo que permitió profundizar sobre una experiencia de alfabetización visual en historietas e infografías. En la fase *preactiva* se recopilaron y analizaron datos cuantitativos, en la fase *interactiva* se definió la perspectiva pedagógica para la imagen y las emociones y se recogieron datos cualitativos, y en la fase *postactiva* se mezclaron los resultados cuantitativos y cualitativos para interpretar lo ocurrido. En la fase

interactiva y postactiva se tuvieron como referentes los resultados obtenidos en la fase anterior.

En lo **cuantitativo**, se escogió un diseño cuasi-experimental al trabajarse con grupos intactos, a los que se les aplicó una prueba de entrada (pretest) y una prueba de salida (posttest) (Alvites-Huamaní, 2017). Sin embargo, para realizar el análisis alrededor de la comprensión lectora y la comprensión emocional, al concluir el proceso fue necesario tomar una muestra de 20 estudiantes, debido a que no todos los estudiantes participaron en el proceso formativo completo. Para los dos grupos de estudiantes, el esquema que se manejó fue el siguiente:

G1 O1 O2

G2 O1 X O2

donde G1 representa el grupo que no trabajó con historietas, G2 el grupo que trabajó con historietas, O1 la prueba de entrada (pre test), O2 la prueba de salida (post test) y X el estímulo aplicado 'Alfabetización visual con historietas'.

Esta mezcla de lo cuantitativo con lo cualitativo permitió la caracterización de 'Aceleración del Aprendizaje', la propuesta de ambientes formativos y la evidencia de ciertos rasgos o elementos de interés relacionados con lo académico y lo emocional. En la **Figura 1** se puede observar el esquema general de este diseño.



Figura 1. Esquema del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS)

(Fuente: Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Es de observar, que el estudio partió de una revisión documental de investigaciones para enfocar el análisis de los datos recopilados y desarrollar de un cuerpo sistemático de conocimiento como aporte a la vinculación de estudiantes a procesos regulares de formación.



1.3.2.1 Fase preactiva

En la fase **preactiva**, se realizó una caracterización de las dimensiones académica y emocional en ‘Aceleración del Aprendizaje’, se plantearon los objetivos, se realizó el rastreo de información, se determinaron los criterios de selección de los casos, se describió el contexto donde se desarrolló el estudio, se hicieron los preparativos para el estudio, se establecieron los recursos requeridos y se elaboró un cronograma de actividades. Dada la importancia de la comprensión lectora en lo académico, se elaboró una prueba de entrada (pre test) y una de salida (pos test), cuya validación fue realizada por juicio de expertos (**Anexo 1**); su confiabilidad se calculó mediante el coeficiente de Kuder Richardson, el cual dio 0,799 indicando que la prueba es aceptable (**Anexo 2**); y su Grado de Dificultad de la Prueba (GDP) se calculó mediante el índice de dificultad de cada ítem, el cual indica que tiene una dificultad intermedia (**Anexo 3**). Las dimensiones valoradas con la prueba fueron la literal (ver), la inferencial (mirar) y la crítica (observar), cuyos resultados permitieron escoger al grupo de estudiantes que trabajó alfabetización visual con historietas (Alvites-Huamaní y Bayona, 2014).

Como complemento, por el enfoque emocional que se da en ‘Aceleración del Aprendizaje’ hacia el fortalecimiento de la autoestima, se aplicaron el Inventario de Autoestima (**Self-Esteem Inventory**) de Coopersmith y el Inventario de Depresión Infantil (**Children’s Depression Inventory**) de Kovacs, cuyas dimensiones dan cuenta de este aspecto (Sánchez, 2010; Alvites-Huamaní, 2015; Alvites-Huamaní, 2019). Los resultados obtenidos con estos inventarios llevaron a la aplicación de la Escala de Autoconcepto Infantil (**Children’s Self-Concept Scale**) de Piers-Harris, y este último llevó a revisar la ansiedad con la Escala de Ansiedad Infantil de Spence (**Spence Children Anxiety Scale**). Los instrumentos utilizados han sido validados y aplicados en diversas experiencias a nivel mundial incluida Colombia. En la **Tabla 2** se describen las actividades desarrolladas durante esta fase.

Tabla 2. Fase preactiva

No.	ACTIVIDAD
1	Caracterización de las dimensiones académica y emocional en ‘Aceleración del Aprendizaje’.
2	Rastreo de instrumentos para el diagnóstico de las dimensiones académica y emocional en estudiantes de ‘Aceleración del Aprendizaje’.
3	Realización de los preparativos tecnológicos para la realización de la investigación (cuestionarios digitales, infraestructura de hardware, software y conectividad).
4	Aplicación de instrumentos de diagnóstico con el fin de determinar el estado



No.	ACTIVIDAD
	preliminar de las dimensiones académica y emocional en estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje'.
5	Proposición del plan de formación académico y emocional con estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje'.

1.3.2.2 Fase interactiva

En la fase **interactiva**, a partir de la problemática hallada, se propuso el diseño de dos ambientes b-learning, uno para cada grupo de estudiantes, lo que incluyó una serie de proyectos sobre comprensión lectora y comprensión emocional en el escenario de la alfabetización visual. Alrededor de los ambientes se establecieron una serie de indicadores soportados en las perspectivas teóricas que dieron lugar a una propuesta formativa consecuente con lo que iba emergiendo durante el avance del estudio. Los ambientes de aprendizaje fueron implementados de acuerdo con el plan establecido en la propuesta formativa.

Durante este proceso, se recolectó información de cada grupo de estudiantes sobre la comprensión lectora y la comprensión emocional, se registraron los productos de cada actividad y se tomaron evidencias documentales claves para una triangulación desde fuentes diferentes. En este período el investigador se adaptó a los tiempos de los profesores para el desarrollo de las actividades, estuvo atento a los ajustes que se requirieron durante la investigación, a ir organizando los datos de acuerdo con los esquemas teóricos establecidos, a registrar la realidad a través de diversos instrumentos. En la **Tabla 3** se presentan las actividades desarrolladas durante esta fase.

Tabla 3. Fase interactiva

No.	ACTIVIDAD
6	Selección del tipo de ambiente de aprendizaje a desarrollar basado en las características académicas y emocionales de los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje'.
7	Construcción de un ambiente de aprendizaje basado en el plan de formación y las características de los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje'.
8	Implementación de ambientes de aprendizaje basado en el plan de formación y las características de los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje'.
9	Registro en los ambientes de aprendizaje de lo realizado por los estudiantes.



1.3.2.3 Fase postactiva

En la fase **postactiva**, se elaboró el informe final, en el cual se detalló el análisis realizado y las reflexiones sobre el problema o caso estudiado, para lo cual se tuvieron en cuenta aspectos como la confidencialidad de los datos y la divulgación de los resultados ante la comunidad. Los datos del caso fueron explorados, examinados y detallados para obtener una comprensión de lo que ocurrió en lo académico y lo emocional mediado por la alfabetización visual y dar respuesta a las preguntas planteadas.

Una vez concluida la formación, se aplicó la prueba de salida, que además de académico, volvió a indagar en lo emocional sobre aquellos aspectos en los que se detectaron problemáticas en la entrada. El análisis estadístico de los datos se trabajó desde dos perspectivas, una descriptiva y otra inferencial. En lo descriptivo se midió la tendencia central (media aritmética) y la dispersión (desviación estándar). En lo inferencial se utilizó: (1) el análisis de los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianzas y aleatoriedad; (2) la comparación de promedios interna en cada grupo y externa entre grupos; (3) el análisis inferencial a partir de los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada dimensión en la pre y pos prueba. En la presentación de los resultados se describen los hallazgos dimensión por dimensión, seguidas del análisis y la discusión de los mismos. Para el análisis de datos se emplearon las categorías e indicadores establecidos para ello. En la **Tabla 4** se presentan las actividades desarrolladas durante esta fase.

Tabla 4. Fase postactiva

No.	ACTIVIDAD
10	Aplicación de instrumentos con el fin de determinar el estado posterior de las dimensiones académica y emocional en estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje'.
11	Análisis de la información obtenida en los registros de observación y participación en las actividades implementadas en los ambientes.
12	Interpretación de resultados obtenidos.
13	Presentación de informe.

1.3.3 Población

En la investigación participaron estudiantes vinculados al programa de 'Aceleración del Aprendizaje' de una Institución Educativa Pública ubicada en el municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia). Se contó con una población de 100 estudiantes, cuyas características fueron obtenidas del observador de cada estudiante: (1) Edad: entre 12 y los 15 años. (2)



Lugar de procedencia: Antioquía (Cáceres, Caucasia, Puerto Berrio), Bogotá, Boyacá (Muzo), Caldas (Manizales), Caquetá, Cesar (Codazzi, Valledupar), Cundinamarca (Samaniego, San Juan de Río Seco, Soacha), Huila (Aipe, Gigante, Pitalito), Norte de Santander (Cúcuta), Santander (Bucaramanga), Tolima (Espinal, Honda, Prado). (3) Situación de vulnerabilidad: experiencias de repitencia y deserción, problemas emocionales y desplazamiento de sus familias.

Para el estudio, de esta población se tomó como referencia una muestra de 20 estudiantes a partir de un muestreo probabilístico sistemático con aquellos que participaron durante todo el proceso formativo, diez para cada grupo. En la **Tabla 5** se presentan las características demográficas de los estudiantes seleccionados en el *Grupo 1*.

Tabla 5. Características demográficas Grupo 1

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Lugar de nacimiento	Bogotá (8), Honda-Tolima (1), Ibagué-Tolima (1)
Edad	11 (3), 12 (4), 14(2), 15 (1)
Género	Femenino (5), Masculino (5)
Lugar de residencia	Soacha (10)
Ha perdido algún curso	Si (8), No (2)
Ocupación padre	Empleado (3), Independiente (1), Oficios varios (2), No Registra (4),
Ocupación madre	Empleada (4), Ama de casa (2), Oficios varios (3), No Registra (1)
Acudiente	Madre (7), Abuela (1), Tío (2)
Tipo de hogar	Funcional (3), Disfuncional (7)

En el Grupo 1: el 80% de la muestra de estudiantes nació en Bogotá; el 30% tiene 11 años, el 40% tiene 12 años, el 20% tiene 13 años y el 10% tiene 15 años; el 50% son hombres y el 50% son mujeres; el 100% vive en Soacha; el 80% ha perdido cursos; el 30% de padres son empleados, el 10% independientes, el 20% en oficios varios y el 40% no registra información; el 40% de las madres son empleadas, el 20% son amas de casa, el 30% se desempeña en oficios varios y el 10% no registra información; como acudientes el 70% tiene a la madre; el 30% de los hogares es funcional y el 70% disfuncional.



En la **Tabla 6** se presentan las características demográficas de los estudiantes seleccionados en el *Grupo 2*.

Tabla 6. Características demográficas Grupo 2

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Lugar de nacimiento	Bogotá (4), Soacha (4), Muzo-Boyacá (1), Norte de Santander (1)
Edad	10 (2), 12 (6), 13 (2)
Género	Femenino (3), Masculino (7)
Lugar de residencia	Soacha (8), Bogotá (2)
Ha perdido algún curso	Si (7), No (3)
Ocupación padre	Empleado (7), Independiente (1), Desempleado (2)
Ocupación madre	Empleada (2), Independiente (1), Ama de casa (6), No Registra (1),
Acudiente	Padre (4), Madre (4), Hermano (2)
Tipo de hogar	Funcional (6), Disfuncional (4)

En el Grupo 2: el 40% de la muestra de estudiantes nació en Bogotá y el 40% en Soacha; el 20% tiene 10 años, el 60% tiene 12 años y el 20% tiene 13 años; el 70% son hombres y el 30% son mujeres; el 80% vive en Soacha y el 20% en Bogotá; el 70% ha perdido cursos; el 70% de padres son empleados, el 10% independientes y el 20% desempleados; el 20% de las madres son empleadas, el 10% son independientes, el 60% son amas de casa y el 10% no registra información; como acudientes el 40% tiene al padre, el 40% tiene a la madre y el 20% a un hermano; el 60% de los hogares es funcional y el 40% disfuncional. En la **Figura 2** aparecen algunos momentos de contacto con la población que participó en la investigación.



Figura 2. Población participante

1.3.4 Instrumentos y técnicas de análisis

Para abordar las dimensiones académica y emocional en 'Aceleración del Aprendizaje' se plantearon una serie de instrumentos que brindaron indicadores sobre la comprensión lectora y la comprensión emocional. En lo **cualitativo** se recolectaron datos de la percepción que tenían los estudiantes sobre sí mismos y lo que pensaban frente a situaciones que involucraban emociones, con el propósito de valorar su comprensión emocional, sus perspectivas y puntos de vista, reconociendo tendencias personales respecto a lo emocional; y de los profesores como parte de su experiencia en el modelo. Como instrumentos se utilizaron: (1) dibujos de la figura humana; (2) entrevista estructurada a profesores.

En lo **cuantitativo** se utilizaron procedimientos estandarizados para la recolección de datos, los cuales fueron codificados con números, cuyo análisis se abordó con métodos estadísticos orientados a complementar los análisis cualitativos y así aportar a la búsqueda de respuestas del problema planteado, fundamentados en las teorías tomadas para la investigación. Como instrumentos se utilizaron: (1) la prueba de entrada y de salida; (2) el Inventario de Autoestima de Coopersmith; (3) el Inventario



de Depresión Infantil de Kovacs; (4) la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris; (5) la Escala de Ansiedad Infantil de Spence; (6) los observadores de los estudiantes. Antes de pasar a su descripción particular, en la **Tabla 7** se encuentra una presentación general de cada uno de los instrumentos.

Tabla 7. Presentación instrumentos

Dimensión investigativa	Instrumento	Dimensión instrumento (Ítems)
Emocional	Dibujo de la Figura Humana	General (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) Específica (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19) Omisiones (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26) No validados (27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34)
Emocional / Académica	Pruebas de entrada y de salida	Literal/Ver (9, 12, 13, 16, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 37, 38, 39, 40, 41) Inferencial/Mirar (1, 2, 5, 7, 8, 11, 17, 18, 19, 20, 25, 30, 31, 32, 42, 48) Crítico/Observar (3, 4, 6, 10, 14, 15, 22, 33, 34, 35, 36, 43, 44, 45, 46, 47)
Emocional / Académica	Entrevista estructurada a profesores	General (1, 2, 3, 4, 5) Debilidad (6) Fortaleza (7) Amenaza (8) Oportunidad (9)
Emocional	Inventario de Autoestima de Coopersmith	Sí mismo (1, 2, 3, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 57, 58) Social-pares (4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53) Hogar-padres (5, 12, 19, 26, 33, 40, 47, 54) Escolar (7, 14, 21, 28, 35, 42, 49, 56) Mentiras (6, 13, 20, 27, 34,



Dimensión investigativa	Instrumento	Dimensión instrumento (Ítems)
		41, 48, 55)
Emocional	Inventario de Depresión Infantil de Kovacs	Disforia (1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27) Autoestima negativa (5, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 23, 24, 25)
Emocional	Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris	Conductual (10, 11, 14, 20, 25, 27, 36, 39, 46, 55, 60) Intelectual (4, 7, 9, 13, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 34, 43, 54, 57) Física (6, 12, 15, 24, 33, 38, 44, 49, 51, 52, 53, 59) Ansiedad (5, 16, 23, 29, 35, 45, 50, 56, 62) Social (1, 2, 8, 32, 37, 41, 47, 48, 58, 61) Felicidad (3, 28, 30, 31, 40, 42)
Emocional	Escala de Ansiedad Infantil de Spence	Pánico-agorafobia (13, 21, 28, 30, 32, 34, 36, 37, 39) Ansiedad por separación (5, 8, 12, 15, 16, 44) Fobia social (6, 7, 9, 10, 29, 35) Miedo al daño físico (2, 18, 23, 25, 33) Trastorno obsesivo-compulsivo (14, 19, 27, 40, 41, 42) Ansiedad generalizada (1, 3, 4, 20, 22, 24)
Emocional / Académico	El observador del estudiante	Datos personales del estudiante (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) Datos personales del padre, de la madre (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) Datos personales del asistente (21, 22, 23, 24)



Dimensión investigativa	Instrumento	Dimensión instrumento (Ítems)
		Observación (25, 26, 27)

1.3.4.1 Los dibujos de la figura humana

El Dibujo de la Figura Humana (DFH) permitió la valoración de aspectos emocionales de los estudiantes como expresión de lo que hacen y lo que sienten (Koppitz, 1995; Mirotti, 2000; Corovic, 2013; Moreno, 2019). La estructura de cada dibujo dependió de aspectos como: la edad y el nivel de maduración; el estilo como reflejo del concepto que se tiene de sí mismo, de las actitudes y de las preocupaciones que pueden generar ansiedad en un momento determinado. El análisis del DFH brindó indicadores sobre problemáticas emocionales involucradas en el proceso de aprendizaje, en la integración social y en el desarrollo de una sesión de clase; situaciones que potencian el fracaso académico y la deserción escolar (Barros e Ison, 2002). Algunos indicadores incluidos en este tipo de análisis son la baja autoestima, el bajo autoconcepto, la impulsividad, la inseguridad, la depresión, la ansiedad, la timidez y la agresividad (Van Meerbeke et al., 2011; Gabinete Psicodiagnóstico, 2019), ante los cuales se pueden plantear procesos formativos que lleven a su superación (Fernández y Ramírez, 2002). En la investigación, los dibujos previos realizados por los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje' fueron sobre sí mismos y su familia, y los posteriores sobre situaciones que involucraron las emociones de otros (ver el **Nudo** en la **Sección 4**). En la **Tabla 8** se describen algunos indicadores emocionales del DFH tenidos en cuenta en la valoración de los dibujos.

Tabla 8. Indicadores emocionales DFH

Dimensión	Indicador/ítem
General	(1) Integración pobre. (2) Sombreado. (3) Asimetría de las extremidades. (4) Inclínación de la figura en 15 o más grados. (5) Figura pequeña. (6) Figura grande. (7) Transparencias.
Específica	(8) Cabeza pequeña. (9) Ojos bizcos. (10) Dientes. (11) Brazos cortos. (12) Brazos largos. (13) Brazos pegados al cuerpo. (14) Manos grandes. (15) Manos seccionadas. (16) Piernas juntas. (17) Figuras grotescas. (18) Más de dos figuras representadas. (19) Nubes, lluvia, nieve.
Omisiones	(20) La nariz. (21) La boca. (22) El cuerpo. (23) Los brazos. (24) Las piernas. (25) Los



Dimensión	Indicador/Ítem
	pies. (26) El cuello.
No validados	(27) Cabeza grande. (28) Ojos vacíos. (29) Mirada de reojo. (30) Manos ocultas. (31) Figura interrumpida en el borde. (32) La línea de base o suelo. (33) El sol o la luna. (34) Las líneas fragmentadas o rotas.
Familia (Corovic, 2013)	(35) Exclusión de miembros. (36) Preferencia figura materna. (37) Valoración de figura materna. (38) Desvaloración figura paterna. (39) Posición entre padres. (40) Sombreado figura paterna. (41) Distancia de los personajes.
Otros (Girardi y Páez, 2018)	(42) Culpabilidad. (43) Conflicto. (44) Alterados. (45) Disminuidos. (46) Gráficos.

(Fuente: Gabinete Psicodiagnos, 2019)

1.3.4.2 Pruebas de entrada y de salida

Con el propósito de establecer la comprensión lectora en la dimensión académica y la comprensión emocional en la dimensión emocional, se elaboró una prueba que fue validada por expertos, en la que se incluyeron ítems cualitativos sobre la comprensión lectora a nivel literal (ver), inferencial (mirar) y crítico (observar) relacionados con la comprensión emocional frente a diversas situaciones planteadas (ver el **Desenlace** en la **Sección 2** y en la **Sección 4**). En la **Tabla 9** se describen las dimensiones y los indicadores desde los cuales se abordó una alfabetización enfocada hacia la comprensión de textos en los que se encuentra tanto la palabra como la imagen (Ramos, 2013; Guevara et al. 2014; Llorens-Esteve, 2015; Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019). Estos indicadores fueron tenidos en cuenta por los expertos, al momento de realizar la validación, para clasificar cada una de las preguntas en alguna de las dimensiones establecidas en las pruebas.

Tabla 9. Dimensiones prueba de entrada / salida

Dimensión	Indicador
Literal (ver): enfocado hacia las ideas y la información explícita que se encuentra en el texto	(1) Localiza información verbal (escrito) y no verbal (imagen) en un texto. (2) Reconoce los elementos presentes en un texto. (3) Identifica la secuencia de un texto.
Inferencial (mirar): se hacen conjeturas y	(4) Formula hipótesis sobre el contenido



Dimensión	Indicador
plantean hipótesis	verbal y no verbal a partir de los indicios que se encuentran en un texto. (5) Deduce el significado de palabras y expresiones en un texto. (6) Deduce las características de personajes y otros aspectos en un texto. (7) Deduce la causa de un hecho en un texto. (8) Deduce el tema central de un texto. (9) Deduce el propósito de un texto.
Crítico (observar): se evalúa lo que ocurre en el texto	(10) Opina sobre aspectos variados presentes en un texto.

1.3.4.3 Entrevista estructurada a profesores

Durante la entrevista estructurada realizada antes del desarrollo de la investigación, se estableció una conversación entre un entrevistador (investigador) y entrevistados (profesores) con el propósito de recuperar experiencias previas sobre ‘Aceleración del Aprendizaje’ (Alonso, 1999; Blasco y Otero, 2008). Los docentes entrevistados, narraron sus experiencias sobre lo vivido en el modelo, lo que permitió recoger saberes contruidos desde su práctica en el aula frente a sus estudiantes, como sujetos protagonistas de la acción (ver **Presentación** en la **Sección 4**). La entrevista que contenía preguntas predeterminadas en su secuencia y formulación (Blasco, 2008; Vargas, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014), fue revisada por dos especialistas para verificar la pertinencia de las preguntas respecto a indagar sobre el contexto académico y emocional, en relación con el objetivo que tiene el modelo de llevar a los estudiantes al desarrollo de competencias y al fortalecimiento de su autoestima, para llegar a ser promovidos en un año a Educación Básica Secundaria (Sánchez, 2010). En la **Tabla 10** se muestran las dimensiones y las preguntas orientadoras de la entrevista.

Tabla 10. Dimensiones de la entrevista estructurada

Dimensión	Pregunta
General	(1) ¿Cuál ha sido su experiencia en ‘Aceleración del Aprendizaje’ (AA)?, (2) ¿qué aspectos significativos resalta de su experiencia en AA?, (3) ¿qué casos de estudiantes lo han impactado?, (4) ¿cómo se ha transformado como docente y como persona por su paso en AA?, (5) ¿qué necesita para mejorar lo que realiza en AA?
Debilidad	(6) ¿cuáles son los aspectos internos personales, de estudiantes, de los



Dimensión	Pregunta
	profesores de AA, del modelo AA o de la institución, que lo alejan de la consecución del objetivo de AA?
Fortaleza	(7) ¿cuáles son los aspectos internos personales, de estudiantes, de los profesores de AA, del modelo AA o de la institución, que lo acercan a la consecución del objetivo de AA?
Amenaza	(8) ¿cuáles son los aspectos externos familiares, sociales, culturales, políticos o económicos que pueden afectar negativamente el logro del objetivo de AA?
Oportunidades	(9) ¿cuáles son los aspectos externos familiares, sociales, culturales, políticos o económicos que pueden favorecer el logro del objetivo de AA?

1.3.4.4 Inventario de Autoestima de Coopersmith

Con el Inventario de Autoestima de Coopersmith se valoró la percepción que tenían los estudiantes de ‘Aceleración del Aprendizaje’ en las dimensiones sí mismo, social, hogar y escolar (ver **Desenlace** en la **Sección 2**). Este Inventario está compuesto por 58 ítems, cada uno con dos respuestas posibles: Sí o No (Alvites-Huamaní, 2015; Vera, 2016). Este es un instrumento estandarizado que ha sido validado y establecido su confiabilidad en diversos países incluido Colombia (Miranda, Miranda y Enríquez, 2011; Larrota, Sánchez y Sánchez, 2016; Hiyo, 2018). En la **Tabla 11** se presentan los indicadores correspondientes a cada dimensión del Inventario.

Tabla 11. Dimensiones Inventario de Autoestima de Coopersmith

Dimensión	Indicador
Sí mismo: confianza, valoración de las habilidades, seguridad de sí mismo, responsabilidad de las propias acciones, aspiraciones, estabilidad frente a los desafíos.	(1) Paso mucho tiempo soñando despierto. (2) Estoy seguro de mí mismo. (3) Deseo frecuentemente ser otra persona. (8) Desearía tener menos edad. (9) Hay muchas cosas acerca de mí que me gustaría cambiar si pudiera. (10) Puedo tomar decisiones fácilmente. (15) Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que debo hacer. (16) Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas. (17) Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago. (22) Me doy por vencido



Dimensión	Indicador
	<p>fácilmente. (23) Usualmente me puedo cuidar a mí mismo. (24) Me siento suficientemente feliz. (29) Me entiendo a mí mismo. (30) Me cuesta comportarme como en realidad soy. (31) Las cosas en mi vida están muy complicadas. (36) Puedo tomar decisiones y cumplirlas. (37) Realmente no me gusta ser muchacho (muchacha). (38) Tengo una mala opinión de mí mismo. (43) Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo. (44) No soy tan bien parecido como otra gente. (45) Si tengo algo que decir, usualmente lo digo. (50) A mí no me importa lo que pasa. (51) Soy un fracaso. (52) Me incomodo fácilmente cuando me regañan. (57) Generalmente las cosas no me importan. (58) No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.</p>
<p>Social-pares: relación con los amigos, sentido de pertenencia y vínculo con los demás, habilidades sociales.</p>	<p>(4) Soy simpático. (11) Mis amigos disfrutan cuando están conmigo. (18) Soy popular entre compañeros de mi edad. (25) Preferiría jugar con niños menores que yo. (32) Los demás niños casi siempre siguen mis ideas. (39) No me gusta estar con otras personas. (46) Los demás se desquitan conmigo. (53) Las otras personas son más agradables que yo.</p>
<p>Hogar-padres: habilidades en las relaciones con la familia, respeto y consideración, independencia, aspiraciones familiares, valores familiares.</p>	<p>(5) Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos. (12) Me incomodo en casa fácilmente. (19) Usualmente mis padres consideran mis sentimientos. (26) Mis padres esperan demasiado de mí. (33) Nadie me presta mucha atención en casa. (40) Muchas veces me gustaría irme de casa. (47) Mis padres me entienden. (54) Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.</p>
<p>Escolar: capacidad para aprender, afrontar las tareas académicas, evaluación de los propios logros, planteamiento de metas superiores, satisfacción de trabajar en forma grupal e individual.</p>	<p>(7) Me avergüenza pararme frente al curso para hablar. (14) Me siento orgulloso de mi trabajo en el colegio. (21) Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo en el colegio. (28) Me gusta que el profesor me pregunte en clase. (35) No estoy progresando en el colegio como me gustaría. (42) Frecuentemente me incomoda el colegio. (49) Mi profesor me hace sentir que no soy gran cosa. (56) Frecuentemente me siento desilusionado en el colegio.</p>



Dimensión	Indicador
Mentiras: corresponde a aquellos ítems cuya respuesta positiva invalida la prueba.	(6) Nunca me preocupo por nada. (13) Siempre hago lo correcto. (20) Nunca estoy triste. (27) Me gustan todas las personas que conozco. (34) Nunca me regañan. (41) Nunca soy tímido. (48) Siempre digo la verdad. (55) Siempre sé que decir a otras personas.

1.3.4.5 Inventario de Depresión Infantil de Kovacs

Con el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se complementó la valoración de la autoestima en los estudiantes de ‘Aceleración del Aprendizaje’, desde las dimensiones disforia y autoestima negativa (ver **Desenlace** en la **Sección 2**). Este Inventario está conformado por 27 ítems estilo Likert, cada uno con tres respuestas posibles: el 0 (nunca, ausencia de síntomas), el 1 (a veces, síntomas moderados) y el 2 (muchas veces, síntomas severos) (Abello et al., 2014; Alvites-Huamaní, 2015; Alvites-Huamaní, 2019). Este es un instrumento estandarizado que ha sido validado y establecido su confiabilidad en diversos países incluido Colombia (Sandí et al., 1999; Mengana, 2013; Casas, 2015; Flores, 2018). En la **Tabla 12** se presentan los indicadores correspondientes a cada dimensión del Inventario.

Tabla 12. Dimensiones Inventario de Depresión Infantil de Kovacs

Dimensión	Indicador/Ítem
Disforia: tristeza, decaimiento anímico, pérdida de interés	(1) Te sientes triste. (2) Sientes que las cosas te van a salir bien. (3) Haces las cosas bien. (4) Hay cosas que te divierten. (6) Sientes que te pueden pasar cosas malas. (10) Te dan ganas de llorar cuando te sientes triste. (11) Te molestan las cosas. (12) Te gusta estar con otras personas. (16) Duermes bien. (17) Te has sentido cansado o débil. (18) Comes bien. (19) Te preocupa que puedas tener dolores o enfermedades. (20) Te sientes solo. (21) Te diviertes en el colegio. (22) Quisieras tener más amigos de los que tienes. (26) Haces caso a lo que te dicen. (27) Peleas todo el tiempo con los demás.
Autoestima negativa: baja autoestima	(5) Sientes que eres malo. (7) Te quieres tal como eres. (8) Has sentido que tienes la culpa de todo. (9) Has pensado en acabar con tu vida. (13) Es fácil decidirte por algo. (14) Te gusta cómo te ves. (15) Te cuesta mucho hacer las tareas del colegio. (23)



Dimensión	Indicador/Ítem
	Cómo es tu rendimiento en el colegio. (24) Piensas que puedes ser buen estudiante. (25) Sientes que tienes personas que te quieren.

1.3.4.6 Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris

Con la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris se valoró la percepción sobre sí mismos de los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje', en sus dimensiones conductual, intelectual, física, ansiedad, social y felicidad (ver **Desenlace** en la **Sección 2**). La Escala se compone de 62 ítems, cada uno con dos respuestas posibles: Sí o No (Moreno et al., 2011). Este es un instrumento estandarizado que ha sido validado y establecido su confiabilidad en diversos países incluido Colombia (Gorostegui y Dörr, 2005; Alvites-Huamaní, 2015; Vargas-Hidalgo, 2017; Moreno-Méndez et al., 2019). En la **Tabla 13** se presentan los indicadores correspondientes a cada dimensión de la Escala.

Tabla 13. Dimensiones Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris

Dimensión	Indicador/Ítem
Conductual: percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones	(10) Cuando algo va mal suele ser por mí culpa porque hago muchas cosas malas. (11) Creo problemas a mi familia al fastidiar a mis hermanos(os). (14) Cuando tengo que hacer cosas generalmente quiero salirme con la mía. (20) Me porto mal en casa y me meto en líos a menudo. (25) En clase suelo estar en las nubes. (27) Soy obediente en casa. (36) Odio el colegio. (39) A menudo soy antipático(a) con los demás. (46) Me peleo mucho. (55) Me llevo bien con la gente y familiares. (60) Por ser una persona buena se puede confiar en mí.
Intelectual: percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas	(4) Soy listo(a) por tener buenas ideas. (7) Cuando sea mayor voy a ser una persona importante. (9) Me porto mal en clase. (13) Soy un miembro importante en mi familia. (17) Hago bien mi trabajo en el colegio para dar una buena impresión. (18) Dibujo bien. (19) Soy bueno para la música. (21) Soy lento haciendo mi trabajo en el colegio. (22) Soy un miembro importante de mi clase. (26) A mis amigos y compañeros les gustan mis ideas. (34) A menudo soy voluntario(a) en clase. (43) Soy torpe para la mayoría de las cosas. (54) Se me olvida



Dimensión	Indicador/Ítem
	lo que aprendo. (57) Leo bien.
Física: percepción de apariencia y competencia física	(6) Mi cara me disgusta. (12) Soy fuerte. (15) Tengo habilidad con las manos. (24) Tengo los ojos bonitos. (33) Tengo el pelo bonito. (38) Estoy enfermo frecuentemente. (44) Soy atractivo(a). (49) Tengo una cara agradable. (51) Soy de los mejores en juegos y deporte. (52) Soy chistoso(a). (53) En juegos y deportes miro, pero no participo. (59) Tengo buena apariencia.
Ansiedad: percepción de ausencia y problemas de tipo emocional	(5) Soy tímido(a). (16) Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer. (23) Soy nervioso(a). (29) Me preocupo mucho por las cosas. (35) Duermo bien por la noche. (45) Cuando tengo que hacer algo lo hago con ganas. (50) Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal. (56) Me enfado fácilmente. (62) Lloro fácilmente.
Social: percepción del éxito en las relaciones con los otros	(1) Mis compañeros de clase se burlan de mí. (2) Me resulta difícil encontrar amigos. (8) Caigo mal en clase. (32) Me siento un poco rechazado(a). (37) Me eligen de los últimos para jugar. (41) Tengo muchos amigos(as). (47) Caigo bien a las chicas y chicos. (48) La gente se aprovecha de mí. (58) Me gusta más trabajar solo que en grupo. (61) Soy una persona rara.
Felicidad: valoración de la autoestima, es decir, con el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales	(3) Estoy triste muchas veces. (28) Tengo suerte. (30) Mis padres me exigen demasiado. (31) Me gusta ser como soy. (40) Soy infeliz. (42) Soy alegre.

1.3.4.7 Escala de Ansiedad Infantil de Spence

Con la Escala de Ansiedad Infantil de Spence se valoraron los síntomas de ansiedad en los estudiantes de ‘Aceleración del Aprendizaje’, en sus dimensiones pánico-agorafobia, ansiedad por separación, fobia social, miedo al daño físico, trastorno obsesivo-compulsivo y ansiedad generalizada (ver **Desenlace** en la **Sección 2**). La Escala está compuesta por 44 ítems, cada uno con cuatro respuestas posibles: el 0 indica nunca, el 1 a veces, el 2 frecuentemente y el 3 siempre (Argumedos, Pérez y Romero-Acosta, 2014; Alvites-Huamaní, 2015). Este es un instrumento estandarizado que ha sido validado y establecido su confiabilidad en diversos países incluido Colombia (Hernández-Guzmán et al., 2010; Cervantes-Perea et al., 2019; Pedroza, Andrade y Calleja, 2019). En la



Tabla 14 se presentan los indicadores correspondientes a cada dimensión de la Escala.

Tabla 14. Dimensiones Escala de Ansiedad Infantil de Spence

Dimensión	Indicador/Ítem
<p>Pánico-agorafobia: miedo muy intenso y manifiesto - temor obsesivo ante espacios abiertos o descubiertos</p>	<p>(13) De pronto, y sin razón, siento como si no pudiera respirar. (21) De pronto, y sin razón, me pongo a temblar. (28) Siento miedo cuando tengo que viajar en coche, autobús o tren. (30) Me da miedo estar en lugares con mucha gente (como centros comerciales, cines, autobuses, salas de juego o parques infantiles). (32) De repente me siento muy asustado sin que haya razón para ello. (34) De repente, y sin razón, me siento mareado o como si me fuera a desmayar. (36) De repente, y sin razón, mi corazón se pone a palpar. (37) Me preocupa sentir miedo cuando no hay nada de que asustarse. (39) Me da miedo estar en lugares pequeños y cerrados (como túneles o habitaciones pequeñas).</p>
<p>Ansiedad por separación: angustia por estar lejos de alguien</p>	<p>(5) Sentiría miedo si me quedara solo en casa. (8) Me preocupa separarme de mis padres. (12) Me preocupa que alguien de mi familia tenga una desgracia. (15) Me da miedo dormir solo. (16) Tengo problemas cuando voy al colegio porque me siento nervioso o asustado. (44) Sentiría miedo si me quedara a dormir por la noche fuera de casa.</p>
<p>Fobia social: miedo irracional ante situaciones sociales que involucran el ser observados por otros</p>	<p>(6) Siento miedo cuando tengo que hacer un examen. (7) Me da miedo cuando tengo que utilizar el baño o un baño público. (9) Temo hacer una tontería delante de la gente. (10) Me preocupa hacer mal mis deberes escolares. (29) Me preocupa mucho lo que otra gente piense de mí. (35) Me da miedo hablar delante de la clase.</p>
<p>Miedo al daño físico: temor ante situaciones que pueden implicar riesgos físicos</p>	<p>(2) Me da miedo la oscuridad. (18) Me dan miedo los perros. (23) Me da miedo ir al médico o al odontólogo. (25) Me dan miedo las alturas o los ascensores. (33) Me dan miedo los insectos o las arañas.</p>
<p>Trastorno obsesivo-compulsivo: pensamientos recurrentes y persistentes que generan inquietud, temor,</p>	<p>(14) Siento la necesidad de comprobar varias veces que he hecho bien las cosas (como que la luz está apagada o la puerta cerrada). (19) No puedo dejar de pensar en</p>



Dimensión	Indicador/Ítem
preocupación y conductas repetitivas	cosas malas o tontas. (27) Siento la necesidad de pensar en ciertas cosas (como números o palabras) para evitar que ocurran cosas malas. (40) Siento la necesidad de hacer ciertas cosas una y otra vez (como lavarme las manos, limpiar, o poner las cosas en orden). (41) Me molestan pensamientos o imágenes malas o ridículas que me vienen a la mente. (42) Para evitar desgracias siento la necesidad de hacer las cosas exactamente como se deben hacer.
Ansiedad generalizada: preocupación o angustia frente a cosas que parecen difíciles de controlar	(1) Hay cosas que me preocupan. (3) Cuando tengo un problema, siento una sensación rara en el estómago. (4) Siento miedo. (20) Cuando tengo un problema, el corazón me late muy deprisa. (22) Me preocupa que me ocurra algo malo. (24) Cuando tengo un problema, me pongo a temblar.

1.3.4.8 El observador del estudiante

Es un instrumento que se maneja en la Institución Educativa para el registro de información de los estudiantes. En él se encuentran datos demográficos y observaciones sobre lo que hace cada estudiante, cómo, cuándo y por qué razón, incluyendo aspectos por mejorar y por resaltar (Mora, 2014), los cuales permitieron realizar una caracterización de la población de estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje'. En la **Tabla 15** se aprecian las dimensiones y los datos registrados en el observador.

Tabla 15. Categorías observador

Categoría	Datos
Datos personales	Del estudiante: (1) nombre, (2) documento de identidad, (3) lugar y fecha de nacimiento, (4) edad, (5) dirección de residencia; (6) enfermedad, (7) medicamento, (8) EPS, (9) alérgico, (10) RH; (11) cursos repetidos, (12) año de ingreso a la institución Del padre, de la madre: (13) nombre, (14) documento de identidad, (15) dirección, (16) teléfono, (17) ocupación, (18) empresa, (19) teléfono, (20) celular Del asistente: (21) nombre, (22) dirección, (23) teléfono, (24) parentesco



Categoría	Datos
Observación	(25) Fecha, (26) observación (características, proceso de desarrollo, procedimientos, correctivos de convivencia, observaciones, recomendaciones), (27) firma



2 CARACTERIZACIÓN DE ‘ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE’

El modelo de educación flexible ‘Aceleración del Aprendizaje’ es un conjunto de estrategias educativas enfocadas en el desarrollo de proyectos (Ciro, 2012; MECD, 2015; Cobo y Valdivia, 2017), con el propósito de involucrar a estudiantes en condición de extra-edad, en una serie de actividades que los lleven a desarrollar competencias y a fortalecer su autoestima, para nivelar la Educación Básica Primaria en un año lectivo y pasar al primer año de Educación Básica Secundaria. Es así, que el interés *académico* por hacer que un estudiante sea capaz de comprender y afrontar diversas situaciones, problemas, necesidades e inquietudes en contextos reales, va acompañado del interés por fortalecer aspectos *emocionales*, con el fin de que esté motivado a continuar sus estudios, a superar experiencias de fracaso escolar y a reconstruir sus proyectos de vida (Sánchez, 2010). Dentro de este panorama, en esta sección, a través de los momentos de presentación, nudo y desenlace, se caracterizan aspectos del modelo relacionados con lo académico y lo emocional hasta desembocar en la alfabetización visual como escenario para su desarrollo.

2.1 LA PRESENTACIÓN

En este apartado aparecen los logros, lo pendiente y las oportunidades desde diversas investigaciones como aportes al modelo educativo flexible ‘Aceleración del Aprendizaje’ en sus dimensiones académica y emocional, así como a la alfabetización visual.

2.1.1 ‘Aceleración del Aprendizaje’

Como *logros* en las investigaciones revisadas, se habla del potencial que tienen las experiencias narrativas y conversacionales sobre el aprendizaje y la interacción con otros, que reflejan en forma verbal y no verbal las vidas, los proyectos y los sueños de los estudiantes (Ospina y Pérez, 2015; Pineda, Álvarez y Merchán, 2016), que se permean por las relaciones entre diversos actores y factores dentro y fuera de la escuela, la cuales inciden sobre el fenómeno escolar y social de la extra-edad (Chacón, 2015). Estas experiencias están enmarcadas por la gestión educativa del modelo de ‘Aceleración del Aprendizaje’, cuya efectividad se mide a partir del manejo de indicadores como la disminución de repitencia, la extra-edad, el abandono, la promoción, la conclusión de estudios oportuna y la evaluación de aprendizajes (Feldman, Atorresi y Meckler, 2013); de la articulación de teorías, políticas y prácticas de inclusión (Alvarado, 2014; Márquez y Bernal, 2015); del impacto en poblaciones vulnerables que retornan al sistema escolar a partir de



estrategias que involucran la formación en valores, la transformación social, el mejoramiento del desempeño académico (Camargo, 2017).

Como cosas **pendientes**, se plantea la falta de apoyo que las instituciones brindan a los profesores, que los liberen del exceso de carga escolar y los preparen para aportar a la solución de las problemáticas emocionales (Chacón, 2014) y académica, que en el contexto escolar se encuentran permeadas por los contextos extraescolares que inciden en su calidad de vida personal y familiar (Ospina y Pérez, 2015). Esta preparación coadyuva a la transformación de realidades, al desarrollo de valores y a la promoción de una mejor convivencia (Pineda, Álvarez y Merchán, 2016); a la adaptación de lineamientos curriculares, contenidos e infraestructuras de acuerdo a las características, realidades, contextos, dificultades, necesidades y cotidianidad de los estudiantes (Feldman, Atorresi y Meckler, 2013; Alvarado, 2014; Márquez y Bernal, 2015; Camargo, 2017).

Estos logros y cosas pendientes, abren el panorama en esta investigación abrir **oportunidades** para que los profesores aborden lo académico y lo emocional en 'Aceleración del Aprendizaje' desde lo escrito y lo visual, y en particular desde la alfabetización visual como estrategia para, a pesar del poco tiempo y la falta de formación, den a sus estudiantes posibilidades para alcanzar sus metas de aprendizaje y de vida.

2.1.1.1 El contexto del modelo

Feldman, Atorresi y Meckler (2013) analizan en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, planes, iniciativas, programas y proyectos dirigidos a escuelas urbanas y periurbanas, considerados representativos en las siguientes líneas de trabajo:

la compensación de condiciones que marcan la inclusión-exclusión del servicio educativo; la mejora de la gestión escolar, la promoción del equipo docente, la planificación de la tarea y el vínculo con la comunidad; la mejora de la actividad de enseñanza y la promoción del aprendizaje atendiendo a los trayectos reales de los alumnos; la modificación de pautas organizacionales y académicas con el propósito de atender situaciones o poblaciones específicas (p. 12).

Con los trabajos seleccionados, Feldman, Atorresi y Meckler (2013) realizan un inventario de programas y proyectos que atienden la diversidad sociocultural y situaciones complejas de exclusión, como alternativas para el aprendizaje y la promoción de lo emocional, con el fin de posibilitar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. En los trabajos se plantean esquemas de flexibilización en la conformación de grupos, la planeación de horarios y calendarios escolares, la generación de propuestas educativas, la elaboración de



normas de asistencia, el establecimiento de pautas de evaluación y promoción escolar, la duración de la jornada escolar y estrategias para vincular a los niños en las escuelas.

Al realizar el seguimiento de las acciones implementadas, Feldman, Atorresi y Meckler (2013) determinaron la efectividad de cada programa, con indicadores como la disminución de repitencia, extra-edad y abandono, la promoción y conclusión oportuna de los estudios y la evaluación de aprendizajes, lo que permitió tanto la identificación de obstáculos, dificultades y fortalezas, como la producción de saber pedagógico a partir de cada trayectoria escolar, de la aplicación de estrategias para mejorar la enseñanza, y de las formas de organización escolar que atienden problemas de inclusión y de equidad en los aprendizajes, en el marco de políticas sociales generadas para la reducción de la desigualdad social. También encontraron que, para el buen funcionamiento de estos programas, es vital contar con una gestión institucional adecuada que brinde estrategias planificadas, sistematizadas y evaluadas, en pro de reducir la brecha de aprendizaje, de generar marcos conceptuales para abordar la inclusión y la equidad en los aprendizajes, de atender a la diversidad y a la complejidad de los estudiantes.

En el ámbito de la inclusión educativa, Márquez y Bernal (2015) sistematizaron una experiencia en la que participaron estudiantes sordos en extra-edad y docentes del Colegio República Dominicana IED (localidad de Suba, Bogotá, Colombia). Desde lo metodológico, interpretaron críticamente el modelo de 'Aceleración del Aprendizaje' como parte del programa "Volver a la escuela", desde el ordenamiento y la reconstrucción del proceso vivido y el reconocimiento de los factores vinculados al modelo.

Al sistematizar esta experiencia, Márquez y Bernal (2015) encontraron que los docentes directivos, docentes orientadores, docentes titulares, docentes de las áreas complementarias y administrativos, asumieron la articulación entre teorías, políticas y prácticas de inclusión, con el fin de atender las necesidades educativas especiales de una población sorda. El equipo que acompañó el proceso, se fue apropiando de las particularidades de la población, al aprovechar el intercambio con pares académicos y expertos, para mejorar los procesos involucrados en el modelo. En esta tarea, fue fundamental el apoyo activo de las familias a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, al contribuir a su fortalecimiento emocional y al desarrollo de sus habilidades para que se adapten a su entorno cotidiano y mejoren su calidad de vida.

Para Márquez y Bernal (2015), quedó la necesidad del fortalecimiento y la ejecución de las metas establecidas para todos los niveles del programa 'Volver a la Escuela' (Procesos Básicos, Aceleración del Aprendizaje



Primaria, Aceleración del Aprendizaje Secundaria), así como una adaptación de los lineamientos curriculares a las necesidades de poblaciones con necesidades educativas especiales. Para que esto ocurra, se requiere el reconocimiento académico y apoyo financiero de las instituciones educativas, junto con el acompañamiento de expertos en el área especial específica que, para el caso de la población sorda, incluye docentes de español como segunda lengua, docentes de lengua de señas, intérpretes y docentes de apoyo.

Como parte de estos procesos de fortalecimiento de 'Aceleración del Aprendizaje', Camargo (2017) documenta y analiza el impacto de un programa operado por la Fundación Dividendo por Colombia en la región de Antioquia (Colombia). En la investigación se empleó un estudio de caso como metodología de corte cualitativo y diseño descriptivo, con información recolectada mediante observaciones de campo, grupos focales y entrevistas a estudiantes, docentes y administrativos (operadores especializados y autoridades del sector educativo). Las unidades de análisis fueron los programas de aceleración de tres municipios del área metropolitana de Medellín.

Como resultado, Camargo (2017) corroboró que factores externos como el conflicto armado interno, el desplazamiento y la pobreza inciden en la deserción escolar, y que los modelos educativos flexibles abren posibilidades para que poblaciones vulnerables se vinculen al sistema educativo, se integren a la *"reconstrucción del tejido social, al desarrollo de los individuos y de sus comunidades"* (p. 8) y desde su capacidad de resiliencia contribuyan a la construcción de la sociedad y de la paz.

Según Camargo (2017), para el desarrollo de esta capacidad, es necesario repensar lo que se hace en las aulas regulares, las políticas establecidas para los docentes, los lineamientos educativos y la infraestructura requerida, con el fin de dar apertura a oportunidades para el desarrollo personal y laboral; de responder a las necesidades de los estudiantes; de impulsar el mejor desempeño académico, el retorno al sistema escolar, el fortalecimiento de seres emocionales, el cambio de imaginarios y entornos difíciles; de permitir la formación en valores como la solidaridad, la convivencia, el respeto y la tolerancia; de convertir a los estudiantes en transformadores sociales y constructores de paz.

De otro lado, en atención a la implementación del modelo 'Aceleración del Aprendizaje', Alvarado (2014) reconoce las dificultades que se tienen en la formulación de estrategias para la gestión educativa. Metodológicamente plantea una investigación aplicada con enfoque cualitativo, que permite la descripción de lo que ocurre en el modelo y propone varias estrategias de mejoramiento, con la participación de una población de 160 estudiantes, 10 docentes y un directivo del Colegio Guillermo León Valencia (Bogotá, Colombia).



Alvarado (2014) encuentra que, en la comunidad educativa el modelo tiene aceptación como estrategia para satisfacer las necesidades de una población estudiantil en extra-edad, caracterizada por la repetición, la deserción, el bajo nivel académico, la poca motivación por estudiar, los problemas para relacionarse pacíficamente con otros, la participación en hechos delictivos, los comportamientos irrespetuosos, el incumplimiento de normas y el trato agresivo frente a figuras de autoridad. Este perfil tiene serias implicaciones en la convivencia y en el rendimiento académico de los estudiantes, situación que ha de ser afrontada por profesores y directivos, al promover espacios para el establecimiento de relaciones interpersonales sanas, de convivencia y solución de conflictos; para el diálogo, la conjugación de intereses, actitudes, opiniones y valores; para la generación de mejores condiciones emocionales; para el aprendizaje y el empleo de metodologías que aprovechen los conocimientos previos y los intereses de los estudiantes.

Finalmente, Alvarado (2014) propone como estrategias a desarrollar en dichos espacios: (1) el manejo de una Cartilla Orientadora del Modelo que incluía el reglamento académica y laboral de la institución; (2) el planteamiento de la evaluación como herramienta motivadora además de actividad valorativa; (3) la solución de conflictos escolares y la promoción de la sana convivencia a través del diálogo en mesas de conciliación; (4) la generación de espacios culturales para el aprendizaje.

2.1.1.2 El entorno de los estudiantes

En el entorno de los estudiantes, los procesos de formación e inclusión están permeados por factores sociales, pedagógicos y políticos. Chacón (2014), desarrolló su trabajo en la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín (Bogotá, Colombia) con estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje Secundaria' de estratos socioeconómicos 1 y 2, víctimas del conflicto colombiano y fenómenos de descomposición social. Con una mirada mixta, utilizó instrumentos cuantitativos (encuesta) para la identificación de percepciones colectivas y cualitativos (historia de vida) para la categorización y conceptualización de particularidades, y para la comprensión de la extra-edad como fenómeno escolar y social. Con la aplicación de instrumentos durante el desarrollo de actividades narrativas y conversacionales, se reconocieron las experiencias en el aula, la percepción de justicia y las relaciones de poder que dominan a los estudiantes.

En lo familiar, Chacón (2014) encontró que las posturas de adultos cercanos a los estudiantes frente a prácticas delincuenciales como el consumo de drogas o el hurto por parte, deslegitimaba su autoridad, por lo que buscaban otros referentes al momento de actuar; los derechos sexuales y reproductivos eran silenciados, llegando a presentarse situaciones como el abuso sexual, la gestación a corta edad o el aborto.



En lo político, se halló que el poder hegemónico ejercido a través de la violencia familiar o la presión económica, impedía un diálogo para la toma de decisiones consensuada. En lo social, los grupos juveniles imponen el miedo y la sumisión sobre los más débiles a través de la delimitación de territorios, la restricción de horarios de movilización, el uso de la fuerza y la promoción de actos violentos.

En lo pedagógico, Chacón (2014) observó que los profesores ven limitadas sus posibilidades de promover el cambio, manejar niveles de comunicación efectivos, conocer las historias de sus estudiantes y mantener relaciones de respeto dentro y fuera del aula, debido a que son absorbidos por los compromisos escolares y la falta de formación para afrontar las necesidades de tipo psicosocial de sus estudiantes. Frente a esta situación, se ve la necesidad de generar condiciones para la reflexión, el diálogo, el planteamiento de otras experiencias escolares, el fortalecimiento de tejido social que enfrente el consumo de sustancias psicoactivas, el empoderamiento de los estudiantes como sujetos capaces de afrontar circunstancias hostiles de inequidad e injusticia de su entorno.

2.1.1.3 El papel de la narración en el aula

Las aulas de 'Aceleración del Aprendizaje' están permeadas constantemente por narrativas verbales (orales, escritas) y no verbales (visuales, gestuales) como entrevistas, anécdotas, autobiografías, relatos personales, historias familiares, dibujos, pinturas y collages, que registran la cotidianidad de los estudiantes, sus contextos, interacciones, expresiones y percepciones. Ospina y Pérez (2015), en un estudio de caso de corte cualitativo con niños entre los 11 y los 15 años de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó (Medellín, Colombia), buscan comprender la escuela como lugar para el aprendizaje, la socialización con pares y la interacción con otros miembros de la comunidad escolar, desde la perspectiva de los estudiantes, desde sus experiencias de vida, desde los textos que producen (biografías y narrativas). Sin embargo, queda pendiente el trabajar aquello que afecta el desarrollo de las actividades académicas, como suelen ser las problemáticas emocionales, familiares o económicas o, la incidencia del entorno cotidiano en la forma de expresarse y de actuar.

En esta comprensión, los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje' han de verse como ciudadanos que ante la ley cuentan con iguales derechos y deberes. Pineda, Álvarez y Merchán (2016) en un estudio cualitativo con perspectiva etnográfica, abren un escenario para la comprensión de la formación de ciudadanos en lo subjetivo, intersubjetivo y socioeducativo. A partir de la descripción del grupo investigado, se ve que la convivencia suele estar afectada por las pandillas juveniles, el consumo de drogas, el trabajo infantil, el desplazamiento forzado o el



contexto colombiano, ante lo cual se propone como estrategia el trabajo por proyectos en el aula, con lo que se busca promover además de los logros académicos, la participación y la reflexión sobre las vivencias escolares, la dignidad, el respeto y el derecho a ser escuchado.

Durante el proceso, en el que participaron estudiantes entre los 10 y 18 años de la I.E.D. San Bernardino (Bogotá, Colombia), diez mujeres y 21 hombres, que habían estado por fuera del sistema escolar durante dos o más años, nueve de los cuales habían repetido grados, Pineda, Álvarez y Merchán (2016) observaron que la formación ciudadana y en convivencia, permitía a los estudiantes sensibilizarse sobre la historia, el país, las tradiciones y los derechos humanos, como punto de partida para la transformar realidades propias y ajenas.

2.1.2 Lo académico en ‘Aceleración del Aprendizaje’

Como **logro**, las investigaciones de este apartado plantean múltiples propuestas para la comprensión y producción de textos, en atención a lo que ocurre en el aula de clase, a la reflexión y a la construcción de significados por parte de estudiantes y profesores (Correa, 2012); al desarrollo de competencias y la apropiación del conocimiento con miras a un mejor rendimiento académico (Caballero, Ortega y Sanjuán, 2017); al abordaje y apropiación de textos descriptivos, informativos, narrativos, explicativos y argumentativos (Delgado y Vidal, 2012; García, 2014); a la elaboración de guías que orienten la formación en lectura y escritura (Álvarez et al., 2014); al empleo de las TIC como soporte de procesos de lectura y escritura que aportan al aprendizaje, al manejo de valores, al fortalecimiento de emociones y al proyecto de vida de los estudiantes (Aguirre, Jaramillo, Ramírez y Wilches, 2017); a la superación de dificultades emocionales desde estrategias verbales y no verbales que generen confianza en la exteriorización de pensamientos y sentimientos (Rodríguez, 2017); a la producción visual y textual como evidencia de concepciones y sentimientos (Venegas y Barrera, 2012); al empleo de estrategias provenientes de diversas áreas curriculares que permitan la comunicación y la expresión de ideas y sentimientos (Cortés y Perdomo, 2014; Gallego y Villanueva, 2014; Quintero, 2015); a las repercusiones de la extra-edad, de las características individuales y de aspectos escolares sobre el desfase escolar y cronológico, la familia y la escuela (Gómez, 2013; Montoya y Tamayo, 2014).

Queda **pendiente** la promoción de la expresión verbal y no verbal que posibilite una mayor interacción de estudiantes y profesores (Correa, 2012); que re-contextualice materiales de trabajo según las características y los contextos de los estudiantes (Venegas y Barrera, 2012); que lleve a los profesores a formarse en lo académico, en lo metodológico y en la sistematización de lo que ocurre con propuestas para el fortalecimiento de



la lectura y escritura, con el fin de que se vuelvan referentes para dar apertura a diversas perspectivas de investigación e innovación escolar (Álvarez et al., 2014); que desde la cotidianidad se traigan elementos que potencien la actividad escolar (Gallego y Villanueva, 2014); que atienda a situaciones de repitencia y exclusión escolar (Gómez, 2012); que lleven a los profesores al enriquecimiento de los procesos de formación en lectura mediados por las TIC (Delgado y Vidal, 2012); que se incluyan las TIC en el aula y se articulen otras perspectivas profesionales como la psicología y el trabajo social (Montoya y Tamayo, 2014).

En esta investigación, la comprensión y producción de textos se convierte en una **oportunidad** para hacer que los estudiantes alcancen el rendimiento académico que requieran para reintegrarse al sistema educativo regular, circunstancia que va de la mano con el seguimiento sistemático que deben realizar los profesores a sus estudiantes para que sean capaces de plantearles diversos caminos formativos en atención a sus necesidades.

2.1.2.1 El rendimiento académico

Gómez (2013) observó algunas características individuales y escolares en relación a la repetición. Para ello, analizó comparativamente los datos de 16.467 estudiantes que participaron en la prueba PISA 2009, pertenecientes a 939 escuelas de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Como características se tuvieron en cuenta aquellas relacionadas con los estudiantes (individuales) y las escuelas (escolares). Individuales como el género, el estatus socioeconómico, las posesiones culturales en el hogar, la educación de los padres, los libros en el hogar, la educación preescolar y el gusto por la lectura. Escolares como el tipo de institución (pública o privada), el nivel socioeconómico, la ruralidad, la proporción de estudiantes por profesor, el tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua, la violencia en la escuela y la distribución de grupos por nivel de habilidad.

En el estudio, Gómez (2013) encontró un alto impacto de la repitencia sobre el rendimiento en **comprensión lectora**, sobre lo **emocional** y sobre la vida social, dado que el no ser promovido de grado tiene implicaciones negativas sobre el aprendizaje que pueda alcanzar el estudiante a lo largo de su vida. Se observó que los repitentes eran más hombres que mujeres, que sus padres tenían menos años de escolaridad, que en sus casas había menos recursos socioeconómicos, que tenían poco gusto por la lectura, y que provenían de las escuelas más pobres. Es así que, la repitencia se convierte en un referente importante para la generación de estrategias que aborden situaciones de aprendizaje deficiente, inequidad educativa, exclusión del sistema escolar, baja calidad educativa o el impacto negativo de políticas como la promoción automática.



Montoya y Tamayo (2014) complementan esta mirada, al establecer el impacto generado por 'Aceleración del Aprendizaje' sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, mediante un estudio de tipo cualitativo enfocado hacia la extra-edad como reflejo de un desfase entre edad escolar y edad cronológica, con sus respectivas repercusiones sobre la familia y la escuela. Para ello, en las instituciones Juan XXIII y Playa Rica del municipio de Bello (Colombia) durante el 2012 y el 2103, participaron 90 estudiantes de educación primaria que se encontraban fuera del sistema educativo, debido a ser desplazados, habitar en áreas rurales, ser víctimas del conflicto, haber desertado o no tener las competencias mínimas exigidas en uno de los grados de la básica primaria.

En este proceso, Montoya y Tamayo (2014) evidencian la falta que hace el disponer de tiempo para abordar adecuadamente las temáticas escolares, el contar con el compromiso de la comunidad y la familia en el proceso educativo, el acceder a materiales educativos y el estar capacitado en el uso de las TIC; situaciones que ponen en riesgo de repetir a los estudiantes, al obstaculizar la adquisición de las competencias que se requieren para responder a los retos académicos y al entorno social, familiar y personal, como ciudadanos responsables, respetuosos y tolerantes. Sin embargo, a pesar de esto, los profesores buscan formas para que los estudiantes adquirieran competencias en lectura, escritura y matemáticas, para promoverlos a sexto grado. Como aspectos a mejorar, se plantea el acompañamiento de personal de apoyo en psicología, trabajo social y tecnología, para que los profesores puedan atender a estudiantes tan diversos, cuenten con más tiempo para el abordaje de las temáticas estudiadas, promuevan el trabajo en grupo, formen en el uso de las TIC y, generen estrategias de vinculación de la comunidad y la familia al proceso formativo de los estudiantes.

2.1.2.2 La comprensión y la producción de textos

Delgado y Vidal (2012) propusieron una secuencia pedagógica para potencializar las competencias en comprensión e interpretación de textos descriptivos, informativos, narrativos, explicativos y argumentativos, en un gestor de estrategias de aprendizaje basado en el constructivismo social. El gestor contenía elementos conceptuales sobre la comprensión textual, el proceso lector y los estilos de aprendizaje. Con un enfoque metodológico descriptivo, durante el proceso investigativo que evaluó las competencias de 30 estudiantes de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera (Cali, Colombia), se obtuvo información para la reorientación de estrategias, prácticas, instrumentos o tipos de interacción de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje, que permitieran la superación de dificultades frente a la lectura de diversos tipos de textos. Se recomienda que, en futuras aplicaciones esté presente el profesor para dinamizar mejor la inclusión de las TIC en el aula durante el proceso educativo e investigativo.



En el proceso educativo, Caballero, Ortega y Sanjuán (2017) plantean el fortalecimiento de la interpretación y la producción de textos, frente a lo que analizan la forma en que una pedagogía basada en textos descriptivos, narrativos e informativos contribuye a la formación de estudiantes de escasos recursos, con dificultades sociales y académicas, pertenecientes a la Institución Educativa Distrital La Libertad (Barranquilla, Colombia). La labor investigativa se abordó desde un enfoque cualitativo, que indagó sobre el contexto social de 'Aceleración del Aprendizaje' y referentes bibliográficos que permitieron la elaboración de una propuesta pedagógica basada en cada tipo de texto y en las competencias y conocimientos requeridos durante los momentos de contextualización, lectura, representación de ideas, redacción y autoevaluación, apoyados con el uso de video beam, colores, fotocopias, cuadernos, hojas, carteleras y marcadores.

En la implementación de la propuesta, Caballero, Ortega y Sanjuán (2017), diseñan estrategias cognitivas, pedagógicas y metodológicas, tendientes al fortalecimiento de los procesos de **interpretación y producción de diversos textos** y al potenciamiento de habilidades relacionadas con escuchar y hablar, en entornos comunicativos creados para la comprensión, el análisis y la reproducción de textos, como referentes para la escritura. Durante la secuencia didáctica de estudio, se observaba un texto para su comprensión desde distintas miradas y el establecimiento de conexiones con la realidad. Desde lo ético se establecieron principios de interacción para la construcción colectiva de aprendizajes y relaciones con otros. Como complemento a lo realizado, se sugiere la promoción de espacios de interacción guiados basados en preguntas para la argumentación, el establecimiento de conexiones con el entorno, la construcción de acuerdos y normas de convivencia que promueva un ambiente de aula democrático y participativo, para que el lenguaje se convierta en una herramienta para que los estudiantes sean mejores en lo académico y en su comportamiento ciudadano.

Cortés y Perdomo (2014) buscaron determinar los aportes de la Educación Física como espacio para el aprendizaje en áreas como Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, con la participación de 18 estudiantes entre los 10 y 17 años del Colegio IED Tabora sede B jornada tarde (Bogotá, Colombia), algunos en situación de abandono, otros con problemas emocionales o de desplazamiento. Metodológicamente abordaron una investigación acción desde un paradigma socio crítico, para la comprensión de 'Aceleración del Aprendizaje', de las problemáticas cotidianas de los estudiantes y la forma en que se toman decisiones durante el proceso formativo.

Producto del trabajo, Cortés y Perdomo (2014) hicieron una propuesta didáctica basada en la Educación Física como eje transversal del programa de 'Aceleración del Aprendizaje', para apoyar el desarrollo de



competencias en cada área y disminuir la deserción escolar. En Lengua Castellana, se encontró que la representación corporal de acciones aportó a la **lectura** de cuentos, al reflejar la asimilación de lo escuchado.

Como complemento a la lectura, en el área de Lengua Castellana, Álvarez et al. (2014) diseñaron una estrategia didáctica centrada en la escritura dirigida a estudiantes de grado sexto de la IE Julio César Turbay Ayala (Soacha, Colombia), que contaba con 18 estudiantes promovidos desde el programa de 'Aceleración del Aprendizaje'. Con una investigación cualitativa descriptiva, se reconocieron las dificultades escriturales de los estudiantes a partir de la información recopilada en una encuesta, entrevista y prueba diagnóstica, que respaldó la elaboración de una estrategia didáctica para mejorar el uso de signos de puntuación con sentido y el empleo de conectores en la construcción de párrafos, su progresión y su unidad temática.

Para la institución, Álvarez et al. (2014) plantean la necesidad de tener un sistema de seguimiento que permita el registro de las fortalezas y debilidades del modelo; la articulación de estrategias entre diversos niveles educativos; la percepción del interés de los estudiantes por superar sus dificultades; la atención de ritmos y niveles de aprendizaje para disminuir la deserción; el acompañamiento del desarrollo de los programas extracurriculares diseñados para el fomento de la escritura; la sistematización de los resultados obtenidos en lectura y escritura; los efectos de las propuestas didácticas aplicadas. Además, recomiendan la formación metodológica y en procesos sociales de los profesores, para que orienten adecuadamente a los estudiantes y se integren a equipos interdisciplinarios que apoyen el proceso formativo.

Durante el proceso formativo, Correa (2012) estudia las formas de interacción verbal y no verbal que visibilizan la subjetividad de 47 estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje' (Medellín, Colombia). Con un enfoque metodológico hermenéutico, se aborda la concepción, el ordenamiento y la expresión de la subjetividad en el aula de clase y en los discursos institucionales, recogidos en las observaciones, notas de campo y conversaciones, en los que participaron estudiantes, profesores y una coordinadora durante momentos de intercambio, interacción, diálogo, actividad o reacción en el aula de clase. Durante el desarrollo de las actividades de clase, los elementos constituyentes de la subjetividad del profesor se aprecian en aspectos como la autorización, la recompensa o el castigo frente a lo realizado por el estudiante.

Al concluir el proceso investigativo, Correa (2012) la subjetividad de los estudiantes se observa en el reconocimiento que hacen de su condición de extra-edad, en la forma de ser y estar en clase regulada por los profesores, en el alcance de los resultados propuestos, en la evaluación de en sus aprendizajes, en la interacción durante la producción escrita, en



las preguntas que hacen y en la socialización de saberes, elementos que llevan al fortalecimiento de aspectos emocionales que benefician el aprendizaje y la realización de actividades en los momentos de **lectura**, trabajo en grupo, trabajo individual, desafío, juego, evaluación y tarea. Esta promoción de la subjetividad, permite que los estudiantes enuncien en forma verbal y no verbal y vean a la escuela como escenario para aprender, **leer** y narrar sus experiencias como parte de un grupo; que los profesores se transformen por el contacto y las relaciones que establecen con sus estudiantes.

2.1.3 Lo emocional en ‘Aceleración del Aprendizaje’

Como **logros** del recorrido investigativo que se describe en este apartado, se puede resaltar que desde la identificación del estado emocional de los estudiantes es posible, en primer lugar, plantear propuestas formativas como talleres dirigidos a profesores, padres y estudiantes que fomenten la consecución de metas académicas y personales; charlas psicológicas de prevención y promoción de la salud mental en el entorno escolar, familiar y de pares; trabajo en grupo para pensar problemáticas de convivencia que afectan a los grupos de estudiantes y buscar soluciones que permitan mejorar el clima escolar (Álvarez, Sandoval y Velásquez, 2007; Pauta, 2011; Bereche y Osoreo, 2015; Tobón y Vélez, 2016).

En segundo lugar, existen diversos factores que inciden positiva o negativamente en las emociones y en el rendimiento académico. *Personales* como la imagen corporal y las habilidades físicas e intelectuales; *relacionales* provenientes de personas significativas como padres, hermanos, abuelos, profesores y amigos; *sociales* como los valores, la cultura y las creencias (Piera, 2012). En tercer lugar, la adaptación de los textos guía y los materiales didácticos a las necesidades de los estudiantes y a sus intereses **lectores**, permite integrarlos activamente a su proceso formativo, así como vincular su entorno social escolar y familiar (Bermúdez, 2015; Martínez y Gordillo, 2015).

Como cosas que aún están **pendientes**, se plantea la necesidad de generar proyectos para que los profesores participen en la intervención de las problemáticas que presentan sus estudiantes, respaldados por las instituciones educativas y las familias (Álvarez et al., 2007), y la formación de los profesores en la creación de ambientes que permitan tanto el fortalecimiento de aspectos emocionales (Pauta, 2011; Bereche y Osoreo, 2015; Bermúdez, 2015) como la prevención de aquello que pueda afectar negativamente el rendimiento académico (Piera, 2012). Otro aspecto por abordar, es la transformación de metodologías de evaluación y enseñanza que promuevan el interés por conocer, interactuar y expresar



como parte de su formación integral para la inclusión al sistema educativo regular (Martínez y Gordillo, 2016; Tobón y Vélez, 2016).

A partir de un diagnóstico académico y emocional, en 'Aceleración del Aprendizaje', en esta investigación se tuvo la **oportunidad** de diseñar estrategias que en el territorio de las TIC permitieran el abordaje de lo encontrado como parte de lo que se realiza en el aula de clase, y entrar en contacto con experiencias como la de Álvarez et al. (2007), quienes al aplicar el Inventario de Autoestima de Coopersmith identificaron el nivel de autoestima de estudiantes de tres liceos vulnerables en la ciudad de Valdivia (Chile) para que los profesores aborden situaciones de baja autoestima y las instituciones desarrollen propuestas de intervención. Desde lo metodológico, con un estudio descriptivo sobre el nivel de autoestima, se encontró que las instituciones no abordan en forma adecuada las posibles problemáticas que se tengan, al no contar con profesores y profesionales capacitados para ello, lo que tiene implicaciones negativas en lo académico, lo familiar y lo social. Esta situación se torna más crítica, ante la escasez de materiales y estudios sobre cómo incentivar el desarrollo de la autoestima y aunque, se dedique tiempo al diseño de estrategias para afrontar estas situaciones, muchas veces no se cuenta con los recursos necesarios para implementarlas ni obtener los resultados esperados.

Las dimensiones abordadas sobre la autoestima por Álvarez et al. (2007) fueron la general, la social, el hogar y la escolar. Se corroboró que la dimensión escolar no era bien valorada según los resultados negativos de las instituciones en el SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) y los desfavorables comentarios de profesores. En la dimensión hogar, se evidenció el poco interés de padres y acudientes por la formación de los niños y la participación en el ámbito educativo. En la dimensión social, los estudiantes sintieron que tenían buenas relaciones con sus pares.

Ante esta situación, Álvarez et al. (2007) sugieren que las instituciones modifiquen su forma de gestión. A los profesores que preparen actividades de interés para que los estudiantes se involucren y alcancen reconocimiento social. A los estudiantes que formulen proyectos de corto, mediano y largo plazo, con los que se sientan capaces de enfrentarse a lo emocional, a lo familiar y a su entorno. A la familia, que se acerque a las instituciones para que trabajar mancomunadamente para una mejor orientación y acompañamiento de los estudiantes en lo académico y en lo emocional.

En lo emocional, Pauta (2011) propone el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes de tercer año de educación general básica de la Escuela Luis Espinoza Terán (Ambato, Ecuador), como factor de desarrollo integral que les permita actuar en forma responsable y



autónoma en sus actividades académicas. Desde lo investigativo se manejó un enfoque cualitativo y cuantitativo, que culminó con la elaboración de una propuesta de talleres para elevar la autoestima dirigido a profesores, padres y estudiantes, acompañados por los directivos. A partir del estudio, se encontró que los *profesores* valoraban la autoestima en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, cuando alcanzaban las metas de aprendizaje, superaban dificultades y frustraciones académicas y personales o adquirirían ciertos valores.

Para aportar a la superación de dificultades en lo académico y en lo emocional, Pauta (2011) recomienda al profesor profundizar en lo emocional, en el estado en que se encuentra cada estudiante y en el momento en que debe acompañar para mejorar las condiciones de aprendizaje e incentivar la participación en clase, la relación con otros y el buen trato. Para ello, los profesores requieren prepararse en la generación de ambientes que fortalezcan lo emocional, que promuevan el desarrollo de la motricidad, la afectividad y la personalidad, en los que se reconozca el esfuerzo, se aprecie lo que se hace, se muestre afecto y se brinde confianza, con el propósito de una formación integral que permita aumentar las capacidades intelectuales, físicas, sociales y creativas de los estudiantes. Los padres han de compartir estas responsabilidades, al estar pendientes de lo que hacen sus hijos y al orientarlos en las tareas para que alcancen un buen rendimiento.

Como parte de este reconocimiento, Piera (2012) propone determinar las diferencias en los niveles de autoestima de estudiantes de quinto grado de primaria entre los 10 y 12 años de edad, quienes asistían a la Red Educativa N° 4 de Ventanilla, ubicada en el Callao (Perú), para proponer estrategias que impulsen el aprendizaje y el crecimiento emocional desde los valores, las actitudes y las competencias, que lleven a la superación de los obstáculos presentes en los contextos dinámicos y violentos de los estudiantes, que permitan pasar a otros niveles educativos. Metodológicamente, se empleó una perspectiva descriptivo comparativa, para brindar información sobre la autoestima en estudiantes provenientes mayoritariamente de asentamientos urbanos periféricos, que vivían en viviendas inconclusas con sólo los servicios básicos, cuyos padres trabajaban todo el día, por lo que pasaban gran parte del día solos, expuestos a las pandillas o al consumo de drogas y alcohol.

Con los datos recopilados a través del Inventario de Autoestima de Coopersmith, Piera (2012) observó que la mayoría de los estudiantes alcanzaron un promedio alto de autoestima y que no existían diferencias en los niveles de autoestima según el género. Se recalca la influencia que tienen en la autoestima factores personales como la imagen corporal y las habilidades físicas e intelectuales; personas significativas como padres, hermanos, abuelos, profesores y amigos; sociales como los valores, la cultura y las creencias. Factores que en el ámbito educativo han de



tenerse en cuenta para satisfacer las demandas sociales de los estudiantes y el desarrollo de su identidad personal, social y cultural.

Para el abordaje de estos factores desde la escuela, Piera (2012) recomienda promover el fortalecimiento emocional como condición para alcanzar buen rendimiento académico y buena convivencia en una sociedad multicultural. En este trabajo ha de vincularse a la familia, en la búsqueda de prácticas y acciones que permitan el acompañamiento de los niños ante las problemáticas que se les presenten. Como cosas pendientes queda que las instituciones promuevan la formación de los profesores y generen más proyectos enfocados hacia el fortalecimiento emocional, con el fin de prevenir a los estudiantes en aquellos aspectos que puede afectar negativamente sus emociones y su desempeño académico.

En la implementación de proyectos de intervención sobre dificultades de comportamiento que afectan los entornos escolares, familiares y de pares, Bereche y Osorio (2015) realizan un estudio cuantitativo descriptivo con diseño transversal alrededor de la autoestima. En el estudio se tomó una muestra de 123 participantes de una población de 360 estudiantes entre los 11 y 18 años de la Institución Educativa Privada 'Juan Mejía Baca' de Chiclayo (Perú). Se destacó que la autoestima, como reflejo de lo que un estudiante siente por sí mismo, por lo que es y por lo que hace, se convierte en una forma de percibir y actuar en el contexto familiar, académico y laboral; de afrontar las críticas; de alcanzar metas, resuelven problemas o comunicar ideas; de sentir el apoyo de los profesores en la valoración, la seguridad, el éxito o el respeto a sí mismo; de interactuar con otros en situaciones de afecto y aceptación que involucran el manejo adecuado de las relaciones interpersonales; de establecer vínculos familiares basados en el respeto, la autonomía y la valoración, que permitan el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas para responder a la cotidianidad.

Para mejorar el nivel de autoestima, Bereche y Osorio (2015) proponen que en el trabajo en grupo se promuevan relaciones con el entorno; se reconozca lo que se es, para potenciar fortalezas y superar debilidades; se realicen talleres y charlas psicológicas para mejorar la convivencia con la participación de padres; se participe en programas de prevención y promoción en salud mental para mejorar la interacción familiar desde el buen desarrollo individual y colectivo.

A las *instituciones* se les recomienda que sus *directivos* se enfoquen en la promoción de estrategias para fortalecimiento emocional, que atiendan las demandas internas y del entorno, con el fin de elevar el nivel académico de los estudiantes. A los *profesores* que promuevan actividades grupales entre estudiantes para mejorar su estado emocional. A los *investigadores*



que contribuyan a la explicación de lo que afecta lo emocional en pro de disminuir los problemas familiares (Bereche y Osos, 2015).

Un ejemplo de cómo atender a estas recomendaciones, es dado por Bermúdez (2015), al plantear la necesidad de incluir en el ambiente educativo a los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje' del Colegio San José Norte (Bogotá, Colombia) desde el fortalecimiento del proceso de escritura. Como metodología se empleó la investigación acción, que involucró a la profesora, a los estudiantes y a una practicante. El curso estaba conformado por 26 estudiantes, 7 niñas y 19 niños, con edades entre los 7 y los 15 años, quienes trabajaron desde la literatura infantil y juvenil el ámbito socio-afectivo, cultural, y educativo, acompañado de la escritura, la música y las actividades desarrolladas en el aula de clase.

Durante la investigación, Bermúdez (2015) observó lentos procesos de aprendizaje en **lectura** y escritura en niños que no tenían afecto y ni acompañamiento familiar, con dificultades emocionales y problemáticas en sus hábitos de **lectura** y escritura. Para afrontar estas situaciones, en las sesiones de clase se empleó la escritura como medio de comunicación de los estudiantes con familiares y pares. En este proceso, la **lectura** de cuentos e historias de su interés, enriqueció el vocabulario, permitió la interacción y el aporte de ideas, la identificación de debilidades y fortalezas, la motivación por la escritura, el fortalecimiento emocional, el mejoramiento de hábitos de estudio, y el sentirse incluido en su entorno social tanto el escolar como el familiar.

Bermúdez (2015) recomienda que la *institución* promueva la participación de los estudiantes y genere planes de acción ante las problemáticas detectadas. Que desde el *modelo* se incentive el respeto entre pares y familiares a través del diálogo; la consolidación de vocabulario y expresiones a partir de la **lectura** y la escritura como parte de los hábitos de estudio. Que los *profesores* gestionen aspectos emocionales entre sus estudiantes a partir del respeto y la comunicación asertiva, la propuesta de lecturas libres según gustos, la promoción de actividades grupales, la apertura de espacios para la interacción social y la adecuada convivencia escolar.

En cuanto a la interacción y la convivencia, Tobón y Vélez (2016) proponen la producción de cuentos. Desde una metodología de investigación acción, en un grupo de 26 estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje' de la Institución República de Honduras (Bogotá, Colombia), 15 padres de familia, 10 profesores y los investigadores, se promovió la participación en las actividades del curso. Durante el proceso fueron aplicadas encuestas; desarrollados talleres de **lectura** y escritura; producidas narraciones; observadas las participaciones en foros, dinámicas y juegos; realizadas lecturas grupales y diseñados materiales. En lo emocional se tuvo en cuenta tanto la agresión física y verbal como



la dificultad para canalizar problemáticas familiares, expresar emociones y resolver conflictos. Como estrategia se empleó el desarrollo de talleres que brindaron espacios para la reflexión y la expresión, tendientes a promover la sana convivencia, a mejorar el clima escolar en el grupo y a propiciar formas asertivas de socialización entre pares que conjugaran el respeto, la aceptación, el reconocimiento y el manejo adecuado de emociones.

Al concluir la investigación, Tobón y Vélez (2016) encontraron que mejorar la convivencia requiere de la participación de toda la comunidad educativa, al ser actores en diversos contextos en los que están inmersos los estudiantes, donde se aprende y desaprende, se establecen relaciones, se comparten experiencias, se abordan múltiples problemáticas. Este empoderamiento de los estudiantes en los procesos de convivencia, crea ambientes propicios para el aprendizaje, para tomar conciencia sobre su papel en la comunidad, para la producción de cuentos que lleven a la reflexión sobre las dificultades de convivencia que se tienen, sobre el mundo en el que desearían vivir y sobre posibles soluciones frente a diversas problemáticas de la comunidad educativa.

En particular, para que estudiantes en condición de extra-edad formen parte de una comunidad, Martínez y Gordillo (2016) proponen observar los aportes del libro de texto a las dinámicas de inclusión. En la investigación participaron profesores y estudiantes de procesos básicos de la Institución Educativa Distrital La Amistad (Localidad de Kennedy, Bogotá, Colombia). Se empleó un enfoque de tipo cualitativo, en el que se confrontaron datos obtenidos en la interacción entre estudiantes, profesores e investigadores, con fuentes teóricas que evidenciaron pocos estudios que involucraran el libro de texto como factor de inclusión educativa de este tipo de población.

Durante el proceso de inclusión, Martínez y Gordillo (2016) vieron como necesidad en las instituciones educativas, la atención de las dificultades presentadas por los estudiantes, en relación con hábitos y pautas de convivencia, participación, expresión y permanencia; y con las emociones, la interacción y los contextos de estas poblacionales. Los aspectos que se tuvieron en cuenta en el texto escolar fueron el diseño, los estándares de competencias comunicativas y la metodología por proyectos. Se observa, que aunque con el libro de texto del área de lenguaje se aporta a la **adquisición del código escrito**, es necesario complementarlo con propuestas de inclusión para el manejo de la diversidad presente en las poblaciones vulnerables que buscan permanecer en el sistema educativo.

2.1.4 Alfabetización visual

Como **logros** relevantes de las investigaciones aquí presentadas, se tiene que lo visual aporta a la apropiación y contextualización de hechos en



diversos ámbitos, lo que aumenta las posibilidades de acercamiento, comprensión y producción de textos que involucran variados temas, datos, información y conocimientos (Marín, 2009). Desde lo didáctico, el planteamiento de actividades de alfabetización visual, permiten que los estudiantes diferencien el ver, el mirar y el observar, como niveles de comprensión lectora para entender el mundo que los rodea (Expósito, 2013). En estas actividades se pueden emplear medios narrativos (cuentos) o lúdicos (juegos) y tecnologías como escenarios para el aprendizaje, la creación y la comunicación a partir de la imagen (Castro y Torres, 2013; Serón, 2013; Alcalá y Marfil-Carmona, 2016). En estos escenarios, la imagen permite que los niños reconozcan un mundo simbólico en el aula de clase (González, 2007; Lasarte et al., 2014; López-Manjón y Postigo, 2016), y su lectura requiere de tiempo para reconocer sus componentes, interpretar lo que se ve y tomar postura frente a los mensajes que transmiten (Barragán, Plazas y Ramírez, 2016).

Como **pendiente** se plantea la necesidad de profundizar sobre la alfabetización visual y sus posibilidades didácticas (Marín, 2009), que lleven a la percepción, interpretación, recepción y producción de imágenes en ámbitos personales, sociales, culturales, tecnológicos y políticos, como reflejo de una actitud crítica frente a lo que ocurre en el entorno (Expósito, 2013); que traspase la prioridad dada a la repetición y memorización en el aula de clase (Castro y Torres, 2013); que atienda las problemáticas, sentimientos y emociones que vivencian los estudiantes (Serón, 2013; Lasarte et al., 2014); que aproveche el potencial de las TIC para la producción de imágenes (Alcalá y Marfil-Carmona, 2016); y así las imágenes sean vistas como objetos representacionales complejos que pueden emplearse para hacer pensar y aprender. Ante los retos anteriores, se requieren diversas estrategias y tipos de enseñanza que lleven de la reproducción a la producción (López-Manjón y Postigo, 2016) que, desde el estudio de los contenidos y los contextos enunciados en los mensajes, se despierte el interés por indagar sobre diversos temas, preguntar y cuestionar lo que se ve, conoce y produce (Barragán, Plazas y Ramírez, 2016).

En esta investigación, la alfabetización visual se convierte en una **oportunidad** para el diseño de una estrategia que permita el abordaje de lo académico y lo emocional, en la que convergen la palabra y la imagen, como elementos a estar presentes en los procesos formativos que ocurren en las aulas de 'Aceleración del Aprendizaje'.

2.1.4.1 El abordaje de la imagen

Expósito (2013) muestra al no estar la alfabetización visual en el currículo de educación primaria, se corre el riesgo de que los estudiantes sean manipulados por las imágenes difundidas a través de diversos medios. Metodológicamente se plantea el desarrollo de una revisión documental



que indaga por la presencia de la alfabetización visual en el currículo de educación primaria, encontrándose que son escasas las alusiones a promover en los estudiantes una actitud crítica frente a los medios, a la cultura y al arte.

Ante esta situación, Expósito (2013) elabora una propuesta didáctica, en la que se plantean una serie de actividades sobre alfabetización visual transversales a las áreas de educación primaria, que son desarrolladas por estudiantes de tercer ciclo entre los 10 y los 12 años. Las actividades permiten diferenciar los niveles de ver, mirar y observar imágenes; reconocer el abordaje que los estudiantes hacen de la imagen; crear productos visuales, realizar discriminaciones visuales, decodificar contenidos visuales y comprender los mensajes presentes en los medios.

Así, en el ámbito de la educación primaria, la alfabetización visual permite que los profesores exploren cómo mantener la motivación y fomentar la autonomía de los estudiantes, al ayudarlos a entender el mundo que los rodea desde diversas perspectivas, a adaptarse a una sociedad en constante cambio, a tomar conciencia de posibles manipulaciones externas, a obtener conclusiones propias, a reconocer formas adecuadas para acceder a la imagen, a codificar/decodificar información en imágenes. Expósito (2013) sugiere continuar con el planteamiento de diversas estrategias de alfabetización visual para hacer que los estudiantes desarrollen tomen postura frente a los medios y a lo que ocurre a su alrededor, desde la percepción, interpretación, recepción y producción de mensajes visuales.

Como estrategia de alfabetización visual, Alcalá y Marfil-Carmona (2016) crean una propuesta para la explicación de los elementos presentes en mensajes visuales e iniciar a los estudiantes en la **lectura** reflexiva de las imágenes. Con un proceso de análisis de la información inductivo-deductivo, se parte del diseño de una actividad básica basada en referencias metodológicas, para evaluar posteriormente los resultados acerca de la comprensión y expresión visual, el aprendizaje visual y la valoración de la imagen artística y mediática de forma crítica, con el fin de fomentar la creación y comunicación mediante el uso de imágenes desde la infancia. Se trabajó con niños de 4 y 5 años pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil del CEIP “La Paz” ubicada en el municipio de Montefrío (Granada, España), quienes fueron distribuidos en dos grupos de 11 y 10 estudiantes respectivamente. Los niños participaron en el pilotaje de las actividades sobre asociación y selección de imágenes, producción y diálogo con fotografías. Como resultado, los niños se alfabetizaron visualmente como aporte a su capacidad crítica frente a las imágenes y como contribución al desarrollo de conceptos que, desde la imagen y el empleo de tecnologías aportan a la alfabetización mediática en Educación Infantil.



La estrategia de Marín (2009) es el uso de las infografías digitales como un adecuado modelo de transmisión para estudiantes con características diferentes en culturas similares. En el estudio se tomó una muestra de 16 infografías de una población de 1500 y se aplicaron en línea 256 encuestas en las ciudades de Medellín (Colombia) y Barcelona (España). Con una investigación descriptiva se abordó el análisis de la infografía desde un método hipotético deductivo, en el que se buscó registrar las percepciones visuales sobre cómo los participantes explicaban o comprendían este tipo de información. Se encontró que las infografías aportaron a la comprensión y contextualización de hechos científicos, históricos o recreativos. Cada infografía con sus datos y metáforas textuales y visuales, facilita la apropiación de acontecimientos, la comparación de diversos aspectos o la ubicación de personajes y hechos en múltiples contextos.

Desde lo didáctico, Marín (2009) encuentra que la infografía como técnica para la divulgación mensajes informativos a través de fotografías, tecnologías, diseño y contenido, permite la representación diagramática de datos, con la que los estudiantes en el ciberespacio pueden participar en la divulgación de datos, información o conocimientos, así como en la elaboración de descripciones que acercan a conceptos, definiciones y teorías desde lo escrito, icónico o audiovisual. Como trayectos por recorrer, se plantea la necesidad de investigar sobre la cultura visual, el uso de la tecnología asociada a la cultura y procesos sociales, la formación desde el empleo de diversas pantallas, de la alfabetización y de las posibilidades didácticas de lo visual.

La estrategia de López-Manjón y Postigo (2016) se enfoca hacia el aporte de criterios para la selección de libros de texto tendientes al fomento de la alfabetización visual. Metodológicamente se aborda el análisis de las actividades con imágenes sobre el cuerpo humano propuestas en libros de biología. Entre los aspectos observados se encuentran: la importancia que se otorga a las actividades con imágenes; la imagen como parte de la actividad; el tipo de imágenes que se utilizan; el tipo de tarea que se plantea; el contenido procedimental que se trabaja; las exigencias cognitivas que se requieren para la realización de una actividad; la inclusión de algún tipo de sugerencia para el trabajo con imágenes. Los criterios establecidos fueron aplicados a 257 actividades y 387 imágenes de ocho libros de texto de 3º, 4º y 6º curso de primaria, de las editoriales españolas: Santillana, SM y Vicens-Vives siguiendo las orientaciones establecidas en la Ley Orgánica de Educación de 2006.

Al concluir el análisis López-Manjón y Postigo (2016) ven que, aunque los *criterios* establecidos para la selección de un libro de texto son pertinentes y viables, debe revisarse el criterio de enseñanza de la imagen desde diferentes perspectivas. Si bien los *procedimientos* implicados en las actividades permiten la identificación o localización de las imágenes, no



buscan producirlas, ni promover una alfabetización visual que capacite a los estudiantes en su uso pleno, lo que lleva a un nivel de procesamiento medio y a una escasa enseñanza de su uso.

López-Manjón y Postigo (2016) sugieren que un libro de texto enfocado hacia la alfabetización visual, debe tener en cuenta que: usen múltiples imágenes para un mismo contenido; planteen actividades para la producción de imágenes que comuniquen mensajes, solucionen problemas, ayuden a pensar y eviten centrarse en la simple reproducción; promuevan la enseñanza reflexiva y estratégica de la información visual; reconozcan las dificultades de interpretación que pueden tener los estudiantes. Ante este panorama, se ve la necesidad de cambiar la forma como se utilizan las imágenes que, al ser objetos representacionales complejos, se requiere que los estudiantes las utilicen como herramientas para pensar y aprender.

2.1.4.2 La imagen en la escuela

Existen múltiples experiencias de la integración de la imagen en la escuela. Castro y Torres (2013) plantean su uso para incentivar diferentes procesos cognitivos en niños de transición entre los 4 y 6 años de la Institución Educativa CED Jackeline (localidad de Kennedy, Bogotá, Colombia). El estudio con una orientación cualitativa, involucró la observación e indagación sobre la imagen como transformadora de prácticas de enseñanza de **lectura** y escritura. Con un método Investigación – Acción, se recogió la percepción del nivel cognitivo de los niños que tenían profesores y practicantes; el aporte al mejoramiento de las prácticas docentes con los niños realizado por la asesora del proyecto, los docentes practicantes y las coordinadoras; el establecimiento de canales de comunicación afectivos desde la imagen; aquellos elementos que impactaron positivamente el aprendizaje de los estudiantes a partir de la implementación de diversas actividades y estrategias como los cuentos y los juegos.

Se encontraron pocas experiencias educativas en Colombia, en las que los profesores utilizaran estrategias para que sus estudiantes adquirieran habilidades comunicativas y de alfabetización visual, debido a que se da prioridad a la repetición, la memorización o el silabeo. En el proceso de alfabetización visual llevado a cabo, los *niños* interpretaron y utilizaron imágenes para encontrar respuestas a sus inquietudes, adquirir nuevos aprendizajes, establecer relaciones, diferenciar significados y significantes, realizar una socialización asertiva con sus pares. En este proceso Castro y Torres (2013) observaron que los *profesores* se atrevieron experimentar con otras propuestas y metodologías educativas, que complementaban sus estrategias de deletreo y repetición memorística. Con el *desarrollo de herramientas* se motivó la participación, la reflexión y el enriquecimiento de vocabulario para acceder a otros



modos de comprensión del entorno. Luego del estudio, quedó planteada la necesidad de seguir empleando la imagen en el aula para que los estudiantes conozcan, aprendan palabras y enriquezcan su vocabulario, como parte de una estrategia para el crecimiento personal, el relacionarse con otros y la obtención de buenos resultados académicos, en los que los profesores articulen diferentes áreas disciplinares con saberes culturales, conceptuales y escriturales.

Serón (2013) sistematizó una experiencia sobre el uso de las imágenes en el aprendizaje de las ciencias, las artes y las humanidades. Durante cuatro años, 500 estudiantes de bachillerato artístico trabajaron por proyectos con un enfoque CTS-A (Ciencia, Tecnología, Sociedad y Arte), enfocándose en la producción de imágenes para la comunicación de conocimiento, la comprensión de la realidad y el aprendizaje interdisciplinario. En el estudio se probaron como estrategias para mejorar las capacidades visuales de los estudiantes, el reconocimiento de conceptos que llevan implícitas las imágenes; la comprensión de las relaciones entre sus elementos; el análisis de sus contenidos científicos, artísticos y humanísticos. Para el análisis de la evolución del proceso, se emplearon herramientas cualitativas, pruebas (parciales y posteriores) y rúbricas, para evaluar los proyectos visuales realizados por los estudiantes.

Las actividades desarrolladas por Serón (2013) ejemplificaron aspectos relacionados con la **lectura** y el lenguaje visual, que permitieron la valoración de cambios en el aprendizaje; en las actitudes hacia este tipo de metodología; en la comprensión de la imagen; en los conceptos científicos trabajados; en el procesamiento de las imágenes, los códigos simbólicos y los elementos visuales utilizados durante el proceso de investigación. Aunque los resultados obtenidos muestran mejoría en el aprendizaje, queda por desarrollar un plan estratégico para implementar otros elementos de enseñanza según los problemas que presentan los estudiantes, y así seguir conectando la ciencia y arte en el aula a través de la imagen.

Lasarte et al. (2014) indagaron sobre el papel de obras de teatro para bebés Kubik en la comprensión de imágenes y la alfabetización visual. En esta investigación cualitativa, desde un estudio etnográfico se buscó la comprensión del trabajo dramático con imágenes que realiza la compañía Teatro Paraíso y cómo se contribuyó a que los niños entendieran e interpretaran las imágenes. En la investigación participaron 121 niños y 32 profesoras de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (España), 2 actores, 1 persona responsable de la Compañía Teatro Paraíso y el equipo de investigación conformado por 9 personas de la Escuela de Magisterio.



Al concluir el estudio, Lasarte et al. (2014) encontraron que con la proyección de imágenes en la obra Kubik, se estableció una distancia entre realidad e imagen, lo que permitió a los niños reconocer un mundo simbólico proyectado. Durante el proceso fue importante el acompañamiento de los profesores, para que los niños estuvieran tranquilos ante las posibles emociones o temores que podían surgir al interactuar con las imágenes. Con este tipo de obras, se introdujo a los niños al mundo mediático de las imágenes que los rodean; los profesores fueron formados visualmente para controlar que los niños no sufrieran de estrés o saturación **emocional**, lo que contribuyó a una adecuada alfabetización visual que transformó la visión del mundo.

Barragán, Plazas y Ramírez (2016) a través de la **lectura** de imágenes, procuraron el mejoramiento de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. En un estudio cualitativo planteado desde la investigación acción, participaron estudiantes de básica primaria y básica secundaria (Nobsa, Colombia). Como estrategia didáctica se aplicaron varios talleres con el fin de aportar a la educación visual de los estudiantes, 3 de ellos en grado segundo y 5 en grado séptimo.

Al concluir, Barragán, Plazas y Ramírez (2016) al ver que los niños eran observadores pasivos de imágenes, implementan una estrategia basada en la lectura de imágenes, que incluyó la ampliación del tiempo de observación, el reconocer sus componentes, la interpretación de los mensajes que transmiten. Ante una lectura literal, se promovió una lectura inferencial y crítica, que permitiera la contemplación, interpretación y el cuestionamiento de ideas y pensamientos recibidos a través de la imagen, para que los estudiantes fueran capaces de discriminar entre lo bueno y lo malo; de reconocer los elementos y las herramientas de la narrativa del texto visual; de identificar los mensajes de acuerdo con sus conocimientos, experiencias, intereses y gustos; de aprender en diversas áreas y contextos; de ampliar sus conocimientos y fortalecer sus habilidades de pensamiento crítico.

A medida que se desarrollaron los talleres, los estudiantes dieron respuestas más elaboradas a las preguntas planteadas y formularon preguntas sobre las temáticas presentes en las imágenes analizadas. Finalmente, Barragán, Plazas y Ramírez (2016) encontraron que, debido a la gran cantidad de información contenida en las imágenes, era necesario involucrar a profesores de diversas áreas y a profesionales de otras disciplinas, para ampliar la estrategia al estudio del contenido, del contexto y de la enunciación del mensaje, con el fin de despertar el interés por otros temas, por la formulación y respuesta de preguntas, por el cuestionamiento de lo que se ve, por el conocer en detalle el significado y por la función de las figuras retóricas utilizadas en lo visual, así como por la producción de textos a partir de la lectura de imágenes que lleven a mejorar el pensamiento crítico.



2.2 EL NUDO

Ante el panorama abierto por las investigaciones precedentes, cabe mencionar que en 'Aceleración del Aprendizaje' se plantea la lectura de textos literarios narrativos como mitos, leyendas, fábulas, cuentos e historietas, y no literarios como biografías, informativos, instructivos y de referencia (Sánchez, 2010). En muchos de estos textos se entremezclan palabras e imágenes, cuya comprensión requiere de una alfabetización que atienda a lo escrito y a lo visual, con el fin de que se facilite la apropiación de conocimientos; la comunicación de ideas, conceptos y relaciones; y la expresión de perspectivas personales (Calle y Chapoñan, 2017). Si bien para un lector las imágenes pueden poseer múltiples significantes y significados, con las palabras es posible enfocar lo que se ve, se mira y se observa, orientándose así la búsqueda de sentido, la interpretación o la perspectiva particular que se desea presentar. A continuación, se describe lo académico desde la comprensión lectora, lo emocional desde la comprensión emocional y, la alfabetización visual desde la historieta y la infografía como un escenario de posibilidades para la puesta en escena de estas dos dimensiones.

2.2.1 La comprensión lectora

En 'Aceleración del Aprendizaje', lo académico está orientado hacia el desarrollo de competencias (Sánchez, 2010), siendo una de las más relevantes la comprensión lectora como **capacidad para identificar ideas, conjeturar y evaluar textos**, dada su importancia en el buen desempeño escolar de los estudiantes (Figueroa y Tobías, 2018). Para fomentar su desarrollo, los profesores han de diseñar propuestas que incentiven la interpretación de los textos relacionados con las actividades escolares que proponen (Hoyos y Gallego, 2017) y reconocer aquellas estrategias didácticas de lectura que pueden emplear en procesos de inclusión (Quintero, 2015).

Quintero (2015) aborda las **estrategias de la lectura** implementadas en el aula de clase en la Institución Distrital Villas del Progreso (Bogotá, Colombia), en el que participaron una profesora, diez niños y cinco niñas entre los 11 y 15 años de edad. En esta investigación desde un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa, se entró a la comprensión de los contextos del aula a través de un trabajo etnográfico, con registro en un diario de campo, en la narración en historias de vida y en la memoria de la experiencia recogida en una entrevista. A partir de lo indagado, se elaboró una propuesta didáctica basada en un menú de opciones de lectura, para que el profesor trabajará procesos de inclusión de población extra-edad, y reflexionara sobre cómo volver transversal el concepto de diversidad y pensar la inclusión, la diversidad, la diferencia, lo semiótico y lo sociocultural.



En el proceso, Quintero (2015) encontró que la lectura aportó a la inclusión en el aula, al permitir: la valoración de la diversidad; la aceptación de las diferencias individuales; la oralidad, la reflexión y la construcción de sentido como herramientas inclusivas promovidas desde la experiencia lectora del profesor; la implementación de una didáctica-metodológica en la inclusión institución; la sensibilización de los profesores alrededor de la inclusión y el respeto por las diversas formas de aprendizaje; la generación de mediaciones e interacciones como alternativas discursivas, literarias, reflexivas y semióticas para el aprendizaje de los estudiantes; el vínculo de diversos actores sociales para realizar acciones que partan del contexto social, la familia y la cultura; la transformación de las prácticas educativas al pensarse el abordaje de actitudes excluyentes y cómo lograr una mayor identidad en la diversidad. Como complemento al menú de opciones enfocadas hacia la disminución de la deserción de los estudiantes, se requiere del acompañamiento y el respaldo de un profesor que esté atento a sus necesidades y dificultades.

Rodríguez (2017) explora los procesos y prácticas orales de profesores y estudiantes, en un estudio acompañado por una profesora, en el que participaron 22 estudiantes entre los 10 y 16 años del Colegio San Bernardino (Bogotá, Colombia), quienes contaban con diferentes competencias en su proceso comunicativo. Se asumió un enfoque cualitativo con fines descriptivos, para dar cuenta del fenómeno social, al relatarse de manera sistemática lo que iba ocurriendo.

En torno a las *competencias comunicativas*, a los procesos de **comprensión lectora** y a la convivencia de los estudiantes en el aula, Rodríguez (2017) frente a las dificultades emocionales evidenciadas para entablar conversaciones académicas o hablar en público, propone el empleo de estrategias que motiven la expresión oral y gestual para ganar confianza en expresión de pensamientos y sentimientos. En cuanto a la **lectura** de textos académicos, encontró dificultad en la comprensión del contenido textual y el seguimiento de instrucciones. En el desempeño en **escritura**, evidenció dificultades para escribir sin ayuda de un modelo, transcribir de otra fuente textual y escribir lo que se escucha. En *convivencia* se presentaron comportamientos agresivos, de irrespeto y cierta resistencia en aceptar las responsabilidades frente a los conflictos que se generan en clase.

Según Rodríguez (2017), estas circunstancias hacen que el profesor deba reflexionar sobre qué estrategias emplear para la adaptación de sus prácticas a las necesidades y características de sus estudiantes; el reconocimiento de lo que interfiere con el proceso de enseñanza y aprendizaje; el manejo de un discurso pedagógico que propicie espacios de formación integral; la integración de conceptos de diferentes áreas para alcanzar los propósitos planteados en el desarrollo de proyectos.



2.2.2 La comprensión emocional

Debido a que en 'Aceleración del Aprendizaje' lo emocional está enfocado hacia el fortalecimiento de la autoestima (Sánchez, 2010), surge el interés por la *comprensión emocional* como la **capacidad** que deben alcanzar los estudiantes **para reconocerse y afrontar los retos de la vida cotidiana**, que los lleven a superar situaciones como el fracaso, la repitencia escolar, el desplazamiento o la pobreza; situaciones que generan tensiones que conllevan a la baja autoestima, el bajo autoconcepto, y estados como la depresión o la ansiedad (Moreno et al., 2011; Moure, Del Pino y Alvarado, 2011; Couoh et al., 2015). En este contexto, como parte del entramado de posibilidades que pueden tener los profesores para la caracterización de las emociones de sus estudiantes, en la presente investigación se plantea la aplicación de instrumentos como el Inventario de Autoestima de Coopersmith y el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs, dado el interés que tiene la autoestima en el modelo de 'Aceleración del Aprendizaje' (Álvarez et al., 2007; Pauta, 2011; Piera, 2012; Bereche y Osore, 2015).

Una vez establecido el estado emocional de los estudiantes, ante las dificultades encontradas, han de plantearse diversas estrategias para su abordaje. Venegas y Barrera (2012), con una perspectiva investigativa cualitativa descriptiva con elementos etnográficos e interculturales, hacen el reconocimiento de los estudiantes en el ámbito escolar como sujetos que construyen significados, saberes y experiencias durante las actividades realizadas en el aula de clase. Desde lo pedagógico, se plantearon estrategias estéticas, narrativas y dialógicas que involucraron la expresión de emociones. Desde lo estético, se empleó el **dibujo** para la representación de la relación del estudiante con el mundo; y el **mural** como exploración creativa y de interacción con el otro. Desde lo narrativo, la producción de textos que reflejan experiencias, emociones y sentimientos. Desde lo dialógico, el intercambio de posturas alrededor frente al entorno.

Venegas y Barrera (2012) trabajaron con diez estudiantes provenientes de la zona rural de Usme (Bogotá, Colombia), afro-descendientes desplazados de diversas regiones, que por sus realidades y problemáticas sociales (explotación laboral, abandono, deserción escolar, pobreza extrema y discriminación), presentaban atraso escolar, edad, dificultades en **lectura** y escritura y problemas de interacción social. Estas características llevaron a plantear una mirada intercultural de acercamiento a la lectura, en la que convergieron diversas realidades urbanas y rurales como reflejo de múltiples formas de ver, apreciar, sentir e interactuar, y donde prima el respeto, el diálogo de saberes y el reconocimiento hacia lo diferente y lo diverso.



Como resultados, Venegas y Barrera (2012) obtuvieron evidencias textuales de las concepciones de los *estudiantes* sobre lo que aprendían según sus condiciones personales, fisiológicas, emocionales y afectivas. En cuanto a los *módulos* implementados en 'Aceleración del Aprendizaje', se vio la necesidad de re-contextualizarlos para que tuvieran sentido dentro del proceso de formación según las características de los niños y sus contextos cotidianos. Como aporte al profesor, se le proponen posibles rutas pedagógicas como punto de partida para aprender y enseñar. Para la institución recomendaciones sobre la gestión del modelo, del acompañamiento a los profesores para que puedan atender situaciones que afectan lo emocional como el irrespeto o la intolerancia.

Producto del trabajo, Venegas y Barrera (2012) desarrollaron una guía para los profesores, con actividades y sugerencias sobre el desarrollo de experiencias escriturales con los estudiantes. Para los estudiantes se creó una cartilla con talleres enfocadas hacia la escritura de palabras y oraciones, el uso de conectores, la cohesión textual y el uso de signos de puntuación para la producción de textos informativos y narrativos.

Aguirre et al. (2017) proponen como estrategia la creación de hiperhistorias para mejorar lo emocional, las relaciones interpersonales y la reconfiguración de proyectos de vida en estudiantes de la Institución Educativa Distrital Germán Arciniegas (Bogotá, Colombia), algunos de ellos provenientes de 'Aceleración del Aprendizaje'. Dentro de una metodología de investigación acción participativa, se siguió un modelo en espiral de planeación, actuación, observación y reflexión como base para la transformación de los procesos educativos, y se emplearon como instrumentos hojas de vida y relato (historias de vida), guía (cartografía social) y diarios de campo (observación) para recolectar las vivencias, los sentimientos, las percepciones y los comportamientos de los estudiantes.

A partir de lo encontrado durante el proceso investigativo, Aguirre et al. (2017) producen como recurso didáctico un software educativo en el que se crean hiperhistorias a partir de las **historias de vida** narradas por los estudiantes, con lo que se aportó al aprendizaje, al manejo de valores, al fortalecimiento de la autoestima y al proyecto de vida. En cuanto al aprendizaje del estudiante, se ve la importancia del reconocimiento de sus pensamientos, emociones y entorno cotidiano, como referente para el planteamiento de propuestas educativas que aborden problemáticas como baja autoestima, situaciones de conflicto entre pares, violencia intrafamiliar, familias disfuncionales, uso inadecuado de tecnologías y poca tolerancia ante la diversidad, aspectos que influyen en el comportamiento y en el rendimiento académico de los estudiantes.

Gallego y Villanueva (2014) emplean como estrategia el rap para orientar el fortalecimiento de procesos comunicativos. La investigación desde un enfoque cualitativo y etnográfico, resalta los intereses culturales y las



necesidades de expresión de los estudiantes de la IED Manuela Beltrán sede B (Bogotá, Colombia). Para ello, se lleva el registro de aspectos de orden social, interpersonal y pedagógico a través de un diario de campo y una observación participante del trabajo por proyectos realizado en el aula, con el que se propicia la aplicación de conocimientos previos a nuevas situaciones.

En atención a los intereses encontrados, Gallego y Villanueva (2014) elaboran una propuesta basada en el rap, como escenario para que los estudiantes **narran** libremente ideas, emociones y sentimientos sobre sus pares y profesores; para la escritura de rimas con sentido comunicativo y expresivo, reflejó del contexto sociocultural callejero, que lleva a la reflexión sobre vivencias cotidianas y sobre jergas, modismos y maneras de hablar que traen a la escuela; para la construcción de conocimiento a partir de la interacción y de lo que se encuentra en su entorno.

Gallego y Villanueva (2014) recomiendan que los *profesores* tengan en cuenta en el aula la cotidianidad y las emociones de sus estudiantes, para incluir otras perspectivas y contenidos a su quehacer pedagógico, como parte de la creación de ambientes más confortables y motivadores para el desarrollo de actividades académicas con texto literarios y no literarios. Que las *instituciones* den apertura a la aparición de procesos divergentes en el ámbito escolar, como dinamizadores del aprendizaje, la comunicación y la expresión.

2.2.3 La historieta

En 'Aceleración del Aprendizaje', el abordaje de lo académico y lo emocional es posible a partir de los textos utilizados en las actividades escolares (Hoyos y Gallego, 2017), entre los que se encuentran los literarios narrativos, y en particular la historieta como **historia relatada mediante viñetas que contiene palabras y dibujos**. El interés por este tipo de texto surge porque en él se complementan la palabra y la imagen con el fin de contar historias (Barthes, 1990), lo que lleva a los estudiantes a apreciar y expresar ideas, visiones, culturas, creencias e ideologías en diversos contextos (Barraza, 2006); a dejar que la imagen se convierta en acción (De Majo, 2011) que permea las emociones, sentimientos, carencias, necesidades y deseos presentes en sus realidades cotidianas. En este proceso lector, se requiere estar alfabetizados visualmente para comprender las historias, estar consciente de las cotidianidades que las atraviesan, y el reconocer los significados de las imágenes familiares, realistas, detalladas, completas y claras que las componen (Cortés, 1993; Niño, 2016).

Las historietas con el uso de la imagen fija y la palabra escrita, permiten aproximarse a situaciones esquematizadas desde perspectivas racionales o emocionales, que llevan a los lectores a completar detalles, animar



imágenes, producir ruidos y sonidos, escuchar palabras escritas, involucrar vivencias, generar emociones o reconocer actitudes, valores e ideales con los que pueden identificarse. Desde lo educativo, estas situaciones se pueden aprovechar para motivar la lectura y la comprensión de emociones que fomenten ciertas actitudes y conductas positivas entre los estudiantes. Es así que, en la producción o selección de historietas, es importante plantear situaciones con personajes positivos, con equilibrio entre realidad y fantasía, con escenas que capten la atención de los estudiantes (Misrachi y Alliende, 1991).

Así, la historieta se convierte en una forma de implementar una pedagogía de la imagen, donde se conectan experiencias previas con situaciones propuestas; se recrean personajes en diversos contextos; se apropia e interioriza lo que se lee; se entrelazan emociones, diálogos, ideas, palabras, imágenes, información, historias, personajes y acciones; se fortalece la lectura, la escritura, el hablar y el escuchar; se ayuda a la formación afectiva y emocional (Altamar, Conrado y Fernández, 2018).

Un ejemplo de esta perspectiva pedagógica aparece en una investigación de González (2007), en la cual analizó la efectividad y las implicaciones didácticas del uso de la historieta para abordar una problemática de bajo rendimiento académico en física. Desde lo metodológico, el estudio se basó en el cuestionamiento, la indagación y la comunicación entre pares desde la propia práctica docente, en el que participaron estudiantes de pregrado (La Plata, Argentina). Durante el desarrollo del proceso investigativo, se utilizaron estrategias basadas en historietas y trabajo cooperativo y, se adoptó la comunicación y el análisis del discurso registrados en las sesiones de clase.

Desde lo didáctico, González (2007) promovió la interpretación y el análisis de imágenes y discursos; el reconocimiento y la descripción de fenómenos científicos; la argumentación y la justificación en la elaboración y validación de hipótesis; la elaboración y la comunicación de resultados e informes. Como unidades de análisis se tuvieron en cuenta la participación en las propuestas de actividades, los cambios de actitudes hacia el aprendizaje de contenidos físicos y la construcción de conocimientos. Al finalizar, se encontró que el uso de historietas y el trabajo cooperativo incidió significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, en las estrategias de aprendizaje empleadas y en el conocimiento adquirido, lo que posibilitó un mejor acercamiento hacia los contenidos de física. Además, el acompañamiento del profesor facilitó que los estudiantes comprendieran los propósitos de las actividades desarrolladas, los criterios de evaluación utilizados y las relaciones entre la teoría y la práctica.



2.2.4 La infografía

Además de los textos literarios, en 'Aceleración del Aprendizaje' se abordan los no literarios informativos, entre los que se seleccionó la infografía como **combinación de palabras e imágenes para informar sobre algún aspecto particular**, por su potencial en la divulgación de información clara y comprensible sobre situaciones académicas o emocionales. En lo emocional, con esta información los estudiantes encontraron referentes para resolver problemas o tomar decisiones acerca de cómo manejar en forma adecuada sus emociones en un determinado momento, lo que la convierte en una herramienta que aporta a mejorar su calidad de vida (Zambrano, 2015; Combita y Rivera, 2016). En lo académico, los profesores pueden utilizar las palabras e imágenes de estos textos para transmitir mensajes escritos y visuales con mayor certeza, convirtiéndose así en parte de las estrategias utilizadas para mejorar la comprensión lectora (Beleván, 2014; Zapata, Mejía, Díaz y Ayala, 2016).

Según Morera (2017), es importante resaltar que la infografía es más efectiva en la transmisión de información que en un texto sin imagen, y tiene un gran valor comunicativo por la confluencia del lenguaje escrito y el lenguaje visual, lo que se potencia si se emplean las TIC como dinamizadoras de los mensajes visuales. Es así, que se requiere enseñar a decodificar ambos lenguajes al ser igual de relevantes en los enunciados visuales como síntesis de lo verbal y lo visual, de la palabra y de la imagen. La infografía como producto de comunicación, se puede emplear con propósitos educativos, informativos, persuasivos o alegóricos, lo que permite la producción de un discurso sobre sucesos, cosas y sobre ella misma, haciéndola independiente del medio en el que se distribuye y de la forma o material del que está formada.

2.3 EL DESENLACE

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de diversos instrumentos antes de dar inicio al proceso formativo, a continuación, se presenta la caracterización obtenida de lo académico (comprensión lectora) y lo emocional (comprensión emocional) en 'Aceleración del Aprendizaje'. Como instrumentos, en lo académico se aplicó una prueba de entrada (pretest) y en lo emocional se diagnosticó con una prueba de entrada, el Inventario de Autoestima de Coopersmith, el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs, la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris y la Escala de Ansiedad Infantil de Spence.

2.3.1 La comprensión lectora

En lo académico se indagó sobre la comprensión *lectora* en sus niveles literal (ver), inferencial (mirar) y crítico (observar) con la prueba de entrada denominada “La alfabetización visual me ayuda al desarrollo de la comprensión lectora y la comprensión emocional”. El nivel literal (ver) se enfocó tanto hacia las ideas e información explícita verbal (escrito) y no verbal (imagen) como hacia el reconocimiento de los elementos y la secuencia del texto. En la **Figura 3** los resultados obtenidos indican que un 80% de estudiantes del *Grupo 1* y un 90% del *Grupo 2* se encontraba en nivel bajo.

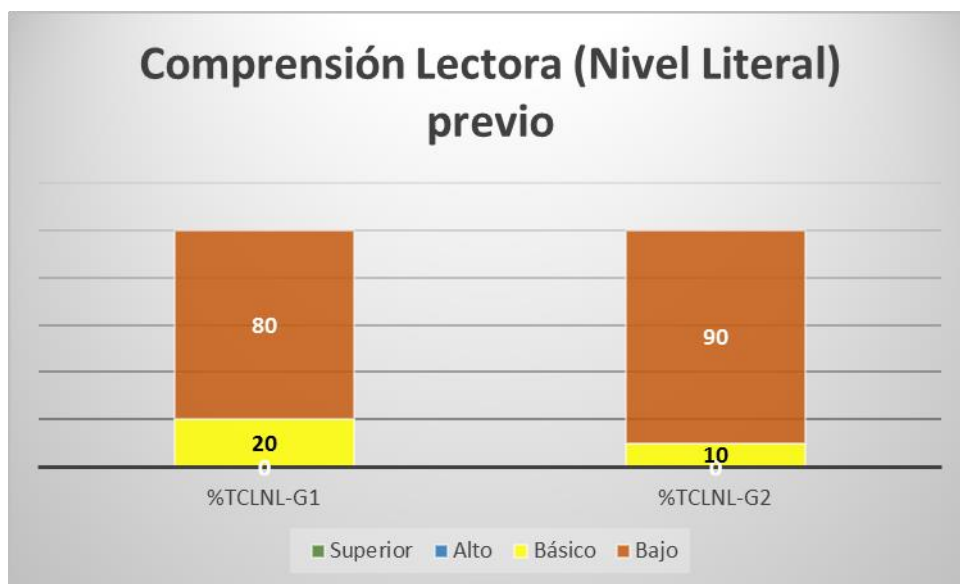


Figura 3. Competencia lectora - nivel literal previo

El nivel inferencial (mirar) se enfocó hacia las conjeturas y las hipótesis que se plantean a partir del texto sobre el contenido verbal y no verbal a partir de indicios, del significado de palabras y expresiones, de las características de personajes, de la causa de un hecho, del tema central y del propósito de un texto. En la **Figura 4** los resultados obtenidos indican que un 70% de estudiantes del *Grupo 1* y un 80% del *Grupo 2* se encontraba en nivel bajo.

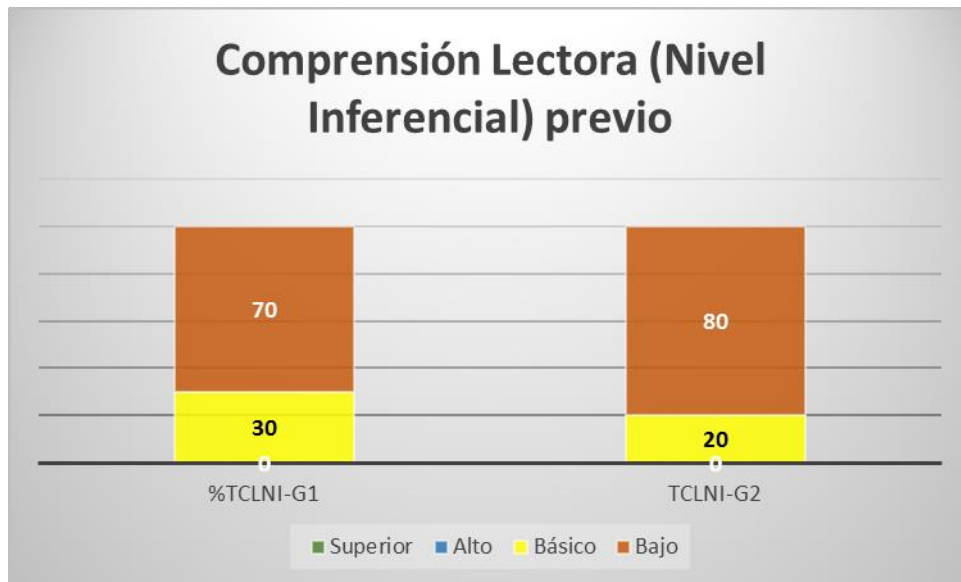


Figura 4. Competencia lectora - nivel inferencial previo

El nivel crítico (observar) se enfoca hacia la evaluación de lo que ocurre en un texto a partir de la opinión sobre diversos aspectos. En la **Figura 5** los resultados obtenidos indican que un 90% de estudiantes del *Grupo 1* y un 80% del *Grupo 2* se encontraba en nivel bajo.

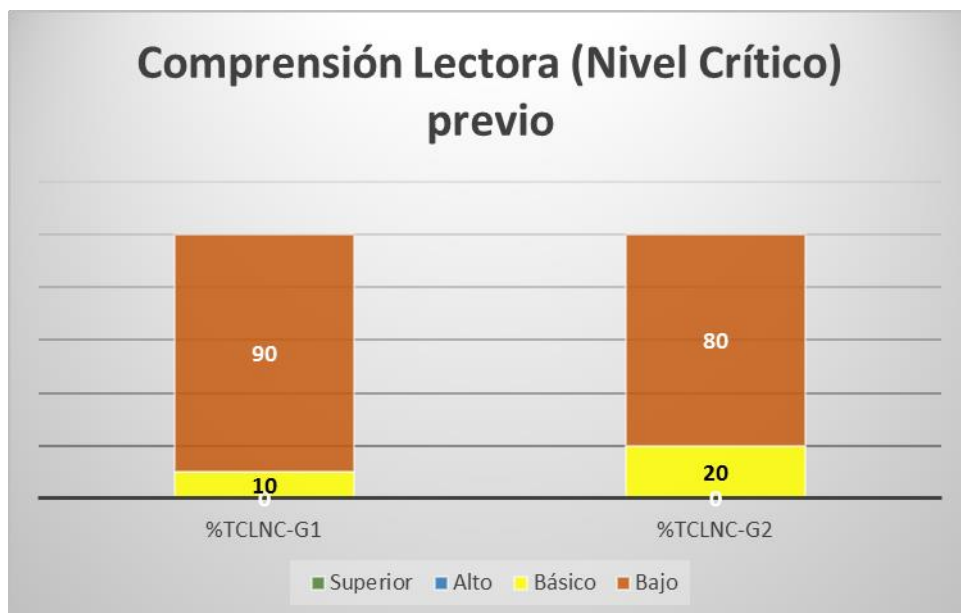


Figura 5. Competencia lectora - nivel crítico previo

Al encontrarse una mayor tendencia baja en el nivel literal y el nivel inferencial del *Grupo 2*, se tomó la decisión de trabajar la alfabetización visual en historietas con este grupo de 'Aceleración del Aprendizaje'. Las

tendencias en cada uno de los niveles de la comprensión lectora se pueden apreciar en **Tabla 16**.

Tabla 16. Tendencias comprensión lectora (pretest)

Grupo	Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico
1	80% (Bajo)	70% (Bajo)	90% (Bajo)
2	90% (Bajo)	80% (Bajo)	80% (Bajo)

2.3.2 La comprensión emocional

En la dimensión emocional de ‘Aceleración del Aprendizaje’ se promueve el fortalecimiento de la autoestima, debido a ello, la indagación parte de la aplicación de dos instrumentos relacionados con este aspecto, el Inventario de Autoestima de Coopersmith y el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs. En el Inventario de Autoestima de Coopersmith, la dimensión ‘sí mismo’ se enfoca hacia la confianza, valoración de las habilidades, seguridad de sí mismo, responsabilidad de las propias acciones, aspiraciones, estabilidad frente a los desafíos. Al aplicar el Inventario, en la **Figura 6** se observa que en el *Grupo 1* el 24% de estudiantes se encontraba en los niveles bajo y promedio bajo y en el *Grupo 2* el 12%.

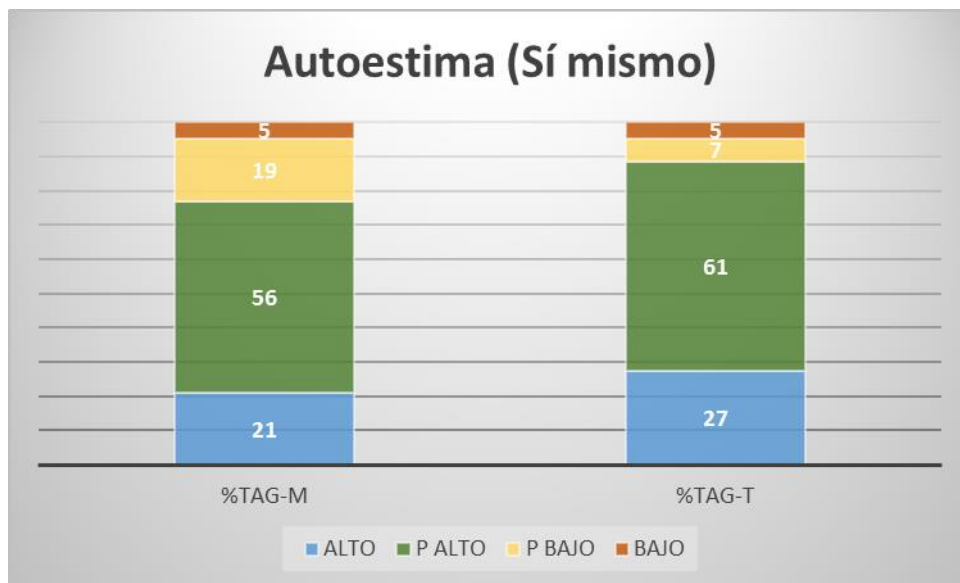


Figura 6. Autoestima - Dimensión 'sí mismo'

La dimensión ‘social-pares’ se enfoca hacia la relación con los amigos, el sentido de pertenencia, el vínculo con los demás y las habilidades

sociales. Al aplicar el Inventario, en la **Figura 7** se observa que en el *Grupo 1* el 21% de estudiantes se encontraba en los niveles bajo y promedio bajo y en el *Grupo 2* el 28%.

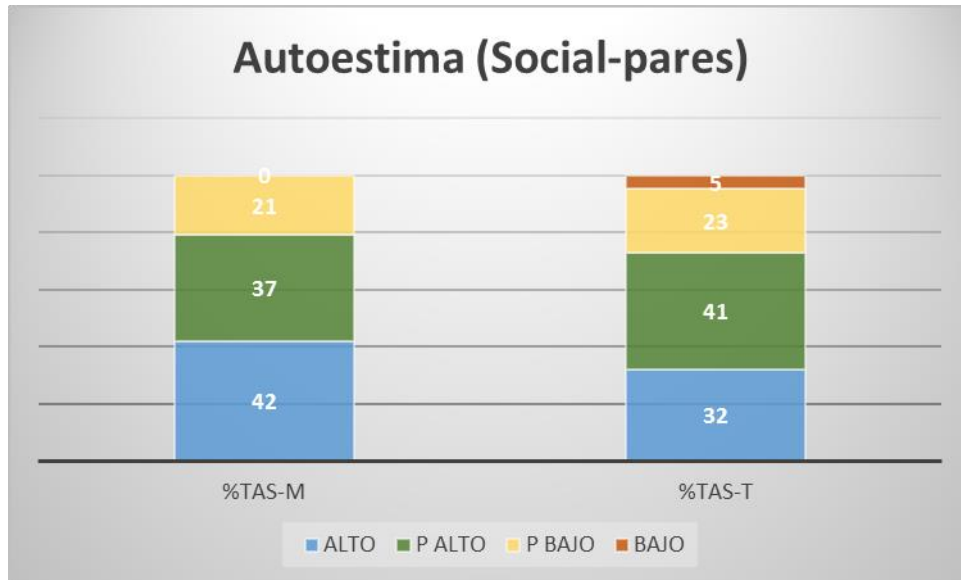


Figura 7. Autoestima - Dimensión 'social-pares'

La dimensión 'hogar-padres' se enfoca hacia las habilidades en las relaciones con la familia, el respeto y la consideración, la independencia, las aspiraciones familiares y los valores familiares. Al aplicar el Inventario, en la **Figura 8** se observa que en el *Grupo 1* el 18% de estudiantes se encontraba en los niveles bajo y promedio bajo y en el *Grupo 2* el 19%.

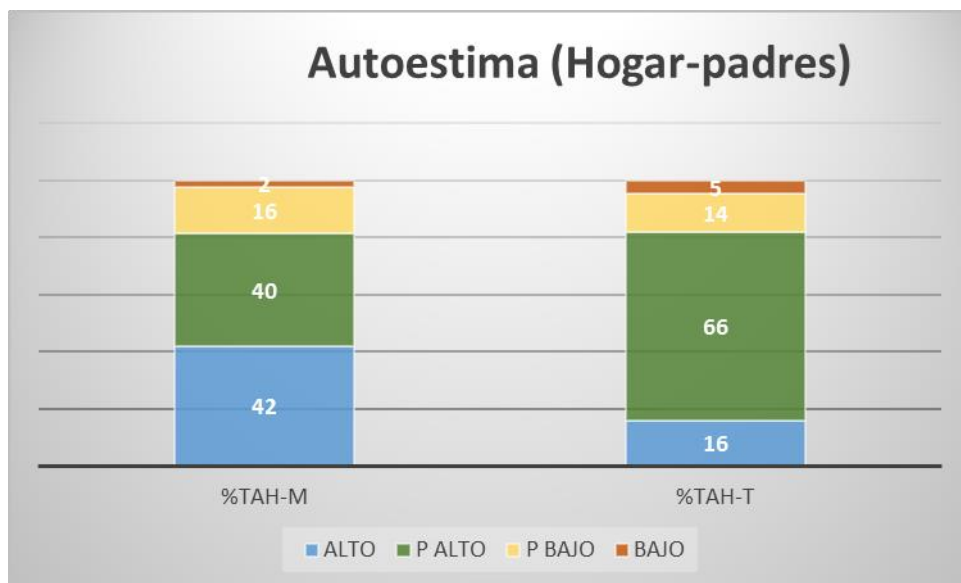


Figura 8. Autoestima - Dimensión 'hogar-padres'

La dimensión 'escolar' se enfoca hacia la capacidad para aprender, el afrontar las tareas académicas, la evaluación de los propios logros, el planteamiento de metas superiores y la satisfacción de trabajar en forma grupal e individual. Al aplicar el Inventario, en la **Figura 9** se observa que en el *Grupo 1* el 19% de estudiantes se encontraba en los niveles bajo y promedio bajo y en el *Grupo 2* el 13%.

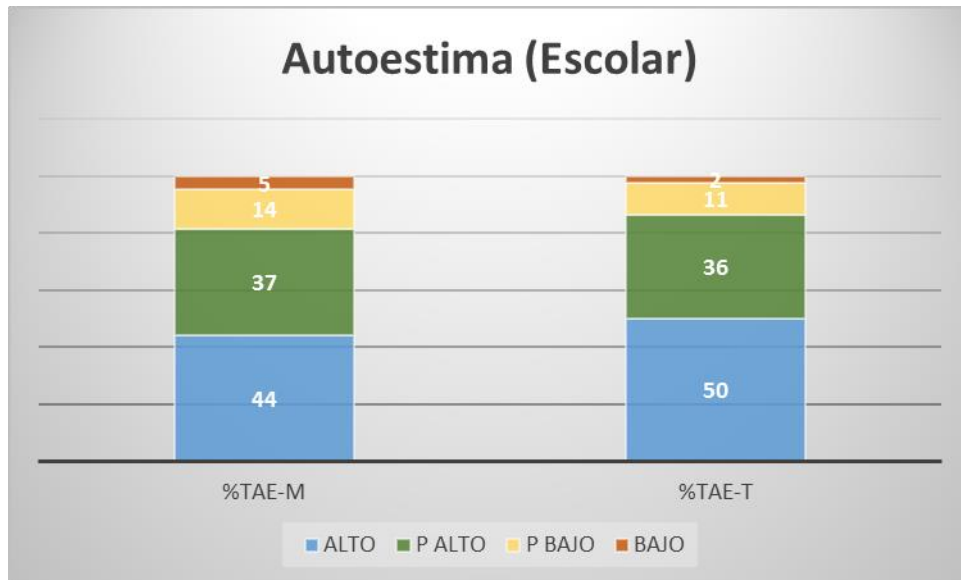


Figura 9. Autoestima - Dimensión 'escolar'

Aquí se evidencian en los niveles bajo y promedio bajo, posibles problemáticas en las dimensiones 'sí mismo' del *Grupo 1* (24%) y 'social-pares' del *Grupo 1* (21%) y del *Grupo 2* (28%). Las tendencias en cada una de las dimensiones de la autoestima se pueden apreciar en **Tabla 17**.

Tabla 17. Tendencias autoestima (previa)

Grupo	Sí mismo	Social-pares	Hogar-padres	Escolar
1	56% (Promedio alto)	42% (Alto)	42% (Alto)	44% (Alto)
2	61% (Promedio alto)	41% (Promedio alto)	66% (Promedio alto)	50% (Alto)

Para complementar estos resultados, se aplicó el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs, el cual contaba con la dimensión 'autoestima negativa' enfocada hacia la baja autoestima. Al aplicar el Inventario, en la **Figura 10** se observa que en el *Grupo 1* el 3% y en el *Grupo 2* el 9% de estudiantes se encontraba en nivel grave.

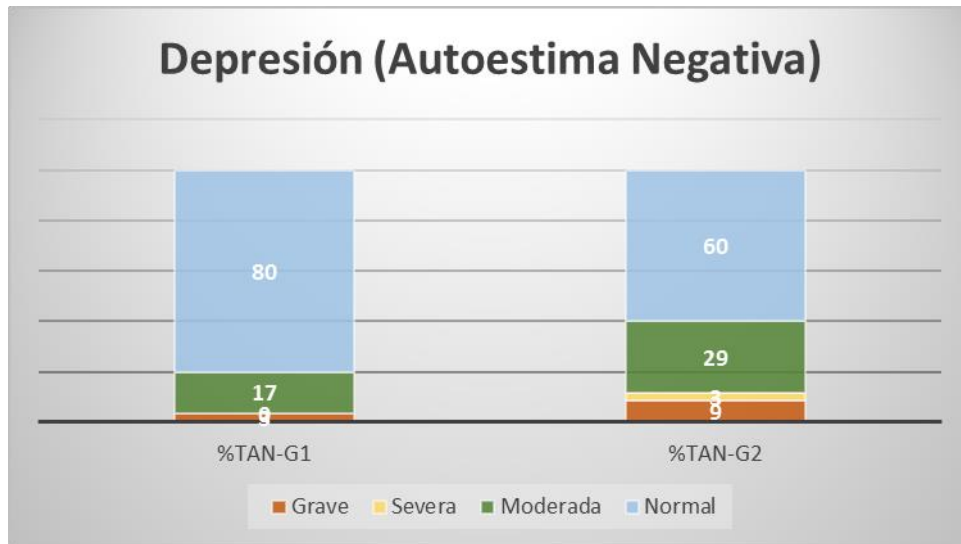


Figura 10. Depresión - Dimensión 'autoestima negativa'

Estos resultados muestran que en el *Grupo 2*, un 12% de estudiantes se encuentra en nivel grave y nivel severo, reforzando la necesidad de trabajar en las dimensiones 'sí mismo' y 'social-pares' durante el proceso formativo de intervención propuesto para 'Aceleración del Aprendizaje'. Las tendencias en la dimensión autoestima negativa se pueden apreciar en **Tabla 18**.

Tabla 18. Tendencias autoestima negativa (previa)

Grupo	Sí mismo
1	80% (Normal)
2	60% (Normal)

Es así que, al estar estas dimensiones relacionadas con el autoconcepto, se aplicó la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris, cuya dimensión 'conductual' se enfoca hacia la percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones. Al aplicar la Escala, en la **Figura 11** se observa que el 51% de estudiantes del *Grupo 1* estaban en los niveles muy bajo, bajo y medio, y en el *Grupo 2* el 47%.

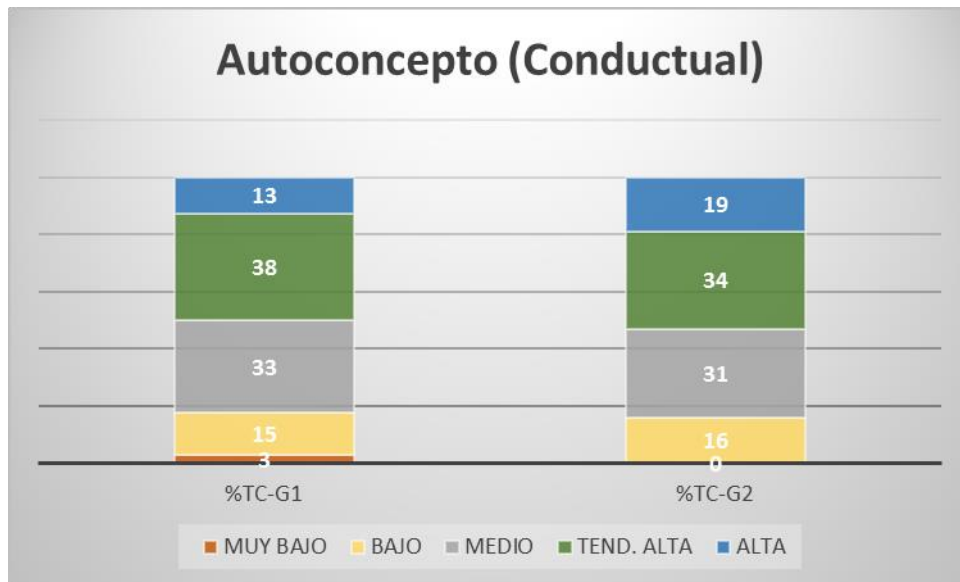


Figura 11. Autoconcepto - Dimensión 'conductual'

La dimensión 'intelectual' se enfoca hacia la percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas. Al aplicar la Escala, en la **Figura 12** se observa que el 83% de estudiantes del *Grupo 1* estaban en los niveles muy bajo, bajo y medio, y en el *Grupo 2* el 66%.

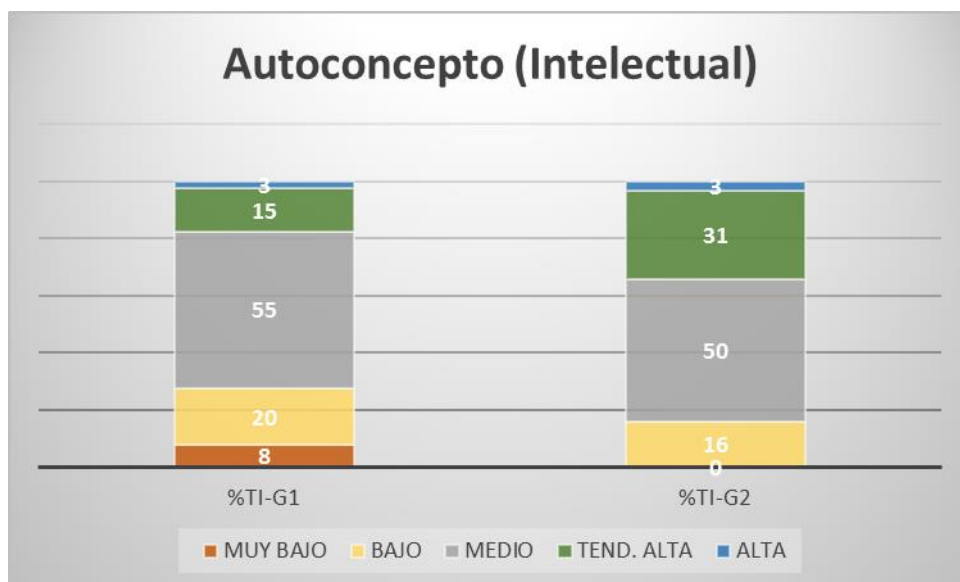


Figura 12. Autoconcepto - Dimensión 'intelectual'

La dimensión 'física' se enfoca hacia la percepción de apariencia y competencia física. Al aplicar la Escala, en la **Figura 13** se observa que el 76% de estudiantes del *Grupo 1* estaban en los niveles muy bajo, bajo y medio, y en el *Grupo 2* el 56%.

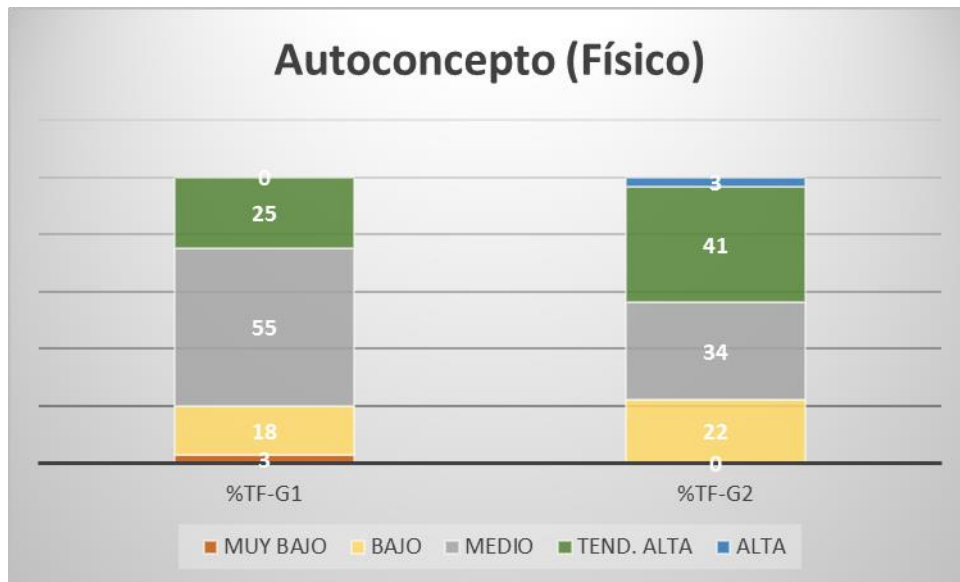


Figura 13. Autoconcepto - Dimensión 'física'

La dimensión 'ansiedad' se enfoca hacia la percepción de ausencia y problemas de tipo emocional. Al aplicar la Escala, en la **Figura 14** se observa que el 90% de estudiantes del Grupo 1 estaban en los niveles muy bajo, bajo y medio, y en el Grupo 2 el 78%.

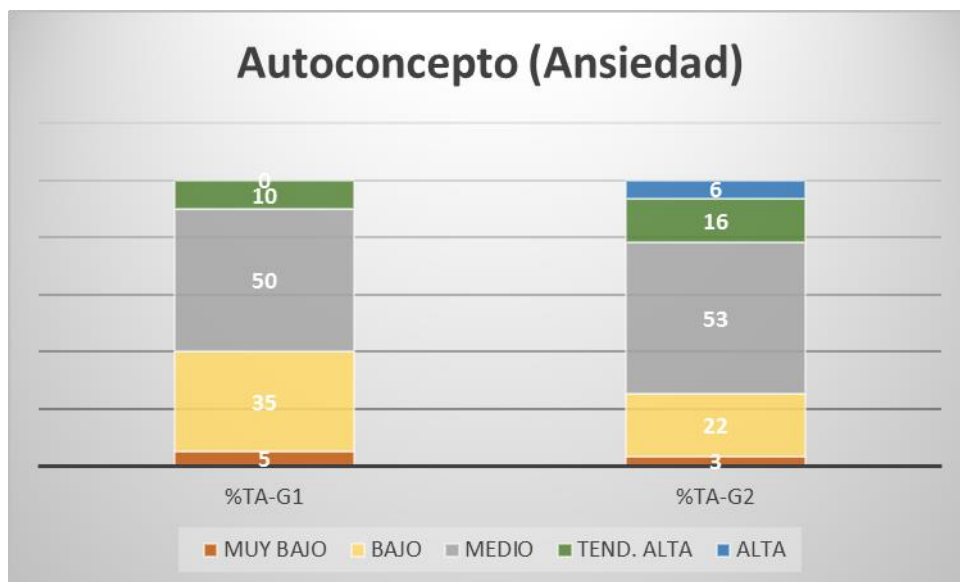


Figura 14. Autoconcepto - Dimensión 'ansiedad'

La dimensión 'social' se enfoca hacia la percepción del éxito en las relaciones con los otros. Al aplicar la Escala, en la **Figura 15** se observa que el 43% de estudiantes del *Grupo 1* estaban en los niveles muy bajo, bajo y medio, y en el *Grupo 2* el 35%.

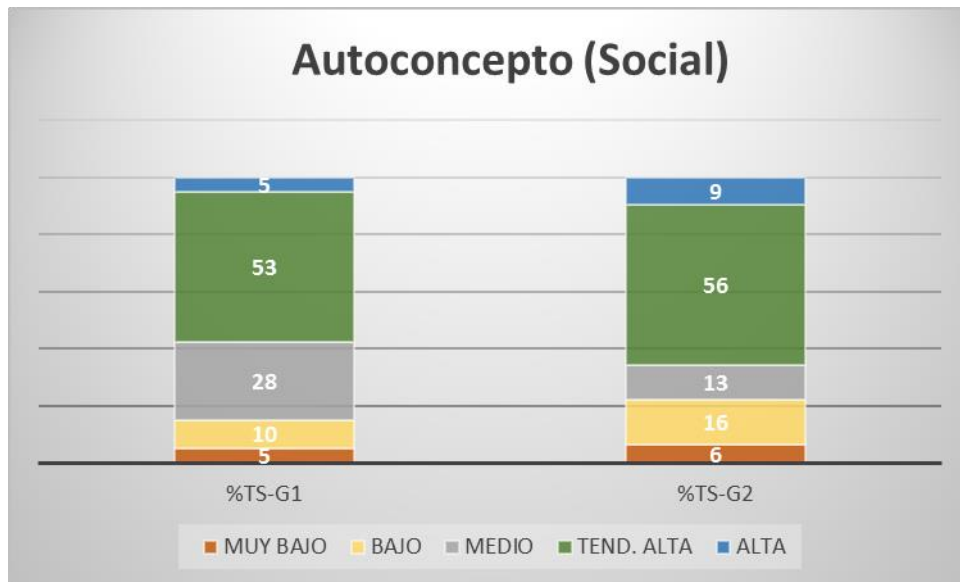


Figura 15. Autoconcepto - Dimensión 'social'

La dimensión 'felicidad' se enfoca hacia la valoración de la autoestima, es decir, con el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales. Al aplicar la Escala, en la **Figura 16** se observa que el 43% de estudiantes del *Grupo 1* estaban en los niveles muy bajo, bajo y medio, y en el *Grupo 2* el 57%.

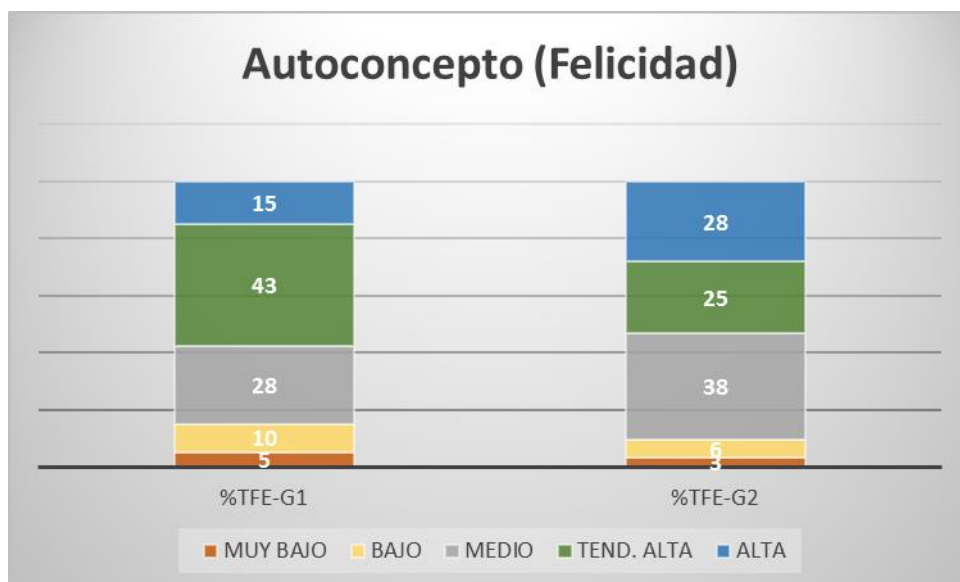


Figura 16. Autoconcepto - Dimensión 'felicidad'

Por los resultados obtenidos en el nivel muy bajo, bajo y medio, surge la necesidad de abordar lo intelectual (83% Grupo 1, 66% Grupo 2), lo físico (76% Grupo 1 y 56% Grupo 2) y la ansiedad (90% Grupo 1 y 78% Grupo 2) en el proceso formativo. Dentro de estos, debido a que las dimensiones

‘intelectual’ y la ‘ansiedad’ fueron las más críticas, se pasó a determinar cuáles situaciones abordar durante el proceso formativo. Las tendencias en el autoconcepto se pueden apreciar en **Tabla 19**.

Tabla 19. Tendencia autoconcepto (previo)

Grupo	Conductual	Intelectual	Físico	Ansiedad	Social	Felicidad
1	38% (Tendencia alta)	55% (Medio)	55% (Medio)	50% (Medio)	53% (Tendencia alta)	43% (Tendencia alta)
2	34% (Tendencia alta)	50% (Medio)	42% (Tendencia alta)	53% (Medio)	56% (Tendencia alta)	38% (Medio)

Para ello se aplicó la Escala de Ansiedad Infantil de Spence, cuya dimensión ‘pánico-agorafobia’ se enfoca hacia el miedo muy intenso y manifiesto y el temor obsesivo ante espacios abiertos o descubiertos. Al aplicar la Escala, en la **Figura 17** se observa que el 9% de estudiantes del *Grupo 1* estaban en los niveles muy alto y alto, y en el *Grupo 2* el 11%.

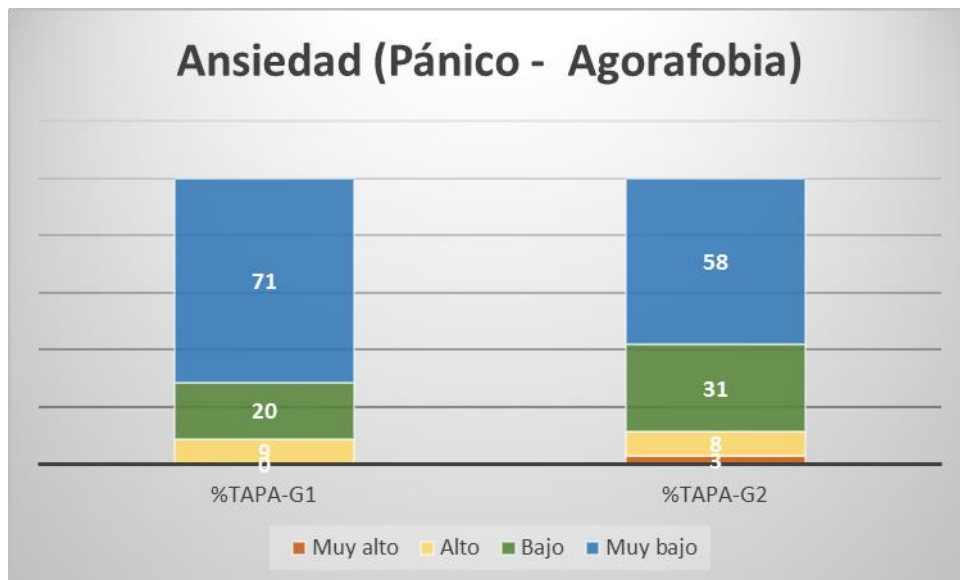


Figura 17. Ansiedad - Dimensión ‘pánico-agorafobia’

La dimensión ‘por separación’ se enfoca hacia la angustia por estar lejos de alguien. Al aplicar la Escala, en la **Figura 18** se observa que el 23% de estudiantes del *Grupo 1* estaban en los niveles muy alto y alto, y en el *Grupo 2* el 33%.

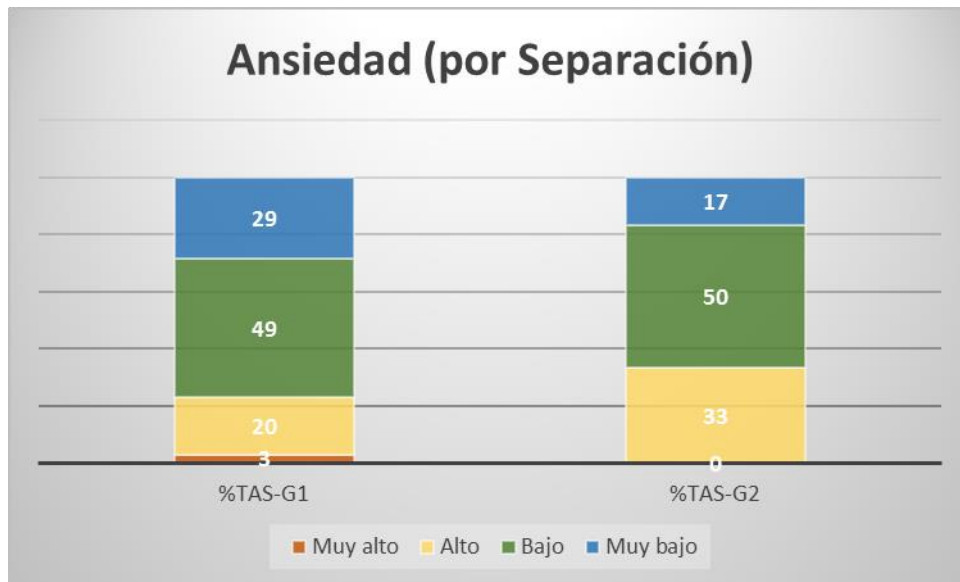


Figura 18. Ansiedad - Dimensión 'por separación'

La dimensión 'fobia social' se enfoca hacia el miedo irracional ante situaciones sociales que involucran el ser observados por otros. Al aplicar la Escala, en la **Figura 19** se observa que el 6% de estudiantes del Grupo 1 estaban en los niveles muy alto y alto, y en el Grupo 2 el 37%.

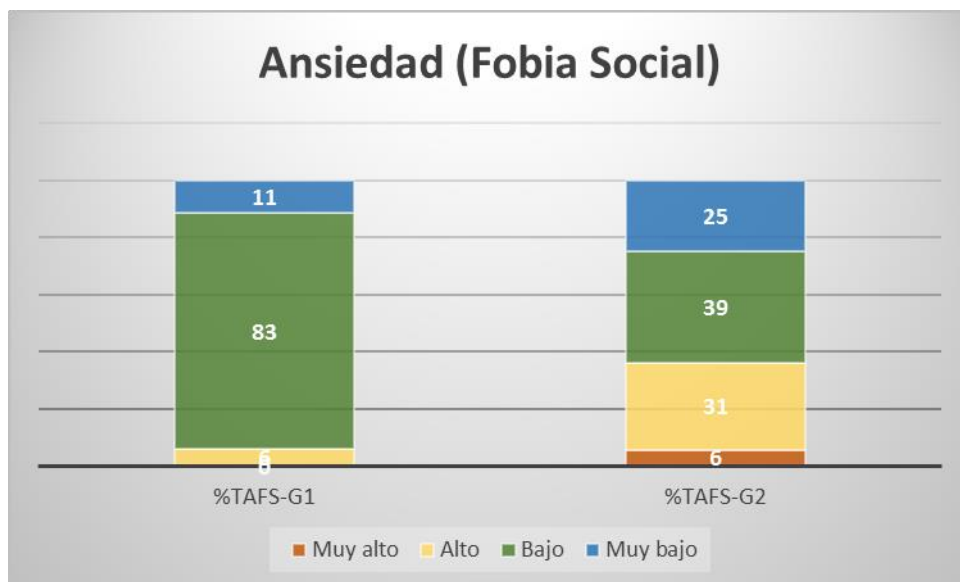


Figura 19. Ansiedad - Dimensión 'fobia social'

La dimensión 'miedo al daño físico' se enfoca hacia el temor ante situaciones que pueden implicar riesgos físicos. Al aplicar la Escala, en la **Figura 20** se observa que el 0% de estudiantes del *Grupo 1* estaban en los niveles muy alto y alto, y en el *Grupo 2* el 14%.

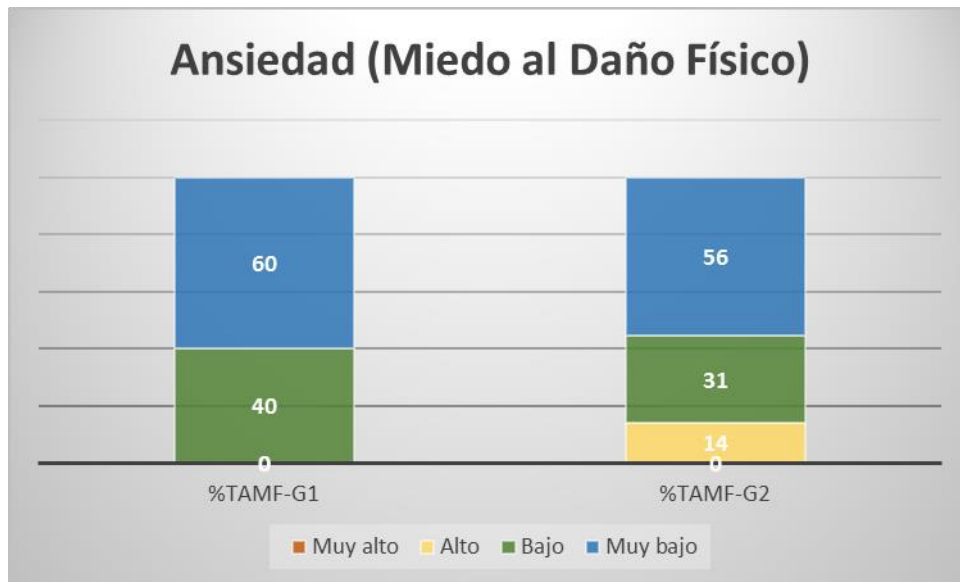


Figura 20. Ansiedad - Dimensión 'miedo al daño físico'

La dimensión 'trastorno obsesivo-compulsivo' se enfoca hacia pensamientos recurrentes y persistentes que generan inquietud, temor, preocupación y conductas repetitivas. Al aplicar la Escala, en la **Figura 21** se observa que el 14% de estudiantes del *Grupo 1* estaban en los niveles muy alto y alto, y en el *Grupo 2* el 19%.

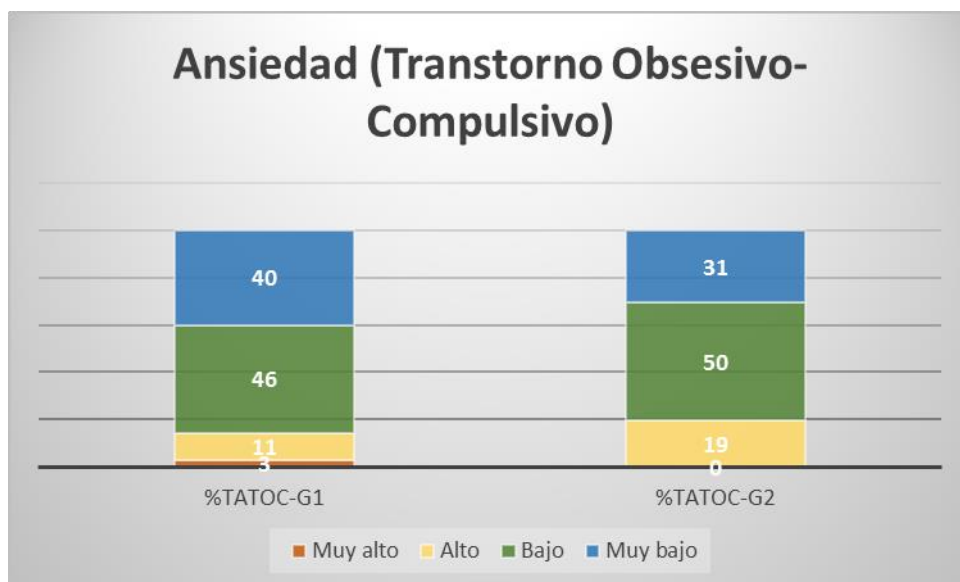


Figura 21. Ansiedad - Dimensión 'trastorno obsesivo-compulsivo'

La dimensión 'generalizada' se enfoca hacia la preocupación o angustia frente a cosas que parecen difíciles de controlar. Al aplicar la Escala, en la **Figura 22** se observa que el 17% de estudiantes del *Grupo 1* estaban en los niveles muy alto y alto, y en el *Grupo 2* el 33%.

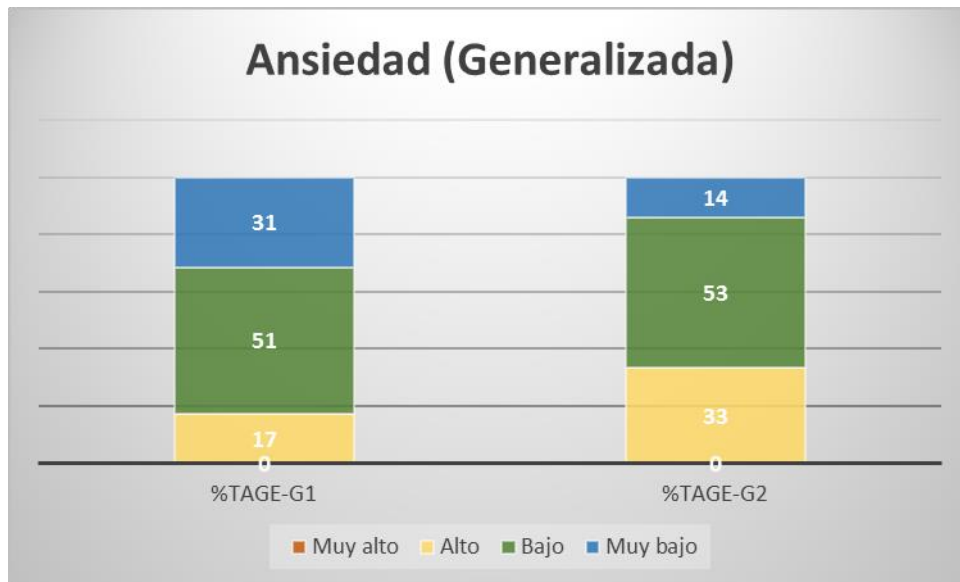


Figura 22. Ansiedad - Dimensión 'generalizada'

Las tendencias en la ansiedad se pueden apreciar en **Tabla 20**.

Tabla 20. Tendencias ansiedad (previo)

Grupo	Pánico-Agorafobia	Separación	Fobia social	Daño físico	TOC	Generalizada
1	71% (Muy bajo)	49% (Bajo)	83% (Bajo)	60% (Muy bajo)	46% (Bajo)	51% (Muy bajo)
	9% (Alto)	20% (Alto)	6% (Alto)	0% (Alto)	11% (Alto)	17% (Alto)
2	59% (Muy bajo)	50% (Bajo)	39% (Bajo)	56% (Muy bajo)	50% (Bajo)	53% (Muy bajo)
	8% (Alto)	33% (Alto)	31% (Alto)	14% (Alto)	19% (Alto)	33% (Alto)

Por los indicios encontrados en los niveles alto, además de las situaciones sobre lo social, lo intelectual y lo físico, se plantearon situaciones relacionadas con 'separación' (33% en el *Grupo 2*), 'fobia social' (31% en el *Grupo 2*) y 'generalizada' (33% en el *Grupo 2*).



3 EL ESCENARIO DE LA ALFABETIZACIÓN VISUAL

En esta sección se describe el escenario diseñado en atención a lo hallado durante la caracterización de lo académico y lo emocional en 'Aceleración del Aprendizaje'. Para ello, se presentan miradas teóricas del modelo y de la alfabetización visual; se plantea una perspectiva pedagógica para la imagen y las emociones, la cual se concreta en los proyectos que aparecen en el nudo, cada uno diseñado con el propósito de acercar a los estudiantes a la comprensión lectora y a la comprensión emocional. Finalmente, en el desenlace se llega al desarrollo de los contenidos que forman parte de cada ambiente creado para la interacción con historietas e infografías alrededor de las emociones, proceso que fue acompañado con el uso de mediaciones tecnológicas.

3.1 LA PRESENTACIÓN

En este apartado se describe la perspectiva educativa desde la cual se diseñaron los ambientes b-learning de alfabetización visual en historietas y en infografías, para que los estudiantes abordaran la comprensión lectora (lo académico) y la comprensión emocional (lo emocional). En estos ambientes surgen relaciones entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la educación, como alternativas para la transformación de los procesos formativos, a partir de una educación centrada no solo en el conocer, sino también en el interactuar y el expresar, para que los estudiantes lleguen a aprender y a tomar posturas frente a lo que sucede a su alrededor. A continuación, se describe 'Aceleración del Aprendizaje' en lo académico y lo emocional, y la alfabetización visual en historietas y en infografías, para concluir con una perspectiva pedagógica de la imagen y de las emociones como orientadoras de los proyectos que fueron abordados por los estudiantes.

3.1.1 Aceleración del aprendizaje

En 1998 el Ministerio de Educación Nacional crea el modelo educativo flexible 'Aceleración del Aprendizaje' basado en una experiencia brasileña orientada a brindar opciones educativas a estudiantes que se encontraban en condición de extra-edad para cursar un grado en educación básica primaria. En el 2000, se realiza la adaptación de materiales a los requerimientos curriculares de Educación Básica Primaria y se diseña una estrategia para su implementación a través de convenios con secretarías de educación y organizaciones sin ánimo de lucro (Gutiérrez y Puentes, 2009; Rodríguez, Panqueva, Sánchez y Vesga, 2010). En Bogotá, la Dirección de Inclusión a Poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital crea el programa "Volver a la Escuela", con los modelos Procesos Básicos, Aceleración del Aprendizaje en



Primaria y Aceleración del Aprendizaje en Secundaria (Márquez y Bernal, 2015).

El modelo agrupa una serie de estrategias para llevar a estudiantes en condición de extra-edad, en lo académico al desarrollo de “*las competencias que les permitan nivelar la básica primaria en un año lectivo, superando el desfase edad-grado*” y en lo emocional a la recuperación de su autoconfianza y el afianzamiento de sus fortalezas (Sánchez, 2010), dimensiones que se vuelven fundamentales para alcanzar un buen rendimiento para la superación del fracaso escolar, la marginación y la exclusión del sistema educativo (Booth et al., 2000; Bernal, Cano & Lancheros, 2016; UNESCO, 2017).

Con este modelo, se atiende a poblaciones con dificultades para integrarse al sistema educativo regular por encontrarse en condiciones académicas, emocionales y sociales vulnerables (Guayazán, 2015; Hernández y Triviño, 2016; Ruíz, 2007), a partir de la realización de proyectos que se apoyan en materiales que siguen lineamientos curriculares, estándares de competencias y orientaciones educativas contemporáneas (Díaz y Hernández, 2002; Sánchez, 2010).

3.1.1.1 Lo académico

En el trabajo con la dimensión académica en ‘Aceleración del Aprendizaje’ están involucradas estrategias que no solo favorecen los procesos de lectura y escritura de los estudiantes (Cortés y Perdomo, 2014), sino la reflexión de los profesores acerca de lo que se hace en el aula, del reconocimiento de las características, necesidades y dificultades de los estudiantes y, de la producción de un discurso pedagógico holístico que integre áreas, proyectos y saberes alrededor de los procesos formativos que orientan (Rodríguez, 2017).

Con el trabajo por proyectos los estudiantes desarrollan competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía (Schmidt, 2006), al participar activamente en lo que aprenden y en la práctica de lo aprendido (Hernández y Ventura, 2006; Alvarado, 2014). En cada proyecto se parte de interrogantes, intereses y preguntas que llevan a la planeación de tareas orientadas hacia el aprender a buscar información, el explorar la realidad, el contrastar lo previo con lo nuevo, el socializar resultados y el proyectar caminos por recorrer, para la incorporación de “*componentes transdisciplinarios vinculados a la toma de decisiones, el diseño de propuestas y la participación en acciones sociales*” (López y Lacueva, 2007, p. 581), tendientes a beneficiar a las poblaciones vulnerables.

En el modelo, los proyectos cuentan con momentos para la planificación, la ejecución, la socialización y la evaluación (Jolibert, 2002; Buitrago, Torres y Hernández, 2009; MEN, 2010; MEN, 2011), que llevan a la



comunicación verbal (oral, escrita) y no verbal (visual, gestual) con profesores, pares o familias, comunicación que se ve enriquecida por la diversidad de edades, antecedentes, aspectos culturales y ritmos de aprendizaje de los sujetos que entran en contacto. Al *planificar* se lee, se escribe, se proyecta la participación en la elaboración de un producto, se establecen los conocimientos previos requeridos para el desarrollo de un proyecto, se plantean actividades y se estiman tiempos.

Al *ejecutar* se busca información, se ajusta el proyecto a las necesidades e intereses de los estudiantes, se emplean estrategias para la consolidación del aprendizaje como el juego y los retos, se conjuga el trabajo en clase con el de casa, se desarrollan actividades grupales e individuales, se utilizan materiales. Al *socializar* se continua la lectura y la escritura, se comparten experiencias, se identifican debilidades y fortalezas, se evidencian aprendizajes, se diseñan otras estrategias para mejorar el desarrollo de los proyectos. Al *evaluar* se valoran y registran fortalezas, debilidades y experiencias de los estudiantes, se observa el desempeño de los profesores desde el manejo de las estrategias utilizadas en clase, con el propósito de hacer los ajustes que requiera el proceso formativo (Sánchez, 2010).

En cada momento está presente la lectura de textos narrativos, informativos o argumentativos, alrededor de los cuales se desarrollan competencias comunicativas, se intercambian ideas, opiniones, contextos e intereses. Con los *narrativos* se promueve el gusto por la lectura, con los *informativos* la curiosidad por conocer, con los *argumentativos* la discusión de diversas perspectivas. En los textos se integran áreas de conocimiento, se contextualizan temáticas y se sensibiliza hacia el aprendizaje, acciones que pueden ser enriquecidas con la lectura de lo visual representado en imágenes, mapas, esquemas y gráficos, ampliándose el panorama de la alfabetización y de la pedagogía hacia *sistemas simbólicos* que complementan lo verbal, lo escrito, la palabra, con lo no verbal, lo visual, la imagen.

Una pedagogía en este contexto, se ha de pensar no solo en las ideas, conceptos, hechos, ejemplos y experiencias proyectadas por la imagen, sino en su papel en lo que se siente, se expresa, se reflexiona, se piensa o se desea, convirtiéndose en un foco para que los profesores reflexionen acerca de su presencia, uso y sentido (Dussel, Abramowski, Igarzábal y Laguzzi, 2010; Gutiérrez-Castro, 2015; Linares, 2015; Filpe y Etcheverriborde, 2016; Hermosilla, 2016; Motta, 2016; Niedermaier, 2016; Fernández, 2017; Cordovi y Keeling, 2018; García, 2018). Es así que una *pedagogía de la imagen* se convierte en una mirada a incluir en los proyectos de 'Aceleración del Aprendizaje', como orientadora de la lectura de los textos utilizados en su desarrollo, desde lo que es la comprensión lectora, la interpretación textual y la alfabetización (Cárdenas y Medina, 2015).



Este tipo de pedagogía orienta la *comprensión lectora* hacia el contrastar elementos textuales, el inferir y el opinar frente a lo leído; la *interpretación textual* hacia la deducción y la producción coherente de textos; la *alfabetización* hacia el acceso, comprensión y uso de la palabra y la imagen en situaciones de comunicación planteadas en diversos contextos (Pérez, 2008; Quitián, 2015), perspectivas se convierten en alternativas para que los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje' sean promovidos a Educación Básica Secundaria, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los estándares básicos de competencias, las orientaciones pedagógicas y los lineamientos curriculares establecidos por el MEN (Sánchez, 2010).

Con una pedagogía de la imagen se busca sensibilizar a los estudiantes en el ver (nivel literal), el mirar (nivel inferencial) y el observar (nivel crítico). El ver enfocado en reconocer y recordar los elementos superficiales y explícitos del texto; el mirar en deducir y conjeturar a partir de los detalles del texto; el observar en evaluar y valorar lo que se encuentra más allá de lo superficial o lo detallado (Pérez, 2005; Abramowski, 2009; Gordillo y Flórez, 2009; Muñante, 2010; Expósito, 2013; Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2018).

3.1.1.2 Lo emocional

En 'Aceleración del Aprendizaje' se aborda la dimensión emocional por su influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes y en cómo los estudiantes enfrentan los desafíos cotidianos, se ven a sí mismos, confían en sus capacidades o establecen relaciones con padres, profesores y pares. Si los estudiantes se encuentran en un estado emocional desfavorable, se generan barreras para la integración al sistema educativo regular, la interacción con otros, el desarrollo de sus capacidades y la obtención de los resultados deseados (García, 1998; Monbourquette, 2004; Rodríguez, 2014; Medrano, 2015; Bernal, Cano y Lancheros, 2016; Serrano, Mérida y Tabernero, 2016).

Lo emocional se potencia o debilita de acuerdo con las experiencias que cada estudiante tiene en su hogar, en la escuela o en su entorno, llevándolo a asumir ciertas actitudes, comportamientos y valores que inciden en la vida personal, social y académica; en la permanencia en el sistema educativo; en la capacidad de conocer, interactuar y expresar; en las ideas, opiniones, creencias y percepciones; en las sensaciones y sentimientos; en la forma de actuar y lo que se es (Campo y Martínez, 2009; Papalia, Wendkos y Duskin, 2010).

Lo emocional determina en gran medida el posicionamiento de los estudiantes frente a las experiencias escolares, al aprendizaje, a la relación con otros, a la motivación, a la respuesta frente al éxito, el fracaso y las situaciones negativas, a la satisfacción consigo mismo y la



conducta social; es necesario que los profesores cuenten con estrategias que den respuesta a las problemáticas encontradas y brinden las condiciones para alcanzar un desempeño académico adecuado y a no desertar cuando se pasa al aula regular (Quintero, 2015); que permitan el abordaje de situaciones de conflicto, violencia e intolerancia para evitar malos comportamientos y bajo rendimiento académico (Aguirre et al., 2017); que fortalezcan la expresión y las conexiones con su entorno para una mejor convivencia con pares, profesores y familia (Caballero, Ortega y Sanjuán, 2017).

El fortalecimiento de lo emocional se convierte así en una oportunidad para que los estudiantes asuman en forma adecuada lo académico, aprendan de sus errores, superen sentimientos de frustración y mantengan su motivación. Para ello, los profesores han dinamizar el trabajo grupal e individual, la confianza en sí mismos, el trato respetuoso con pares, la valoración de los otros, la comprensión de las actividades a realizar, la autonomía y la evaluación del trabajo de los otros. Es así que surge una pedagogía de las emociones, que aporta al manejo emocional, en la que el *miedo* se vea como una alerta sobre posibles daños o peligros; el *enojo* como ayuda para enfrentar obstáculos para conseguir lo que se necesita; la *alegría* como empatía para entrar en contacto con otros y sentirse protegidos; la *tristeza* como soporte para afrontar las pérdidas (Shapiro, 1997).

Para el desarrollo de una pedagogía de las emociones, es vital que los profesores antes de emprender un proceso formativo, reconozcan el estado emocional de sus estudiantes; las faltas de reconocimiento por parte de la familia, de los profesores o de los pares; las dificultades originadas en algún aspecto importante de la vida; las inconformidades físicas; la sobreestimación de capacidades reales; la sobreprotección o la falta de control; las problemáticas en estados anímicos como la depresión o la ansiedad que afectan negativamente la autoestima y el autoconcepto (Valderrama, 2015). Es así que, en este reconocimiento, la presente investigación plantea aprovechar experiencias sobre la aplicación de instrumentos validados en distintos países latinoamericanos, incluida Colombia.

Como punto de partida, para reconocer el estado en autoestima, se aplicó el Inventario de **Autoestima** de Coopersmith¹ junto con el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs², cuyos resultados llevaron a utilizar la

¹ (Miranda, Miranda y Enríquez, 2011; Alvites-Huamaní, 2015; Larrota, Sánchez y Sánchez, 2016; Vera, 2016; Hiyo, 2018).

² (Sandí, Díaz, Murrelle, Zeledón y Alvarado, 1999; Mengana, 2013; Abello et al., 2014; Casas, 2015; Flores, 2018).



Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris³ y la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence⁴. A continuación, se realiza una descripción de la forma cómo con estos instrumentos se evidenció la dimensión emocional de los estudiantes.

La autoestima

La *autoestima como valoración positiva que se tiene sobre sí mismo*, le permite a un estudiante dar sentido a su vida, establecer relaciones sanas con otros y conocer desde una perspectiva positiva el mundo en el marco de sus características (edad, género, rasgos físicos) y condiciones particulares (nivel educativo, rol social, relaciones interpersonales) (Sánchez, 2010). Esta valoración se construye y se desarrolla a partir del *“juicio personal de autovalía, que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo”*, el cual *“se transmite a los demás por reportes verbales o conductas manifiestas”* (Coopersmith, 1967 citado por García, 1998, p. 3) de aprobación o desaprobación. Para establecer el nivel de autoestima se cuenta con el Inventario de Autoestima (**Self-Esteem Inventory**) de Coopersmith, con sus dimensiones: sí mismo, social-pares, hogar-padres y escuela, junto con una escala de mentira que permite verificar si su diligenciamiento fue válido o no (Brinkmann, Segure y Solar, 1989; García, 1998; Campo y Martínez, 2009; Maryam y otros, 2011; Cruz & Quinones, 2012; Morales y González, 2014; Alvites-Huamaní, 2015; Díaz, Tovar y Torres, 2015).

En la dimensión *sí mismo o general*, se refleja el aprecio que un estudiante se tiene, basado en su autopercepción, reflejo de niveles de aspiración, estabilidad frente a desafíos, valoración de habilidades, seguridad en sí mismo, responsabilidad sobre las acciones propias, confianza, habilidades sociales y atributos personales. La dimensión *social-pares* parte de la percepción que tiene un estudiante de cómo sus compañeros ven sus características físicas o sus capacidades por lo que comentan y expresan. En ella se valoran habilidades sociales, desenvolvimiento dentro de un grupo, modos de actuar, formas de reaccionar, maneras de vivir, relaciones interpersonales, sentido de pertenencia, pautas, costumbres y expresiones.

La dimensión *hogar-padres*, está relacionada con los vínculos que se dan entre los miembros de la familia. En ella se reflejan el clima emocional, las expresiones de afecto, el compartir momentos, la forma de trato y

³ (Gorostegui y Dörr, 2005; Moreno et al., 2011; Vargas-Hidalgo, 2017; Moreno-Méndez, Umbarila-Contreras y Franco-Torres, 2019).

⁴ (González, Martínez-Guerrero, Aguilar y Gallegos, 2010; Argumedos, Pérez y Romero-Acosta, 2014; Alvites-Huamaní, 2015; Hernández-Guzmán, Bermúdez-Ornelas, Spence, Cervantes-Perea, Fajardo-Castillo y Rodríguez-de Ávila, 2019; Pedroza, Andrade y Calleja, 2019).



orientación, la construcción de buenos recuerdos, los valores familiares, la comunicación, la valoración, el respeto, los límites, las expectativas y la independencia (McKay y Fanning, 1991). La dimensión *escolar*, describe la percepción que el estudiante tiene sobre su rendimiento académico y los ambientes generados por los profesores para su aprendizaje. En ella se valora la capacidad para aprender, afrontar actividades académicas, evaluar logros propios, plantear metas y trabajar en forma grupal o individual.

La autoestima negativa

Como complemento a la valoración de la autoestima a través del Inventario de Autoestima de Coopersmith, se empleó el Inventario de **Depresión Infantil (Children's Depression Inventory)** de Kovacs dado que además de la disforia, en su dimensión autoestima negativa se evidencia la baja autoestima, lo que no le gusta al niño de sí mismo, los sentimientos de no ser amado y la tendencia a tener ideas suicidas (Abello et al., 2014; Peñate et al., 2014; Manrique, 2017; Alvites-Huamaní, 2019).

En cuanto a la dimensión *disforia* aparecen factores como el estado de ánimo negativo, problemas interpersonales, ineficacia y desmotivación (Miranda, Laborín, Chávez, Sandoval y Torres, 2016). El estado de ánimo negativo refleja sentimientos de tristeza, ganas de llorar, preocupación por cosas malas, molestia con algo e incapacidad de tomar decisiones. Los problemas interpersonales se relacionan con dificultades en la interacción con las personas, prevenciones y aislamiento social. La ineficacia refleja una evaluación negativa de las capacidades y el rendimiento escolar. La desmotivación incluye la falta de energía, la dificultad para comer o dormir y la sensación de aislamiento.

El autoconcepto

Debido a que en el Inventario de Autoestima de Coopersmith y el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se obtuvieron indicios acerca de posibles problemáticas en el 'sí mismo' y la interacción social, se pasó a medir el nivel de autoconcepto como referencia a la **opinión que un estudiante tiene sobre sí mismo, su forma de ser y su comportamiento**. Para ello se empleó la Escala de Autoconcepto Infantil (**Children's Self-Concept Scale**) de Piers-Harris, que recoge la percepción de los estudiantes en las dimensiones conductual, intelectual, físico, ansiedad, social y felicidad (Veiga, García, Reeve, Wentzel y García, 2015; Bojorque, Bojorque y Dávalos, 2016; Chávez, Cuapio, Gil y Pérez, 2017).

La dimensión *conductual* refleja el grado en que se admiten o niegan conductas problemáticas. La dimensión *intelectual* refleja la



autovaloración sobre las tareas escolares y el sentimiento general hacia el colegio. La dimensión *física* refleja las actitudes sobre las características físicas y aspectos como liderazgo y habilidad para expresar sus ideas. La dimensión *ansiedad* refleja un humor alterado y emociones sobre preocupaciones, nerviosismo, timidez, tristeza o miedo. La dimensión *social* refleja la forma en que se auto valora la popularidad y aceptación entre su grupo de pares. La dimensión *felicidad* refleja un sentimiento general de ser feliz y estar satisfecho de vivir (Guillén y Ramírez, 2011).

La ansiedad

Debido a que con la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris se evidenció una tendencia problemática en ansiedad como **estado de ánimo caracterizado por la inquietud, la excitación y la inseguridad que tiene un estudiante**, se aplicó la Escala de Ansiedad Infantil de Spence (**Spence Children Anxiety Scale**) en sus dimensiones de pánico-agorafobia, ansiedad por separación, fobia social, miedo al daño físico, trastorno obsesivo-compulsivo y ansiedad generalizada (Cough, 2015; Hernández et al., 2017; Martínez, 2017).

La dimensión *pánico-agorafobia* refleja el miedo intenso y manifiesto frente a situaciones de peligro que puede desembocar en temores obsesivos. La dimensión *ansiedad por separación* se puede reflejar en ataques de pánico o problemas relacionados por no encontrarse en compañía de alguien. La dimensión *miedo al daño físico* se relaciona con el temor a estar en contacto con animales, médicos o lugares con riesgos potenciales. La dimensión *trastorno obsesivo-compulsivo* tiene que ver con la presencia de pensamientos recurrentes y persistentes que generan preocupaciones y conductas repetitivas. La dimensión *ansiedad generalizada* refleja la preocupación respecto a muchas cosas que parecen difíciles de controlar (Fernández-Valdés, 2016; Huanca, 2016; Palacios, 2016; Pintado, 2016; Martínez, 2017).

3.1.2 Alfabetización visual

Una vez determinado lo académico y lo emocional, se observa que, en las áreas del lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y formación ciudadana, se trabaja con materiales donde convergen lo escrito y lo visual, cuyo abordaje requiere de una pedagogía en *sistemas simbólicos* para la comprensión de lo verbal desde la palabra y lo no verbal desde la imagen (Schmidt, 2006), elementos que se conjugan a la hora de conocer, de interactuar con otros y de expresar ideas, deseos y sentimientos. Para atender a esta convergencia, surge la necesidad de hacer que los estudiantes estén **alfabetizados visualmente**, es decir, que sean capaces de **crear, usar, apreciar e interpretar imágenes en el desarrollo de actividades vinculadas con el aprendizaje, la comunicación y la toma de decisiones** (NCREL - METIRI Group, 2003).



En el proceso de alfabetización visual orientada a lo académico y lo emocional, los profesores han de contar con ambientes que mezclen lo verbal (la palabra) con la riqueza que brinda lo no verbal (la imagen); en los que se planteen actividades donde las imágenes sean vistas (descritas), miradas (interpretadas) y observadas (evaluadas y producidas) en sus contextos particulares (Dondis, 2003; Villafañe, 2006; Villa, 2008); donde se extraiga información, se dé significado, se comunique y se expresen ideas en forma visual (Zunzunegui, 2010).

Este acercamiento a lo visual, requiere que los estudiantes y profesores alfabetizados sean capaces de “*descifrar los códigos visuales, la información visual y poder adoptar una posición analítica, racional, crítica ante la misma*” (Cerrejón y Montero, 2000, p. 135), y con ello se apropien de los contenidos visuales presentes en los textos a los que acceden dentro y fuera de la escuela (Nixon, Tompkins y Lackie, 2008). Es de anotar que alguien se encuentra **alfabetizado visualmente** si puede:

- (1) Determinar la naturaleza y el alcance de materiales visuales. (2) Encontrar y acceder de manera efectiva y eficiente a imágenes y medios visuales. (3) Interpretar y analizar significados de imágenes y medios visuales. (4) Evaluar imágenes y sus fuentes. (5) Usar imágenes y medios visuales de manera efectiva. (6) Diseñar y crear imágenes y medios visuales. (7) Comprender aspectos éticos, legales, sociales y económicos que rodean la creación y el uso de imágenes y medios visuales, así como acceder y usar materiales visuales de forma ética (ALA, 2011).

Es así que la presencia de la imagen en la escuela, hace que educadores e investigadores deban trabajar en conjunto en la exploración de su potencial en los procesos formativos y en la apropiación de sus diversos formatos y modalidades. En esta apropiación, los profesores han de ser capaces de interpretar, construir y evaluar las imágenes desde lo didáctico; seleccionarlas e incluirlas apropiadamente en procesos formativos; producirlas a partir de lo escrito o producir lo escrito desde ellas; modelizar y representar la realidad; aportar a la comprensión de contenidos; impactar el aprendizaje de cada estudiante según sus características (Perales, 2006).

En la **Tabla 21** se describen las dimensiones y los indicadores involucrados en la alfabetización visual en historietas e infografías, los cuales están basados en la propuesta realizada por la *American Library Association*, dada su trayectoria en la promoción de estrategias que buscan mejorar el aprendizaje y garantizar el acceso a la información (ALA, 2011; Acevedo, 1992).



Tabla 21. Indicadores Alfabetización visual

Dimensión	Indicador
Naturaleza: para determinar la naturaleza y el alcance de las historietas/infografías, el estudiante:	Discrimina el lenguaje verbal (palabra) y no verbal (imagen) que caracterizan una historieta/infografía. Reconoce lo que es una historieta/infografía, sus características, su estructura y sus partes Reconoce cómo es la secuencia de una historieta/infografía.
Acceso: Para encontrar y acceder efectiva y eficientemente a la información en las historietas, el estudiante:	Localiza información relevante en el texto de una historieta/infografía según sus partes y su secuencia. Reconoce las partes o componentes de una historieta/infografía. Reconoce la secuencia del texto y el vocabulario empleado en una historieta/infografía.
Significado: Para interpretar y analizar el significado de las historietas/infografías, el estudiante:	Formula hipótesis sobre el contenido de una historieta/infografía a partir de lo que se mira en ellas. Deduce el significado de palabras, imágenes y expresiones a partir de información explícita en una historieta/infografía. Deduce el tema central, ideas principales en el texto de una historieta/infografía considerando sus partes. Deduce el propósito de una historieta/infografía con los elementos presentes en su estructura. Opina sobre aspectos variados (acciones, hechos, ideas importantes) de una historieta/infografía.
Uso: Para usar historietas/infografías de manera efectiva, el estudiante:	Reconoce características del lenguaje verbal (escrito) y no verbal (imagen) que se usa en una historieta/infografía. Parafrasea el contenido de una historieta/infografía con vocabulario variado. Identifica el lenguaje verbal (escrito) y no verbal (imagen) en el contenido de una historieta/infografía.



Dimensión	Indicador
Creación: para el diseño y creación de historietas/infografías, el estudiante:	Identifica cuál es la secuencia que debe tener una historieta/infografía. Elabora una historieta/infografía a partir de su estructura, partes y secuencia. Organiza el texto a colocar en cada parte de una historieta/infografía.

Aquí cabe resaltar que, a partir de estos indicadores, se orientó la elaboración de la prueba de entrada/salida y los respectivos indicadores que dan cuenta de la comprensión lectora y la comprensión emocional en el marco de la alfabetización visual llevada a cabo con historieta/infografía.

3.1.2.1 Alfabetización visual en historietas

Se escogió la historieta como parte de los textos narrativos que se manejan en ‘Aceleración del Aprendizaje’, dado su enfoque hacia las imágenes como objetos comunicativos, estéticos y creativos (Díaz, 2016), que junto a lo escrito, permiten plantear a los estudiantes situaciones que mezclan lo académico y lo emocional, la comprensión lectora y la comprensión emocional, en atención no solo a las necesidades curriculares y objetivos de aprendizaje de su proceso formativo, sino también a la reflexión sobre lo que puede estar ocurriendo en el entorno escolar.

Las historietas como escenario de alfabetización visual, brindan a la escuela alternativas para el aprendizaje, para la comunicación de ideas y conceptos, para la comprensión lectora (Stokes, 2002), para la narración de historias ficticias o personales y para la comprensión emocional (Segovia y Racionero, 2015; Sánchez, 2010). En las historietas los estudiantes al dibujar representan su mundo interior y expresan sus sentimientos y, al narrar dan sentido a sus experiencias y significados en diversos contextos (Segovia, 2010). En esta mezcla de imágenes y palabras en una secuencia temporal, se presentan situaciones con conflictos y obstáculos, en las que intervienen diversos personajes y un narrador identifica las emociones de los personajes o realiza comentarios sobre sucesos y personajes (Romero y Gómez, 2013).

El dibujo y la narración como elementos constitutivos de una historieta que desarrolla una historia, dan acceso a los estudiantes al mundo de la lectura y al mundo de la escritura con palabras e imágenes (Rodríguez-Vergara, 2014), constituyéndose así en “*un medio para desarrollar la imaginación y memoria autobiográfica*” (Carpe y García, 2015, p. 248), que brindan modos de ser que se van transformando al interactuar con



situaciones en donde lo verbal y lo no verbal aportan al desarrollo de experiencias educativas diferentes (Chacón, 2016) desde elementos, temáticas y contenidos que permiten el conocimiento, la apropiación y la interpretación de realidades, ideas y emociones.

La alfabetización visual en historietas plantea una forma de llevar a cabo una pedagogía de la imagen como escenario didáctico que enriquece las prácticas en el aula (Fernández y López, 2015) junto con el aporte de las TIC como espacio-tiempo educativo, a la comprensión y producción de textos (Francica, 2015). En este ejercicio formativo, los profesores van creciendo profesionalmente durante el proceso de formulación, diseño, producción, implementación y evaluación de actividades donde se yuxtaponen aspectos disciplinares, didácticos y contextuales (Beltrán y Marín, 2017), lo que lleva a la generación de prácticas educativas que reconocen la existencia de diversas posturas o perspectivas (Díaz, 2016), en las que se promueve la comprensión y producción de textos que entremezclan palabra e imagen (Domínguez-Fernández, 2015), en los que se plantean situaciones para la reflexión académica y emocional.

La historieta con fines didácticos permite la presentación de contenidos y la expresión de emociones, mantiene el interés y la curiosidad de los estudiantes como *lectores* de personajes y situaciones particulares, como *escritores* que expresan sus posturas sobre el mundo que los rodea, que construyen saberes, que interactúan con otros, que integran nuevos conceptos a sus conocimientos previos, que incrementan sus experiencias al relacionarse con su entorno, que desarrollan habilidades sociales y que además, fortalecen su estado emocional a partir de la toma de conciencia sobre lo que le ocurre, sobre lo que observa y sobre lo que hace (Onieva, 2015; Calvas y Espinoza, 2017).

Las historietas como estrategia metodológica empleada en el aula por los profesores, busca atender las necesidades educativas y el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes. Para ello, cada profesor se involucra en el diseño y selección de contenidos que reflejen valores y puntos de vista, reflexiona sobre las metodologías a emplear, realiza el seguimiento de los procesos formativos y valora la producción de sus estudiantes como evidencia de su evolución (Barraza, 2006; Domínguez, 2015). A continuación, se presentan los componentes de las historietas que fueron tenidos en cuenta durante la producción de los contenidos del ambiente creado para el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje'.

Viñeta

La viñeta es la representación visual del espacio-tiempo de cada historia narrada alrededor de las emociones que, en un **espacio** bidimensional enmarca planos, formatos, ángulo de visión y composición (Acevedo,



1992; Eisner, 1994; Eisner, 1998). Los *planos* como encuadres del espacio enfocados hacia el cuerpo de los personajes, se tipificaron como se muestra en la **Tabla 22**.

Tabla 22. Planos en viñetas

Plano	Cuerpo
General	El cuerpo entero presentado en una escena amplia
Entero	El espacio próximo al cuerpo entero
Americano	El cuerpo recortado a la altura de la rodilla
Medio	El cuerpo recortado a la altura de la cintura
Primer plano	El cuerpo se recortado a la altura de los hombros
Detalle	Enfocado en alguna parte del cuerpo o de un objeto

Los *formatos* como formas de presentación del encuadre de la historieta, se delinearon por una línea demarcatoria rectangular que indicaba que la acción se desarrollaba en el presente. El *ángulo de visión*, fue el punto desde el cual se observó la acción: medio a la altura de los ojos; picado de arriba hacia abajo; o contrapicado de abajo hacia arriba. La *composición* fue la forma en que los objetos se ubicaron en cada viñeta y la organización de la secuencia de viñetas.

El **tiempo** se representó a través de una **secuencia** de cuatro viñetas combinadas en una sucesión progresiva y discontinua de momentos, cuyo movimiento y organización se dan izquierda a derecha y de arriba abajo (Acevedo, 1992; Eisner, 1994; Eisner, 1998). En el montaje de la historieta se articularon espacios y tiempos para darle al relato un ritmo particular. La conexión entre viñetas se realizó a través de espacios contiguos y cartelas. Con los espacios contiguos se creó la ilusión de continuidad espacio-temporal en la acción; con la cartela se explicaron contenidos para dar continuidad entre viñetas. Desde lo psicológico, el manejo del tiempo se realizó evocando recuerdos, pensamientos o divagaciones del pasado; el plano próximo representa un tiempo de recorrido breve y el alejado uno mayor.

El dibujo

El dibujo en cada viñeta lo conformaron los personajes, los signos gráficos y el ambiente (Acevedo, 1992; Eisner, 1994; Eisner, 1998). En las historietas creadas para la presente investigación, la mayoría de los **personajes** eran estudiantes, quienes a través de la forma de las cejas y boca expresaban emociones como la alegría, el enojo, la tristeza y el



miedo. Las expresiones variaban de intensidad según la mayor o menor acentuación de rasgos o el empleo de signos gráficos para representar temblor, sudor o lágrimas. Los **signos gráficos** permitieron crear metáforas, como representación del estado síquico de los personajes. También se emplearon figuras cinéticas representando algún impacto.

En las historietas se crearon diversos **ambientes** como escenario reales o imaginarios donde transcurrió la acción de los personajes de cada historia. El *físico* hizo referencia a lugares concretos como una casa, una escuela o un parque. El *psicológico* presentó diversos momentos, entre los que se encuentran la tensión, el conflicto, el drama, la relajación y la tranquilidad. El *sociocultural* reflejó características sociales y culturales de la historia en el ámbito familiar y escolar.

El texto

Los **textos** representaron el sonido de los diálogos y pensamientos de los personajes y la voz del narrador, a través de letras, globos, cartelas y onomatopeyas (Acevedo, 1992; Eisner, 1994; Eisner, 1998). Con **letras** de mayor tamaño se indicó un volumen alto y con más pequeñas volumen bajo. Los **globos** estuvieron conformados por un cuerpo conteniendo el texto y un rabillo que identificaba el personaje que lo estaba expresando. Se emplearon diversos tipos de delineación para expresar enojo, voz baja o temor. Los rabillos sirvieron para indicar que la voz o el pensamiento provenía al mismo tiempo de varios emisores.

La **cartela** representada con un cuadro de texto, permitió dar una explicación sobre hechos de la historia que se debían conocer. Con la **onomatopeya** se representó el sonido dentro de la acción que ocurría en una historieta.

3.1.2.2 Alfabetización visual en infografías

Se escogió la infografía como parte de los textos informativos que se manejan en 'Aceleración del Aprendizaje', debido a que permiten la representación visual de información, datos o conocimiento que permiten apoyar el desarrollo de habilidades cognitivas como la interpretación, el análisis, la evaluación, la conclusión y la explicación de ciertas situaciones, que lleva al estudiante a modelar el mundo que lo rodea (Morera, 2017; Damyanov y Tsankov, 2018). Con la infografía se proporcionó información específica y práctica para explicar en forma rápida y clara situaciones sobre emociones, lo que incluyó la presentación estática de texto, imágenes, cuadros, logotipos, ilustraciones y gráficos que, con un diseño coherente y lógico buscaron atraer y mantener la atención de los estudiantes.



Desde lo educativo, la infografía puede verse como *“un producto de comunicación visual, formado por texto e imagen en el que ambos lenguajes trabajan al unísono para ofrecer información por el canal visual”* (Morera, 2017, p. 329), que presenta visualmente el contenido en forma de modelos, objetos, procesos y fenómenos que acercan a los estudiantes a percibir e interactuar con el mundo, a resolver situaciones, a superar dificultades y a descubrir cosas más allá de los libros de texto, es decir, que se convierten en otra forma de codificar materiales de estudio para hacerlos más accesibles a los estudiantes.

Los componentes principales utilizados en las infografías seleccionadas para el ambiente fueron (Morera, 2017): (1) visuales como colores, gráficos, signos e iconos; (2) contenido como hechos, estadísticas, textos y referencias; (3) conocimiento como conclusiones o mensajes. Con estos componentes, se buscó que cada infografía transmitiera conocimiento al combinar contenido, diseño y tecnología en modelos, tendientes a sensibilizar a los estudiantes sobre situaciones que involucraban emociones, y así mismo crear condiciones para el desarrollo de capacidades que les permitieran usar efectivamente las imágenes para expresarse con y sobre imágenes; reflexionar sobre cómo solucionar problemáticas emocionales; experimentar y producir palabras e imágenes para los proyectos diseñados para el ambiente.

Como experiencias desarrolladas en el ámbito académico alrededor de las infografías, surgen investigaciones como la de Narvéez (2016), en la que se describen los cambios en el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes con bajo rendimiento de grado noveno del Colegio San José Sur Oriental (Bogotá, Colombia). Durante el proceso investigativo se recopiló información a partir de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a estudiantes y docentes, de observaciones de clase y de los productos desarrollados por los estudiantes, evidenciándose que la interacción con un ambiente de aprendizaje basado en el análisis de infografías, produjo cambios en la competencia interpretativa de este tipo de texto.

Rincón (2016) analizó los elementos educativos y comunicativos de la infografía y la visualización de datos en el proceso formativo del área de Educación Física, recreación y deportes de los grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Federico Ángel (Caldas, Antioquia, Colombia). Estos dos tipos de textos informativos se emplearon como alternativas didácticas para que los estudiantes desarrollaran el currículo del área y los profesores fortalecieran la realimentación, indagación y profundización sobre su proceso formativo.

Luego de la intervención, Rincón (2016) encontró que los estudiantes resolvían situaciones del ámbito práctico y teórico a partir de la mediación de las infografías y las visualizaciones de datos, durante el proceso



comunicativo y educativo. Estas estrategias permitieron que el docente dinamizara las actividades de clase y orientara el proceso de formación basado en situaciones en las que el estudiante razonaba, pensaba, reflexionaba, creaba e investigaba sobre ciertos hechos o problemáticas relacionadas con su área de interés o con elementos motivadores, lo que se complementó con el acceso a información que brinda las TIC en el aula. Con estas estrategias se promovió el cambio de hábitos, el conocimiento del cuerpo y el desarrollo de actividades que mejoraran la calidad y las condiciones de vida de los estudiantes a partir de la actividad física y un constante desarrollo armónico e integral del ser.

Zuleta (2017) determinó la influencia de la infografía en la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa Ramiro Prialé Prialé (San Juan de Miraflores, Lima, Perú). Desde un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental se recolectaron datos a través de un pre test y un pos test, en los que se reflejó para el grupo experimental el impacto significativo de la infografía sobre la comprensión lectora. Como resultado, se encontró que los docentes al emplear la infografía como recurso didáctico, posibilitaron la mejoría de los niveles literal, inferencial y crítico de sus estudiantes, reflejada en la capacidad de resumir e integrar textos a simbologías icónicas y gráficas adaptadas a sus necesidades.

Frade (2018) empleó la elaboración de infografías en el desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de grado sexto de la IED Técnico Comercial Mariano Ospina Rodríguez (Bogotá, Colombia). Metodológicamente realizó la sistematización de la experiencia de intervención. Desde lo didáctico se trabajó por proyectos para acercarse al contexto y la vida cotidiana de los estudiantes, quienes participaron en actividades de planificación, distribución de tareas, intercambio de ideas, toma de decisiones, elaboración del producto final y la evaluación de sus errores o los fallos de sus pares.

Para mejorar el proceso de escritura en los estudiantes, Frade (2018) encontró que era necesario partir de un proceso de sensibilización que diera significado a lo que se iba a realizar y brindar el tiempo suficiente para la elaboración de los textos. Durante este proceso es importante el seguimiento de la ortografía y de las dificultades que se tienen y, la planeación de cada sesión de clase de acuerdo con el contexto y la realidad de los estudiantes, para responder a sus necesidades e intereses y poder orientarlos adecuadamente.

Guzmán (2019) indagó por la influencia de un programa basado en infografías sobre la comprensión de textos en estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Ateneo de La Molina (Lima, Perú), estudio en el que con un enfoque cuantitativo halló mejoría en la expresión oral y escrita, así como en la comunicación visual y la



comprensión de contenidos, hechos y procesos. En el mismo sentido, Beleván (2014) observa cómo la elaboración de infografías impacta sobre la capacidad de comprensión de textos periodísticos informativos en los alumnos del cuarto grado de Educación Secundaria de la I.E. “Telmo Hoyle de los Ríos” del distrito de Huanchaco (Trujillo, Perú). Con una investigación aplicada y diseño pre experimental con un solo grupo con pre y pos test, se encontró una mejoría significativa en la capacidad de comprensión de textos, evidenciando a la infografía como una herramienta didáctica visual de apoyo que permite identificar palabras clave e ideas fundamentales, precisar secuencias de hechos y acercar al lector a la información con mayor sencillez.

Vargas (2015) implementó una secuencia didáctica enfocada en la infografía que permitiera la valoración de la lectura de obras no literarias y así favorecer el desarrollo del pensamiento analítico, la sensibilidad social, la reflexión sobre la cultura actual y la escritura de textos expositivos que comuniquen el trabajo realizado sobre un tema particular. Se encontró lo importante que es para el docente el ser consciente de sus fallos en el proceso de enseñanza, el aterrizar las teorías de aprendizaje a una realidad particular y el estar actualizados en metodologías, herramientas y recursos didácticos para mejorar la calidad educativa.

Peña (2017) aborda la influencia del libro POP Up como medio infográfico no convencional que busca la promoción de la lectura en los niños de segundo y tercero de educación básica de la Unidad Educativa Guillermo Soto Zatzabal (Guayaquil, Ecuador). Con un enfoque cuantitativo que incluyó una investigación de campo junto con una bibliográfica-documental de carácter descriptivo, se encontró la importancia de comenzar a desarrollar hábitos de lectura en los niños desde el hogar; de aprovechar la tecnología que se tiene disponible en la institución educativa; de la efectividad que tienen los medios infográficos en el desarrollo de capacidades en los estudiantes.

En el ámbito emocional, Aragón (2018) estableció la relación entre la infografía sobre el acoso escolar y la percepción en los estudiantes de 5to y 6to grado de primaria en dos Instituciones Educativas del distrito de Villa María del Triunfo (Lima, Perú). La metodología utilizada tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, de tipo aplicado y nivel correlacional - transversal. Se encontró correlación positiva entre la infografía sobre el acoso escolar y la percepción en los estudiantes acerca de problemáticas existentes en el entorno escolar, lo que les lleva a concientizarse e interesarse en profundizar en ellas y a reconocer sus manifestaciones. En este proceso debe tenerse cuidado en al escoger la tipografía y los íconos para obtener los resultados de percepción que se esperan.



Pinedo (2018) plantea determinar la relación entre el diseño de una infografía sobre el uso correcto de los métodos anticonceptivos y la percepción en estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria de dos I.E-Comas (Lima, Perú). En un estudio con enfoque cuantitativo descriptivo, de tipo no experimental y diseño correlacional se encontró que la infografía cumplió el objetivo comunicacional previsto, al representar en forma clara y directa el uso correcto de los métodos anticonceptivos desde la información y la funcionalidad de sus componentes; la visualidad (icono, tipografía y forma) empleada tuvo una correlación moderada con la percepción, debido al desinterés frente al tema abordado o a ya tener algún conocimiento sobre él.

Estos estudios, llevan a reconocer el uso de la infografía como una estrategia que favorece el aprendizaje de los estudiantes, que ilustra y refuerza el aprendizaje al complementarse imagen y texto, que facilita en forma clara y precisa la divulgación de contenidos particulares. Es así, que en el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje', se plantearon los siguientes componentes en las infografías utilizadas (Gutiérrez, 2016): (1) **Título**: resumen de la información visual, que sintetiza el contenido de manera directa y precisa. (2) **Texto**: párrafos breves que contienen información explicativa de imágenes o temas tratados. (3) **Información visual (Cuerpo)**: gráficos, tablas, esquemas, mapas, imágenes e información tipográfica explicativa a manera de etiquetas con números, fechas o palabras descriptivas sobre el tema que se aborda. (4) **Fuente**: referencias que dan a conocer de dónde proviene la información de la infografía. (5) **Créditos**: autor o autores de la infografía.

3.1.3 Una perspectiva pedagógica

En atención a que se aborda en lo académico la *comprensión lectora* y en lo emocional la *comprensión emocional*, a continuación, se describen aspectos relacionados con una pedagogía de la imagen para la primera y una pedagogía de las emociones para la segunda.

3.1.3.1 Pedagogía de la imagen

En el marco de la alfabetización visual, una pedagogía de la imagen lleva a ver, mirar y observar, a diversificar contenidos educativos y a entrar en la cotidianidad escolar que conjuga lo académico y lo emocional. La imagen y la palabra se enriquecen mutuamente por los entornos en los que se relacionan, por las perspectivas de quienes las producen o consumen, por la puesta en escena de saberes y posturas que van más allá de lo visual (Dussel, 2006; Rueda, 2015; Paré y Soto, 2017).

Una pedagogía de la imagen, hace volver la mirada hacia el cómo atender a estudiantes con múltiples culturas y características y, cómo desde las



mediaciones tecnológicas se crean territorios que potencien el aprendizaje en diversas áreas del currículo escolar (en particular la lectura y la escritura), así como la relación consigo mismo y la interacción con otros. En estos territorios, en las prácticas de los profesores se abordan las imágenes para su formación y la de sus estudiantes, como parte del existir, del saber, del representado de experiencias y del conocer para pensarse a sí mismos y a los demás (Dussel, 2006; Rueda, 2017).

Las prácticas enfocadas hacia la imagen, permiten entrar en contacto con aspectos emocionales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes, a partir del trabajo con materiales de estudio como libros de texto, fotocopias o cuadernos, y del uso de las tabletas provistas a las instituciones educativas públicas en Colombia (MEN, 2016; MINTIC, 2016), acercándose a las realidades de los estudiantes y a la construcción de sentido al promoverse lectura de la palabra vinculada a la imagen y la apreciación vinculada a la producción de textos.

Con una pedagogía de la imagen basada en la alfabetización visual en historietas e infografías, se busca que los estudiantes piensen y tomen distancia frente a lo que ven, miran y observan en su cotidianidad, en la escuela y en la familia. Esto plantea la necesidad de formar a los profesores en la planeación de actividades alfabetizadoras en las que se representen situaciones reales que pueden incidir en el rendimiento escolar, para que a los estudiantes analicen imágenes e identifiquen aspectos emocionales. En este proceso formativo, los profesores y los estudiantes se sensibilizan frente a lo que se les presenta; crean, perciben, producen y consumen palabras e imágenes; comprenden las emociones representadas; se apropian de saberes y lenguajes verbales y no verbales.

Al entrar en contacto con las emociones, los estudiantes pueden reflexionar sobre aquello que los afecta cuando conocen, interactúan o se expresan; pueden conmoverse al escuchar las historias de otros y contar sus propias historias; pueden configurar otras relaciones con pares, profesores y familias, con su entorno y con el saber; pueden ser conscientes y estar atentos frente a lo que ocurre en la cotidianidad propia y ajena (Dussel, 2006; Masschelein, 2006).

Así como en lo emocional, en lo académico surgen **múltiples posibilidades** con la imagen. Pitta (2014) propone como estrategias para mejorar el nivel de comprensión de lectura de textos narrativos en estudiantes del grado quinto, la recreación de un texto narrativo a través de la producción de una historieta, un guion teatral y unos mapas conceptuales, para hacer que los estudiantes dejaran a un lado sus temores y fueran más independientes de los profesores al momento de ejecutar y avanzar en el desarrollo de las actividades propuestas en clase.



Abello, Cubides y Romero (2015) promovieron el establecer relaciones entre imágenes y palabras a través del libro álbum, *flash cards* y videos, para la adquisición de vocabulario y la construcción de frases cortas, con el propósito de optimizar el proceso de comprensión y producción oral del francés en estudiantes de jardín y transición entre los 5 y los 6 años del IED la Candelaria (Bogotá, Colombia). En la implementación de la imagen como herramienta didáctica, se tuvieron en cuenta como parámetros de uso el tamaño, el número de elementos dentro de la misma y los colores empleados. A partir de una metodología mixta, que en lo cualitativo permitió describir detalladamente el proceso de enseñanza del francés, y en lo cuantitativo el análisis de la transformación del proceso de aprendizaje, se observó la forma en que el profesor daba clase y las respuestas de los estudiantes ante las estrategias propuestas, encontrándose que la población requería atención personalizada, mayor motivación, recursos didácticos y refuerzo en francés. En jardín la estrategia más efectiva fue el video y en transición el libro álbum.

Hurtado (2015) promueve el uso de la fotografía y la práctica fotográfica en el aula como parte de las prácticas de los docentes del Colegio Moralba Sur Oriental en San Cristóbal (Bogotá, Colombia). Con un enfoque investigativo cualitativo - descriptivo de carácter documental, emplea el método Investigación Acción Participativa, proceso durante el cual se registraron los trabajos de fotografía realizados por los estudiantes a partir de la observación participante; las necesidades de formación pedagógica sobre la fotografía con una encuesta aplicada a los profesores; la influencia de la imagen en la escuela con una entrevista a profesores.

Para el uso de la fotografía en el aula, Hurtado (2015) encontró que los profesores necesitaban formación en la técnica, el lenguaje visual y sus implicaciones sociales, para lo que se propuso la mediación de un sitio web sobre la fotografía y sus implicaciones, que brindara a estudiantes y profesores un referente para la reflexión y para pensar en otras experiencias tecnológicas basadas en la imagen. También se sugirió potenciar esta estrategia con talleres y salidas de campo en los que se entremezclaran la teoría y la práctica.

Romero (2015) plantea una experiencia lectora y creadora alrededor del libro álbum ilustrado como aporte a la interpretación de imágenes en niños de 8 a 11 años del Colegio Antonia Santos. En lo investigativo con un enfoque de investigación - acción se indagó sobre la práctica educativa. A partir de una encuesta se buscó reconocer la relación que establece el niño con los medios de comunicación e información dentro de su contexto, sus intereses, la cercanía que tenían con el álbum ilustrado y con las obras de arte en museos o libros, así como la familiaridad con el observar y el escribir a partir de una imagen para darle sentido y construir significados alrededor de ella.



Durante el trabajo con ilustraciones, Romero (2015) observó que los niños se enfocaron en hallar detalles que les permitieran comprender el contenido de las imágenes, establecer relaciones entre personajes, plantear hipótesis y deducir cierta información. El profesor orientó la mirada de los estudiantes hacia el descubrir significados y estuvo atento a sus comentarios para ver las interrelaciones que establecían entre significados, emociones o sensaciones frente al texto. La exploración del dibujo, partió de referentes cercanos como el anime, programas de televisión, imágenes de cuadernos escolares, tarjetas coleccionables y stickers, lo que les permitió acercarse a entender y discutir sobre diversos aspectos, involucrando experiencias y vivencias cotidianas para darle sentido al texto visual abordado.

En las actividades realizadas con los álbumes ilustrados en las sesiones de clase, se conjugaron imágenes de libros, propias o de otros medios en la creación de historias con el dibujo y el collage; en la comprensión de las técnicas de producción y los estilos de las imágenes, para hacer que los dibujos evolucionaran y llevaran a múltiples interpretaciones. Es así que la lectura de imágenes se convirtió en una experiencia creativa y estética, que llevó a la reflexión sobre cómo articular diversos elementos para que comuniquen lo que se quiere decir y generar relaciones entre los participantes. Romero (2015) resalta la importancia que puede tener la inclusión de materiales visuales a las estrategias y actividades del aula, que plantean escenarios para la percepción, el conocimiento y la reflexión, en la que se emplean diversos estilos y formas de narración que aportan a los contextos cotidianos del estudiante.

Finalmente, como otra experiencia en alfabetización visual, Bejarano (2016) revisa cómo las políticas educativas de básica y media en Colombia han abordado la imagen dentro del currículo. A partir de una búsqueda documental que evidenció la proliferación de las imágenes en los medios de comunicación, se encontró que, aunque en Colombia las políticas contemplan la Educación Artística en los PEI, planes de estudios y currículos, en las instituciones educativas se presta poca atención a la alfabetización visual, a pesar de la importancia que tienen las imágenes en la comprensión de contenidos, discursos y narrativas que circulan en la sociedad y, en la expresión de la dimensión estética en los proyectos de vida de los estudiantes.

Es así que para Bejarano (2016), la imagen como forma de expresión de sí mismos y de comunicación con los otros y con lo otro, juega un papel especial en la formación integral del ser humano, en el desarrollo de valores, en la apropiación y producción de conocimiento y, en la comprensión crítica de la cultura y de la diversidad étnica y cultural; por lo que su no inclusión en el currículo escolar, impide que puedan ser utilizadas para el mejoramiento de los procesos de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes, lo que afecta tanto lo académico como lo



emocional, si se tiene en cuenta que está presente tanto en los materiales de estudio como en los procesos formativos que se realizan en la escuela.

3.1.3.2 Pedagogía de las emociones

Con una pedagogía de las emociones se hace referencia a una formación enfocada hacia la comprensión emocional, que brinde a los estudiantes la posibilidad de ser capaces de reconocer y controlar emociones como el miedo, el enfado, la tristeza y la alegría, que les lleve a salir de estados de ansiedad, irritación o pesimismo debidos al crecimiento, al cambio constante de lugar de residencia o a su desempeño escolar (Shapiro, 1997).

Este panorama abre diversos caminos para llevar a la práctica una pedagogía de las emociones. Rodríguez-Martín (2014), plantea la necesidad de promover actividades formativas basadas en la sensibilidad, en la comprensión humana, en el afecto y en la empatía, con el propósito de construir aprendizajes y fortalecer el desarrollo de capacidades y destrezas. Para lograr esto, el profesor desde su práctica ha de propiciar ambientes en los que se reflexione, dialogue y ame, de acuerdo con las necesidades cognitivas, los estilos de aprendizaje y el contexto de los estudiantes.

Rodríguez-Martín (2014) observa que los profesores con sus prácticas, posturas y la forma en que establecen relaciones ante a la vida personal y académica de cada estudiante, influyen en la formación o no, de seres críticos, activos, innovadores, productivos, responsables y sensibles frente a sí mismos, frente al otro y frente a su entorno social y cultural; convirtiéndose lo afectivo y lo dialógico en una oportunidad para orientar a los estudiantes hacia el confiar más en su potencial para superar retos académicos, a desarrollar habilidades sociales, a manifestar lo que sienten, a cambiar aquellas conductas que les impiden alcanzar lo que se proponen y, a comunicarse en forma asertiva y empática con profesores y pares para apropiarse y adaptarse al mundo que los rodea (García-Campayo, Demarzo y Modrego, 2017; Piñeiro, 2018; Piñeiro, 2019).

Escobedo (2015) propone el establecimiento de relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico para promover el auto conocimiento, el auto control y la auto motivación, que lleve al desarrollo de habilidades sociales, al establecimiento de relaciones interpersonales y a la sana convivencia, como parte de una educación integral que, desde el manejo de las emociones y la superación de crisis emocionales, permita el disfrute de la vida, el buen rendimiento escolar y el relacionarse adecuadamente con el entorno.

Para Escobedo (2015), la escuela como uno de los espacios donde los estudiantes pasan gran parte de su infancia y adolescencia, debe aportar



al desarrollo y la socialización emocional. En ella, los profesores se convierten en un modelo de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos, que pueden ser referentes para el control de emociones, la toma de decisiones, la expresión de sentimientos o el ser sensible hacia los demás. En este contexto, el control emocional se convierte en un punto neurálgico para el éxito o fracaso escolar; para el manejo de la frustración, la confusión o la tensión; para la superación de situaciones de fracaso que enfrentan los estudiantes.

Guardado, Mancera-Valencia y Romero (2016) plantean una pedagogía afectiva como escenario que ayude a los estudiantes a continuar estudiando, a potencializar su aprendizaje y a desarrollar habilidades a partir de relaciones significativas a pesar de las dificultades presentes en sus entornos. Desde un enfoque cualitativo se encontró que los profesores desconocían estrategias afectivas que les permitieran atender las características de sus estudiantes, quienes provenían de un entorno marginal urbano, que se ausentaban constantemente o estaban en riesgo de desertar por las condiciones en que se encontraban.

Condiciones como el pasar por dificultades económicas, temor a ser agredidos por pandillas rivales, sufrimiento por la desintegración familiar o responsabilidades frente al cuidado de sus hermanos menores (Guardado, Mancera-Valencia y Romero, 2016). Esta situación hace que los profesores deban plantear estrategias y didácticas inclusivas contextualizadas con la marginalidad urbana, que permitan el reconocimiento de las realidades de los estudiantes, la promoción de relaciones afectivas con sus estudiantes y la generación de condiciones propicias para el aprendizaje, con el propósito de mejorar la calidad de vida de estas comunidades vulnerables.

Toapanta (2016) propone un enfoque pedagógico basado en la sensibilidad y la comprensión del otro, en la libre construcción de aprendizajes, en la afectividad para el fortalecimiento de capacidades y destrezas lectoras de estudiantes de bachillerato. Este tipo de pedagogía se enfoca en hacer que los estudiantes al momento de aprender, piensen, sientan y se emocionen; reconozcan experiencias, vivencias, emociones y sentimientos en las realidades y lugares involucrados en sus lecturas, con el propósito de brindarles la oportunidad de conocer al otro y a sí mismo de mejor manera.

Echavarría, Cortés, Betancur y Jiménez (2017) abordan la comprensión de las emociones de niños a través de ejercicios teatrales, con el fin de aportar a la aceptación de lo diferente, la visibilidad del otro, la riqueza de lo diferente y el no discriminar lo que no encaja según los estándares establecidos por la sociedad. En este reconocimiento, las emociones negativas producen sensaciones de inseguridad y el deseo de eliminar lo diferente. Desde un enfoque cualitativo, se entró a interpretar el mundo de



los niños para reconstruir y resignificar las emociones que iban emergiendo durante el desarrollo de cartografías y talleres de expresión corporal y rítmica, de narración de historias y de improvisación teatral.

A pesar de que los participantes habían pasado por experiencias de violencia, maltrato e injusticia en sus vidas, Echavarría et al. (2017) encontraron que no expresaban odio o rechazo frente a sus recuerdos o agresores; se transformaron algunas emociones como la repugnancia y la vergüenza para pasar a la compasión; se reconocieron las consecuencias de la guerra, el rechazo y el abuso del poder; se comprendió la importancia de estar conectados con el otro en un escenario, el sentir lo que es estar en el lugar del otro, el ser sensible frente a lo que afecta a otro; se reflexionó sobre la condición propia y la de los demás para reconocer a los otros como parte de una comunidad con sus diferencias, igualdades y vulnerabilidades; se pensó y tomó postura alrededor de lo que significa convivir en entornos violentos donde están presentes bandas delincuenciales.

Porta y Ramallo (2018) estudiaron las emociones en el ámbito educativo como aporte a la manera en que los docentes pueden tratar cuestiones ligadas al afecto y a lo sensible, que lo lleven a reconocer en relatos que registran transgresiones, el respeto por las diferencias y diversas formas de expresión afectiva de cada ser. Desde la indagación por las prácticas docentes y la conformación del campo de la pedagogía se recuperó el lugar de las emociones en la enseñanza y de lo afectivo en los profesores.

Desde el campo de la pedagogía y los afectos, Porta y Ramallo (2018) reconocieron las emociones como producto de una construcción cultural e histórica inscrita en las relaciones sociales, y cuyo sentido se puede definir dentro de ciertos parámetros conceptuales y valorativos. Desde la investigación narrativa y el enfoque (auto)biográfico se generaron y reconstruyeron significados en lo personal y lo social, para llevar a la escuela a situarse en los afectos y las emociones.

Esguerra y Roa (2015) indagan sobre el fortalecimiento de procesos participativos basados en la alteridad a partir de una estrategia pedagógica enfocada en la afectividad. Ven a la escuela como un espacio de encuentro y dignificación del ser humano, donde diversos actores sociales entran en diálogo sobre lo que son, sienten, hacen, conocen o valoran. En ella, el profesor se deja tocar por la vida que se comparte; el cuerpo vuelve a ser apropiado, sentido y amado; el acto de educar se transforma en afectivo, solidario y respetuoso.

En este tipo de espacio, según Esguerra y Roa (2015), surge una pedagogía de la afectividad y lo emocional, que reconoce a los niños como realidades; que da lugar y valor a sus palabras; que permite la toma



de conciencia sobre su pasado para mejorar sus condiciones de vida presentes y futuras; que promueve la participación en la toma de decisiones dentro de su contexto social y cultural, llevándolos a interrogar lo que ocurre a su alrededor y a la construcción de vínculos afectivos que abran posibilidades de ser dentro y fuera de la escuela.

Santos (2017) indaga sobre la dimensión socio afectiva en la práctica pedagógica desde un enfoque cualitativo exploratorio y descriptivo en el que se recogen significados, valoraciones, creencias e ideas alrededor de ella. Se encontró que muchos docentes sólo reflexionan sobre lo socio afectivo para crear un clima de confianza, cercanía o cordialidad con sus estudiantes, con el propósito de hacer que expresen sus opiniones o dudas. Se reconoce a la familia como un factor externo que influye en gran medida sobre el estado afectivo o emocional de los estudiantes, en sus frustraciones, temores o fragilidad. Un estudiante siente soledad en sus procesos formativos al no estar acompañados porque sus mamás trabajan, conviven solo con uno de sus padres o tienen una mala convivencia, lo que les lleva a temer sobre su futuro o a aislarse de sus pares.

Ante este panorama, Santos (2017) plantea la necesidad de que los docentes tengan un mayor conocimiento de lo que saben, de las emociones y de los sentimientos para manejar la dimensión socio afectiva de sus estudiantes. Esto significa que deben prepararse para la promoción y el reconocimiento de la afectividad propia y de sus estudiantes, que genere un clima de aprendizaje que favorezca mejores resultados y que convierta el aula en un espacio más humano, cordial y significativo.

Finalmente, Gómez (2018) propone promover la reflexión constante sobre las necesidades e intereses de los estudiantes, para así planear clases que se adecuen más a la diversidad emocional y afectiva, como punto de partida para que aprendan más, sean conscientes de sus emociones y desarrollen habilidades comunicativas y de pensamiento. Es así que, el fortalecimiento de emociones positivas, genera un clima de confianza, participación y colaboración que lleva a un mejor desempeño escolar y a una mejor disposición para mejorar la autoestima, el autoconcepto y el autocontrol, lo que se convierte en un referente esencial para la implementación de los ambientes de alfabetización visual que fueron creados para los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje' alrededor de la comprensión lectora y la comprensión emocional.

3.2 EL NUDO

En sintonía con el trabajo por proyectos empleado en 'Aceleración del Aprendizaje' como estrategia formativa (Sánchez, 2010), para la presente investigación se realizó la planeación, ejecución y evaluación de cuatro



proyectos, con el propósito de recoger las miradas de los estudiantes sobre situaciones relacionadas con el autoconcepto y la ansiedad, las cuales se evidenciaron durante el trabajo de caracterización que se realizó previamente. En cada proyecto se brindó la posibilidad de plantear respuestas frente a la vida o a lo que ocurre en el entorno escolar o cotidiano, como reflejo de la comunicación y las relaciones que se establecen entre profesores, estudiantes y la comunidad a la que se pertenece. Cada proyecto se organizó en sub-proyectos que culminaron con la elaboración de un producto relacionado con una historieta o una infografía. Durante este proceso los estudiantes aportaron sus conocimientos, plantearon posturas, tomaron decisiones y, dentro del tiempo disponible, hicieron uso de los recursos requeridos para el cumplimiento de cada actividad a desarrollar.

A continuación, se describen los proyectos diseñados en atención a las necesidades detectadas, los cuales forman parte del proceso formativo propuesto para que los estudiantes abordaran la comprensión lectora y la comprensión emocional. Cada proyecto se planeó para ser desarrollado durante un mes, dividido en dos sub-proyectos estructurados con una presentación, un nudo y un desenlace, al estilo de la estructura narrativa de la historieta.

3.2.1 Proyecto 1

El primer proyecto se denominó “Interactuando con mis pensamientos defino lo que es una historieta/infografía y su estructura”. A continuación, se describen los dos sub-proyectos desarrollados.

3.2.1.1 Sub-proyecto 1: ¿Qué es una historieta/infografía?

Se *presenta* a los estudiantes lo que es una historieta/infografía y se realizan preguntas acerca de lo que entendieron por historieta/infografía, sus características y se da una definición preliminar. Durante el *nudo* se muestra una historieta/infografía acerca de una situación de MALTRATO y se pregunta sobre lo que ven y quienes aparecen. Como *desenlace*, para familiarizar a los estudiantes con estos textos, se pidió que colorearan y narraran/informaran lo que veían en una historieta/infografía.

3.2.1.2 Sub-proyecto 2: ¿Cuál es la estructura de una historieta/infografía?

Se *presenta* a los estudiantes una historieta/infografía sobre “CAMBIOS FÍSICOS” y se pide a un voluntario leerla. El profesor hace preguntas sobre lo que vio, las ideas principales, las características de quienes aparecen en ella, sobre si se han sentido así, sobre cómo creen que se siente quien está cambiando, si creen que esos cambios ocurren en la vida real. Se pide identificar en la estructura de la historieta/infografía la



presentación/título, nudo/texto-información visual, desenlace/fuente-créditos.

En el *nudo* se muestra una historieta/infografía sobre “CAMBIOS PSICOLÓGICOS”. Se refuerza el trabajo con preguntas sobre la estructura de la historieta/infografía, sobre lo que creen que se está presentando. Si alguien está pasando por una situación como esta, se pregunta sobre si debería hablar con sus padres, qué harían en su lugar, serán normales estos cambios, qué piensan. Después de ver las dos historietas/infografías sobre cambios, se pregunta si existe diferencia entre los cambios que tienen niños y niñas, si han experimentado esos cambios, cuáles cambios han tenido. Se concluye reforzando la estructura de la historieta/infografía.

Como *desenlace* se explican los cambios físicos y psicológicos que se dan en los adolescentes, se hace una presentación sobre autoconcepto y, se pide crear una historieta/infografía de los cambios físicos o psicológicos experimentados u observados en hermanos o en otros niños.

3.2.2 Proyecto 2

El segundo proyecto se denominó “Mis recuerdos me ayudan a conocer los elementos de una historieta/infografía”. A continuación, se describen los dos sub-proyectos desarrollados.

3.2.2.1 Sub-proyecto 1: ¿Cuáles son las partes de una historieta/infografía?

Se *presentan* diferentes sonidos y luego se pide a los estudiantes que los representen. En el *nudo* se presenta cada una de las partes en una historieta/infografía de “ACOSO ESCOLAR”. Una vez presentada la historieta/infografía se pregunta: qué está pasando, qué actitudes o acciones se ven, con quién se sienten identificados, saben lo que es el acoso escolar, conocen que dentro del acoso escolar existen las víctimas, los agresores y los testigos, quienes son las víctimas, los agresores y los testigos, qué harían si estuvieran frente a esta situación, alguna vez les ha sucedido algo similar. Como *desenlace* se complementa el trabajo con una presentación sobre autoestima y se solicita crear una historieta/infografía con el personaje (víctima, agresor, testigo) que más se identifican.

3.2.2.2 Sub-proyecto 2: ¿Qué sienten los personajes de una historieta/infografía?

Se *presentan* caras de personas que representan diferentes emociones y se ubican rótulos que nombran cada una para que las identifiquen. En el *nudo* se presentan historietas/infografías de emociones y se explica cada



una de ellas (alegría, enojo, tristeza, miedo) junto con los cambios fisiológicos que generan para reconocer cómo son las emociones. Se utiliza una historieta/infografía de acoso y se pregunta: cómo se sentirá él niño acosado, pasará algo en su organismo, cómo se podría cambiar esta situación. En el *desenlace* se introduce ansiedad y fobia social. Se pide hacer una versión distinta a la que se presenta empleando diversos elementos de la historieta/infografía.

3.2.3 Proyecto 3

El tercer proyecto se denominó “Me relajo observando una historieta/infografía”. A continuación, se describen los dos sub-proyectos desarrollados.

3.2.3.1 Sub-proyecto 1: ¿Para qué sirve la relajación?

Se *presenta* una historieta/infografía “MAMÁ SE SEPARA DEL NIÑO”. La situación muestra a un niño que no desea que su mamá se separe de él. El profesor indaga acerca de lo que se ve en el niño, qué estará pensando, qué estará sintiendo, qué observan, estará preocupado o triste, tendrá miedo, estará sudoroso, le dolerá algo, cómo es la postura de su cuerpo, qué expresa el rostro del niño, han pensado que algo malo le puede ocurrir a su papá o a su mamá cuando salen a trabajar, pasará algo parecido cuando se ha perdido algo, nos podemos angustiar por cosas que solo están en nuestros pensamientos; cómo se aprecia en la historieta/infografía que el niño está preocupado, ustedes en algún momento se han preocupado por sus papas, por qué. Se verifica sobre las diferentes emociones como parte de la comprensión lectora.

Durante el *nudo* se hace una presentación sobre lo que es la ansiedad, la ansiedad por separación y la ansiedad generalizada. Se indaga sobre si creen que hay formas para tranquilizarse cuando se está angustiado, con rabia, pasando por una situación difícil, cómo se puede ayudar a este niño a que se tranquilice, alguna vez cuando han estado molestos o con rabia, han tratado de tranquilizarse respirando. Se explican los beneficios de la respiración diafragmática y se pide a los niños que practiquen respirar. Si no lo hacen bien, se vuelve a explicar y se pide que practiquen nuevamente. Se habla sobre que hay otra forma de ayudar al niño, a través de estiramientos. Se explican los beneficios de los estiramientos y se pide a los niños que practiquen estirarse. Si no lo hacen bien, se vuelve a explicar y se pide que practiquen nuevamente.

En el *desenlace* se presenta una historieta/infografía sobre “separación” y se les pide a los niños que creen una historieta/infografía para enseñarle técnicas de relajación a alguien mayor que ellos.



3.2.3.2 Sub-proyecto 2: ¿Cómo podemos controlarnos?

Se *presenta* la frase “HAY COSAS QUE ME DAN MIEDO, TRISTEZA O ENOJO”. Se pregunta a los estudiantes sobre las cosas que les dan miedo, tristeza o enojo y acerca de lo que le pasa a su cuerpo cuando se tienen estas emociones.

En el *nudo* se presentan “COSAS QUE DAN MIEDO”. Se muestra una historieta/infografía acerca de “MIEDO A HABLAR EN PÚBLICO” y se comienzan a realizar preguntas: cómo se sentirá alguien que tiene miedo de hablar en público, qué observan, estará nervioso, tendrá ansiedad, qué sienten si se equivocan al hablar, pasará algo parecido cuando vamos a pedir algo a nuestros padres, qué les pasa en el rostro cuando tienen temor de hablar, cómo reaccionarían sus compañeros, podemos angustiarnos por cosas que solo están en nuestra imaginación, cómo se aprecia en la historieta/infografía el estar angustiado, en qué situaciones han sentido temor, por qué. Se verifican las diferentes emociones y comprensión lectora. Luego se presentan técnicas que permiten controlarnos: (1) Alejar los pensamientos negativos con pensamientos positivos. (2) Relajarse con la respiración y los estiramientos. (3) Pasar los sentimientos negativos a un objeto: pelota, papel. (4) Aprender a tolerar situaciones que no se pueden controlar, como el comportamiento de otras personas. Se resalta que alguien se puede controlar si sale del lugar problemático en que está para calmarse (por ejemplo, salir al baño y lavarse la cara para bajar la temperatura o tomarse un vaso de agua).

En el *desenlace* se presenta el caso de una niña que está en casa haciendo sus tareas, no entiende cómo hacerlas y arranca la hoja del cuaderno. Luego piensa “qué hago ya es tarde y no podré terminar la tarea para llevarla mañana”. Se pide crear una historieta/infografía recomendándole a la niña alguna de las técnicas aprendidas para que pueda hacer sus tareas.

3.2.4 Proyecto 4

El cuarto proyecto se denominó “La historieta/infografía me ayuda a comprender lo que es ser asertivo”. A continuación, se describen los dos sub-proyectos desarrollados.

3.2.4.1 Sub-proyecto 1: ¿Qué es la asertividad?

Se *presenta* un video sobre “ASERTIVIDAD Y EMPATIA” y se van haciendo preguntas sobre quiénes está actuando adecuadamente para ir introduciendo la teoría sobre la asertividad. En el *nudo* se muestra una historieta/infografía “NEGARSE A PRESTAR”. Como *desenlace* se pide dibujar una situación asertiva.



3.2.4.2 Sub-proyecto 2: ¿Cómo ser asertivo?

Se *presenta* un video sobre “SER ASERTIVO” y se pide ir anotando lo que dice cada personaje. Se repasan emociones y la asertividad. Se hacen preguntas: cuál es la actitud de cada persona, qué tipo de personas serán. En el *nudo* se muestra una historieta/infografía “VESTIRSE”. Se indaga sobre lo emocional, los cambios físicos y lo asertivo. Como *desenlace* se pide dibujar una situación asertiva sobre el vestirse.

3.3 EL DESENLAZCE

En atención a cada uno de los proyectos planteados, a continuación, se describen los ambientes b-learning de alfabetización visual en historietas/infografías creados para el abordaje de la comprensión lectora y la comprensión emocional. Se parte de la implementación de una infraestructura tecnológica, pasando por una representación pedagógica hasta llegar a los contenidos de cada ambiente, uno para historietas y otro para infografías.

3.3.1 Infraestructura tecnológica


En este apartado se presenta la infraestructura tecnológica preparada para la implementación de los ambientes b-learning de alfabetización visual en historieta/infografía creados para el desarrollo de las actividades apoyadas con la mediación de las TIC. Con los equipos instalados se atendieron las necesidades diagnosticadas de conectividad inalámbrica y acondicionamiento de la infraestructura eléctrica para los estudiantes de ‘Aceleración del Aprendizaje’.

Respecto a la conectividad, se instalaron puntos de acceso inalámbrico que permitió el despliegue de una red comunitaria escolar con contenidos educativos y formativos locales. Estos dispositivos se conectaron a un servidor ubicado en las instalaciones de la institución, el cual se encargó de suministrar contenidos a las tabletas con que contaban los estudiantes y profesores de la sede. Respecto a la infraestructura eléctrica, se optimizaron las condiciones de funcionamiento de la red en cada una de las aulas, áreas comunes y sala de profesores. A continuación, se describen los principales componentes de la red (**Tabla 17**).

Tabla 23. Componentes principales de la red

Dispositivo	Descripción
Router TP-Link WDR3600 (4)	Dispositivo de acceso inalámbrico que permitió a estudiantes y profesores conectarse a la red a través de tabletas.



	
<p>Servidor (1)</p> 	<p>Computador para que estudiantes y profesores accedieran a contenidos y aplicaciones a través de la red inalámbrica: una Wikipedia, un diccionario, libros digitales, una plataforma para aulas virtuales y aplicaciones para las tabletas.</p>
<p>Tableta (25 por grupo)</p> 	<p>Dispositivo móvil que permite el acceso a: una Wikipedia, un diccionario, libros digitales, una plataforma para aulas virtuales y aplicaciones.</p>

3.3.2 Representación pedagógica

En este apartado se realiza el modelamiento de la perspectiva pedagógica alrededor de la imagen y las emociones, enfocada en una didáctica basada en proyectos sobre historietas/infografías, soportados en la infraestructura tecnológica instalada, en la que se implementaron los ambientes b-learning de alfabetización visual en historietas/infografía, que mezclaron elementos de formación en línea con los presentados en el aula de clase de 'Aceleración del Aprendizaje'. Los ambientes permitieron que los estudiantes interactuaran con profesores, pares y contenidos alrededor de la comprensión lectora y la comprensión emocional. Durante el proceso formativo, se les brindó a los estudiantes materiales como hojas y colores para el dibujo de historietas/infografías, y en el aula se conectaron desde las tabletas a un servidor para acceder a contenidos relacionados con el desarrollo de una serie de proyectos, en los que se combinaron estrategias, metodologías y tecnologías en el marco de una pedagogía para la imagen y una pedagogía para las emociones (Sánchez, Olmos, García y Torrecilla, 2014; Bajardi, 2015; Freire, Gómez y García, 2016; Mora y Morales, 2016; Castro, Robledo y Tello, 2017;



Chávez, 2017; González, Perdomo y Pascuas, 2017; Cabero-Almenara y Marín-Díaz, 2018; Martínez, 2018).

3.3.2.1 Modelo funcional

En los modelos de “casos de uso” (Rumbaugh, Jacobson y Booch, 2000) que aparecen a continuación se pueden apreciar dos escenarios, uno para el aula de clase y otro en línea, lo que conforma a los ambientes b-learning implementados que combinan diferentes medios, tecnologías, actividades y eventos enfocados hacia el desarrollo de procesos formativos (Thorne, 2003; Bersin, 2004; Bajardi, 2016; Freire, Gómez y García, 2016; Mora y Morales, 2016; Castro, Robledo y Tello, 2017; Chávez, 2017; González, Perdomo y Pascuas, 2017; Cabero-Almenara y Marín-Díaz, 2018; Martínez, 2018).

Estos modelos permiten describir la funcionalidad general de los ambientes historieta/infografía que integran las TIC en ‘Aceleración del Aprendizaje’, a través de la identificación de aquellos procesos que pueden desarrollar los profesores y los estudiantes en cada ambiente, donde se hibrida y sincroniza lo que ocurre en línea con lo que ocurre en el aula, enriqueciéndose así las posibilidades formativas. En la **Figura 23** se observa que, **en línea** el profesor pone a disposición pruebas, proyectos y contenidos que, se conjugan en el **aula** de clase con materiales, orientaciones y realimentaciones, como parte del proceso formativo requerido para el desarrollo de proyectos y la elaboración de los productos propuestos a los estudiantes.

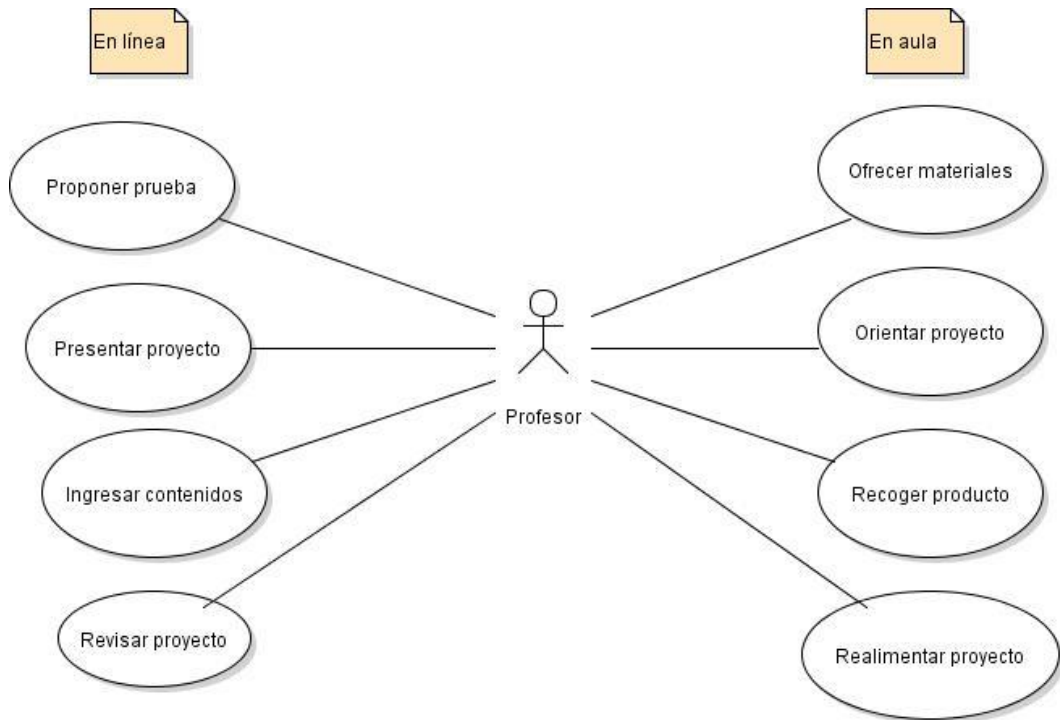


Figura 23: Requerimientos funcionales ambientes historieta/infografía (profesor)

En la **Figura 24** se ve que un estudiante **en línea** realiza pruebas, observa proyectos y lee contenidos de apoyo; en el **aula** de clase accede a materiales, solicita orientaciones, crea productos e interactúa con profesores y pares, durante el desarrollo de los proyectos: (1) Interactuando con mis pensamientos defino lo que es una historieta/infografía y su estructura. (2) Mis recuerdos me ayudan a conocer los elementos de una historieta/infografía. (3) Me relajo observando una historieta/infografía. (4) La historieta/infografía me ayuda a comprender lo que es ser asertivo.

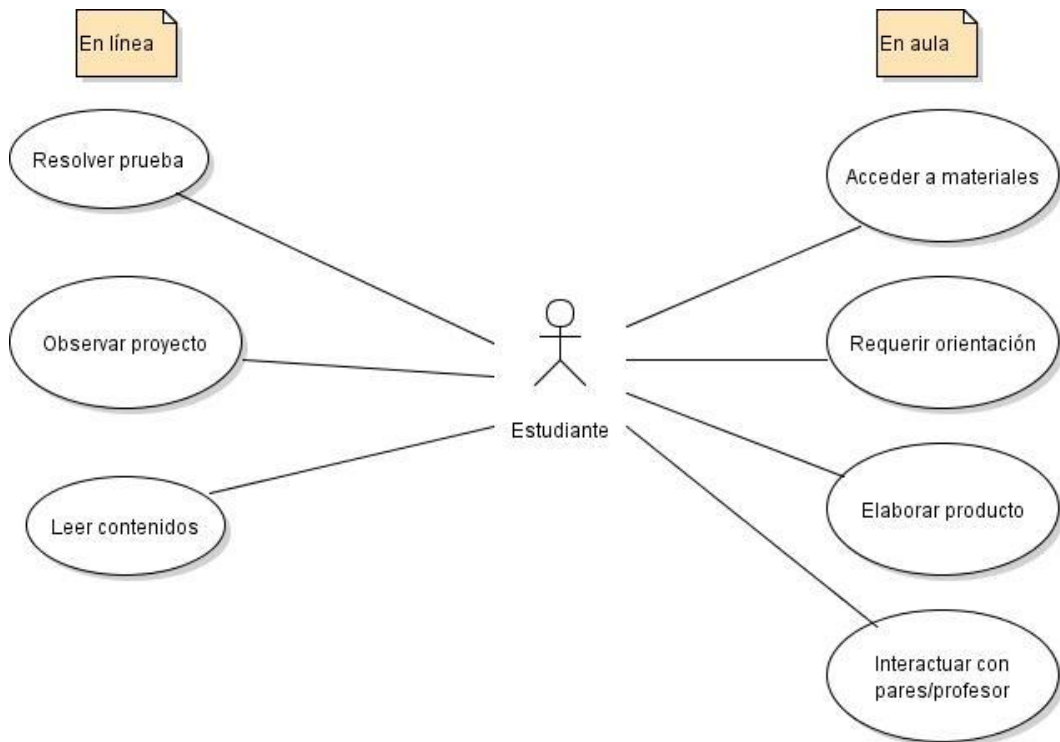


Figura 24. Requerimientos funcionales ambientes historietas/infografía (estudiante)

3.3.2.2 Modelo estático

A través de un modelo de “clases” (Rumbaugh, Jacobson y Booch, 2000) se describen los elementos claves de los ambientes b-learning historietas/infografía y los contenidos digitales, acompañados de las relaciones que se pueden establecer entre ellos, en respuesta a los requerimientos establecidos en cada uno de los proyectos. En la **Figura 25** se aprecia que **en línea** aparecen las pruebas, los proyectos, subproyectos y contenidos, en el **aula** los productos y materiales, y en ambos profesores y estudiantes.

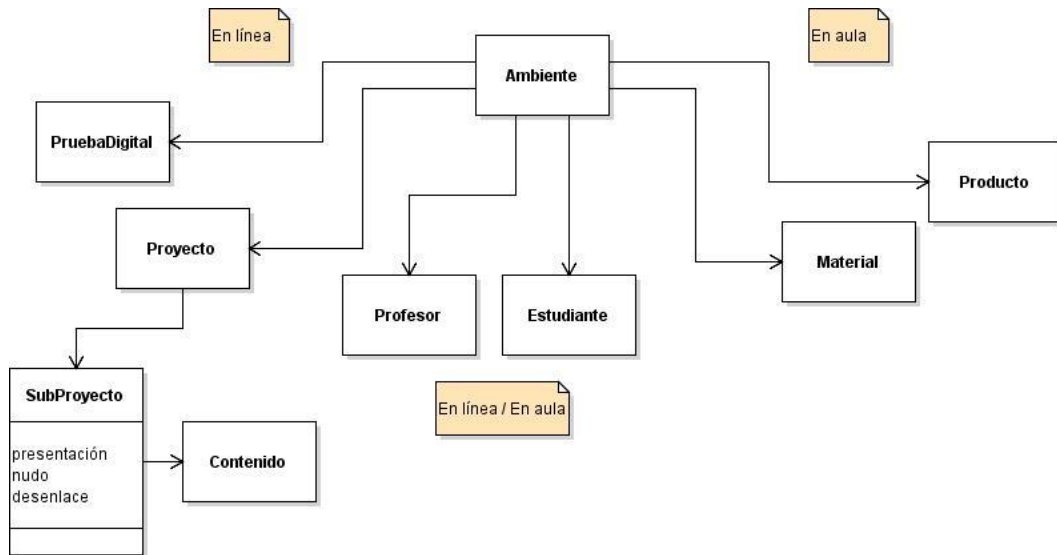


Figura 25. Componentes ambientes historietas/infografía

3.3.2.3 Modelo dinámico

Con un “diagrama de actividades” (Rumbaugh, Jacobson y Booch, 2000), se describen las dinámicas de interacción de estudiantes y profesores con los ambientes b-learning historietas/infografía y los contenidos digitales. En la **Figura 26**, se muestra que el profesor en **línea** puede llevar a cabo las actividades de ingresar pruebas y proyectos, subir contenidos y acceder a productos; en el **aula** puede distribuir los materiales para el desarrollo de los proyectos y recibir los productos.

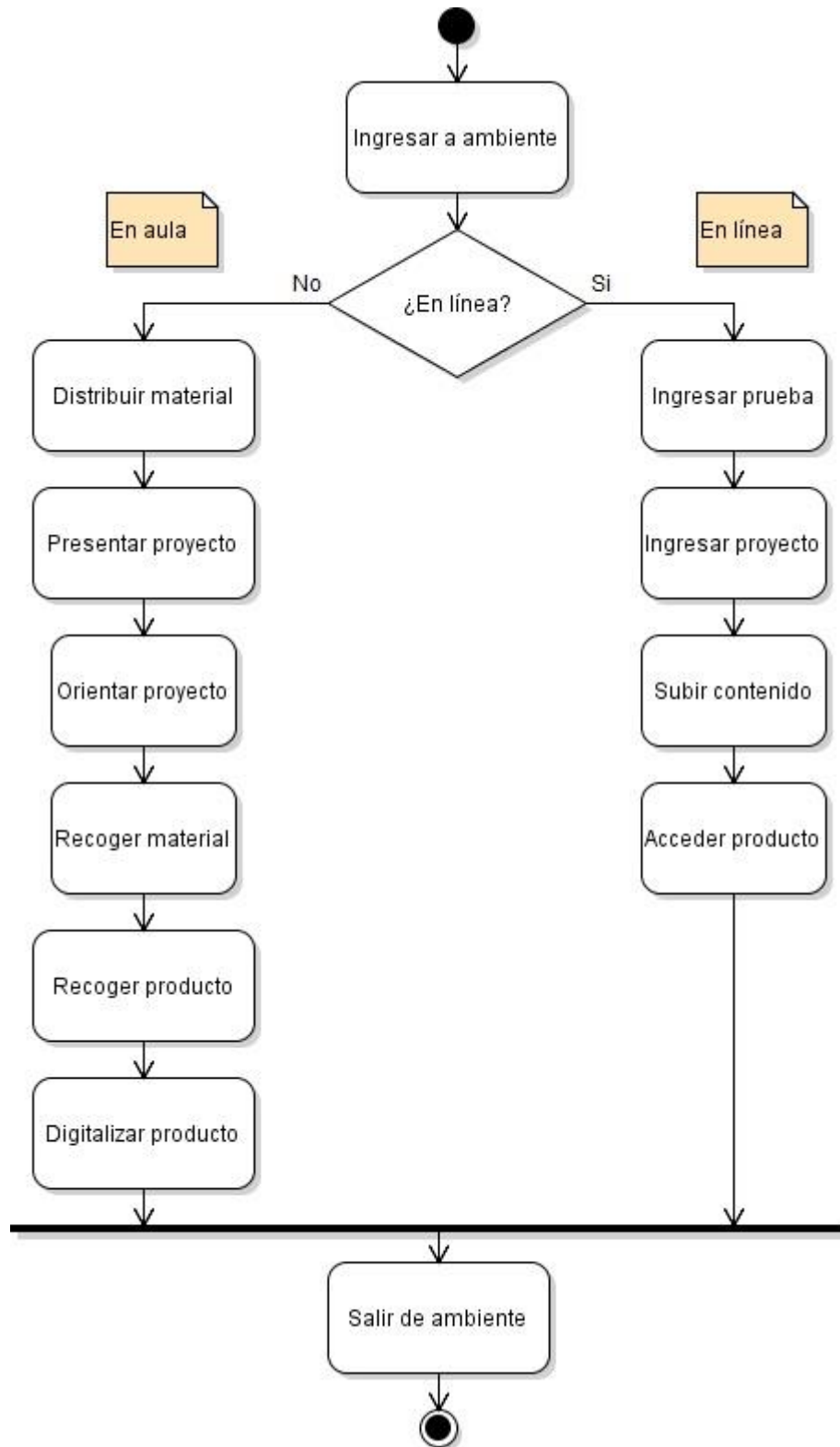


Figura 26. Actividades del profesor en el ambiente 'historieta/infografía'

En la **Figura 27**, se muestra que el estudiante en **línea** puede acceder a las pruebas, los proyectos y los contenidos y, subir un producto elaborado; en el **aula** de clase accede a materiales, crea y entrega productos.

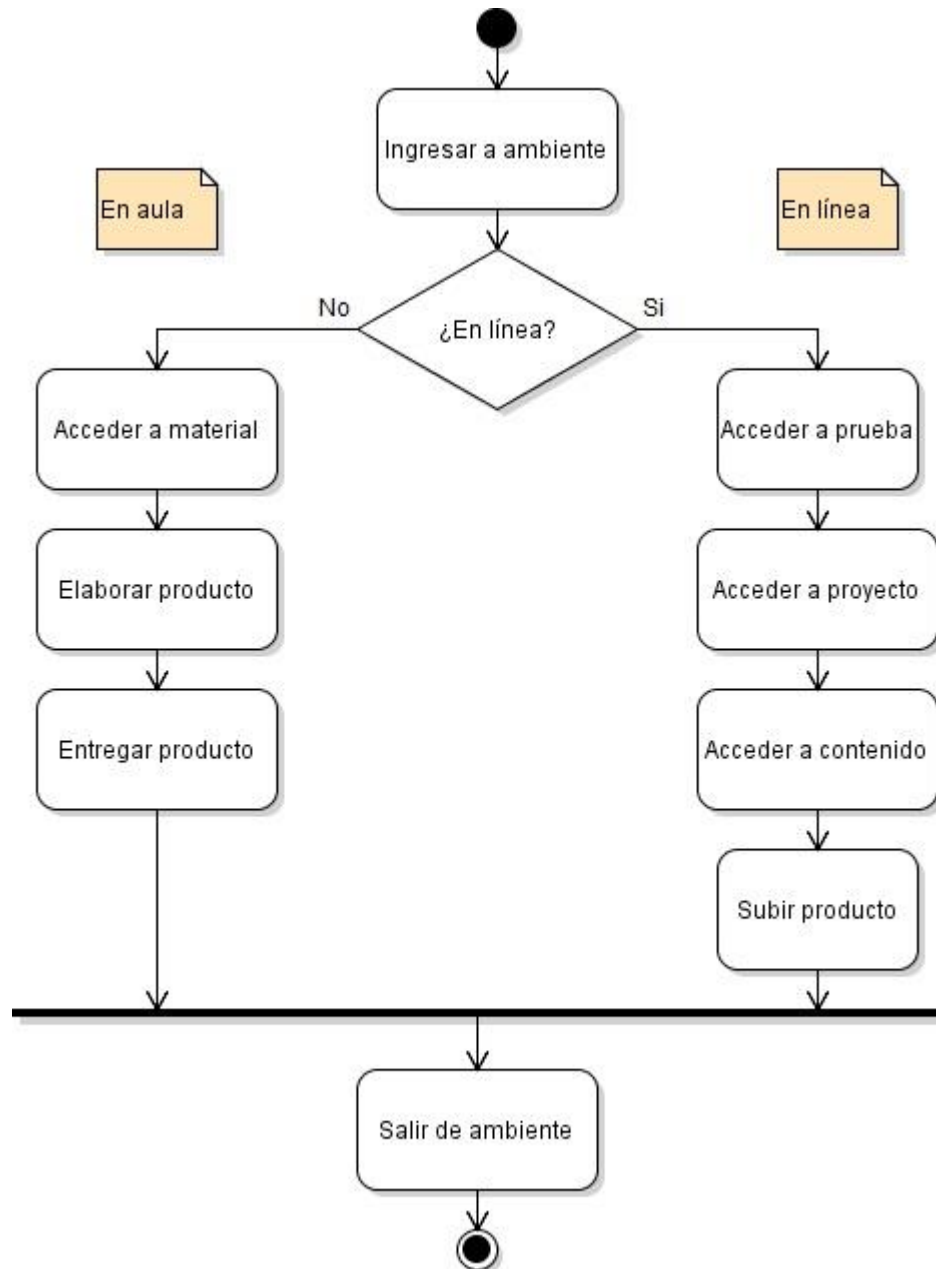


Figura 27. Actividades del estudiante en el ambiente 'historieta/infografía'

3.3.3 Las pruebas

Para realizar la caracterización de lo emocional, fueron aplicados en el aula de clase los instrumentos (1) prueba de entrada y de salida, (2) el

Inventario de Autoestima de Coopersmith, (3) la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris, (4) la Escala de Ansiedad Infantil de Spence y (5) los observadores de los estudiantes. Como parte de la experiencia, se elaboró una versión digital en línea del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs⁵ (Rojas-Montero & Alvites-Huamani, 2017), con el propósito de familiarizar a los estudiantes a través de un proceso de alfabetización digital con las dinámicas que se desarrollarían durante un proceso formativo que involucra la lectura y escritura/dibujo de palabras e imágenes dentro de un contexto permeado por diversas situaciones, valores y responsabilidades. En la **Figura 28** se observa el diagrama de casos de uso del profesor en su papel de administrador de la prueba digital.

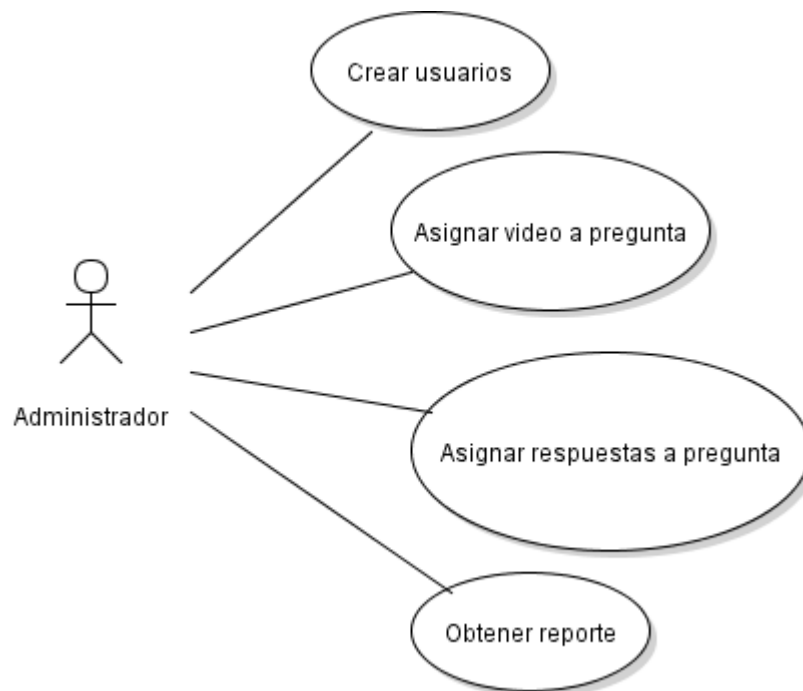


Figura 28. Requerimientos funcionales prueba digital (administrador)

En la **Figura 29** se observa lo que el estudiante pudo realizar durante la prueba digital.

⁵ Esta versión contó con la autoría del investigador en lo relacionado con los aspectos de alfabetización visual y de diseño técnico, y de la Dra. Cleofé Alvites en lo relacionado con los aspectos psicológicos y metodológicos. Además, se tuvo el apoyo en la integración tecnológica del Lic. Carlos Florez y las Lic. Yimzay Molina y Yenny Acosta.

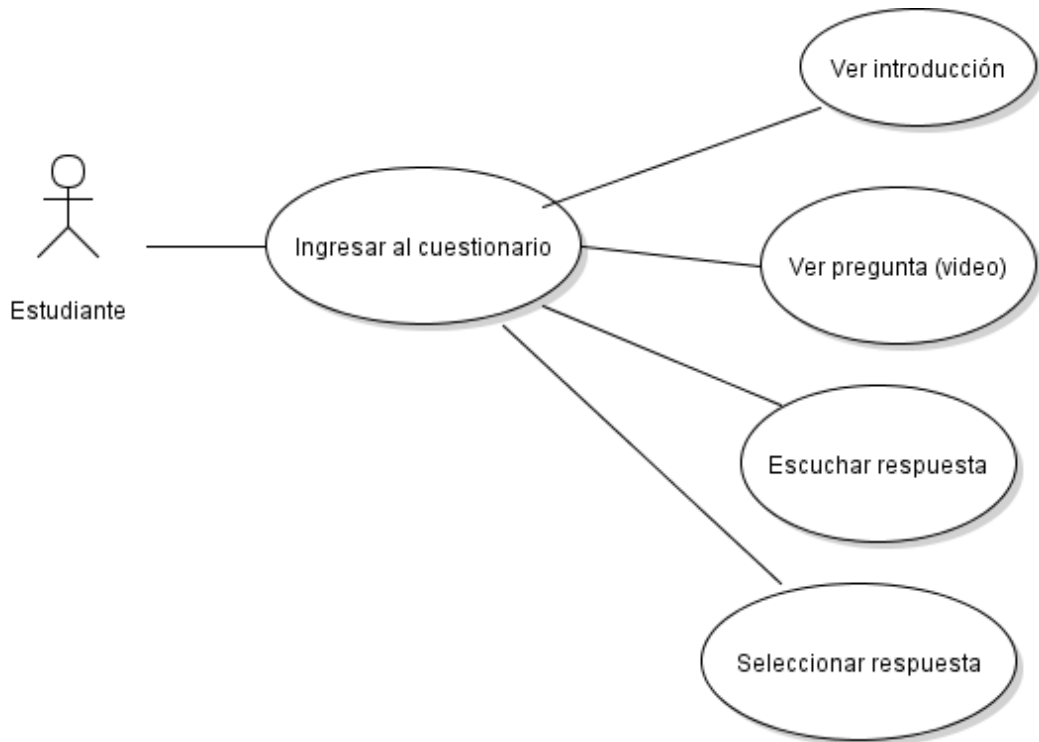


Figura 29. Requerimientos funcionales prueba digital (estudiante)

Los componentes de la prueba digital se pueden apreciar en la **Figura 30**.

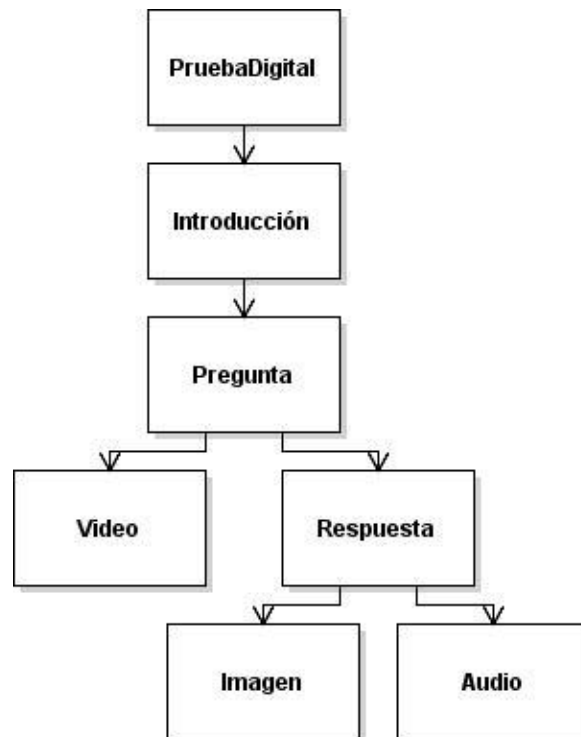


Figura 30. Componentes prueba digital

En la **Figura 31** se observan las diversas actividades que podía realizar el estudiante durante la prueba digital.

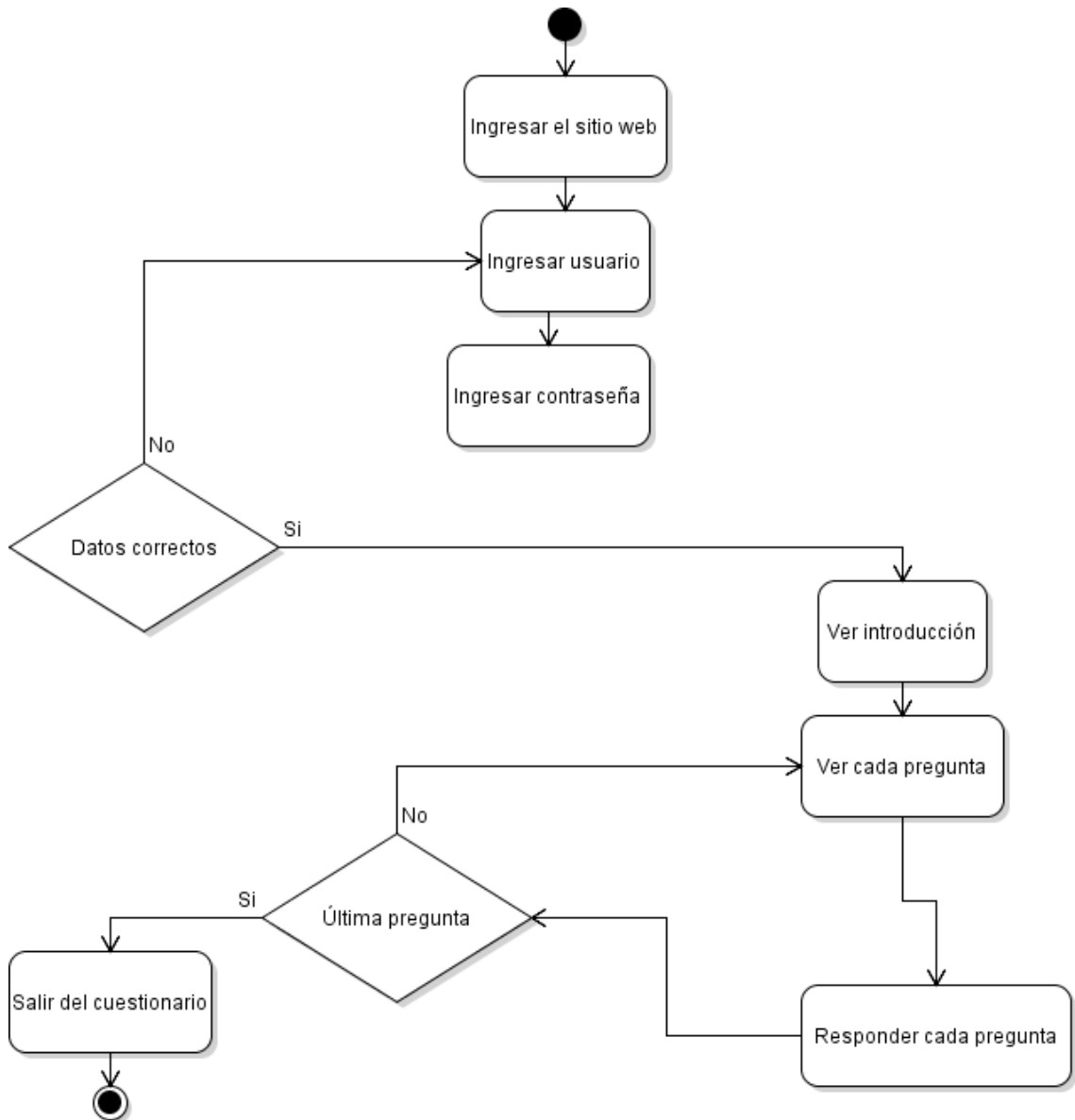


Figura 31. Actividades del estudiante durante la prueba digital

En el enlace <https://citocervix.com/cuestionario/> se encuentra el acceso a la prueba (Rojas-Montero & Alvites-Huamaní, 2017; Alvites-Huamaní & Rojas-Montero, 2017).

3.3.4 Los contenidos

De acuerdo con la caracterización de lo académico y lo emocional, fueron diseñados y producidos una serie de contenidos orientados a abordar las problemáticas evidenciadas en cuanto a autoconcepto y ansiedad. A

continuación, se describen los contenidos y actividades requeridos para los cuatros proyectos en el ambiente historieta⁶ (Rojas-Montero & Alvites-Huamaní, 2018) y el ambiente infografía.

3.3.4.1 Contenidos del ambiente “Historieta”

Para el primer mes, en el ambiente “Historieta” los contenidos trabajados del **Proyecto 1** fueron:

Ambiente: Historieta	
Sub-proyecto 1: ¿Qué es una historieta?	
[Presentación] Se presenta una historieta sobre lo que es una historieta.	
Se da una definición preliminar: Podría decirse que una historieta es una historia contada a través de una secuencia de dibujos.	
[Nudo] Se presenta una a una cada viñeta de la historieta “NIÑA MALTRATADA”.	

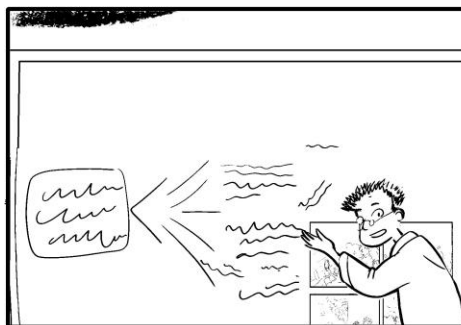
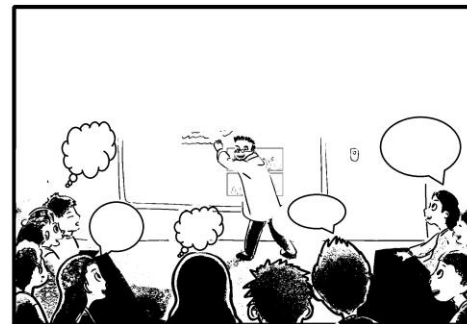
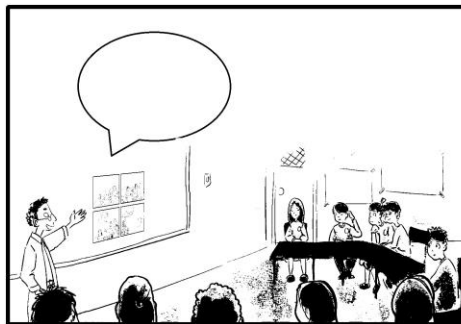
⁶ Cada historieta contó con la autoría del investigador en lo relacionado con los aspectos de alfabetización visual, y de la Dra. Cleofé Alvites en lo relacionado con los aspectos psicológicos y metodológicos. Además, se tuvo el apoyo en la ilustración de la Ing. Ninfa Pérez.



Se pregunta en cada viñeta: ¿qué ven?, ¿de qué trata?, ¿quiénes aparecen en la historieta?

Se presenta un video sobre lo que es una historieta, luego se pregunta sobre lo que escucharon acerca de ella, lo que es y sus características.

[Desenlace] Se pide colorear y narrar una historieta.



Ambiente: Historieta

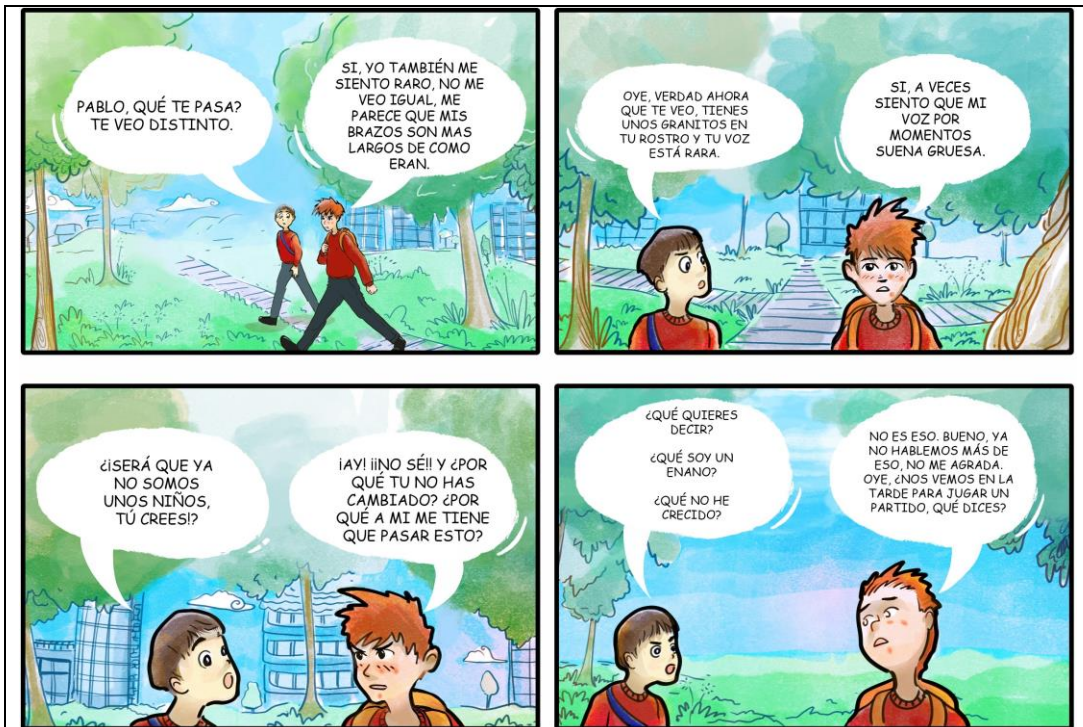
Sub-proyecto 2: ¿Cuál es la estructura de una historieta?

[Presentación] Los estudiantes leen la historieta “CAMBIOS FÍSICOS” con las viñetas en desorden.



Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué observan?, ¿la historieta está en una secuencia ordenada o se debe cambiar el orden?, ¿la historieta tendrá una presentación o inicio?, ¿tendrá un nudo o idea principal?, ¿tendrá un desenlace o final?, ¿cuál sería el orden de esta la historieta?

Se presenta la historieta ordenada.



Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué características presentan los personajes?, ¿alguna vez se han sentido de esa manera?, ¿en qué lugar creen que ocurre la historieta?, ¿cómo creen que se siente Pablo?, ¿creen que los cambios de los que hablan en la historieta ocurren en la vida real?

Se refuerza la estructura de una historieta rotulando la presentación, el nudo y el desenlace.

[Nudo] Se presenta la historieta “CAMBIOS PSICOLÓGICOS”⁷ y se recuerda la estructura colocando rótulos en cada viñeta.

⁷ Leemos una historieta: http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Sesiones/Unidad02/Integradas/QuintoGrado/U2_5TO_INTEGRADOS_S1.pdf



Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿de qué estarán hablando estas niñas?, ¿debería la niña hablar con sus padres?, ¿qué harían en su lugar?, ¿serán normales esos cambios?, ¿qué pasará finalmente? Al observar las dos historietas creen que ¿hay diferencia en los cambios entre las niñas y los niños?, ¿han experimentado cambios?, ¿qué cambios?

Se van reforzando las ideas que surgen y se presenta un video sobre la estructura de la historieta.

[Desenlace] Se presentan videos sobre cambios físicos, psicológicos y emocionales y sobre autoconcepto. Como producto se pide la elaboración de una historieta de los cambios físicos o psicológicos que han experimentado o que han observado en sus hermanos o en otros niños.

Para el segundo mes, en el ambiente “Historieta” los contenidos trabajados en el **Proyecto 2** fueron:

acoso escolar existen las víctimas, los agresores y los testigos?, ¿quiénes creen que son las víctimas, los agresores y los testigos?, ¿qué harían si estuvieran en el caso del niño?, ¿alguna vez les ha sucedido algo similar?

[Desenlace] Se presentan un video sobre autoestima. Como producto se pide la elaboración de una historieta con el personaje que más se identifican.

Ambiente: Historieta

Sub-proyecto 2: ¿Qué sienten los personajes de una historieta?

[Presentación] Se presentan caras de personas que representan diferentes emociones. Se ubican diferentes globos y onomatopeyas para relacionarlas con las emociones presentadas⁸.



TRISTEZA



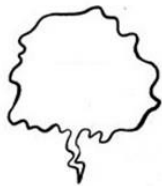
MIEDO



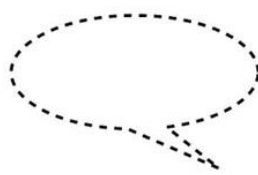
ALEGRÍA



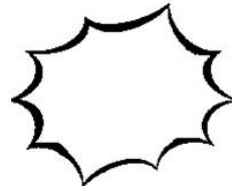
ENOJO



¡BUAAAA!



¡HUY!



¡GRRRRR!

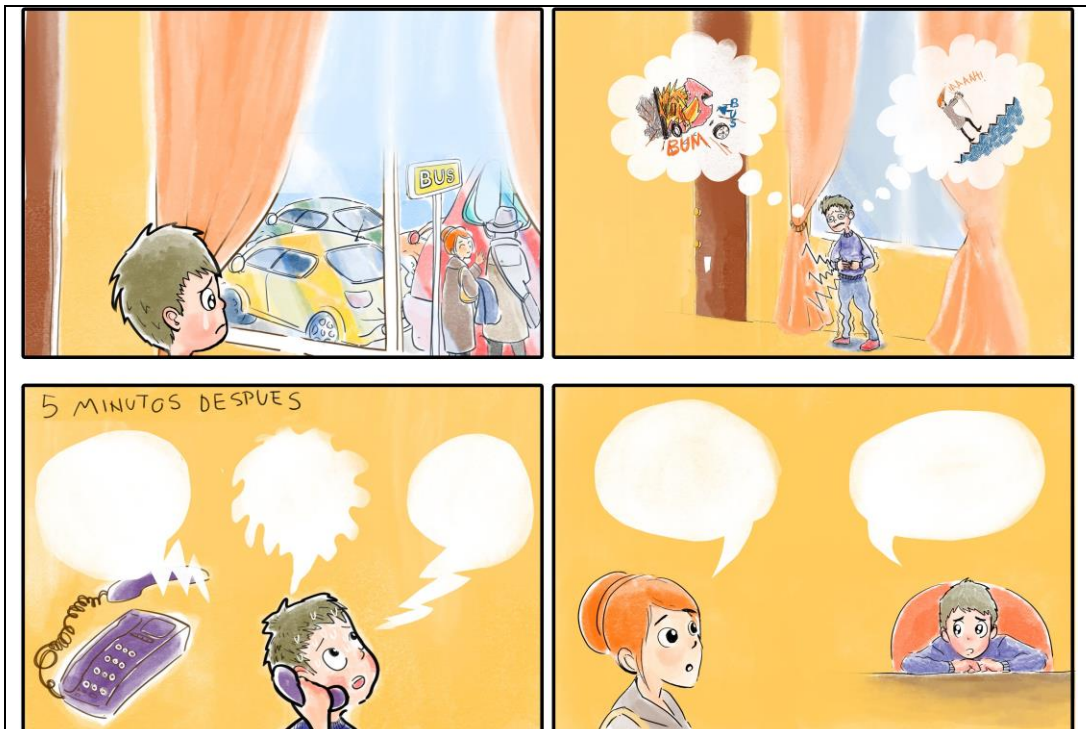


¡YYEEAAA!

[Nudo] Se presentan historietas y videos sobre las emociones (alegría, enojo, tristeza, miedo) y los cambios fisiológicos que reflejan cada una de ellas.

Se presenta la historieta “ACOSO ESCOLAR”.

⁸ Inteligencia emocional en niños: Inteligencia emocional en la base de la educación
<https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/inteligencia-emocional.html>



Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional al presentar cada viñeta se realizan preguntas. En la viñeta 1 se indica que el niño se encuentra triste porque su mamá se va al trabajo y se pregunta: ¿qué estará pensando?, ¿qué estará sintiendo?

En la viñeta 2 se pregunta: ¿qué observan?, ¿el niño estará preocupado?, ¿tendrá miedo?, ¿qué estará pensando?, ¿está sudoroso?, ¿le duele algo?, ¿les pasa algo parecido cuando se va alguien o se ha perdido algo?, ¿han pensado que algo le puede ocurrir a su papá o a su mamá cuando se van a trabajar?

En la viñeta 3 se indica que la mamá llama al niño desde el trabajo y se pregunta: ¿qué le preguntará?, ¿qué muestra el rostro del niño?, ¿qué cosas le dirá a la mamá?, ¿nos podemos angustiar por cosas que solo están en nuestros pensamientos?, ¿cómo se aprecia en la historieta que el niño está preocupado?

En la viñeta 4 se pregunta: ¿en algún momento se han preocupado por sus papas?, ¿por qué?

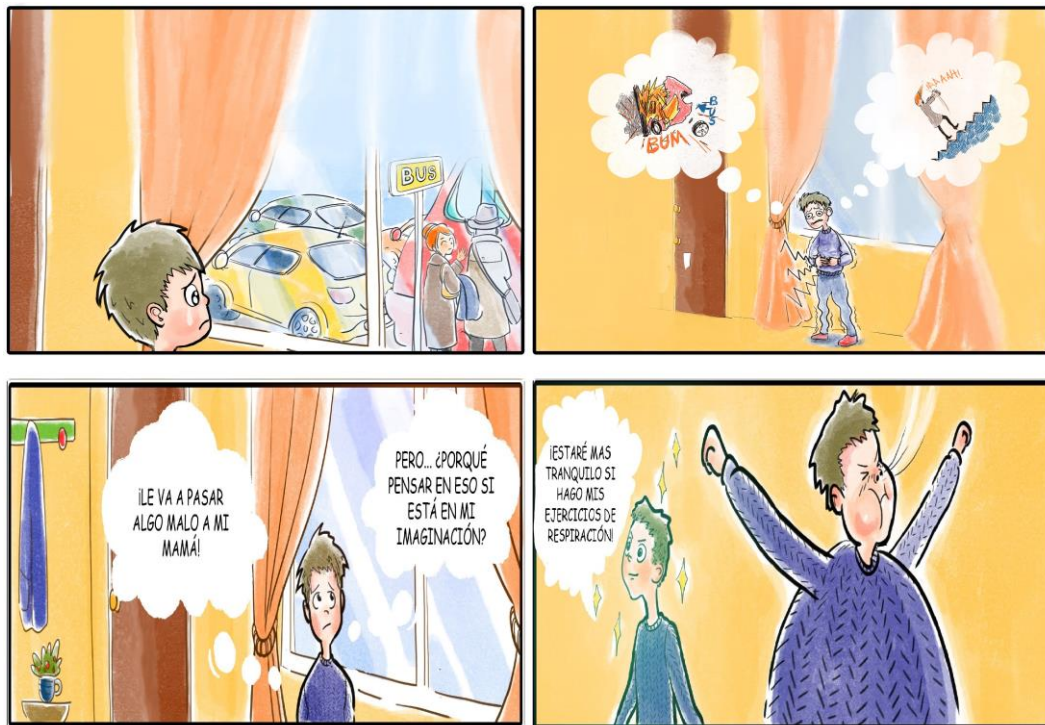
[Nudo] Se presentan videos sobre lo que es la ansiedad, la ansiedad por separación y la ansiedad generalizada y se pregunta: ¿creen que habrá formas para tranquilizarnos cuando estamos angustiados o enojados cuando estamos pasando por una situación difícil?, ¿cómo le podríamos ayudar a este niño a tranquilizarse?, alguna vez cuando han estado molestos o enojados ¿han tratado de tranquilizarse respirando?

Se explican los beneficios de la respiración. Luego, se presenta un video

sobre la “RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA”. Se pide a los niños que practiquen respirar. Si no lo hacen bien, se vuelve a mostrar el video y se pide que practiquen nuevamente.

Hay otra forma de ayudar al niño, es a través de estiramientos. Se explican los beneficios de los estiramientos. Luego, se presenta un video sobre “ESTIRAMIENTOS”. Se pide a los niños que practiquen estirarse. Si no lo hacen bien, se vuelve a mostrar el video y se pide que practiquen nuevamente.

[Desenlace] Se presenta la historieta “MAMÁ SALE A TRABAJAR (positiva)” con texto escrito.



Se pide crear una historieta en la que se enseñen las técnicas de relajación a alguien mayor.

Ambiente: Historieta

Sub-proyecto 2: ¿Cómo podemos controlarnos?

[Presentación] Se presenta la frase “HAY COSAS QUE ME DAN MIEDO, TRISTEZA O ENOJO” y se pregunta ¿qué cosas te dan miedo, tristeza o enojo?, ¿qué pasa en tu cuerpo cuando tienes miedo, tristeza o enojo?

[Nudo] Se presenta un video sobre “COSAS QUE DAN MIEDO”. Se

ponen onomatopeyas con miedo [azul oscuro], enojo [rojo] y tristeza [azul claro]. Se presenta una a una cada viñeta de la historieta “HABLAR EN PÚBLICO (negativa)”.



Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional, al presentar cada viñeta se realizan preguntas. En la viñeta 1 se indica que Juan va en camino al colegio y se pregunta: ¿qué le estará pasando?, ¿qué estará sintiendo?

En la viñeta 2 se pregunta: ¿qué observan?, ¿el niño estará nervioso?, ¿tendrá ansiedad?, ¿qué sienten si se equivocan al hablar?, ¿pasará algo parecido cuando le vamos a pedir algo a nuestros padres?

En la viñeta 3 se pregunta: ¿qué pasa en el rostro cuando se tiene temor de hablar?, ¿cómo reaccionarían sus compañeros?, ¿podemos angustiarnos por cosas que sólo están en nuestra imaginación?, ¿cómo se aprecia en la historieta que el niño está angustiado?

En la viñeta 4 se pregunta: ¿en qué situaciones han sentido temor?, ¿por qué?

Luego se pregunta ¿qué podemos hacer para controlarnos? y se presentan las siguientes técnicas: (1) Alejar los pensamientos negativos con pensamientos positivos. (2) Relajarse con la respiración y los estiramientos. (3) Pasar los sentimientos negativos a un objeto (pelota, papel). (4) Tolerar situaciones que no se pueden controlar (como el comportamiento de otras personas). (5) Salir del lugar problemático para

calmarse (como salir al baño a lavarse la cara para bajar la temperatura o tomarse un vaso de agua).

[Desenlace] Se presenta el caso de una niña que está en casa haciendo sus tareas. Ella no entiende cómo hacerla y arranca la hoja del cuaderno. Luego piensa “qué hago ya es tarde y no podré terminar mi tarea para llevarla mañana”. Se pide crear una historieta recomendándole a la niña alguna de las técnicas aprendidas para que pueda hacer sus tareas.

Para el cuarto mes, en el ambiente “Historieta” los contenidos trabajados en el **Proyecto 4** fueron:

Ambiente: Historieta

Sub-proyecto 1: ¿Qué es la asertividad?

[Presentación] Se presenta un video sobre “ASERTIVIDAD” para introducir la teoría sobre la asertividad.

[Nudo] Se presenta la historieta “NEGARSE A PRESTAR”.



Se indica que Andrés va a presentar un examen y le pide prestados los apuntes a su amigo Jorge. Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué observan?, ¿qué

estará sintiendo Andrés?, ¿pasará algo parecido cuando no nos prestan algo?, ¿qué se refleja en el rostro de Andrés?, ¿en qué situaciones han actuado de manera no asertiva?, ¿por qué?

[Desenlace] Se pide crear una viñeta con un desenlace asertivo para la historieta “PRESENTAR UN EXAMEN”.

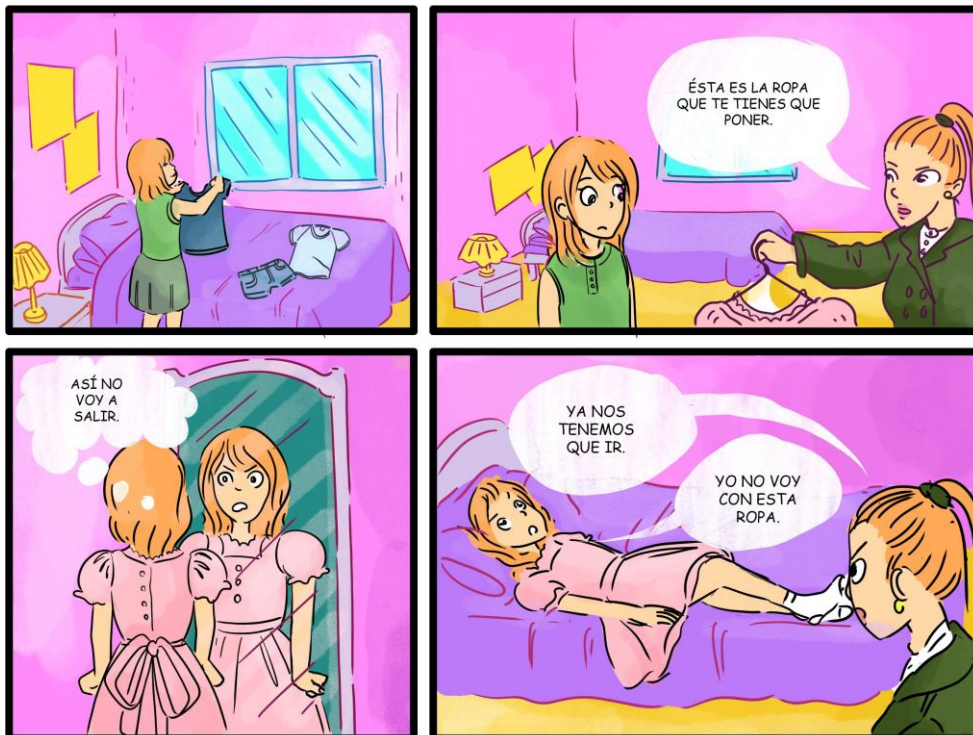
Ambiente: Historieta

Sub-proyecto 2: ¿Cómo ser asertivo?

[Presentación] Se presenta un video sobre “ASERTIVIDAD Y EMPATÍA” y el caso de “SER ASERTIVO”. Se va observando lo que dice cada personaje. Se hace un repaso de emociones y asertividad. Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿cuál es la actitud de cada persona?, ¿qué tipo de personas serán?

Ante situaciones como esta, deben aprenderse diversas formas para ser asertivo: (1) Saber decir no. (2) Ser flexible (plantear dos soluciones; llegar a un acuerdo). (3) Tomar decisiones favorables para ambas partes (alguna de las partes tiene que ceder). (4) Seguir adelante.

[Nudo] Se presenta la historieta “VESTIRSE”.



Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta sobre lo emocional, los cambios físicos y lo asertivo en la historieta de vestirse.

[Desenlace] Para la historieta “VESTIRSE”, se pide crear una viñeta con un desenlace en el que la niña sea asertiva.

3.3.4.2 Ambiente “Infografía”

Para el primer mes, en el ambiente “Infografía” los contenidos trabajados en el **Proyecto 1** fueron:

Ambiente: Infografía

Sub-proyecto 1: ¿Qué es una infografía?

[Presentación] Se presenta una infografía sobre lo que es una infografía⁹.



⁹ Definición de infografía: <http://franbarquilla.com/definicion-de-infografia/>

Se da una definición preliminar: Podría decirse que una infografía es un recurso gráfico con imágenes y texto escrito que permite resumir gran cantidad de información en poco espacio.

[Nudo] Se presenta una infografía de “MALTRATO”¹⁰.

¿QUÉ ES MALTRATO?

Que me insulten

Que destruyan mi autoestima

Que me golpeen o me hieran

Que me manipulen

Que me mantengan sucio, mal vestido y mal alimentado

Que me nieguen afecto

Que me molesten

Que me ignoren

Que me obliguen a hacer trabajo de adultos

Que me ridiculicen

Que desatiendan mi salud

Que desatiendan mis necesidades educativas

Que me dejen solo, sin supervisión

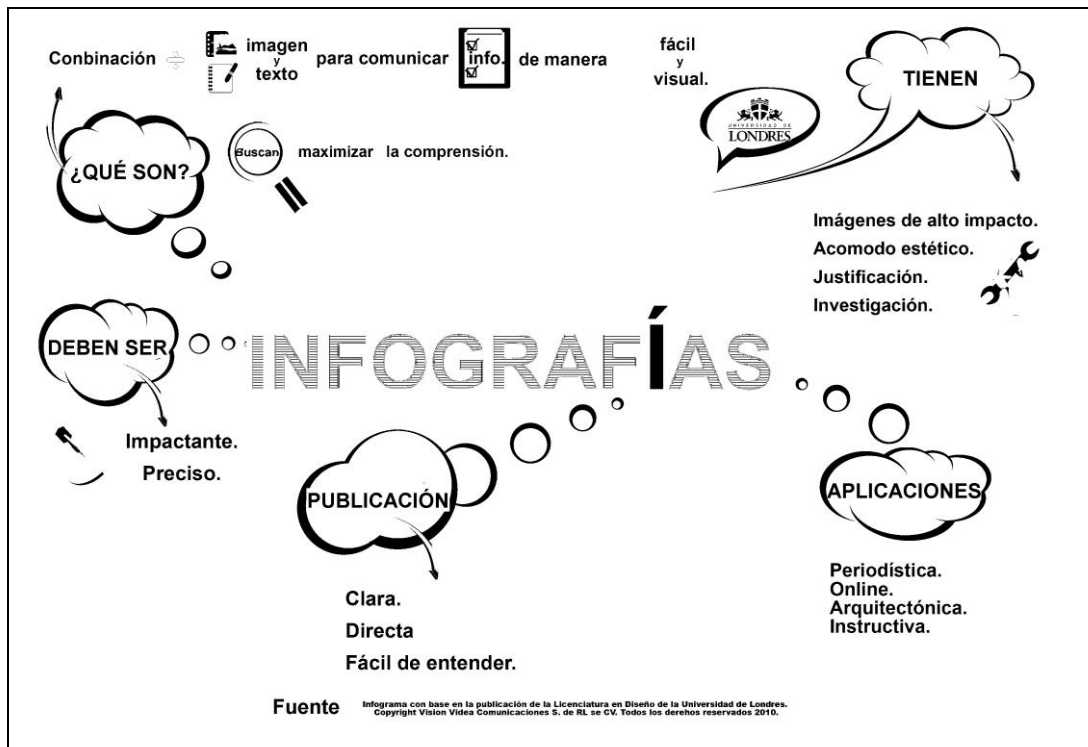
Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué ven?, ¿de qué trata?, ¿quiénes aparecen en la infografía? Se presenta un video sobre lo que es una infografía¹¹, luego se pregunta sobre lo que escucharon, lo que es y sus características.

[Desenlace] Se pide colorear una infografía¹².

¹⁰ Qué es el maltrato infantil: <https://ieladeinu.org.ar/que-es-el-maltrato-infantil/>

¹¹ ¿Qué es, para qué y cómo hacer una infografía?: <https://www.youtube.com/watch?v=lkxd0Lz6x2w>

¹² Infografías como recurso educativo: <http://blogs.uji.es/bibliotecauji/infografias-como-recurso-educativo/>



Ambiente: Infografía

Sub-proyecto 2: ¿Cuáles son los tipos de infografías?

[Presentación] Los estudiantes leen la infografía “CAMBIOS FÍSICOS”¹³.

¹³ Cambios físicos y biológicos en la adolescencia: <http://asertividadadolescente.blogspot.com>

Cambios físicos

NIÑAS

NIÑOS

LEVE ACNÉ

CRECIMIENTO DEL VELLO FACIAL

CRECIMIENTO DEL VELLO Y SUDORACIÓN AXILAR

TELARQUIA: DESARROLLO DE LAS MAMAS.

PUBARQUIA: APARICIÓN DE VELLO PÚBLICO

MENARQUIA: SANGRADO VAGINAL CÍCLICO. SE PRESENTA ENTRE 1 Y 9 AÑOS.

CRECIMIENTO DEL PENE Y DEL TAMAÑO DE LOS TESTÍCULOS ANTES DE LOS 9 AÑOS.

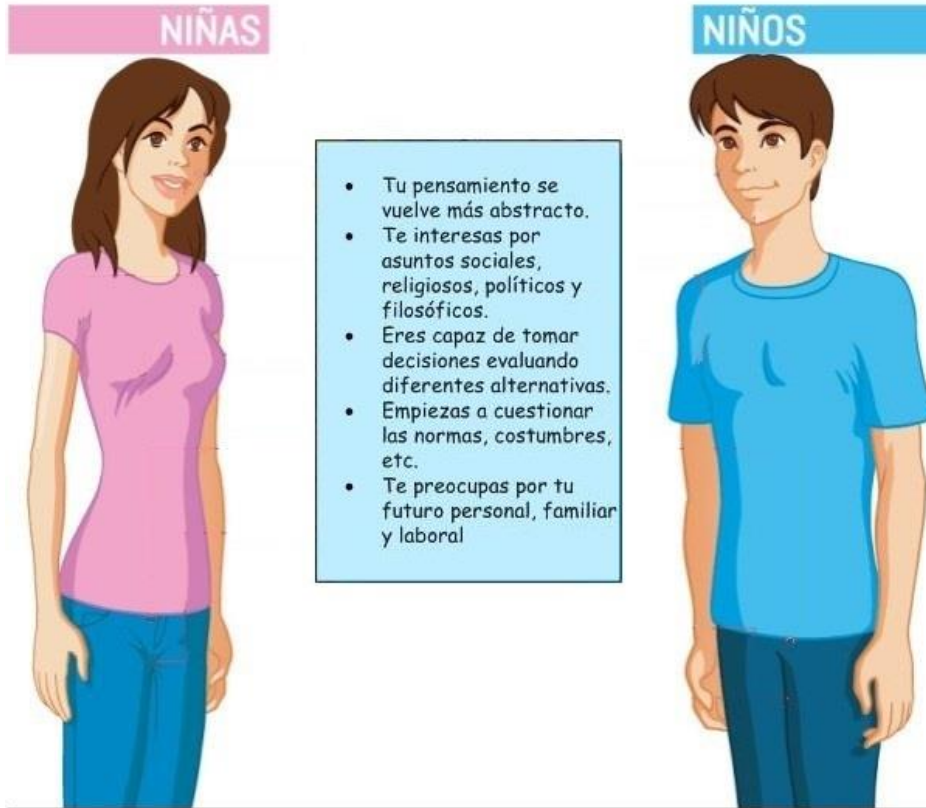
•Infografía: La Prensa •fuente Unicef y Asociación Española de Pediatría.

Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué observan?, ¿qué características presentan los personajes?, ¿alguna vez se han sentido de esa manera?, ¿creen que los cambios que se presentan ocurren en la vida real?

[Nudo] Se presenta la infografía “CAMBIOS PSICOLÓGICOS”¹⁴.

¹⁴ Cambios biológicos, psicológicos y sociales: <http://espanaacontecimientos.blogspot.com/2015/03/infografia-que-es-la-adolescencia.html>

Cambios psicológicos



•infografía La Prensa •fuente Unicef y Asociación Española de Pediatría.

Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿serán normales esos cambios? Al observar las infografías creen que ¿hay diferencia en los cambios entre las niñas y los niños?, ¿han experimentado cambios?, ¿qué cambios?

Se van reforzando las ideas que surgen y se presenta un video sobre los tipos de infografías¹⁵.

[Desenlace] Se presentan videos sobre cambios físicos, psicológicos, emocionales y autoconcepto. Como producto se pide la elaboración de una infografía sobre cambios físicos o psicológicos que han experimentado o que han observado de sus hermanos o en otros niños.

Para el segundo mes, en el ambiente “Infografía” los contenidos trabajados en el **Proyecto 2** fueron:

¹⁵ Tipos de infografía: <https://www.youtube.com/watch?v=gMz3rVe9xPI>

Ambiente: Infografía

Sub-proyecto 1: ¿Cuáles son las partes de una infografía?

[Presentación] Los estudiantes escuchan diferentes sonidos y se les pide que las describan con palabras.

[Nudo] Se presenta un video sobre cada una de las partes de una infografía¹⁶. Luego se presenta la infografía “ACOSO ESCOLAR”.



Se refuerzan cada una de las partes de la infografía. Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué observan en la infografía?, ¿saben que es el acoso escolar?, ¿conocen que dentro del acoso escolar existen las víctimas, los agresores y los testigos?, ¿quienes creen que son las víctimas, los agresores y los testigos?, ¿qué harían si estuvieran en un caso de acoso

¹⁶ Partes de una infografía: https://www.youtube.com/watch?v=e7_Ve8hwOVE

escolar?, ¿alguna vez les ha sucedido algo similar?

Se presenta la infografía completa.



[Desenlace] Se presentan un video sobre autoestima¹⁷. Como producto se pide la elaboración de una infografía con el personaje (víctima, agresor, testigo) que más se identifican.

¹⁷ Autoestima: <https://www.youtube.com/watch?v=dk0nQ57Jlb0>

Ambiente: Infografía

Sub-proyecto 2: ¿Qué sienten los personajes de una infografía?

[Presentación] Se presentan caras de personas que representan diferentes emociones y se pide que las identifiquen¹⁸.



TRISTEZA



MIEDO



ALEGRÍA



ENOJO

[Nudo] Se presentan infografías y videos sobre las emociones (alegría, enojo, tristeza, miedo) y los cambios fisiológicos que reflejan cada una de ellas.

Se presenta una infografía de “ACOSO ESCOLAR”¹⁹.



¹⁸ Inteligencia emocional en niños: Inteligencia emocional en la base de la educación <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/inteligencia-emocional.html>

¹⁹ Bullying <https://i1.wp.com/www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2015/05/Bullying-Acoso-Escolar-Infografía.jpg?ssl=1>

Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿cómo se sentirá el niño acosado?, ¿le pasará algo a su organismo?, ¿cómo cambiarían esta situación?

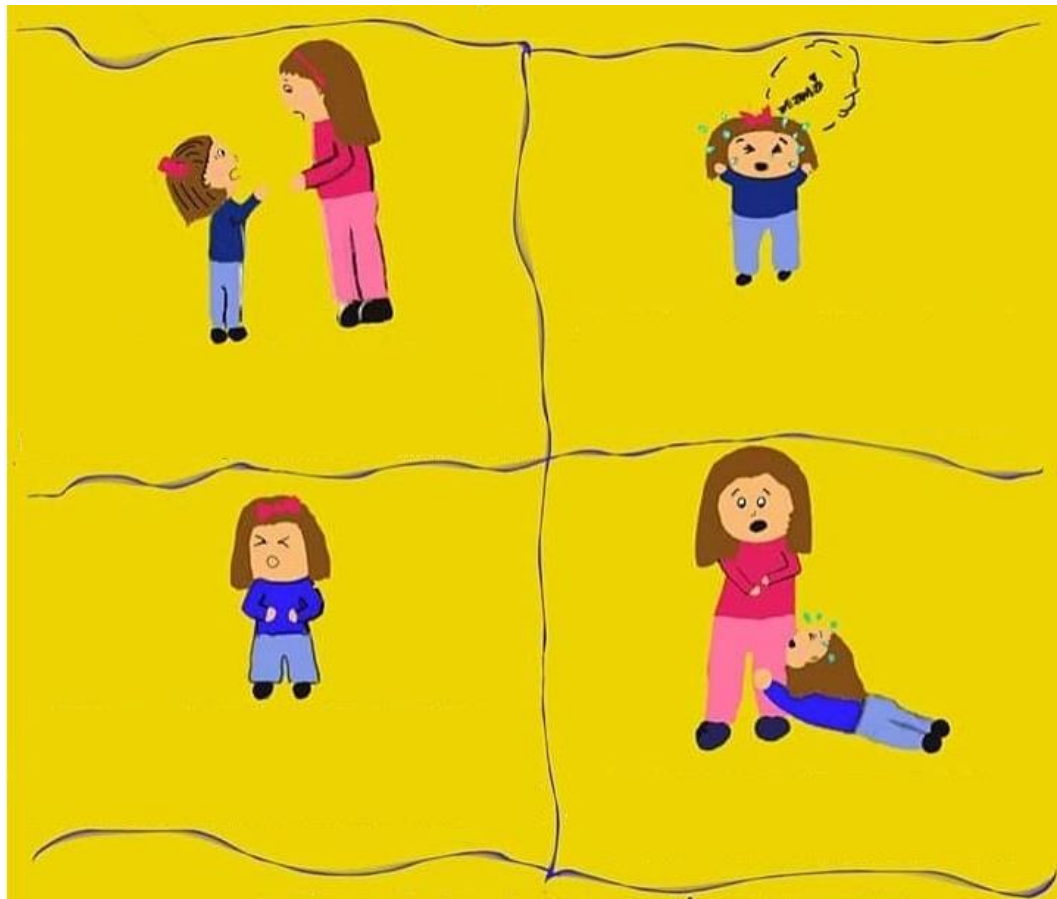
[Desenlace] Se presenta ansiedad y fobia social. Se pide hacer una infografía con una versión distinta a la situación que se presenta.

Para el tercer mes, en el ambiente “Infografía” los contenidos trabajados en el **Proyecto 3** fueron:

Ambiente: Infografía

Sub-proyecto 1: ¿Para qué sirve la relajación?

[Presentación] Se presenta una infografía sobre ansiedad por separación²⁰ sin texto escrito.



La niña se encuentra triste porque su mamá se va al trabajo. Para realizar

²⁰ Ansiedad por separación: https://www.pictame.com/media/2092291801897868987_145229945



el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué observan?, ¿qué estará pensando?, ¿qué estará sintiendo?, ¿la niña estará preocupada?, ¿tendrá miedo?, ¿está sudorosa?, ¿le duele algo?, ¿le pasará algo parecido a cuando se va alguien o se ha perdido algo?, ¿han pensado que algo le puede ocurrir a su papá o a su mamá cuando se van a trabajar?, ¿nos podemos angustiar por cosas que solo están en nuestros pensamientos?, ¿cómo se aprecia en la infografía que la niña está preocupada?, ¿ustedes en algún momento se han preocupado por sus papas?, ¿por qué?

[Nudo] Se presentan videos sobre lo que es la ansiedad, la ansiedad por separación y la ansiedad generalizada y se pregunta: cuando estamos pasando por una situación difícil ¿creen que habrá formas para tranquilizarnos cuando estamos angustiados o enojados?, ¿cómo le podríamos ayudar a esta niña a tranquilizarse?, ¿alguna vez cuando han estado molestos o enojados y han tratado de tranquilizarse respirando?

Se explican los beneficios de la respiración. Luego, se presenta un video sobre la “RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA”²¹. Se pide a los niños que practiquen respirar. Si no lo hacen bien, se vuelve a mostrar el video y se pide que practiquen nuevamente.

Hay otra forma de ayudar a la niña, es a través de estiramientos. Se explican los beneficios de los estiramientos. Luego, se presenta un video sobre “ESTIRAMIENTOS”²². Se pide a los niños que practiquen estirarse. Si no lo hacen bien, se vuelve a mostrar el video y se pide que practiquen nuevamente.

[Desenlace] Se presenta una infografía sobre ansiedad con texto escrito.

²¹ Pequeñas relajaciones: respiración: https://www.youtube.com/watch?v=sEa9_EdaOc

²² Pequeñas relajaciones. Musculares: <https://www.youtube.com/watch?v=CFsfnK-PqVc>

ansiedad por separación

Juanita tiene 8 años de edad, le da mucho miedo separarse de su mamá. Le preocupa que algo malo le pueda pasar y no pueda estar con ella nunca más.

Juanita llora si su mamá la lleva a la escuela. Tiene miedo de que no regrese por ella. Para que Juanita se quede en la escuela, su mamá tiene que sentarse cerca de ella.

Juanita se queja mucho de dolor de estómago y de cabeza. Le pasa cuando la separación de su mamá se acerca. Se siente desprotegida si su mamá no está con ella.

Juanita no va a las fiestas que la invitan, sólo acepta ir cuando su mamá se queda por ahí. No tolera estar ni un minuto lejos de ella.

Si identificas algún síntoma en ti o en un niño, busca ayuda profesional

Salud mental colectiva
Hacia una sociedad con salud mental

Fuente: DSM-5

Dra. Alejandra Hernández Duarte
Paidopsiquiatra y Psiquiatra de adultos.

Se pide crear una infografía en la que se enseñen las técnicas de relajación a alguien mayor.

Ambiente: Infografía

Sub-proyecto 2: ¿Cómo podemos controlarnos?

[Presentación] Se presenta la frase “HAY COSAS QUE ME DAN MIEDO, TRISTEZA O ENOJO” y se pregunta ¿qué cosas te dan miedo, tristeza o enojo?, ¿qué pasa en tu cuerpo cuando tienes miedo, tristeza o enojo?

[Nudo] Se presenta un video sobre “COSAS QUE DAN MIEDO”²³. Se presenta una infografía de “MIEDO A HABLAR EN PÚBLICO”.

²³ Un poco de miedo, musical Once Niños: <https://www.youtube.com/watch?v=16SKgoRHG1s>

Hablar en público



Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué observan?, ¿qué le estará pasando a la señora?, ¿qué estará sintiendo?, ¿estará nerviosa?, ¿tendrá ansiedad?, ¿qué sienten si se equivocan al hablar?, ¿pasará algo parecido cuando le vamos a pedir algo a nuestros padres?, ¿qué le pasa en el rostro cuando tienen temor de hablar?, ¿cómo reaccionarían sus compañeros?, ¿podemos angustiarnos por cosas que sólo están en nuestra imaginación?, ¿cómo se aprecia en la infografía que la señora está angustiada?, ¿en qué situaciones han sentido temor?, ¿por qué?

Luego se pregunta ¿qué podemos hacer para controlarnos? y se presentan las siguientes técnicas: (1) Alejar los pensamientos negativos con pensamientos positivos. (2) Relajarse con la respiración y los estiramientos. (3) Pasar los sentimientos negativos a un objeto (pelota, papel). (4) Tolerar situaciones que no se pueden controlar (como el comportamiento de otras personas). (5) Salir del lugar problemático para calmarse (como salir al baño a lavarse la cara para bajar la temperatura o tomarse un vaso de agua).

[Desenlace] Se presenta el caso de una niña que está en casa haciendo sus tareas. Ella no entiende cómo hacerla y arranca la hoja del cuaderno. Luego piensa “qué hago ya es tarde y no podré terminar para llevar la tarea mañana”. Se pide crear una infografía recomendándole a la niña alguna de las técnicas aprendidas para que pueda hacer sus tareas.

Para el cuarto mes, en el ambiente “Infografía” los contenidos trabajados en el **Proyecto 4** fueron:

Ambiente: Infografía

Sub-proyecto 1: ¿Qué es la asertividad?

[Presentación] Se presenta un video sobre “ASERTIVIDAD”²⁴ para introducir la teoría sobre la asertividad.

[Nudo] Se presenta la infografía “NEGARSE A PRESTAR”²⁵.

¿Por qué no me prestas la tarea?



Se indica que Andrés le pide prestada la tarea a su amigo Jorge, pero él no se la presta. Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué observan?, ¿qué estará sintiendo Andrés?, ¿pasará algo parecido cuando no nos prestan algo?, ¿qué se refleja en el rostro de Andrés?, ¿en qué situaciones han actuado de manera no asertiva?, ¿por qué?

[Desenlace] Se pide crear una infografía con una respuesta asertiva de Andrés cuando no le prestan la tarea.

Ambiente: Infografía

Sub-proyecto 2: ¿Cómo ser asertivo?

²⁴ La asertividad: <https://www.youtube.com/watch?v=1WNrhcJglr8>

²⁵ Fondo enmarcado: https://www.freepik.es/vector-gratis/fondo-enmarcado-emoji-enojado_4159926.htm

[Presentación] Se presenta un video sobre “ASERTIVIDAD Y EMPATÍA”²⁶ y el caso de “SER ASERTIVO”²⁷. Se hace un repaso de emociones y asertividad. Se pregunta ¿cuál es la actitud de cada personaje?, ¿qué tipo de personajes serán?

Ante situaciones como estas, deben aprenderse diversas formas para ser asertivo: (1) Saber decir no. (2) Ser flexible (plantear dos soluciones; llegar a un acuerdo). (3) Tomar decisiones favorables para ambas partes (alguna de las partes tiene que ceder). (4) Seguir adelante.

[Nudo] Se presenta una infografía sobre “VESTIRSE”²⁸.



Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta sobre lo emocional, los cambios físicos y lo asertivo.

[Desenlace] Para la infografía “VESTIRSE”, se pide crear una en que la niña sea asertiva.

²⁶ Empatía y asertividad: https://www.youtube.com/watch?v=dGVEDTM_fWg

²⁷ Asertividad animada: <https://www.youtube.com/watch?v=0yNfr7UNHTQ>

²⁸ Cómo vestirse en Dubái: <https://es.wikihow.com/vestirte-en-Dubái>



4 LA ALFABETIZACIÓN VISUAL, LO ACADÉMICO Y LO EMOCIONAL

Una vez caracterizado el modelo 'Aceleración del Aprendizaje' desde lo académico y lo emocional, y haber creado los ambientes b-learning, en esta sección se describen las relaciones que emergieron durante el proceso investigativo entre la alfabetización visual en historieta/infografía, lo académico y lo emocional.

4.1 PRESENTACIÓN

A continuación, se plantean diversas miradas sobre 'Aceleración del Aprendizaje', fruto de las entrevistas realizadas a los profesores que orientan el *Grupo 1* (que no trabajó con historietas) y el *Grupo 2* (que trabajó con historietas).

4.1.1 La experiencia

En el *Grupo 1*, los profesores inician su experiencia en el 2016 con tres grupos, dos en la mañana y uno en la tarde. En el 2018 se incrementa la población al pasarse a cinco grupos, tres en la mañana y dos en la tarde. En este tiempo se ha encontrado un panorama lleno de obstáculos, cuya superación les plantea a los profesores la necesidad de adquirir un mayor compromiso con sus estudiantes y pensar en alternativas para atender sus características y condiciones de vulnerabilidad académica y socio afectiva.

“Al comienzo no querían bailar, no yo que voy a bailar eso, que es eso, que boleta, que una cosa, que la otra, como son los pelados. Y empezar a enamorarlos con ese tipo de cosas, que al final llegan a ser campeones, el ser ganadores del concurso de danzas de la institución frente a los muchachos de bachillerato, eso es algo bastante gratificante y enriquecedor” (Profesor 2).

En el modelo se trabaja por proyectos, mezclando lo que se conoce acerca de un área específica, con lo que el estudiante vive y siente. Ejemplo de ello es un proyecto sobre folclore e identidad, con el que se buscó que los estudiantes se atrevieran y se motivaran a explorar otras formas de aprender, de interactuar y de expresarse.

En el *Grupo 2* los profesores comienzan su experiencia en el 2018, convirtiéndose en la primera vez que participan en un modelo diferente al del aula regular, retándolos como profesionales de la educación y como personas, al desconocer en qué consistía y cuáles eran los módulos que debían abordarse. Se aprecia a estudiantes aquejados por las problemáticas sociales de su entorno, falta de acompañamiento en el hogar, consumo de drogas, abandono de los padres y frustraciones



escolares, condiciones que los llevan a presentar dificultades en su rendimiento académico, disciplina y convivencia, lo que va dejando fuertes huellas a nivel personal.

“Por lo tanto, ha sido un proceso enriquecedor como docente, porque me permite manejar situaciones que no había manejado antes y eso me ha hecho adquirir más experiencia y quizás pensar un poco más en ser un poco más humano” (Profesor 3).

En la **Tabla 24** se muestran las características de cada grupo.

Tabla 24. Características por grupo según experiencia de los profesores

Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Académica	Trabajo por proyectos (folclore, identidad)	Abordaje de módulos Bajo rendimiento académico y disciplinario
Emocional	Vivencias y sentimientos	Problemáticas sociales del entorno en que viven (falta acompañamiento en el hogar, consumo de drogas, frustraciones escolares) Dificultades de convivencia

4.1.2 Los aspectos significativos

En el *Grupo 1* como **aspectos significativos** a resaltar durante esta experiencia, es el aprendizaje que el profesor adquiere al trabajar más allá del aula, de los conocimientos, de los saberes, de las materias o de las áreas, para enfocarse en una formación integral. En el modelo se busca restablecer el carácter de los estudiantes a través de la formación de la resiliencia, de la autoestima, del sentido de pertenencia y de la identidad, es decir, se está en la búsqueda de la transformación del ser humano.

Además del profesor debe afrontar lo que significa estar frente cursos que nadie quiere, con los que la mayoría de profesores de planta no se atreven a trabajar, por lo que muchas veces quedan a cargo de docentes provisionales. En el 2018, profesores de planta asumen el modelo como reflejo de un mayor compromiso de la institución por fortalecerlo y hacer más por los estudiantes y sus familias.

“Entonces es cuando uno ve que si puede transformar realidades. Creo que a eso es que estamos llamados los maestros, a transformar la realidad de la sociedad, a cambiar lo que ha venido sucediendo y a sanar



muchas heridas. Estamos en tiempos de paz, estas son familias destruidas que tienen unas problemáticas difíciles” (Profesor 1).

Estudiantes que a comienzo del año se encuentra en cierto estado, durante el proceso formativo tienen la posibilidad de pensar de otra manera y tener una mejor postura frente a lo que se dice, hace o piensa y que, a pesar de los problemas y las dificultades que los aquejan, mantienen la entereza de salir adelante y plantearse mejores perspectivas para el futuro.

En el *Grupo 2*, se resaltan cada una de las situaciones compartidas con los estudiantes, el proceso que se lleva a cabo, el avance que se ve en algunos de ellos. Aunque no es posible asegurar que quien al principio haya tenido un comportamiento inadecuado, al final del año vaya a ser más juicioso o a obtener un mejor rendimiento académico, durante su asistencia al colegio, en su mayoría logran cumplir con algunas normas como llevar el uniforme, respetar a los demás, saludar y decir gracias, lo que permite irlos consolidando como mejores personas.

La interacción con estudiantes que tienen tendencias de mal comportamiento, dificultades en lo académico, en la convivencia, en la familia y en su entorno, genera temor. Sin embargo, a medida que se avanza en la comprensión de su proceso formativo y en el manejo de las situaciones complejas que viven, poco a poco se permean de las normas de la institución y de los compromisos a los que han de responder para continuar con su proceso formativo. Así, al crecer como personas, son vistos por la comunidad más allá de sus defectos o dificultades

“Si uno pregunta a otros cómo son los chicos, dicen que son unos ñeros, que son cansones, que no dejan dar clases... Entonces he venido empoderando a los chicos diciéndoles: ustedes son estudiantes y personas como los demás, si tuvieron algún error en algún momento de su vida, hay que cambiar la mirada con la que los ven los profesores de otras sedes de la institución” (Profesor 4).

En la **Tabla 25** se muestran los aspectos significativos encontrados en cada grupo.

Tabla 25. Aspectos significativos

Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Académica	<p>Requiere enfocarse hacia una formación integral</p> <p>Fortalecimiento del modelo al hacerse cargo profesores de planta</p> <p>Salir adelante para buscar</p>	<p>Compartir avances de cada estudiante</p> <p>Cumplimiento de normas</p>



Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
	un mejor futuro	
Emocional	Formar a estudiantes alrededor de la resiliencia, autoestima, sentido de pertenencia e identidad	Crecimiento como personas Ser aceptados por parte de la comunidad académica

4.1.3 Los casos impactantes

En el *Grupo 1* impactan casos de estudiantes abandonados, maltratados o violentados de múltiples formas. Ante estas circunstancias, durante el desarrollo de los proyectos es posible conocerlos y saber lo que les pasa, de tratar de generar cambios en sus mentalidades y en sus entornos, con el fin de buscar la manera de ayudarlos y apoyarlos en casos como

“una niña que era violentada desde los 10 años por el tío y un primo. En estos casos lo único que podemos hacer es reportarlos a otras instancias” (Profesor 2).

Por protocolo, los casos de estudiantes violentados sexualmente, maltratados o golpeados por familiares, o que son obligados a consumir drogas, deben ser denunciados siguiendo el conducto regular y darse un reporte de lo ocurrido. Sin embargo, esto no deja de afectar emocionalmente a los profesores, quienes requieren ayuda psicológica para superar situaciones que los marcan, para aprender a escuchar y orientar sin cargarse, proceso en el que deben contar con el acompañamiento de profesionales de otras áreas.

Pero, así como hay casos negativos, hay momentos gratificantes, como el ser recibido en el aula con una sonrisa, lo que motiva a seguir con esta difícil tarea educativa. Cuando los padres de familia al final del año se acercan a los profesores para darles las gracias por hacer que sus hijos se hayan superado y estén pensando en un mejor futuro. Cuando un estudiante le trae algún pequeño detalle al profesor a pesar de sus escasos recursos económicos.

En el *Grupo 2* aparecen diversos casos de estudiantes. Un estudiante que vio cómo su padre agredió con arma blanca a su mamá y de no ser por la intervención de su abuelo, probablemente ella hubiera muerto. El niño que confió un secreto a un amigo quien lo contó a otros compañeros, y ante esta situación decide vengarse, pero fue detenido oportunamente y no hubo hechos que lamentar. Otro que, a pesar de tener un buen nivel académico, cuando siente que las cosas no son como quiere, tiende a explotar de manera agresiva, a lanzar objetos, a agredir a sus compañeros. Otro que fue secuestrado muy pequeño



“Este chico tiene otro nombre, está en un hogar sustituto, nadie puede saber cuál es su identidad, nadie puede saber de dónde es, de dónde viene o a qué grupo pertenecía porque es muy peligroso. Esta historia también me impactó porque nunca he manejado a ningún muchacho que hubiera estado en un grupo armado.” (Profesor 3).

Un estudiante con problemas de drogadicción, que a pesar de sus dificultades en lectura y escritura tenía ganas de aprender. Una estudiante cuya mamá estaba en la cárcel y su papá consiguió una pareja muy joven con la que discutía constantemente. Finalmente, un estudiante que, a pesar de vivir en mejores condiciones respecto a sus compañeros, se dejó inducir al consumo de drogas por sus compañeros, lo que fue un golpe fuerte para la familia, con comportamientos agresivos y desafiantes. Pero, así como estos casos desilusionan, hay otros que generan esperanza, como el de estudiantes que vienen de lo rural, que trabajan con la tierra, que cultivan y ayudan a sus padres. En la **Tabla 26** se muestran casos impactantes en cada grupo.

Tabla 26. Casos impactantes

Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Académica	Trabajo por proyectos	Respuesta agresiva ante la frustración Interés por aprender y ayudar a los padres
Emocional	Abandono, maltrato, violación, consumo de droga Profesores afectados psicológicamente por las problemáticas a las que se enfrentan Gratitud de padres por el avance de sus hijos	Agresión con armas Secuestro por grupo armado Drogadicción, padres en la cárcel

4.1.4 Las transformaciones

En el *Grupo 1* las **transformaciones** que pueden impulsar los profesores vinculados al modelo dependen en gran medida de la solidez de sus convicciones, sus ideologías, su forma pensar, su manera de trabajar, su formación y el compromiso que adquieren con este tipo de poblaciones. Un profesor comprometido, puede enriquecerse al llegar a un aula diferente y diversa, en la que es posible aportar a los que menos tienen y que han sido olvidados, para promover un cambio social. En esta interacción, cambian tanto profesores como estudiantes. Se aprende a



superar los obstáculos, a salir adelante frente a las adversidades a pesar de la cotidianidad en entornos difíciles que generan vulnerabilidad.

“Digo que esto es un ejercicio de mutualismo, uno todos los días viene a enseñar, pero en realidad son ellos los que nos enseñan, los que me han transformado, considero que lo han logrado.” (Profesor 2).

En el *Grupo 2*, los profesores orientan mejor sus procesos formativos, al aprender a manejar situaciones nuevas, al sensibilizarse frente a las problemáticas de sus estudiantes, y al ser más recursivos ante la escasez de recursos. A veces el profesor, al estar enfocado en lo académico, juzga sin conocer a sus estudiantes y su entorno familiar, sus sufrimientos o sus vivencias, por lo que comenten errores de apreciación que dificultan los procesos formativos. Esto lleva a reflexionar más allá de lo académico, a pensar en el privilegio de lo que significa tener una familia que está pendiente de uno, a ver que otros necesitan ayuda y la esperanza de un futuro diferente.

El contacto con una población distinta, cuyo contexto influye en gran medida sobre el proceso académico, hace que el profesor esté inmerso en circunstancias, en las que más allá de los contenidos o del avance en los módulos de proyectos, se requiere el crecimiento personal, el dar apertura a otras realidades, el ver otros contextos, el conocer las condiciones de los barrios en que viven los estudiantes.

“Muchas veces al principio les decía, usted porque viene así de embarrado, no ve que viene a estudiar, y me decían profe, es que hoy llovió y usted viera cómo viene uno, a mí me toca venirme caminando una hora desde mi casa.” (Profesor 4).

Esto lleva a los profesores a reflexionar antes de decir cosas, ya que, si desconocen el tipo de vida o el contexto de sus estudiantes, probablemente pueden llegar a cometer injusticias que afectan lo académico. En la **Tabla 27** se muestran las transformaciones de los profesores observadas en cada grupo.

Tabla 27. Transformaciones de profesores

Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Académica	Se requiere profesores con sólidas convicciones en su forma de pensar, de trabajar, de prepararse y comprometerse con este tipo de poblaciones	El profesor aprende a manejar nuevas situaciones Enfrentar la escasez de recursos Abordaje de contenidos, avance de módulos



Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Emocional	Superación de obstáculos y adversidades en entornos difíciles	Sensibilidad frente a las problemáticas de los estudiantes Crecimiento personal, apertura a otras realidades

4.1.5 Las necesidades

En el *Grupo 1* se plantea que la implementación del modelo al ser voluntaria está en manos de los rectores de los colegios, de ellos depende la apertura de las instituciones a atender estudiantes con necesidades formativas especiales y, responder a las problemáticas sociales que se dan en las diversas regiones del país.

“la necesidad de contar con más apoyo a nivel gubernamental y municipal que permitan llevar el modelo a todos los colegios públicos del municipio, de los 21 colegios existentes, sólo siete lo tienen.” (Profesor 1).

Los estudiantes requieren contar con mejor infraestructura física y tecnológica; con más materiales y herramientas; con puestos de estudio adecuados; con mayor apoyo de la coordinación, de directivos, de padres de familia, de instituciones y de agentes externos; con el fin de potenciar lo que se lleva a cabo y generar un clima escolar más adecuado a sus necesidades formativas. Así mismo, esto ha de acompañarse con estrategias para cambiar la imagen que tienen los estudiantes dentro de la institución, para evitar el rechazo y la estigmatización al que suelen estar sometidos.

También se necesita el acompañamiento de una psicóloga y una educadora especial, que permita identificar a estudiantes con necesidades educativas especiales para enviarlos a aulas regulares donde reciban atención profesional. Un diagnóstico oportuno permite que en el modelo solo se atiendan estudiantes en condición de extra edad, lo que mejora sus posibilidades de éxito académico.

En el *Grupo 2* se ve la necesidad de que los *profesores* sean capacitados con frecuencia y tengan un espacio de intercambio durante su jornada para compartir saberes con sus colegas, dialogar sobre cómo van las cosas o planear el proceso académico en cada período. Que la *institución* se comprometa más y divulgue a la comunidad lo que es y lo que se realiza en el modelo; invierta más recursos para atender a estudiantes con precariedad económica, con padres que están poco pendientes de ellos. Que *estudiantes* y *profesores* tengan una infraestructura física más digna, incluyendo aulas de clase, aulas especializadas (tecnología, artes,



música o danzas), biblioteca, elementos complementarios (fotocopiadora, video beam) y servicios sanitarios.

“Se necesita demasiado apoyo y recursos para la sede y demasiado apoyo para el programa Aceleración. También hacen falta aulas especializadas y óptimas, un aula de lectura o una biblioteca apropiada” (Profesor 3).

Que *familias* y *directivos* apoyen más el proceso para que se logren alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. En la **Tabla 28** se muestran las necesidades que se tienen en cada grupo de ‘Aceleración del Aprendizaje’.

Tabla 28. Necesidades en ‘Aceleración del Aprendizaje’

Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Académica	<p>Necesidad de apoyo gubernamental y social para llevar el modelo a todos los colegios</p> <p>Mejorar infraestructura física, tecnológica, puestos de estudio</p> <p>Mayor disposición de materiales y herramientas</p>	<p>Capacitación de profesores</p> <p>Divulgación institucional del modelo</p> <p>Inversión de más recursos</p> <p>Mejoramiento de aulas de clase y disponibilidad de aulas especializadas</p>
Emocional	<p>Cambio de imagen para evitar rechazo y estigmatización</p> <p>Diagnóstico de necesidades educativas especiales</p>	<p>Acompañamiento de padres y familias</p>

4.1.6 Las debilidades

En el *Grupo 1* como debilidades o aspectos internos que no permiten alcanzar el objetivo de ‘Aceleración del Aprendizaje’ de llevar a los estudiantes al desarrollo de competencias y el fortalecimiento de su autoestima con el fin de ser promovidos en un año a Educación Básica Secundaria, se tienen que desde la *institución* no se brinda el presupuesto suficiente para atender a una población que no está en el aula regular, que tienen problemas disciplinarios, que son repitentes, que vienen con dificultades psicológicas, cognitivas o comportamentales, o que en ocasiones cuentan con algún tipo de limitación para el aprendizaje.

Los *estudiantes* frecuentemente están en riesgo de desertar, faltan a clase, incumplen sus compromisos escolares o asumen posturas difíciles



de manejar. Se les dificulta traer una tarea, leer, escribir, prestar atención, permanecer sentado o atender a clase. Las *familias* también presentan problemáticas complejas, lo que hace necesario pensar en iniciar un proceso de educación de padres y madres, para abordar ciertos comportamientos y formas de pensar que afectan a los estudiantes.

“Ahora bien, las familias tienen debilidades. Son desinteresadas. Dejan al estudiante en el aula y se deshacen de él durante 6 horas. Cuando llegan a casa les toca solos, no tiene contacto con la familia, ellos calientan su almuerzo, son autosuficientes no hay apoyo de la familia” (Profesor 2).

En ocasiones los *profesores* asumen posturas recias frente a sus estudiantes, debido a que no están preparados para comprender sus necesidades o manejar sus problemáticas. También, ante las características tan diversas de los estudiantes, se les dificulta la implementación de estrategias para el desarrollo de competencias, la distribución adecuada de grupos o el determinar cuál es el grado de alfabetización con que llegan. Los *directivos* no dan suficiente importancia al modelo, manteniéndolo aislado, lo que contribuye al rechazo que reciben los estudiantes y en el poco reconocimiento por la labor docente en esta área.

En el *Grupo 2* resaltan la afectación del rendimiento académico de los estudiantes por la estigmatización que sufren frente a compañeros, directivos o docentes de otras sedes del colegio, lo que les lleva a tener baja autoestima, a sentirse poco queridos y mal vistos, circunstancias que suelen afectar su rendimiento académico. Al estar *aislados* de otras sedes, los profesores sienten falta de apoyo frente a situaciones conflictivas que involucra a los estudiantes o a personas externas a la institución.

“En cuanto a los aspectos internos de los profesores del programa de Aceleración, afecta el estar aislados en otra sede, solos con unos muchachos, sin apoyo ante cualquier tipo de situación conflictiva, no hay un coordinador presente que pueda colaborar con una gestión, eso afecta un poco, el sentir siempre que los de Aceleración son como el punto negro de la institución” (Profesor 3).

Esta situación se convierte en un factor de desmotivación, que se acrecienta cuando no es posible realizar en forma adecuada las clases o las actividades planeadas con anterioridad. La falta de apoyo institucional, de tiempo para las actividades, de espacios de encuentro entre profesores, impide acordar lo que se va a trabajar o los ajustes a realizar a los proyectos en pro de fortalecer las competencias y la autoestima según las características emocionales y vacíos académicos de los estudiantes.



“Se supone que deberíamos tener una hora de área como todas las áreas básicas de la institución. Nunca hemos tenido ese espacio para que los profesores nos sentemos a decir lo que vamos a trabajar (...). En algunas ocasiones nos cruzamos unos 5 minutos en los que apenas alcanza para saludarnos y decirnos algo” (Profesor 4).

La poca atención a la sede, se refleja en la escasez de recursos y el precario aspecto de la infraestructura física, siendo necesario en ocasiones el desplazamiento a otra sede como es el caso de la Educación Física. Esto también hace que los estudiantes y los papás no vean que lo realizado en el modelo es algo serio, por ello la falta constante a clase o la inasistencia a reuniones o entrega de boletines, lo que afecta el progreso alcanzado y el contar con el apoyo familiar.

En lo *familiar*, existe desintegración; se cuestiona el tener que estudiar debido a que muchos padres no tienen estudios; se desconoce lo que hacen los hijos después de clases debido a que hay padres que salen a trabajar muy temprano en la mañana y sólo regresan hasta la noche, hecho que es aprovechado en ocasiones por los estudiantes para ingresar malas compañías a las casas.

Otro aspecto crítico es el tiempo, debido a que los estudiantes vienen con muchos vacíos académicos, es necesario dividirlos por lo que saben. Sin embargo, sin un diagnóstico real de cómo viene cada uno y de las implicaciones de su extra edad, impide orientarlos adecuadamente por lo que hay que improvisar sobre la marcha para orientarlos. Es así que la falta de tiempo, de apoyo con coordinadores, de capacitación, se convierten en obstáculos para alcanzar los objetivos propuestos en 'Aceleración del Aprendizaje'. En la **Tabla 29** se muestran las debilidades que se tienen en cada grupo de 'Aceleración del Aprendizaje'.

Tabla 29. Debilidades en 'Aceleración del Aprendizaje'

Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Académica	<p>Problemas disciplinarios, de repitencia, de atención</p> <p>Dificultades en el cumplimiento de compromisos escolares</p> <p>Desconocimiento del estado académico de los estudiantes</p> <p>Aislamiento del modelo por parte de directivos</p>	<p>Falta de tiempo suficiente para programas actividades</p> <p>Falta de espacio de encuentro de profesores</p> <p>Escasez de recursos y precario estado de infraestructura</p> <p>Baja asistencia de padres a reuniones y entrega de boletines</p> <p>Falta constante a clase</p> <p>Vacíos de aprendizaje</p>



Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Emocional	<p>Dificultades psicológicas, cognitivas o comportamentales</p> <p>Problemáticas y desinterés familiar</p> <p>Posturas recias de profesores</p>	<p>Estigmatización frente a otros pares, profesores y directivos</p> <p>Sensación de ser poco queridos o mal vistos</p> <p>Desmotivación de profesores por no contar con apoyo frente a situaciones conflictivas o de seguridad</p> <p>Desintegración familiar</p> <p>Largas jornadas laborales que impiden que los padres estén atentos a sus hijos</p>

4.1.7 Las fortalezas

En el *Grupo 1* como fortaleza que permite el acercamiento a la consecución del objetivo de ‘Aceleración del Aprendizaje’, es el incremento gradual de la visibilidad del modelo y sus estudiantes que se viene dando desde el 2016 ante los Consejos de la *institución*, lo que ha mejorado poco a poco la capacidad de atender a estudiantes provenientes de contextos socioculturales caracterizados por el desplazamiento, la violencia, el abandono o la falta de empleo. Es así, que con la implementación del *modelo* se transforman algunos estudiantes, al recuperarse de la situación en que se encontraban, por lo que es necesario seguir trabajando y aprovechar al máximo los recursos con que se cuenta.

“A veces la gran fortaleza que tiene este programa, es que realmente se generan cambios en los estudiantes, se recuperan uno, dos, tres, cuatro, cinco vidas, las que se puedan. Algo se tuvo que dejar en esos estudiantes para que en un futuro tenga que germinar esa semilla. Por lo menos tratamos de hacer lo que pudimos hacer, con las cosas que tuvimos y por eso mismo es un acto también político. Es el frente que le hacemos a toda esta situación que tenemos como país. Entonces las fortalezas de este programa son de ese tipo también” (Profesor 1).

Los *profesores* son actores fundamentales para el fortalecimiento y el enriquecimiento del modelo, para el beneficio de una población vulnerable y para el trabajo con las problemáticas que emergen. Sus diversas áreas de formación y su calidad humana se convierten en un posible punto de partida para abordar la comprensión de los estudiantes y la identificación de las estrategias que más se acomodan al trabajo con cada con grupos tan heterogéneos.



El *modelo* orientado hacia una población vulnerable, potencia con el trabajo por proyectos la adquisición de capacidades por parte de los estudiantes, estrategia que los va sensibilizando hacia las aulas regulares y que compromete a las familias en las actividades escolares. La *institución* le brinda cierta autonomía al modelo, lo que en el futuro permitirá fortalecer los procesos formativos que se realizan allí.

En el *Grupo 2*, los profesores intentan crear un ambiente propicio en el que se traten temas trascendentales como son el consumo de drogas o el porte de armas.

“Creo que una de las mayores fortalezas es siempre intentar llegar a los estudiantes de una manera más personal, más cariñosa, donde vean un poco de afecto, afecto que muchas veces en el hogar o en la familia no encuentran, pero siempre siendo muy estrictos a nivel disciplinario y académico” (Profesor 3).

Este acercamiento, ha permitido saber dónde viven, cómo es su núcleo familiar, a qué se dedican en las tardes, lo que se convierte en una forma de conocerlos y comprenderlos, como insumo en la generación de estrategias que lleven a un mejor trato, a hablar para resolver problemas y al respeto por el otro.

De otro lado, en lo académico la planeación de qué debe hacerse, cómo hacerlo y qué se requiere para el desarrollo de las actividades relacionadas con los proyectos, conlleva a la búsqueda de estrategias que permitan la superación de debilidades, el uso de diferentes recursos, talleres, guías y dispositivos tecnológicos. La vida en la sede del modelo también ha cambiado por la participación de los estudiantes en actividades como las jornadas de aseo o cuidado, lo que incrementa el cuidado de sus cosas y de la sede para brindar la mejor imagen posible.

Otro aspecto a resaltar, son los canales de comunicación establecidos con los padres. Las citas, las notas y la interacción telefónica, permite mantener informados a los padres sobre situaciones como la asistencia o no a clase y a los profesores llevar un seguimiento de cada estudiante, sobre su proceso formativo e incluso sobre problemáticas familiares, información en la que se conjuga lo emocional y lo académico.

“Por ejemplo, ya sé cómo es el proceso de XX, ya se los problemas que tiene en su casa, entonces vamos a hacerle por este lado; vamos a conocer más los módulos; vamos a molestar en coordinación, venga ayúdeme, cité papás, hablé con los chicos, no en el ánimo de que los regañen, sino que también los entiendan; vamos a conocerlos, porque mucha gente por la apariencia los trata mal, eso hace que mejoren en la parte de autoestima” (Profesor 4).



En la **Tabla 30** se muestran las fortalezas que se tienen en cada grupo de 'Aceleración del Aprendizaje'.

Tabla 30. Fortalezas en 'Aceleración del Aprendizaje'

Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Académica	<p>Incremento de la visibilidad del programa</p> <p>Profesores comprometidos con el modelo, con múltiples áreas de formación</p> <p>El modelo potencia la adquisición de capacidades a partir del trabajo por proyectos</p> <p>La institución brinda cierta autonomía al modelo</p>	<p>Planeación de estrategias para la superación de debilidades, uso creativo de recursos</p> <p>Seguimiento de cada estudiante</p>
Emocional	<p>Generación de cambios en estudiantes</p>	<p>Acercamiento afectivo de profesores a estudiantes para crear un ambiente de confianza y reconocimiento</p> <p>Cuidado del espacio común</p> <p>Comunicación a través de otros canales con padres</p>

4.1.8 Las amenazas

En el *Grupo 1*, entre las **amenazas** o aspectos externos que pueden afectar el logro del objetivo, se tienen las dificultades de tipo presupuestal que lleva a que las instituciones educativas no tengan las condiciones adecuadas para el trabajo escolar o el afrontar las problemáticas que se presentan. Desde lo *social* se ve

“En cuanto amenazas el pandillismo, la drogadicción, los hurtos. Estudiantes que se dejan influenciar por estudiantes de bachillerato que pretenden llevarse a los estudiantes del aula y hacer actividades ilícitas. Las mentes son las grandes amenazas que tenemos nosotros.” (Profesor 2).

Muchos estudiantes que se dejan influenciar por pares mayores, llegan a cometer delitos, lo que se convierte en un gran riesgo para su vida académica y familiar, y el consecuente deterioro de su imagen ante la comunidad. Desde lo gubernamental, si bien la Secretaría de Educación está comprometida con la capacitación o con el dar a conocer el material que se utiliza en el modelo, son escasos los recursos para ello o para la



implementación de propuestas que permitan el mejoramiento de los procesos formativos.

En el *Grupo 2*, se tienen los malos *referentes* de los estudiantes, situaciones que llevan en muchas ocasiones al vínculo a pandillas, a embarazos a temprana edad o a la convivencia con una pareja.

“el ídolo es ese muchacho o esa joven que es el más conflictivo, el que se dedicaba a toda la delincuencia, entonces es ese el ídolo y ese es el ejemplo que quieren seguir ellos, es el más ñero, el que más consume, el que sea más grosero, el que cometa más delitos. Para los muchachos ese es el ejemplo a seguir.

Para las niñas es la niña que quizás está siempre en la calle, buscando un novio o buscando un compañero, pero que su presentación quizás no es la más adecuada, usando ropa que les permite exponer demasiada piel de su cuerpo, entonces para ellas es el ejemplo a seguir” (Profesor 3).

A nivel *presupuestal*, son escasos los recursos asignados al modelo, lo que incide en la disposición de materiales, en la capacitación de los profesores y en el no contar con docentes externos para el desarrollo de actividades en áreas como la educación física o el inglés. Tampoco se cuenta con un vigilante que brinde apoyo para afrontar posibles situaciones de agresión por parte de estudiantes, padres o agentes externos, lo que genera inseguridad en los profesores.

En el municipio se presentan robos en las calles, en el vecindario o en las mismas familias; las agresiones en contextos difíciles; la falta de servicios públicos, en muchos barrios apenas se cuenta con el servicio de luz; la presencia de merodeadores que inducen a los estudiantes hacia la droga. Este tipo de circunstancias ponen en riesgo a los estudiantes, ya que muchos de ellos al no tener un carácter fuerte, suelen caer en situaciones delincuenciales, lo que también lleva a altas tasas de deserción. En la **Tabla 31** se muestran las amenazas que se tienen en cada grupo de ‘Aceleración del Aprendizaje’.

Tabla 31. Amenazas en ‘Aceleración del Aprendizaje’

Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Académica	Poco presupuesto asignado al modelo Falta de recursos en Secretaría de Educación para capacitación de profesores, materiales educativos	Falta de asignación de recursos para capacitación, apoyo de profesores externos, vigilancia Vecindario con problemas de robo, de convivencia, de servicios públicos, de



Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
		jíbaros
Emocional	Pandillas, hurto, drogadicción,	Tener como referentes de comportamiento a quienes son más conflictivos o participan de actos ilícitos Embarazos precoces Falta de carácter de estudiantes para no aceptar involucrarse en situaciones delincuenciales

4.1.9 Las oportunidades

En el *Grupo 1* las **oportunidades** o aspectos externos que pueden beneficiar el logro del objetivo, se tiene el aporte de docentes y estudiantes provenientes de instituciones de educación superior, quienes a través de sus grupos de investigación y prácticas pedagógicas apoyan a los profesores del modelo en la construcción de caminos y proyectos que posibiliten el hacer que las vidas de los estudiantes tomen otro rumbo, que piensen en un proyecto de vida diferente, que abra posibilidades para mejorar la economía familiar.

Con los proyectos investigativos o de infraestructura se busca enriquecer los procesos académicos desde la mirada de profesionales de diversas áreas y desde las TIC, brindar alternativas para un trabajo escolar que atienda las necesidades de los estudiantes.

“Una de las oportunidades que tenemos en este momento es contar con este tipo de Proyectos que enriquecen todos los procesos académicos, hablando de este Grupo de Investigación, en el que participan profesionales de diverso tipo. Se requiere la tecnología, porque evidentemente se necesita usar las herramientas tecnológicas” (Profesor 2).

En este proceso es importante la orientación que brindan a los profesores profesionales en las TIC en el ámbito educativo, quienes les proponen formas diferentes de trabajar y mejorar la formación que orientan. Así mismo, con el aporte de practicantes del área de trabajo social, se contribuye a la formación emocional del estudiante, lo que es vital para su buen desempeño académico.

En el *Grupo 2* también se destaca el apoyo de instituciones externas con docentes, practicantes, talleres, conferencias y capacitaciones para estudiantes y profesores que aportan miradas diversas tendientes al fortalecimiento de los procesos formativos. Con la llegada de un Grupo de



Investigación de una universidad pública, se han generado estrategias formativas en atención a problemáticas académicas y emocionales, en las cuales los estudiantes han tenido una participación activa. Con las practicantes de trabajo social se ha apoyado el manejo de conflictos a través de actividades de expresión y el establecimiento de perfiles en los estudiantes.

Otra oportunidad la brindan los cursos que ofrecen las Juntas de Acción Comunal y diversas instituciones, lo que apoya a los padres que salen temprano a trabajar y regresan tarde.

“CAFAM daba la posibilidad de cursos de inglés en contra jornada, pero yo veo que es para cursos regulares, los niños de Aceleración no tienen acceso, porque muchos de los chicos me decían profe nosotros también podemos, y les decía claro porque ustedes también forman parte del colegio, pero nunca fueron a decirles chicos quien quiere o decirles a los papás” (Profesora 4).

Esto también se puede complementar con la práctica de deportes como el fútbol, que dan otra posibilidad a mantener a los estudiantes alejados de malas influencias. En la **Tabla 32** se muestran las oportunidades que se tienen en cada grupo de ‘Aceleración del Aprendizaje’.

Tabla 32. Oportunidades en 'Aceleración del Aprendizaje'

Dimensión	Grupo 1	Grupo 2
Académica	<p>Interacción con docentes y estudiantes provenientes de instituciones de educación superior a través de grupos de investigación y prácticas</p> <p>Enriquecimiento de procesos académicos a partir de la participación de profesionales de diversas áreas y el aprovechamiento de la infraestructura tecnológica</p>	<p>Apoyo de instituciones externas con docentes, practicantes, talleres, conferencias, capacitaciones a profesores y estudiantes</p> <p>Aporte de estrategias de un Grupo de Investigación para afrontar problemáticas académicas y emocionales</p> <p>Cursos en contra jornada de Juntas de Acción Comunal y cajas de compensación familiar</p>
Emocional	<p>Apoyo de docentes y practicantes de universidades a proyectos para mejorar calidad de vida de estudiantes y sus familias</p> <p>Aporte de practicantes a la formación emocional</p>	<p>Manejo de conflictos con el apoyo de practicantes</p> <p>La práctica de deportes permite estar alejados a los estudiantes de malas influencias</p>



4.2 NUDO

Como complemento de lo encontrado en la caracterización de los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje', en este apartado se realiza la interpretación del Dibujo de la Figura Humana elaborado por los estudiantes, como evidencia de la comprensión lectora y la comprensión emocional en sus dimensiones autoconcepto y ansiedad, reflejó de la imagen que tienen de sí mismos, de su personalidad, de las situaciones vividas, de las relaciones con el entorno, de los vínculos familiares y de aquellos aspectos que los preocupan. Es de mencionar que los dibujos, forman parte de una pedagogía de las emociones, que permiten plantear perspectivas desde las cuales los profesores establecen estrategias formativas alrededor de lo emocional, y asuman un papel protagónico que vaya más allá del envío de casos críticos a profesionales expertos en el manejo de las situaciones encontradas (Moreno, 2019).

Los dibujos dieron indicios sobre dificultades y potencialidades de los estudiantes, que complementaron los hallazgos encontrados durante la aplicación de instrumentos especializados como el Inventario de Autoestima de Coopersmith, el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs, la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris y la Escala de Ansiedad Infantil de Spence. En la interpretación de los dibujos, se contó con el apoyo de una especialista en esta área, para establecer indicadores sobre lo que aqueja o potencia a los estudiantes como seres únicos. Cada estudiante elaboró un dibujo sobre sí mismo, sobre su familia y sobre una situación que involucraba una acción hacia otros, en cuyo análisis estuvieron involucrados aspectos como el trazó, el color, el tamaño, la posición en la hoja, la sombra, el borrar y la aparición o ausencia de ciertos elementos (Koppitz, 1995; Mirotti, 2000). El análisis de estas representaciones permitió que los profesores se involucraran en atender a sus estudiantes desde procesos formativos elaborados en conjunto con profesionales de otras áreas. A continuación, se ve la perspectiva emocional planteada por los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje' reflejada en dibujos producidos durante el desarrollo de la investigación.

4.2.1 Una mirada sobre sí mismo

En interpretación de la mirada que tiene cada estudiante sobre "sí mismo" en el *Grupo 1* (alfabetización visual sin historieta) y el *Grupo 2* (alfabetización visual con historieta) de la comprensión emocional en sus dimensiones autoconcepto y ansiedad. En esta interpretación se tuvieron en cuenta indicadores como la identificación con el género (hombre o mujer), tamaño, simetría y posición del dibujo; expresión facial, tamaño y dirección de ojos, boca; tamaño del cuello; posición y tamaño de brazos, piernas y pies; presentación personal; aspectos que dan indicios sobre lo

que puede estar afectando lo intelectual, lo físico o lo social (Van Meerbeke et al., 2011; Gabinete Psicodiagnos, 2019).

4.2.1.1 Interpretación dibujo "sí mismo" en el Grupo 1

A continuación, se realiza la interpretación de los dibujos sobre "sí mismo" del Grupo 1.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 1 (Grupo 1)

La **Figura 32** de una estudiante de 14 años, presenta una representación acorde a su género, lo que representa que se identifica con él. **Potencialidades:** Al estar de frente se muestra franca; el tamaño representa equilibrio emocional; la simetría indica que es una persona flexible. La posición del dibujo en la parte inferior de la hoja, muestra que tiene facilidad para adaptarse y tomar decisiones. La expresión facial muestra alegría, los ojos representan la intención y necesidad de comunicarse. Las piernas y pies muestran a una niña independiente y segura. **Dificultades:** el cuello pequeño la muestra como una joven obstinada; la dirección de los brazos y las manos indica que está a la defensiva y que ocasionalmente se aísla.



Figura 32. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 1

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones conductual, intelectual y físico presentaba un nivel medio y en la de ansiedad un nivel muy bajo.

En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence se encontró que las diversas dimensiones se encontraban en nivel muy bajo y bajo. En el **observador** la estudiante comenta alrededor de lo académico: “me fue regular porque tengo unas notas en 3 pero mi proposito es subir las notas a 5”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 2 (Grupo 1)

La **Figura 33** de un estudiante de 16 años indica que se identifica con su género. **Potencialidades:** es una persona que enfrenta las situaciones que se le presentan socialmente, es estable, le gusta compartir con sus amigos y valora mucho la amistad; frente a diferentes situaciones controla sus emociones, tiende a ser tranquilo y flexible en situaciones nuevas y en contextos diferentes, observa el mundo de manera positiva; es extrovertido especialmente con las niñas, confía en los amigos, alegre y de buen humor, le gusta que lo escuchen, generalmente está de buen ánimo; es perseverante cuando tiene una meta u objetivo es autónomo y seguro, le gusta que lo reconozcan y trata de no pasar desapercibido, cuida su presentación personal. **Dificultades:** tiene poca habilidad manual.

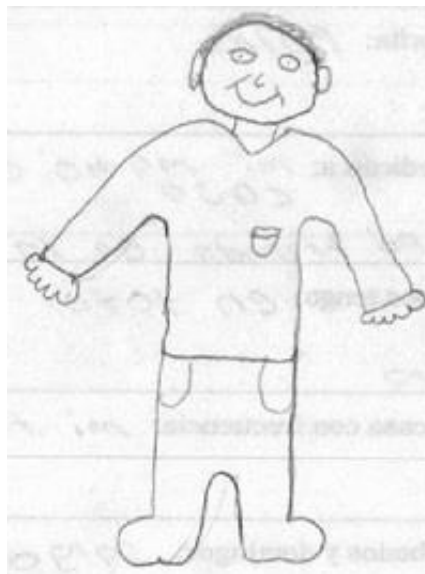


Figura 33. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 2

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones conductual, intelectual, ansiedad y felicidad presentaba un nivel medio. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence se encontró que las diversas dimensiones se

encontraban en nivel muy bajo y bajo. En el **observador** el estudiante comenta alrededor de lo académico: “me fue muy pero yo ya estoy mefurado en este sengo pereodo me toca mejorar mas la materia de sociales”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 3 (Grupo 1)

La **Figura 34** de un estudiante de 13 años refleja como **potencialidad** que es independiente. **Dificultades:** es emocionalmente egocéntrico. Por la simetría del dibujo tiende a ser rígido con su entorno, poco flexible, actúa a la defensiva. La posición de la figura expresa que tiende a ser perfeccionista, pone extrema atención a la opinión externa y a la sensibilidad. La expresión facial expresa que tiende al negativismo, se resiste al cambio, con tendencia a retraerse y a fantasear; tiene poco interés por la actividad física. El tamaño y dirección de la boca manifiesta que es agresivo verbalmente, con tendencia a irritarse fácilmente y a ser dominante con sus amigos.



Figura 34. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 3

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones físico y ansiedad presentaba un nivel medio. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence se encontró que las diversas dimensiones se encontraban en nivel muy bajo y bajo. En el **observador** el estudiante comenta alrededor de lo académico: “Me siento

orgulloso por mis notas de aun mejorar y lo are y debo consentramme y comporme mejor”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 4 (Grupo 1)

La posición del dibujo en la **Figura 35** de una estudiante de 13 años manifiesta **potencialidades** al tender a la extroversión; el trazo de la cara muestra que tiende a ser perfeccionista; la dirección de la pupila expresa que se preocupa por su apariencia, que es vanidosa. **Dificultades:** el tamaño de los ojos y la dirección en la que mira representa hipersensibilidad a la opinión social del grupo de amigos o compañeros de colegio. La posición, tamaño y dirección de los brazos expresa que tiene temores internos, que sobredimensiona las situaciones actuando con inmadurez en algunas oportunidades. El tamaño y posición de las piernas y pies indica que actúa a la defensiva y no confía fácilmente en la gente, según la situación se siente inferior ante otros, tiene dificultad para tomar decisiones.

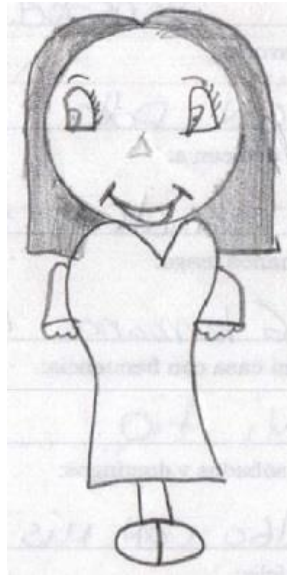


Figura 35. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 4

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante estaba en nivel alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones físico, ansiedad, social y felicidad presentaba un nivel medio; en la dimensión conductual presentó un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence se encontró que las diversas dimensiones se encontraban en nivel muy bajo y bajo. En el **observador** la estudiante comenta alrededor de lo académico: “me fue

bien porque cumplo con mis obligaciones. No voy perdiendo ninguna materia”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 5 (Grupo 1)

La representación en la **Figura 36** de un estudiante de 12 años indica **dificultades** en su necesidad de independencia, ser retraído, tímido, introvertido. Tiene necesidad de apoyo, de emotividad y de ser escuchado. Con pocos amigos y habilidades comunicativas bajas. Tiende a ser poco flexible e inmaduro para su edad impulsivo. Con dificultad para adaptarse a nuevas situaciones, inseguro con baja autoestima, duda para tomar decisiones, siente insatisfacción.



Figura 36. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 5

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones físico y social presentaba un nivel medio; en la dimensión intelectual y ansiedad presentó un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en la dimensión trastorno obsesivo-compulsivo un nivel alto. En el **observador** el estudiante comenta alrededor de lo académico: “me comprometo a estudiar para mejorar lectura y escritura”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 6 (Grupo 1)

La **Figura 37** de una estudiante de 13 años muestra **potencialidades** al gustarle agradar a otros y ser tierna. **Dificultades**: infravaloración del

medio, propensión a la fantasía, poca habilidad para manejar sus impulsos, obstinada y anárquica. Es prepotente especialmente cuando está con pares en contextos que le dan seguridad. En ocasiones es hostil y expresa sentimientos de rechazo con los que no simpatiza. Tiene baja confianza en sí misma y en realizar algunas tareas o trabajos. Tiende a ser rígida en su entorno social.



Figura 37. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 6

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en la dimensión físico presentaba un nivel medio; en la dimensión intelectual y ansiedad presentó un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las dimensiones ansiedad por separación, trastorno obsesivo-compulsivo y generalizada un nivel alto. En el **observador** la estudiante comenta alrededor de lo académico: “mi clase favorita fue la de matemáticas yo siempre en esa materia me va super bien”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 7 (Grupo 1)

En la **Figura 38**, un estudiante de 12 años muestra **potencialidades** por la simetría del dibujo tiende a ser relajado y tranquilo, a ser capaz de enfrentarse de manera activa al entorno. La expresión facial evidencia que es activo, perseverante y de buen humor; el trazo de la boca permite inferir que busca la aprobación de la gente; la dirección del mentón representa una tendencia a ser socialmente poderoso; los ojos

manifiestan que no tiene conflictos. Por la ubicación de las orejas se interpreta que es buen conversador y amigo, con tendencia a escuchar y a ser escuchado, con un nivel de autoestima apropiado para su edad. Los brazos muestran el nivel de adaptación y flexibilidad. Las piernas indican independencia. **Dificultades:** El tamaño y los detalles de la vestimenta muestran exaltación del ego. Por la dirección de los brazos se puede interpretar que es impulsivo, ocasionalmente agresivo; el tamaño de los dedos muestra poco interés por tareas y trabajos manuales. El pecho acentuado permite interpretar una imagen de madre fuerte.



Figura 38. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 7

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en la dimensión ansiedad presentó un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las diversas dimensiones un nivel muy bajo y bajo. En el **observador** el estudiante comenta alrededor de lo académico: “en el colegio e aprendido muchas cosas y pues no se me a hecho difícil”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 8 (Grupo 1)

En la **Figura 39**, una estudiante de 12 años la posición de las piernas refleja como **potencialidad** la necesidad de igualdad y respeto. **Dificultades:** El tamaño del dibujo muestra sobrevaloración en determinados contextos. Ocasionalmente se aísla y tiene tendencia a ser sumisa. El dibujo es simétrico lo que expresa rigidez. La posición y la

expresión indica timidez, inseguridad y temor. Los ojos permiten determinar que es una persona desconfiada e impulsiva cuando se enoja. El cuello refleja rigidez en el comportamiento, formalidad, moralismo y problemas para actuar. Los brazos atrás reflejan miedo a interactuar con el medio, desconfianza. La representación de los zapatos indica que es ocasionalmente agresiva. El pecho acentuado permite interpretar una imagen de madre fuerte.



Figura 39. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 8

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante estaba en nivel promedio bajo. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones conductual, intelectual, física y social presentó un nivel medio; en la dimensión ansiedad presentó un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en la dimensión fobia social un nivel alto. En el **observador** la mamá de la estudiante comenta alrededor de lo académico: “te felicito por tu desempeño en el estudio”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 9 (Grupo 1)

En la **Figura 40** de un estudiante de 12 años, se observa **potencialidad** en la boca que expresa alegría y deseos de compartir. **Dificultades:** hizo tres intentos de dibujarse en diferente tamaño, lo que muestra que es solitario, triste, introvertido, tímido, inseguro; tiende a ser egocéntrico, dependiente, con vaga percepción del mundo y curiosidad por explorar. Los ojos vacíos indican sentimiento de culpa e inmadurez, lo que no

corresponde con su edad. Su inseguridad le impide participar e interactuar con otros. En la posición de los brazos se interpreta la necesidad de ser reconocido y valorado. La posición de las piernas indica que ha tenido que afrontar diferentes situaciones difíciles.



Figura 40. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 9

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones intelectual, física y ansiedad presentó un nivel medio. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las diversas dimensiones un nivel muy bajo y bajo. En el **observador** el estudiante comenta alrededor de lo académico: “me toca comenzar a entregar muchas tareas y todavía me toca recuperar y me toca hacer todas las recuperaciones”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 10 (Grupo 1)

El tamaño de la **Figura 41** de una estudiante de 12 años indican **potencialidad** en los detalles y el color que le adiciona a su trabajo indican el cuidado personal, la creatividad, el compromiso, la perseverancia, la ternura. **Dificultades:** es insegura, retraída, con tendencia a la tristeza e inhibida por preocupaciones en el ambiente que le impiden funcionar adecuadamente en casa o en la escuela. Existe un posible ocultamiento, le gusta pasar desapercibida, es sumisa. El trazo de la boca es ambiguo lo que indica que no es tomada en cuenta, participa poco en los eventos escolares y en casa se aísla. La posición de los

brazos indica confrontación entre los momentos de tristeza y soledad en casa y los que comparte con las amigas; también se observa dificultad para interactuar en contextos o personas nuevas. El tamaño de las piernas indica baja autoestima.



Figura 41. Dibujo "sí mismo" – Grupo 1 / Estudiante 10

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones intelectual, física y ansiedad presentó un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las diversas dimensiones un nivel muy bajo y bajo.

En el **observador** la estudiante comenta alrededor de lo académico: “yo quiero hacer un esfuerzo para pasar a 6º por que en realidad quiero tener un futuro”.

4.2.1.2 Interpretación dibujo "sí mismo" en el Grupo 2

A continuación, se realiza la interpretación de los dibujos sobre “sí mismo” del Grupo 2.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 1 (Grupo 2)

En la **Figura 42**, un estudiante de 15 años indica **potencialidades** a ser activo, sociable y querer tener contacto con la gente. Es soñador con alto grado de sensibilidad, afectividad y creatividad. Los ojos lo muestran como una persona segura. Tiene autoestima alta. **Dificultades**: el uso del

color indica que suele ser rápido e impulsivo. En clase puede tener dificultad para concentrarse y disfruta de las actividades más relajadas. La posición de los brazos indica que es prevenido con algunas personas. La ausencia de orejas indica que poco le interesa la opinión de los demás.



Figura 42. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 1

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones ansiedad, social y felicidad presentó un nivel medio; en las dimensiones conductual y físico un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las diversas dimensiones un nivel muy bajo. En el **observador** el profesor del estudiante comenta alrededor de lo académico: "El estudiante es responsable, sin embargo, llega constantemente tarde al colegio".

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 2 (Grupo 2)

En la **Figura 43**, la simetría del dibujo de un estudiante de 12 años indica como **potencialidades** que es una persona relajada, con tendencia a la tranquilidad. El tamaño de los ojos representa que es extrovertido y sensible a la opinión de otros. **Dificultades**: por la dirección de las pupilas se identifica que tiende a ser rebelde, le gusta hablar, pero en su expresión se identifica inmadurez. La ausencia de orejas representa que no atiende a llamados de atención. El tamaño y dirección de los brazos muestra que en sus respuestas y actuar tiende a ser simple, retraído y sin afecto; en las manos que representa se observa dificultades con la

autoridad. La posición de las piernas indica dificultad para tomar decisiones; la dirección de los pies representa agresividad y debilidad para controlar impulsos.



Figura 43. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 2

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en la dimensión conductual presentó un nivel medio; en las dimensiones intelectual y físico un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las diversas dimensiones un nivel muy bajo y bajo. En el **observador** el profesor del estudiante comenta alrededor de lo académico: “el estudiante no manifiesta interés al realizar sus actividades”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 3 (Grupo 2)

En la **Figura 44**, la representación de un estudiante de **11 años** permite identificar **dificultades** a nivel emocional, psicológico y de aprendizaje. La ausencia de cuerpo indica baja autoestima, timidez, que es introvertido. Tiene miedo a interactuar en contextos o situaciones nuevas. Es inseguro, dependiente y con dificultad para tomar decisiones. Tiende a ser sumiso con pares con autoestima más alta, bajo criterio ético, altamente vulnerable, siente que no es importante lo que piensa o siente; tiende a ser inmaduro y ansioso.



Figura 44. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 3

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones conductual y ansiedad presentó un nivel medio; en la dimensión intelectual un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las diversas dimensiones un nivel muy bajo y bajo. En el **observador** el profesor del estudiante comenta alrededor de lo académico: “es un estudiante que se distrae con facilidad y en ocasiones no termina sus actividades”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 4 (Grupo 2)

En la **Figura 45**, la proporción del cuerpo dibujado por un estudiante de 13 años, indica **potencialidad** en lo deportivo. **Dificultades:** sobrevaloración, posible ocultamiento, tendencia a pasar desapercibido, posible ansiedad. La posición de la figura determina inseguridad, tendencia a la depresión, dificultad para enfrentarse de manera activa al entorno. La expresión facial indica poca confianza en sí mismo y en los demás, miedo a interactuar, tendencia a deprimirse, altos niveles de frustración. El tamaño y dirección de los brazos indica retraimiento; la ausencia de manos indica inconformidad por mal rendimiento o por sentimiento de culpa. La dimensión del tronco permite identificar sentimientos de inferioridad. La representación que hace de las piernas permite observar que se le dificulta tomar decisiones; la ausencia de pies indica que debe asumir y cumplir con deberes en casa. En cuanto a la vestimenta se observa la presencia de botones en la camisa lo que representa que tiende a ser obsesivo.



Figura 45. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 4

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel severo. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones ansiedad y social presentó un nivel medio; en la dimensión físico un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las diversas dimensiones un nivel muy bajo y bajo. En el **observador** el profesor del estudiante comenta alrededor de lo académico: "cumple con actividades".

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 5 (Grupo 2)

La representación de la **Figura 46** de una estudiante de 14 años indica que está acorde con su edad y género. **Potencialidades:** el tamaño del dibujo indica que tiene autodominio interno. Por la ubicación en el espacio indica control en sus emociones, facilidad para adaptarse al medio y toma decisiones positivas. El tamaño de los ojos, el rostro alargado son indicadores de curiosidad, creatividad e imaginación. **Dificultades:** el tamaño del dibujo permite interpretar que hay una exaltación del ego, tiene una infravaloración, es propensa a la fantasía. La simetría indica que en ocasiones es rígida y obstinada. La expresión facial indica nostalgia. La armonía entre ojos y cara perfilados indica la necesidad de impresionar. El dibujar y tachar la boca indica resistencia pasiva. La posición de los brazos representa apertura y necesidad de reconocimiento.



Figura 46. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 5

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante estaba en nivel bajo. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel moderado. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones conductual, intelectual, físico y ansiedad presentó un nivel bajo; en la dimensión social un nivel muy bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las dimensiones social y generalizada un nivel alto. En el **observador** el profesor de la estudiante comenta alrededor de lo académico: “cumple con sus actividades y tareas”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 6 (Grupo 2)

En la **Figura 47** de un estudiante de 13 años, el tamaño del dibujo indica **dificultades** como sobrevaloración del entorno y posible ocultamiento. Tiende a pasar desapercibido. La simetría indica rigidez. La omisión del cuello refleja inmadurez, impulsividad. La posición de los brazos se interpreta que tiene control interno rígido, dificultad de conectarse con los demás, falta de flexibilidad, relaciones interpersonales pobres y que actúa a la defensiva. La posición de las piernas indica intento rígido de controlar sus impulsos. Los dedos alargados y los pies enfatizados indican agresividad frente a las figuras de autoridad.



Figura 47. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 6

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en la dimensión conductual presentó un nivel medio; en las dimensiones intelectual y social un nivel bajo; en la dimensión ansiedad un nivel muy bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las dimensiones por separación, trastorno obsesivo-compulsivo y generalizada un nivel alto. En el **observador** el profesor del estudiante comenta alrededor de lo académico: “el estudiante obtuvo un desempeño muy básico en las materias básicas”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 7 (Grupo 2)

El tamaño de la **Figura 48** de un estudiante de 14 años representa **dificultades** como extrema inseguridad, retraimiento, con tendencia a la depresión; Yo inhibido, preocupaciones con su entorno; retraimiento que le impide funcionar adecuadamente en el colegio y en la casa. La expresión facial indica agresividad, tendencia al mal humor, baja tolerancia, rigidez. La ausencia de orejas indica dificultad con las figuras de autoridad. Omitir el cuello implica impulsividad. El tronco especialmente delgado, es indicativo de descontento. El tamaño y dirección de los brazos se interpreta como falta de ambición, con sentimientos de inferioridad; el tamaño de los dedos de la mano indica poca destreza manual. Las piernas cortas indican que no sabe tomar sus propias decisiones. Los detalles de la vestimenta indican preocupación por la opinión ajena.



Figura 48. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 7

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel grave. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones físico, ansiedad y felicidad presentó un nivel medio; en las dimensiones intelectual y social un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en la dimensión trastorno obsesivo-compulsivo un nivel alto. En el **observador** el profesor del estudiante comenta alrededor de lo académico: “el estudiante obtuvo un desempeño básico en todas las materias”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 8 (Grupo 2)

El tamaño muy pequeño de la **Figura 49** de una estudiante de 13 años, indica **dificultades** como extrema inseguridad con tendencia a evadir la realidad, baja autoestima, se subvalora. La marcada asimetría del cuerpo refleja sentimientos de falta de equilibrio emocional. La posición del dibujo indica pesimismo, tendencia a la depresión. La expresión facial muestra inmadurez. El ocultamiento de las manos muestra evasión, necesidad de controlar los impulsos, suspicacia. Las piernas cortas indican dificultad para tomar decisiones.



Figura 49. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 8

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel normal. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones intelectual y ansiedad presentó un nivel medio; en la dimensión felicidad un nivel bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las dimensiones pánico-agorafobia, por separación, miedo al daño físico y generalizada un nivel alto. En el **observador** el profesor de la estudiante comenta alrededor de lo académico: “la estudiante mostró un rendimiento académico superior, es comprometida y dedicada a su estudio”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 9 (Grupo 2)

El tamaño grande de la **Figura 50** que realiza un estudiante de 13 años indica **potencialidades** en la proporción del tronco indica deseos de superación; la posición y tamaño de las piernas indica deseo de conocer y explorar. **Dificultades:** timidez, inestabilidad, falta de equilibrio. La inclinación del dibujo se interpreta como la carencia de bases emocionales firmes. La omisión de los brazos y las manos demuestra culpa y tendencia a la ansiedad. Los ojos grandes tienden a la introversión. La omisión de la nariz indica ausencia de agresividad, falta de empuje y retraimiento.



Figura 50. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 9

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante estaba en nivel alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel moderado. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en la dimensión y ansiedad presentó un nivel medio. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las diversas dimensiones un nivel muy bajo y bajo. En el **observador** el profesor del estudiante comenta alrededor de lo académico: “el estudiante presenta un desempeño alto, sin embargo, debe asistir con más regularidad a la institución”.

Interpretación dibujo "sí mismo" Estudiante 10 (Grupo 2)

En la **Figura 51** una estudiante de 11 años se representa con un tamaño normal lo que indica **potencialidades** en su equilibrio emocional. La expresión facial indica seguridad. El tamaño de los ojos expresa extroversión, sensibilidad a la opinión social. La posición de los brazos representa apertura y necesidad de reconocimiento y de afecto. En la línea base del dibujo representa como pasto, lo que se relaciona con necesidad de apoyo y puntos de referencia (este no es un signo de anormalidad). La representación del sol y las nubes se asocian con amor y apoyo parental y con la existencia de una figura parental adulta controladora, lo que es normal en este rango de edad. **Dificultades:** el cuello evidencia debilidad y problemas para manejar los impulsos.



Figura 51. Dibujo "sí mismo" – Grupo 2 / Estudiante 10

En la valoración realizada de la dimensión sí mismo a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante estaba en nivel promedio alto. En la dimensión de **autoestima** negativa del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se encontró que estaba en un nivel moderado. En la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris se encontró que, en las dimensiones conductual, intelectual, físico, ansiedad y felicidad presentó un nivel medio; en la dimensión social un nivel muy bajo. En la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence presentó en las dimensiones por separación, fobia social y generalizada un nivel alto. En el **observador** el profesor de la estudiante comenta alrededor de lo académico: “su rendimiento académico es básico, posee falencias a nivel de lecto-escritura y matemáticas”.

4.2.2 Una mirada sobre la familia

En este apartado se realiza una interpretación de la mirada que tiene cada estudiante sobre su “familia” en el Grupo 1 (alfabetización visual sin historieta) y el Grupo 2 (alfabetización visual con historieta) como reflejo de la comprensión emocional en sus dimensiones autoconcepto y ansiedad. En la interpretación se tuvieron en cuenta indicadores como la unión familiar, lazos afectivos, actitudes, autoridad, responsabilidad, conflictos, comunicación, valoración (Koppitz, 1995; Mirotti, 2000), que dan indicios sobre lo que puede estar afectando lo intelectual, lo físico o lo social.

4.2.2.1 Interpretación dibujo "familia" en el Grupo 1

A continuación, se realiza la interpretación de los dibujos de la “familia” del Grupo 1.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 1 (Grupo 1)

La **Figura 52** representa **dificultades** por escasa unión familiar, lo que se evidencia al omitir dibujar a todos los miembros de su núcleo familiar.

Revela una tendencia a retraerse encontrando apoyo en su tía con la cual se siente identificada (esta información se contrastó con la que se encuentra en el observador de la estudiante).



Figura 52. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 1

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio bajo.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 2 (Grupo 1)

En la familia representada en la **Figura 53**, se observa **potencialidad** ya que el estudiante se reconoce como parte de ella, que generalmente comparte con sus hermanos mayores y siente más afecto hacia su mamá, tiende a comunicarse más con ella que con su padre. Ve al padre fuerte, seguro y es quien pone las reglas. La relación con sus hermanos es cordial, aunque no tan cercana, siente afecto y se siente identificado más con uno que es de buen humor y tranquilo. A nivel familiar hay reglas que todos deben cumplir, cuando se presentan los conflictos estos son mediados por los padres. Él tiende a ser quien cuida de sus hermanos especialmente del pequeño, los padres han enseñado y exigen los valores en casa. La mamá es quien permanece con ellos es alegre, segura y exigente.

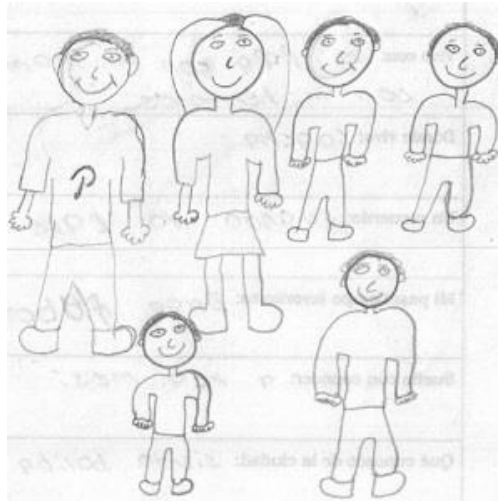


Figura 53. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 2

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 3 (Grupo 1)

La **Figura 54** representa **dificultades** al no enfocarse hacia su núcleo familiar lo que indica soledad, escaso reconocimiento como parte de una familia, desarmonía en el hogar. Piensa constantemente en las situaciones y los conflictos que tiene. La figura de autoridad dominante es la mamá. Tiene poca comunicación con sus padres y bajos niveles de interacción. En lo familiar y social, refleja depresión y tristeza. Tiende a permanecer solo en casa.

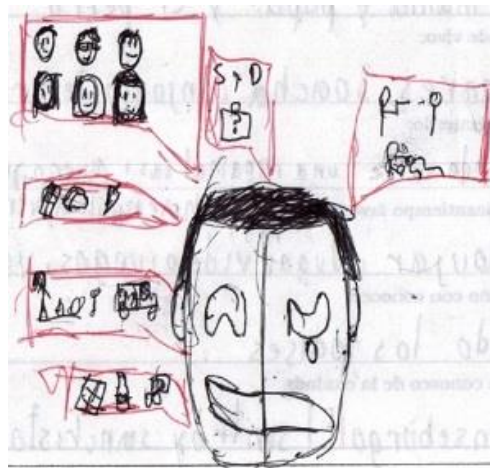


Figura 54. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 3

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el cual se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 4 (Grupo 1)

La **Figura 55** muestra como **potencialidades** que la estudiante se siente identificada y valorada por su papá y mamá quienes le demuestran afecto. Busca ser más independiente. Se comunica y siente identificada con su mamá. **Dificultades:** tiene poca relación con sus hermanos.

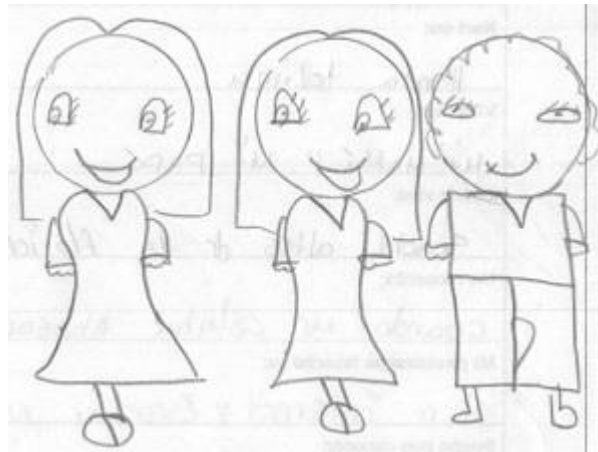


Figura 55. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 4

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 5 (Grupo 1)

En la **Figura 56** se observa potencial en que la mamá es cariñosa y tiene más afinidad emocional con ella. **Dificultades:** el estudiante siente que sus padres le prestan más atención a su hermana. A nivel familiar hay bajos niveles de comunicación y social pocas actividades familiares.

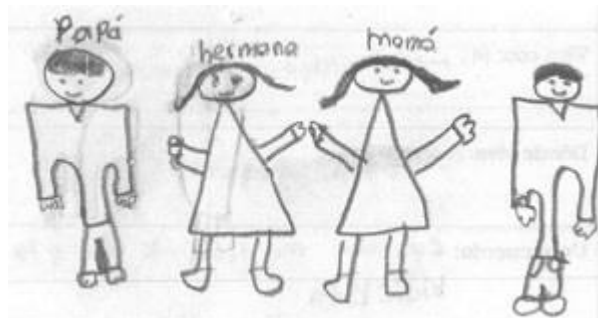


Figura 56. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 5

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 6 (Grupo 1)

En la representación de la estudiante en la **Figura 57**, se presenta como **potencialidad** que la figura de autoridad que reconoce y respeta es la mamá. **Dificultades**: reflejadas en la ausencia de figuras completas permite observar débiles expresiones afectivas. Por las distancias entre los dibujos se puede determinar que la proximidad familiar es baja. La figura paterna está ausente por el trabajo. Se observan escasos encuentros familiares, sociales y se muestran actitudes de rebeldía y confrontación con la autoridad, especialmente con el padre.

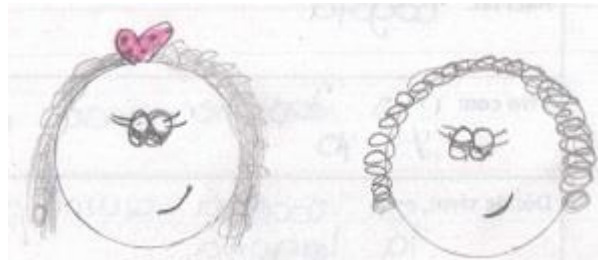


Figura 57. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 6

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el cual se encontró que esta estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 7 (Grupo 1)

La representación en la **Figura 58** muestra como **potencialidad** que el estudiante pertenece a un núcleo familiar estable y unido, con buenos canales de comunicación. Tiene una estrecha relación con sus hermanos, especialmente con su hermano; se siente identificado emocionalmente con ellos. Tiene una visión positiva de sus padres, comparten diversas situaciones y los tiempos de comunicación son buenos y asertivos. La figura de autoridad que predomina es la de la mamá.



Figura 58. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 7

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 8 (Grupo 1)

En la **Figura 59** se identifica **potencialidad** en la afinidad y respeto por la mamá quien es la figura de autoridad que la respeta y hace valorar. **Dificultades:** En los brazos se observa timidez y sumisión e inferioridad con el ambiente y problemas para interactuar con el contexto. Las piernas indican rigidez con los entornos nuevos, ocasionalmente agresiva. El tamaño del dibujo pequeño indica inseguridad, tendencia a la depresión, aislamiento en casa y bajos niveles de comunicación.



Figura 59. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 8

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio bajo.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 9 (Grupo 1)

En la **Figura 60**, se observa **potencialidad** al reconocer y tener buena relación con el papá, lo admira y respeta, aunque le gustaría que le diera más tiempo para poder compartir con él. **Dificultades**: que el estudiante se siente muy solo, los vínculos afectivos están ausentes, existe poca comunicación con figuras femeninas.

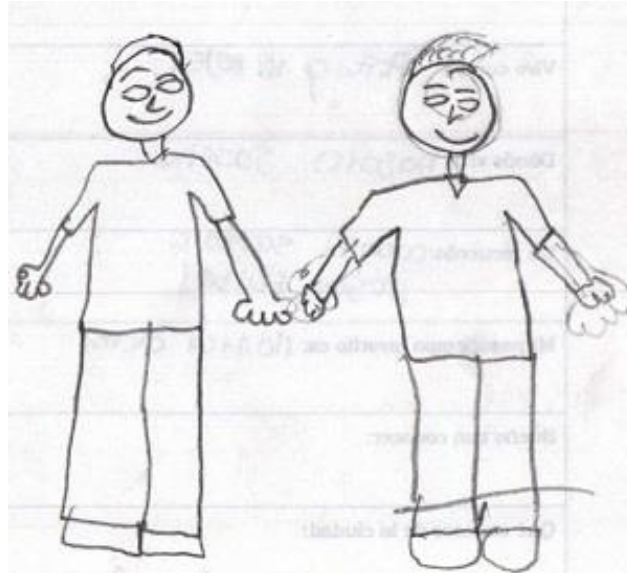


Figura 60. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 9

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el cual se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 10 (Grupo 1)

La **Figura 61** representan **dificultades** por lazos familiares rotos, prácticas comunicativas solo funcionales. Siente que no la reconocen como parte de la familia. La figura afectivamente dominante es la mamá; tiene débil relación con el padrastro y la hermana, sentimiento de soledad permanente. Los espacios compartidos en familia son escasos, posible desarmonía familiar.



Figura 61. Dibujo "familia" – Grupo 1 / Estudiante 10

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el cual se encontró que esta estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel alto.

4.2.2.2 Interpretación dibujo "familia" en el Grupo 2

A continuación, se realiza la interpretación de los dibujos de la "familia" del Grupo 2.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 1 (Grupo 2)

En la **Figura 62**, se presentan **potencialidades** en el color aplicado a cada miembro de la familia, que refleja lo que el estudiante aprecia en cada uno de ellos; a su mamá la ve sociable; a su hermano mayor cauto, tímido, ansioso y con sentimiento de culpa; a su hermano menor alegre, bromista, creativo, le gusta la actividad física. La fuerza del coloreado indica equilibrio emocional. El dibujo de perfil es más característico en hombres que en mujeres, lo que puede representar una actitud más social de la familia y hacia el futuro; se ubican en dirección hacia la izquierda por la lateralidad del estudiante. **Dificultades:** el dibujo de perfil también puede indicar el deseo de evadir la realidad. El estudiante no se representa debido a que los espacios que comparten son pocos y hay poca unión familiar.

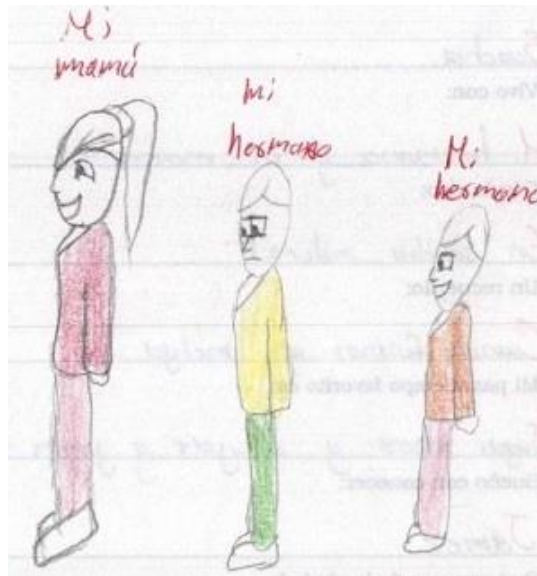


Figura 62. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 1

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 2 (Grupo 2)

La representación de la familia en la **Figura 63**, refleja **dificultades** al estar todos sueltos y aislados, lo que representa desarmonía familiar, poca proximidad, distancia emocional con toda la familia. Existen pocos espacios para comunicar y socializar. El estudiante permanece solo mucho tiempo; sus puntos de vista no son tomados en cuenta. No se siente como parte del núcleo familiar.



Figura 63. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 2

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 3 (Grupo 2)

En la **Figura 64**, se observa **potencialidad** en una madre cariñosa y entregada a sus hijos y la cercanía del estudiante al compartir con su hermano menor. **Dificultades**: el estudiante dibuja solo las caras omitiendo los cuerpos, lo que permite inferir que hay desarmonía familiar. La integración y composición de todo el dibujo familiar se interpreta como la existencia de relaciones inestables. El tamaño y ubicación de la cara del papá indica posible padre dominante y autoritario, con vocabulario soez; madre sumisa.

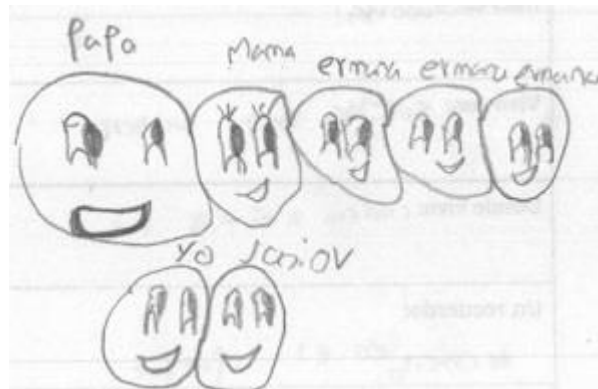


Figura 64. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 3

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 4 (Grupo 2)

En la **Figura 65**, se refleja **potencialidad** por la identificación que tiene el estudiante con sus padres. **Dificultad**: al dibujarse solo con sus padres, tiende a realizar acciones para llamar su atención a pesar que tiene una familia grande. La omisión de la mano izquierda en el dibujo del papá y de el mismo indica culpa y represión por conductas socialmente inaceptables. En las manos ocultas de la mamá se observa evasión, renuncia a afrontar situaciones; la proporción y dirección de las piernas de la mamá indica que frente a determinadas situaciones es permisiva.



Figura 65. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 4

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio bajo.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 5 (Grupo 2)

En la **Figura 66** se observa **potencialidad** al verse vínculos positivos, armonía familiar, comunicación asertiva entre quienes conforman el núcleo; afinidad con el hermano; confianza entre los miembros del hogar.



Figura 66. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 5

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 6 (Grupo 2)

La representación de la familia en la **Figura 67** indica **potencialidad** al estudiante reconocerse y ser reconocido emocionalmente. Con la mamá tiene una relación fuerte y afectivamente más cercana. El padre y la hermana son más próximos emocionalmente. La madre es el centro de la familia.



Figura 67. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 6

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio alto.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 7 (Grupo 2)

La representación en la **Figura 68** muestra **potencialidad** en el compartirse espacios y comunicarse. **Dificultades:** un ambiente familiar complejo, con predominio de figura paterna, que tiende a ser fuerte y autoritaria; la mamá con características sumisas. El estudiante se aísla y permanece solo. La hermana es alegre y cercana al padre.

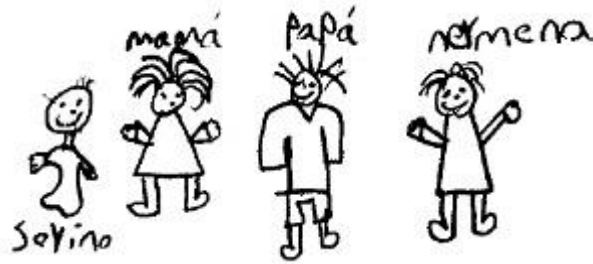


Figura 68. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 7

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio bajo.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 8 (Grupo 2)

En la **Figura 69** se muestran **dificultades** por desarmonía familiar con marcadas dificultades para expresar sus emociones, escasa comunicación. Los brazos indican dificultad para conectarse como familia, tendencia a la reserva, predominan conductas defensivas. Ausencia marcada de figura femenina.



Figura 69. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 8

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio bajo.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 9 (Grupo 2)

La representación que se hace de la familia en la **Figura 70** indica **dificultades** por bajos niveles de proximidad, desarmonía, pocos espacios comunicativos. La figura dominante es el padre; la mamá es

protectora, cariñosa y sumisa. Existe poca comunicación con los hermanos.

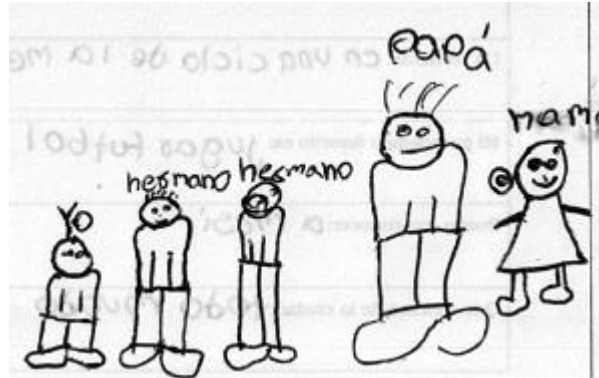


Figura 70. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 9

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio bajo.

Interpretación dibujo "familia" Estudiante 10 (Grupo 2)

El tamaño de las figuras que representan el núcleo familiar en la **Figura 71**, indica **potencialidad** al comparar el dibujo de ella con el de la familia, la proporción, tamaño y calidad del producto final es diferente lo que indica autoestima alta. La posición de los brazos indica lazos emocionales fuertes. **Dificultades:** se tiene un deseo de atención por los mayores. A nivel familiar necesita y exige apoyo, afecto y reconocimiento. La figura afectiva más fuerte es la mamá. La relación con las hermanas es débil, prefiere compartir con los adultos.

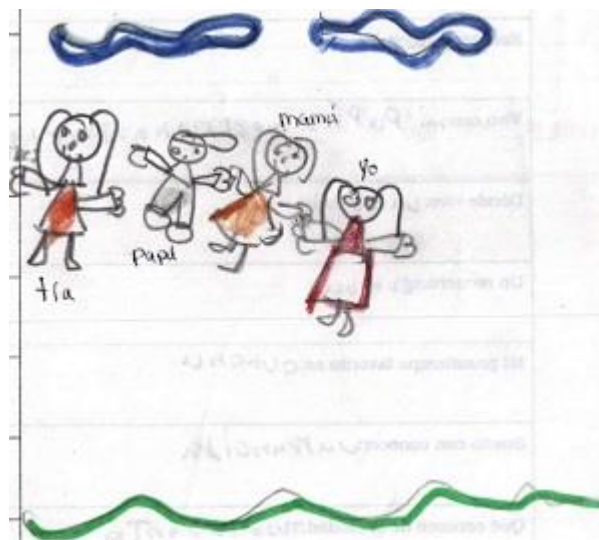


Figura 71. Dibujo "familia" – Grupo 2 / Estudiante 10



En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión hogar-padres presentaba un nivel promedio alto.

4.2.3 Una mirada sobre los otros

En este apartado se realiza una interpretación de la mirada que tiene cada estudiante sobre una situación que involucra a “otros” en el *Grupo 1* (alfabetización visual sin historieta) y el *Grupo 2* (alfabetización visual con historieta) como reflejo de la comprensión emocional. En la interpretación se tuvieron en cuenta indicadores reflejados en la distancia entre figuras, su simetría, su posición, su trazo; la cara, el cuello, el tronco, los brazos, las manos, las piernas y los pies (Koppitz, 1995; Mirotti, 2000).

4.2.3.1 Interpretación dibujo "otros" en el Grupo 1

A continuación, se realiza la interpretación de los dibujos de la “otros” del Grupo 1.

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 1 (Grupo 1)

En la **Figura 72**, la estudiante muestra **potencialidad** en el predominio del color azul y rosado, lo que puede indicar sensibilidad y afectividad. **Dificultades:** realiza una representación inmadura de las figuras, lo que refleja baja autoestima, con tendencia a retraerse y a tener episodios de ansiedad, bajo autocontrol, incomodidad hacia el encierro. Los trazos indican baja motivación, dependencia y alta sensibilidad. En la expresión de gestos faciales indica que en ocasiones es obsesiva. El trazo con el cual dibuja el cabello indica que le gusta llamar la atención. La ausencia de brazos y manos denota sentimiento de culpa o angustia. La ausencia de los pies en algunos dibujos demuestra inseguridad.

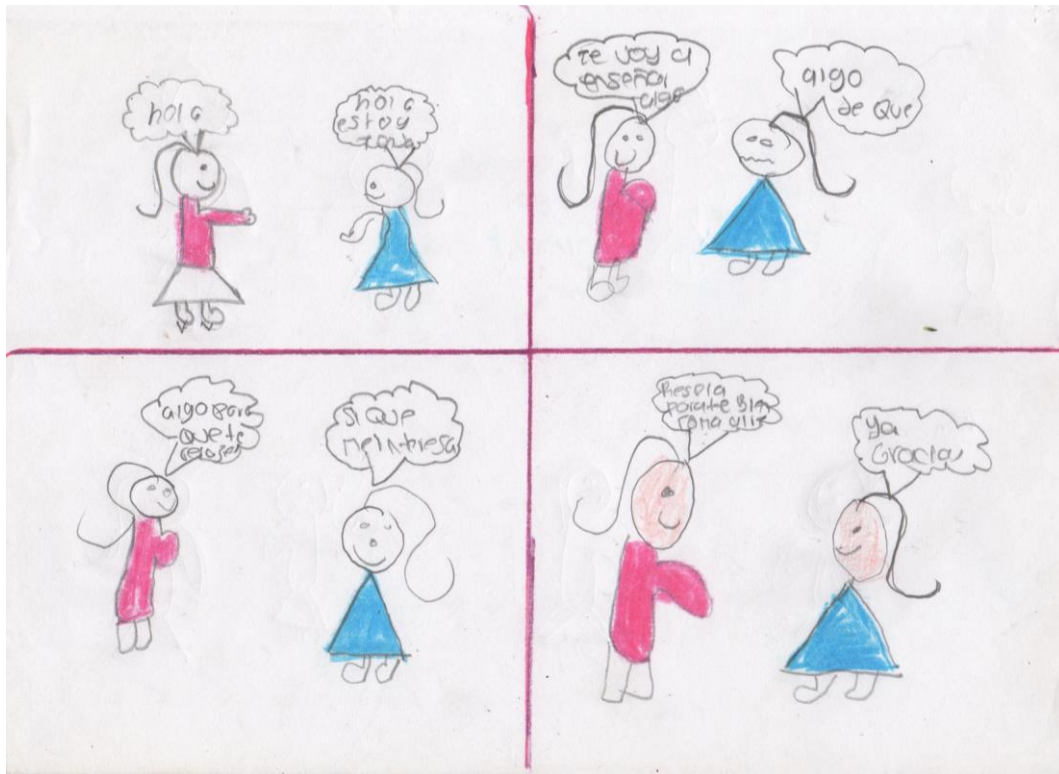


Figura 72. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 1

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que esta estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel alto. En el **observador** la estudiante comenta en relación con otros: "yo estaba jugando con mis compañeros y los encerre en el baño y mi compañero me empezo a tirar el borrador".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 2 (Grupo 1)

En la **Figura 73**, se muestran **dificultades** en la asimetría de los dibujos, su ubicación en la parte inferior y la presencia en los trazos dentados indica denotan elementos de inseguridad emocional y dificultades de adaptación. Los trazos débiles, no continuos y segmentados del cabello indican hostilidad. Los rasgos de expresión de las caras, dientes, indica agresividad. La ausencia de manos y pies en algunos dibujos representa inseguridad y preocupación. La distancia entre los personajes refleja los vínculos afectivos que establece el estudiante con sus compañeros; muestra agresividad con quienes no comparte o tiene afinidades.

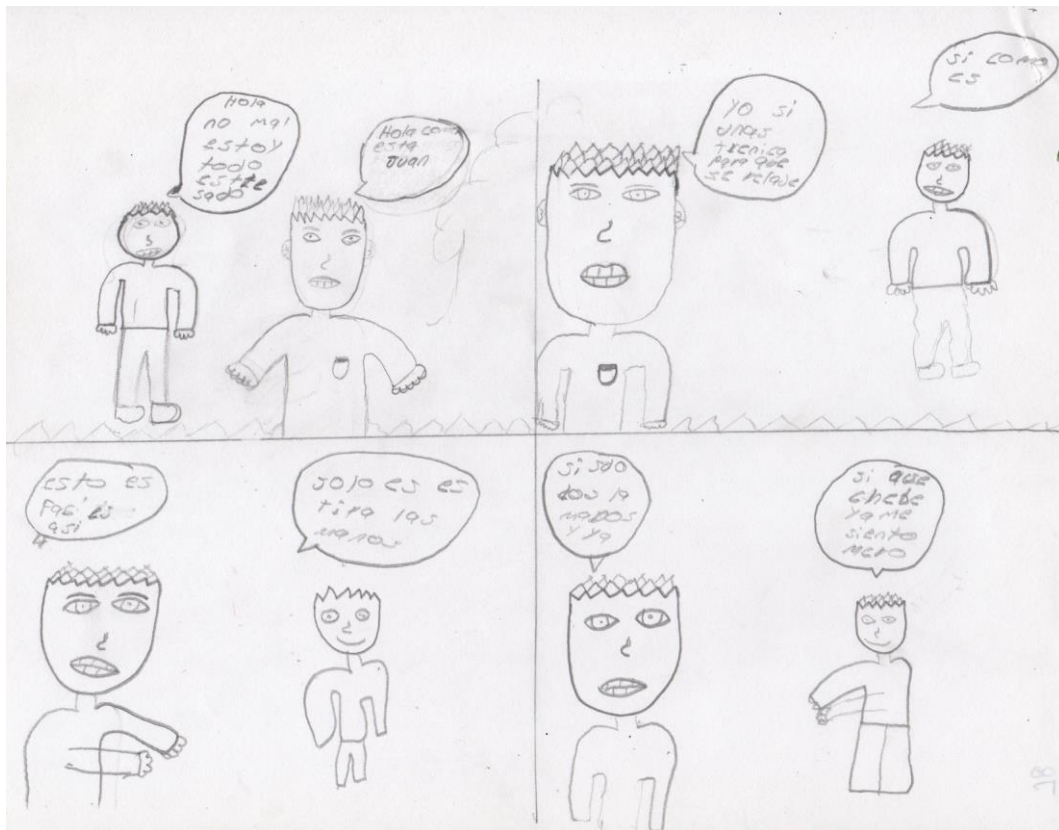


Figura 73. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 2

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel alto. En el **observador** la estudiante comenta en relación con otros: “yo estaba jugando con un palo en la mita de las pierna de mis compañeros”.

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 3 (Grupo 1)

En cada uno de los dibujos de la **Figura 74**, se reflejan **dificultades** en el tamaño, la presión y la calidad de las líneas que forman las figuras revelan baja autoestima, inferioridad, retraimiento. La posición en que ubica cada figura evidencia inseguridad, ansiedad, timidez y vacilación en el enfrentamiento a situaciones nuevas. Los dibujos centrados que indican que el estudiante tiene conductas emotivas y auto-dirigidas y centradas en el mismo. Las sombras en las figuras denotan angustia y ansiedad. La línea de base o pasto está asociado a apoyo parental o la existencia de una autoridad controladora. Los brazos pegados al cuerpo demuestran dificultad para conectarse con los demás.

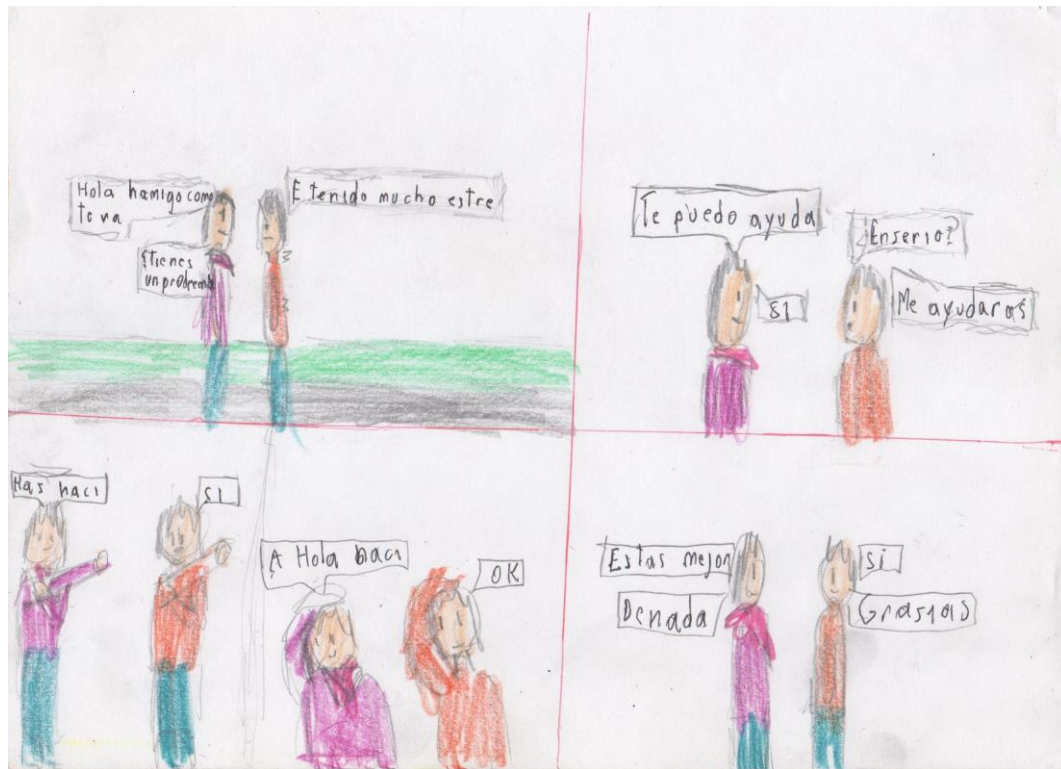


Figura 74. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 3

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que esta estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel alto. En el **observador** la madre del estudiante comenta en relación con otros: “quedo enterada de la situación en la que se vio involucrada mi hijo, ante la cual pido disculpas y me comprometo a tomar la medida correspondiente en casa”.

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 4 (Grupo 1)

En la **Figura 75** se muestra **potencialidad** en el tamaño de los personajes que indica seguridad. La presión en los trazos demuestra equilibrio; las figuras se caracterizan por trazos rectos y circulares lo que demuestra emotividad e impulsividad. A cada figura se le adicionan detalles, lo que indica que tiende a ser ordenada y un poco rígida en sus cosas. Se identifica simetría lo cual representa control emocional. La ubicación de las figuras determina que es una estudiante sensible y espontánea. El tamaño de la cabeza expresa esfuerzo intelectual. El detalle en la vestimenta muestra auto cuidado. **Dificultades:** la omisión del cuello determina inmadurez. La posición de los brazos evidencia que es tímida. Las piernas juntas expresan rigidez en contextos nuevos. El trazo de los pies determina inseguridad.



Figura 75. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 4

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel alto. En el **observador** la estudiante comenta en relación con otros: "Le e interrumpido varias beses la clase al profesor por ponerme a ablar con un compañero".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 5 (Grupo 1)

En la **Figura 76** se presenta **potencialidad** en el uso del color que indica sensibilidad. **Dificultades:** en el tamaño de los dibujos demuestra inferioridad, con tendencia a retraerse. Es un estudiante ansioso con bajo autocontrol, con conductas dependientes. El tamaño de las figuras muestra timidez. La integración que hace de las partes del cuerpo y la proporcionalidad entre cabeza y tronco es pobre lo que indica inmadurez, pobre coordinación e impulsividad. El tamaño de la cabeza indica tendencia a ser obsesivo. Las piernas juntas denotan tensión y rigidez. Es retraído frente al grupo, tiende a aislarse y comparte poco. Los trazos que forman la figura son largos lo que muestra posible inhibición o agresión por otros. El tamaño y posición de los brazos expresa dificultad para interactuar fácilmente con otras personas.



Figura 76. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 5

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel alto. En el **observador** la estudiante comenta en relación con otros: "Cuando me sacan la rabia no me gusta que me molesten".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 6 (Grupo 1)

La integración entre las partes del cuerpo en la **Figura 77** es armónica lo refleja **potencialidades** en madurez, equilibrio y control emocional. La simetría en las figuras demuestra espontaneidad. La estudiante es extrovertida; por el trazo del pelo se identifica que le gusta llamar la atención y es cuidadosa con su imagen. La posición de los brazos indica deseo de conectarse con otros, emocionalmente estable, con buen concepto de sí misma. **Dificultades:** depende mucho del juicio y aprobación social y especialmente de los adultos.



Figura 77. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 6

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel alto. En el **observador** la estudiante comenta en relación con otros: "me sacan la rabia no me gusta que me molesten".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 7 (Grupo 1)

Aunque en la primera imagen de la **Figura 78**, la estudiante ubica la situación en tiempo y lugar y los rasgos de la figura humana están acordes con su edad, en las restantes no sigue la secuencia, omite detalles al dibujar la figura humana y altera la integración de partes del cuerpo lo que indica inmadurez. **Dificultades:** Las partes que dibuja pueden reflejar ansiedad o preocupaciones por algo real de lo cual no se puede establecer la causa. Al dibujar las manos demuestra posibles problemas emocionales, timidez o agresividad frente a determinadas situaciones, escasa coordinación visomotora, o una lateralidad contraída o cruzada. La inclinación en la última imagen se puede asociar con una personalidad débil.

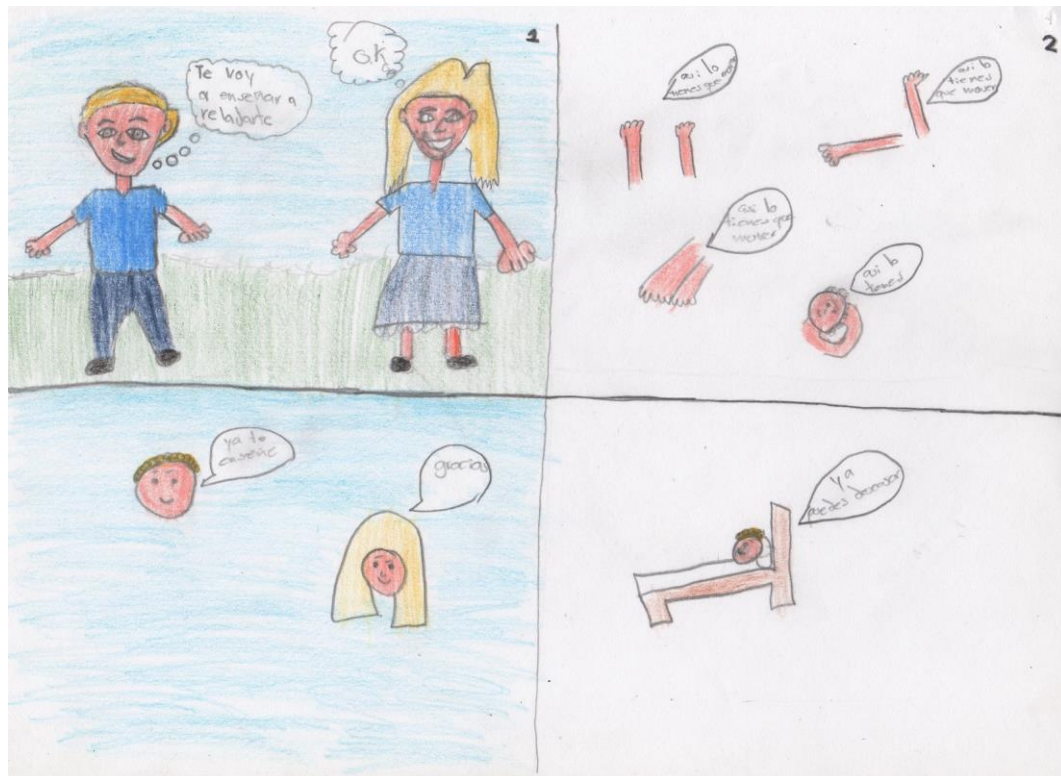


Figura 78. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 7

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel alto. En el **observador** el estudiante comenta en relación con otros: “tenía mucho miedo y mucha timidez por que el colegio habían muchos ñeros y no me gustaba como me hablaban”.

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 8 (Grupo 1)

En la **Figura 79** se refleja **potencialidad** en la expresión y dirección de la boca representa autodominio. **Dificultades:** en el dibujo aparecen dos personajes que se representan con gorra y cabello; los detalles de la cara cambian en cada recuadro, al final la omisión de algunos rasgos se interpreta como alguien con tendencia a ser evasiva, cautelosa y superficial. El tamaño de los ojos expresa retraimiento en determinados contextos y con personas específicas. La dirección de los brazos y piernas indica posible represión e inseguridad.

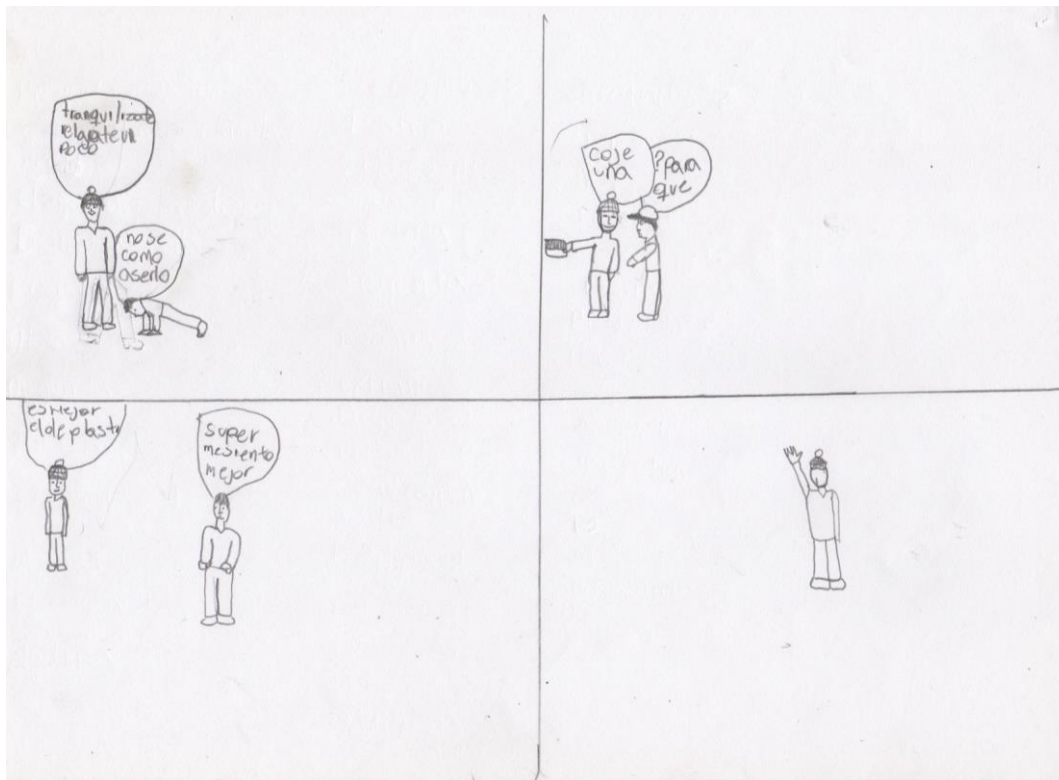


Figura 79. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 8

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel promedio bajo. En el **observador** la mamá de la estudiante comenta en relación con otros: “en la vida lo que te propones con otros lo puedes cumplir”.

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 9 (Grupo 1)

Se observa que en la primera imagen de la **Figura 80** tres intentos por realizarla, lo que puede indicar incertidumbre, indecisión o insatisfacción. **Dificultades:** los dibujos centrados indican conductas emotivas centradas en el mismo, con tendencia a ser egocéntrico. La mirada de reojo indica que el estudiante es susceptible a la crítica y al juicio social. Los trazos rectos que forman la silueta del cuerpo son característicos de niños autoafirmativos. La posición de los brazos muestra inmadurez socio-emocional. La simetría cuadrículada del cuerpo denota rigidez y tendencia a ser obsesivo.

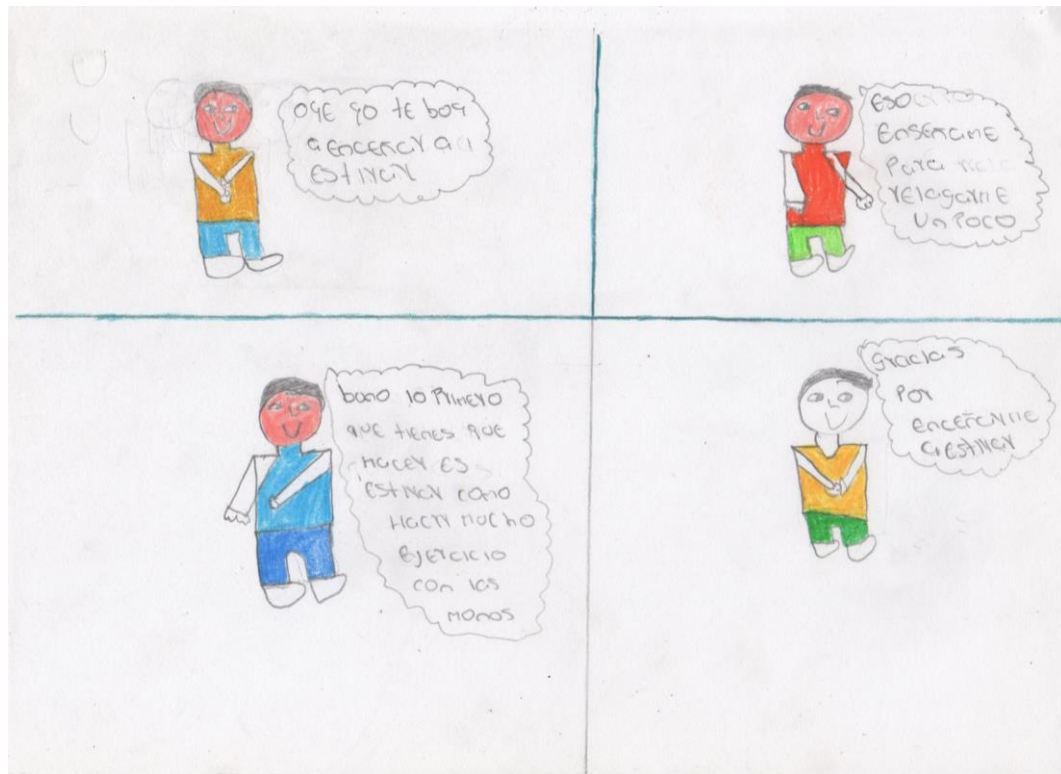


Figura 80. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 9

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel promedio alto. En el **observador** el estudiante comenta en relación con otros: "mi comportamiento no es el mejor estaba tirándole papeles a los compañeros".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 10 (Grupo 1)

En la **Figura 81** se muestra **potencialidad** en el uso que hace del color demuestra armonía y creatividad con tendencia a ser positiva. **Dificultades:** el tamaño de los personajes refleja inseguridad, retraimiento y tendencia a la depresión. La posición de los dibujos indica preferencia por la satisfacción intelectual más que la emocional. La simetría de los dibujos indica rigidez y tendencia de la estudiante a ser obsesiva y caprichosa. La posición de los brazos en todas las figuras evidencia timidez y cambios de temperamento fuertes; el tamaño de las manos indica tendencia a ser sumisa y vulnerable, depende del juicio social.

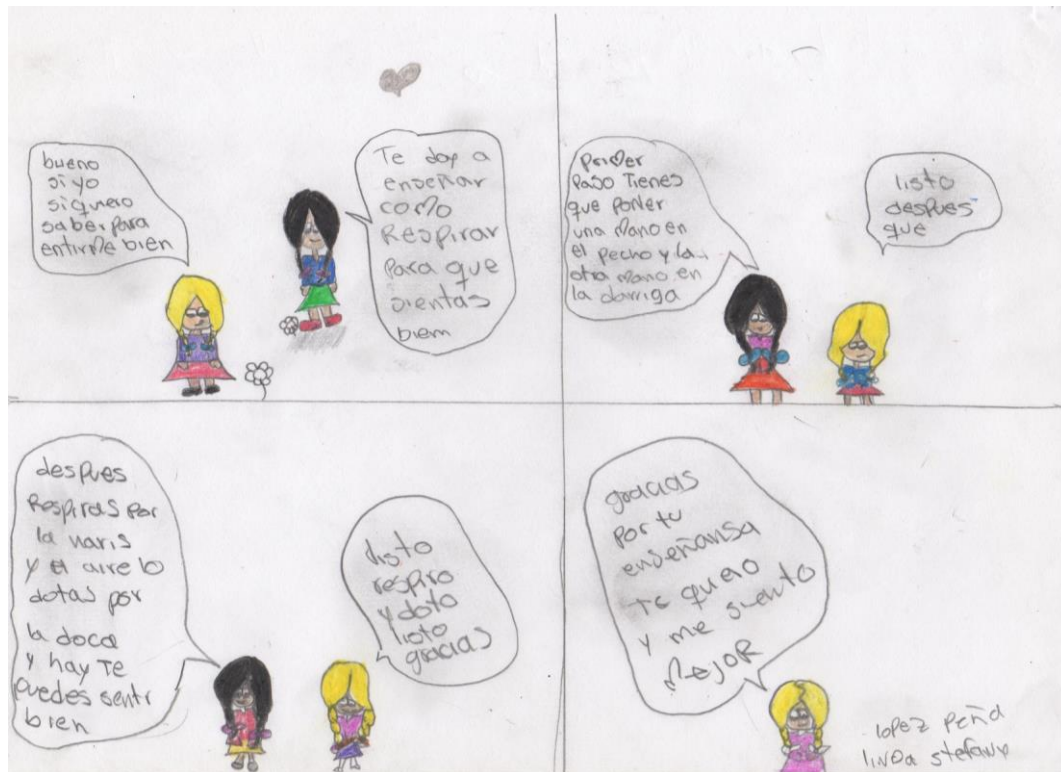


Figura 81. Dibujo "otros" – Grupo 1 / Estudiante 10

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel promedio alto. En el **observador** la estudiante comenta en relación con otros: "puez haveces soy un poco charlatana pero cumplo con mis trabajos y todo soy muy feliz".

4.2.3.2 Interpretación dibujo "otros" en el Grupo 2

A continuación, se realiza la interpretación de los dibujos de la "otros" del Grupo 2.

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 1 (Grupo 2)

En la **Figura 82** el estudiante muestra coincidencia entre la edad mental y la cronológica. **Potencialidades:** Hace un manejo adecuado del espacio; ubica la situación en un tiempo y lugar; utiliza el dibujo como medio de expresión de sus emociones; hace un manejo adecuado de la secuencia. Los trazos muestran control y conocimiento de sí mismo; los detalles que se adicionan al dibujo corresponden con estados de ánimo; es sensible y ordenado; controla sus impulsos; manifiesta una relación y comunicación asertiva; muestra motivación y comodidad frente a las tareas; es consciente de sí mismo y se conoce.

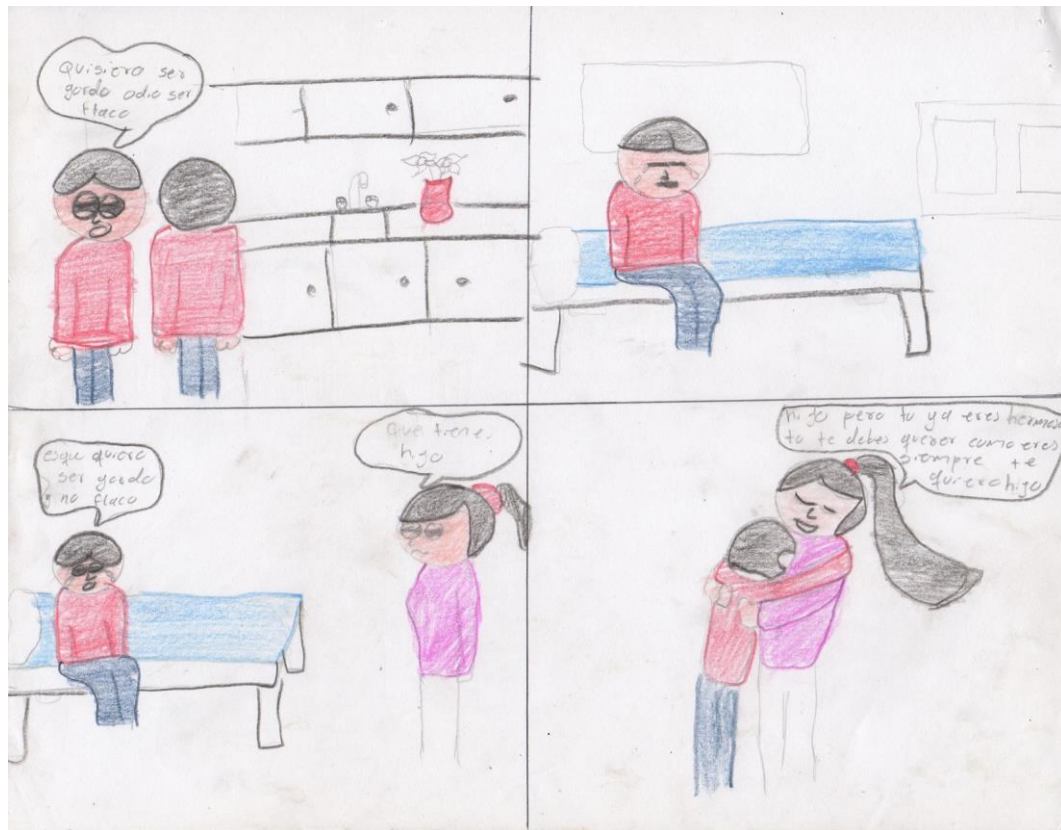


Figura 82. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 1

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel promedio bajo. En el **observador** el profesor del estudiante comenta en relación con otros: “El estudiante molesta demasiado a sus compañeros, coge la maleta sin permiso, corre por el salón, les hace cosquillas”.

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 2 (Grupo 2)

En la **Figura 83** el estudiante expresa diferentes situaciones que le permiten relajarse. **Potencialidades:** aunque los trazos no corresponden con su edad, se observa que es creativo, alegre, con afinidad hacia el deporte, es seguro en las actividades en las que tiene habilidad, se siente miembro y parte de un grupo. Le gusta la libertad. **Dificultades:** En ciertos contextos es tímido, le gusta llamar la atención, en ocasiones es rígido.

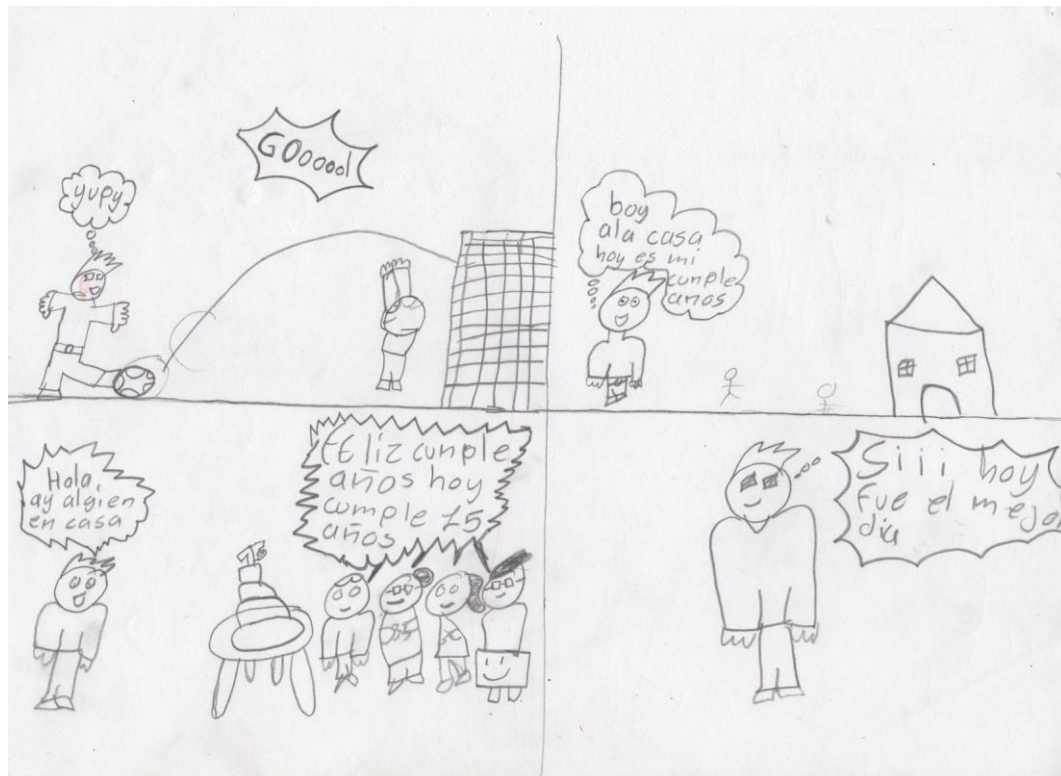


Figura 83. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 2

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel promedio alto. En el **observador** el profesor del estudiante comenta en relación con otros: "el estudiante expresa palabras inadecuadas al dirigirse a su docente".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 3 (Grupo 2)

El tamaño de los personajes en la **Figura 84** evidencia buenos niveles de autoestima. **Potencialidades:** Los trazos de los dibujos son suaves y rectos lo que indica que interactúa fácil con su entorno. La vestimenta expresa que manifiesta acciones de auto cuidado. La figura es simétrica, lo que refleja seguridad en sí mismo. La posición de cada dibujo evidencia control de emociones, motivación e interés por conocer. El uso del color puede representar cautela, creatividad y control emocional. La proporción simétrica entre cabeza y cuerpo indica que el estudiante controla sus emociones. La amplitud de la boca puede indicar su deseo de expresarse y arranques de humor; el trazo del cabello indica ser un niño ordenado. **Dificultades:** el énfasis al dibujar la boca puede representar capricho por los alimentos. Los brazos pegados al cuerpo denotan rigidez. Las piernas unidas denotan rigidez y tensión, hipersensibilidad a la opinión o crítica social.

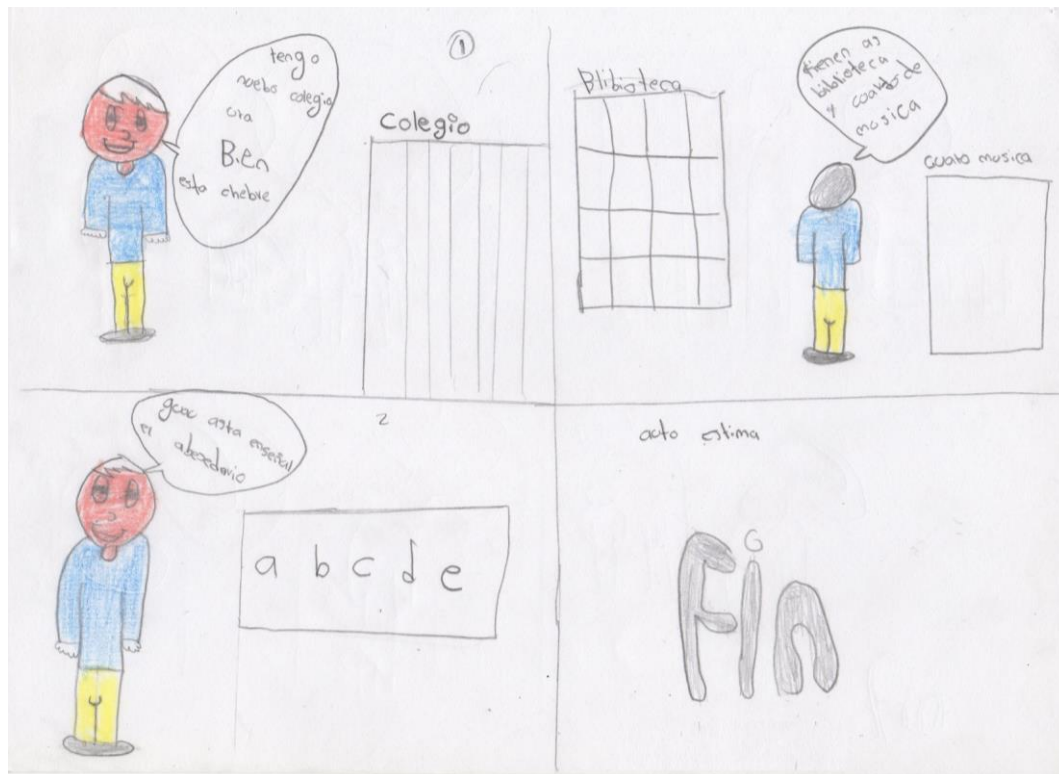


Figura 84. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 3

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel promedio alto. En el **observador** el profesor del estudiante comenta en relación con otros: "El estudiante ayer nuevamente cogió una cartuchera de un compañero y se la escondió debajo del saco, luego empezó a inventar excusas y no asumió su responsabilidad".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 4 (Grupo 2)

Aunque la representación en la **Figura 85** lleva una secuencia en tiempo y lugar, se observa inmadurez por la calidad de dibujo de la figura humana. **Dificultades:** la inclinación de las figuras evidencia posibles dificultades de aprendizaje. Los rasgos faciales muestran ansiedad, timidez, inestabilidad y falta de control emocional. La ausencia de pies muestra la inseguridad del estudiante para alcanzar metas. La posición de los brazos refleja dificultades para abrirse al exterior; la ausencia de manos denota pereza y falta de confianza para establecer relaciones sociales.



Figura 85. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 4

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel alto. En el **observador** el profesor del estudiante comenta en relación con otros: "fomenta constantemente indisciplina, no hace caso a los llamados de atención. Justifica sus acciones con mentiras".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 5 (Grupo 2)

Hay simetría en los dibujos de la **Figura 86**, lo que se puede interpretar como estado emocional obsesivo. **Dificultades:** la posición de los dibujos representa inseguridad. Los brazos hacia arriba indican inteligencia. El trazo de la boca que está formado por una línea cóncava muestra dependencia. En la calidad de las figuras se identifica una autoimagen idealizada, es decir, se esfuerza por alcanzar la madurez. Cada figura cuidadosamente vestida indica egocentrismo. El cabello que cubre el lado derecho y oculta el ojo representa que tiende a aislarse socialmente; frente a los problemas tiende a no afrontarlos; le gusta la fantasía.



Figura 86. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 5

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que esta estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel bajo. En el **observador** el profesor de la estudiante comenta en relación con otros: "es respetuosa con sus compañeros y docentes".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 6 (Grupo 2)

En la **Figura 87** se muestran **dificultades**. El tamaño de los dibujos refleja retraimiento e inferioridad, característico en niños ansiosos con conductas dependientes y retraídos frente al grupo. Los trazos fuertes denotan que el estudiante tiende a ser tenso, ansioso y tímido, con falta de autoconfianza. El uso de detalles expresivos indica que se defiende contra el caos externo. El coloreado y sombreado del pelo indica coordinación pobre e impulsiva. Los brazos están pegados al cuerpo lo que representa dificultad para interactuar con otros; la omisión de las manos indica un sentimiento de culpa, vergüenza o represión.



Figura 87. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 6

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel promedio bajo. En el **observador** el profesor del estudiante comenta en relación con otros: "debe mejorar su comportamiento en clase y en los descansos pues un niño que le gusta discutir con los demás".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 7 (Grupo 2)

El texto que escribe el estudiante en la **Figura 88** no tiene relación con las imágenes que dibuja. **Potencialidades:** se observan tres figuras iguales donde se destaca el tamaño y proporción de las cabezas, lo cual se interpreta a una persona con aspiraciones, con tendencia a ser extrovertido, de buen humor. El tamaño de los ojos representa que le gusta comunicarse con otros, es una persona determinante. El trazo de los brazos indica que es una persona que le gusta compartir socialmente con otros. El tamaño de las piernas indica sensibilidad. **Debilidades:** fácilmente cae en la frustración. La dirección de la línea de la boca indica dependencia afectiva; el tamaño de los ojos representa que es una persona sensible a la opinión social. La ausencia de cuello en las tres figuras representa inmadurez e impulsividad. La dirección, tamaño y forma de los pies indica tendencia a dominar a otros más débiles.

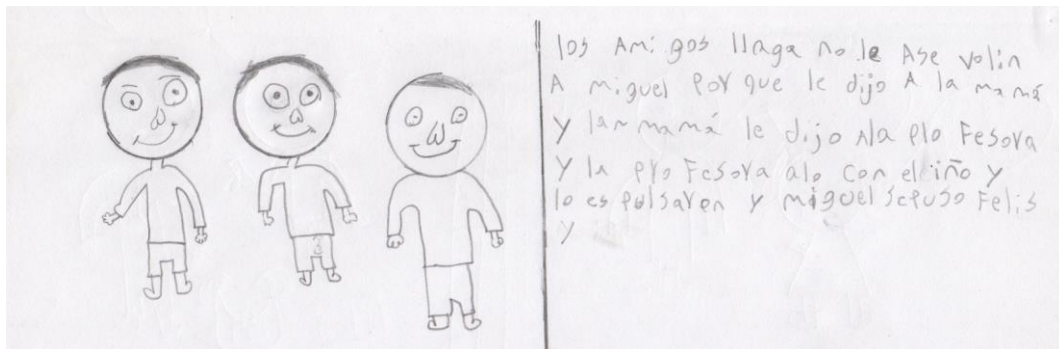


Figura 88. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 7

En la valoración realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel promedio alto. En el **observador** el profesor del estudiante comenta en relación con otros: "su convivencia es regular, debe dejar de contestar".

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 8 (Grupo 2)

En la **Figura 89** se presenta **potencialidad** en el ser sensible, impulsiva y con capacidad para reflexionar. Las líneas base presentes en las imágenes están asociadas al respeto por las figuras de autoridad. **Dificultades:** el uso que hace la estudiante del color indica la existencia de ciertas tensiones o situaciones de conflicto normalmente en el entorno familiar o con algunas figuras de referencia. La ausencia de cuello denota dificultades por controlar sus impulsos. Las figuras se caracterizan por los brazos cortos lo que representa dificultad para conectarse con el mundo circundante y con otras personas.



Figura 89. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 8

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que esta estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel alto. En el **observador** el profesor de la estudiante comenta en relación con otros: “debe mejorar la manera en que responde a sus compañeros”.

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 9 (Grupo 2)

En la **Figura 90** se muestran **dificultades** en las proporciones voluminosas de las figuras en los personajes que denotan acciones o fantasías compensatorias con tendencia a la agresividad, bajos niveles de autocontrol. Las líneas que conforman las figuras son fragmentadas lo que expresan ansiedad, timidez, falta de autoconfianza, vacilación de la conducta y dificultad para enfrentar situaciones nuevas. La poca simetría muestra inseguridad emocional. La posición y distancia entre las figuras expresa impulsividad; la inclinación de una de las figuras de la primera imagen indica inestabilidad frente a otros. Los ojos en todos los dibujos son diferentes lo que denota rebeldía e ira, dificultad para controlar sus emociones. Los brazos pegados al cuerpo indican rigidez y dificultad para conectarse con otros; las manos ocultas o ausencia de estas denota dificultad en el contacto y rechazo para enfrentar una situación. Las piernas juntas indican tensión y rigidez.

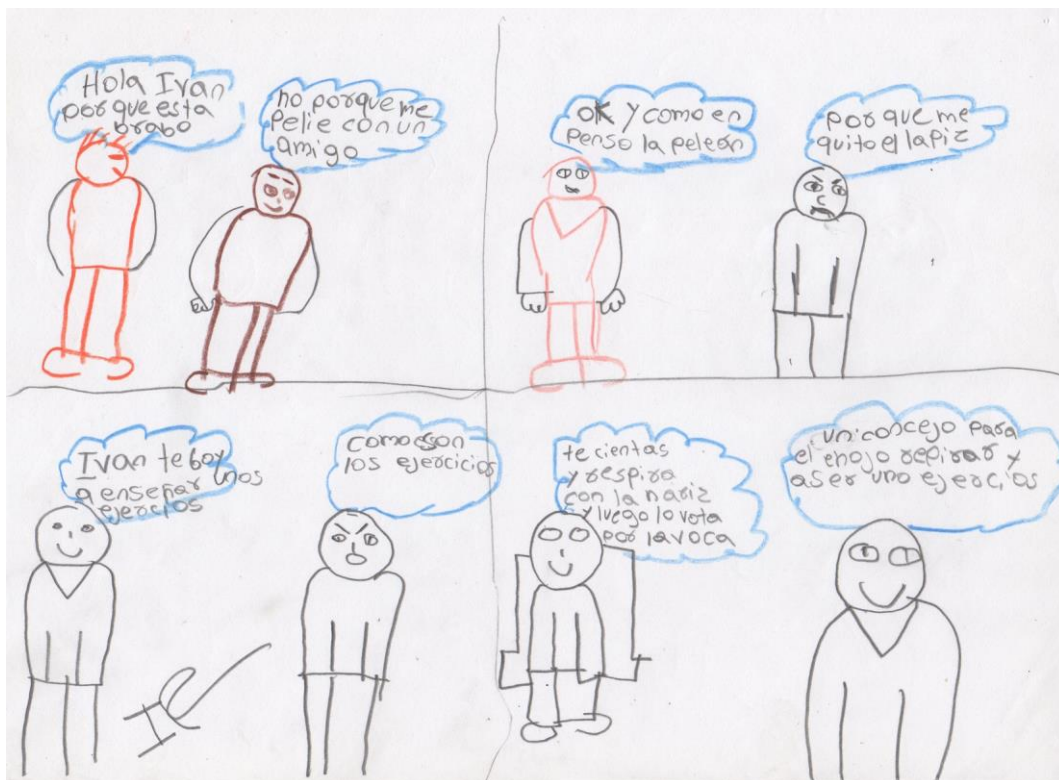


Figura 90. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 9

Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel promedio alto. En el **observador** el profesor del estudiante comenta en relación con otros: “debe mejorar la convivencia y el trabajo en clase con interés y hábitos de silencio”.

Interpretación dibujo "otros" Estudiante 10 (Grupo 2)

En la **Figura 91** se muestran **dificultades** reflejadas en los trazos débiles que corresponden a niñas con bajos niveles de motivación con tendencia a la depresión. En cada imagen cambia los personajes, los dibujos se observan descentrados lo que indica la estudiante es dependiente con tendencia a la impulsividad. En la primera imagen, la primera figura está inconclusa, se omiten los pies lo que denota baja autoestima. La integración entre las partes del cuerpo indica inseguridad. El mayor tamaño de la cabeza en proporción con el cuerpo determina que se encuentra en la etapa entre las operaciones concretas y operaciones formales, mostrando ambivalencia ante la dependencia de padres y la relación con sus pares; se encuentra en un periodo de individualización. Tiene tendencia a aislarse y tener episodios de inseguridad por las posiciones en que ubica el dibujo. Los rasgos de la cara denotan pobre autoconcepto.

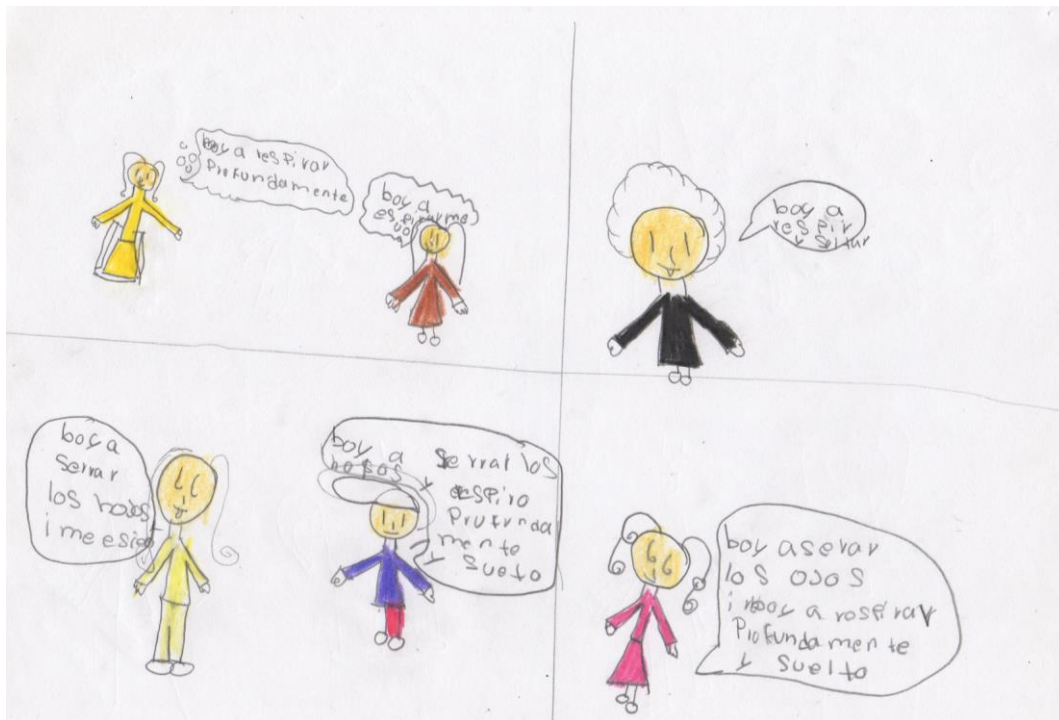


Figura 91. Dibujo "otros" – Grupo 2 / Estudiante 10



Esta valoración contrasta con la realizada a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, con el que se encontró que este estudiante en la dimensión social-pares presentaba un nivel alto. En el **observador** el profesor de la estudiante comenta en relación con otros: “debe trabajar en mejorar su relación con sus compañeros y dejar de pelear con ellos pues afecta la sana convivencia”.

4.3 DESENLACE

En este apartado, a partir del análisis de muestras independientes y muestras relacionadas se realiza el contraste de las dimensiones académica y emocional antes y después del proceso formativo, como una forma de aportar al fortalecimiento de la comprensión lectora y la comprensión emocional en estudiantes de ‘Aceleración del Aprendizaje’. En lo académico, para la comprensión lectora se tuvieron en cuenta el nivel literal (ver), el nivel inferencial (mirar) y el nivel crítico (observar). En lo emocional, para la comprensión emocional se tuvieron en cuenta el autoconcepto físico, el autoconcepto social, la ansiedad por separación, la ansiedad por fobia social, la ansiedad generalizada y la autoestima.

Antes de dar inicio a la interpretación de los datos relacionados con la comprensión lectora y la comprensión emocional, se verificaron los supuestos de normalidad, homogeneidad y aleatoriedad de muestras independientes y muestras relacionadas. En las muestras relacionadas los supuestos se evalúan en las diferencias entre la prueba previa y la prueba posterior. Como las muestras estaban compuestas por menos de 50 elementos, la verificación de la **normalidad** se realizó con la prueba de Shapiro-Wilk, que plantea como hipótesis nula la existencia de normalidad y como hipótesis alternativa que no hay normalidad. En la **Tabla 33** se observan valores de significación superiores al 5% (alfa), por lo que se aceptó la normalidad para las muestras independientes.

Tabla 33. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk (muestras independientes)

Categoría	Grupo	Estadístico	GI	Sig.
LITERAL (VER) PRE	1	0,930	10	0,444
	2	0,940	10	0,553
INFERENCIAL (MIRAR) PRE	1	0,966	10	0,856
	2	0,961	10	0,795
CRÍTICO (OBSERVAR) PRE	1	0,923	10	0,380
	2	0,901	10	0,223
LITERAL (VER) POS	1	0,921	10	0,365
	2	0,949	10	0,656
INFERENCIAL (MIRAR) POS	1	0,935	10	0,503
	2	0,955	10	0,731



Categoría	Grupo	Estadístico	GI	Sig.
CRÍTICO (OBSERVAR) POS	1	0,965	10	0,840
	2	0,933	10	0,476
FÍSICO PRE	1	0,938	10	0,528
	2	0,925	10	0,403
SOCIAL PRE	1	0,824	10	0,028
	2	0,851	10	0,060
FISICO POS	1	0,927	10	0,420
	2	0,899	10	0,213
SOCIAL POS	1	0,885	10	0,149
	2	0,846	10	0,052
SEPARACIÓN PRE	1	0,913	10	0,305
	2	0,922	10	0,378
FOBIA SOCIAL PRE	1	0,912	10	0,293
	2	0,877	10	0,120
GENERALIZADA PRE	1	0,958	10	0,760
	2	0,871	10	0,102
AUTOESTIMA PRE	1	0,955	10	0,729
	2	0,916	10	0,328
SEPARACIÓN POS	1	0,936	10	0,507
	2	0,926	10	0,412
FOBIA SOCIAL POS	1	0,915	10	0,316
	2	0,957	10	0,750
GENERALIZADA POS	1	0,939	10	0,546
	2	0,878	10	0,124
AUTOESTIMA POS	1	0,962	10	0,803
	2	0,935	10	0,501

En la **Tabla 34** para las muestras relacionadas, al tenerse valores de significación superiores al 5% (alfa), se aceptó la normalidad.

Tabla 34. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk (muestras relacionadas)

Categoría	Grupo	Estadístico	GI	Sig.
DIFERENCIA LITERAL (VER)	1	0,867	10	0,092
	2	0,949	10	0,653
DIFERENCIA INFERENCIAL (MIRAR)	1	0,921	10	0,367
	2	0,836	10	0,040
DIFERENCIA CRÍTICA (OBSERVAR)	1	0,956	10	0,737
	2	0,950	10	0,664
DIFERENCIA FÍSICO	1	0,954	10	0,713
	2	0,936	10	0,505



Categoría	Grupo	Estadístico	GI	Sig.
DIFERENCIA SOCIAL	1	0,876	10	0,119
	2	0,897	10	0,202
DIFERENCIA SEPARACIÓN	1	0,855	10	0,066
	2	0,956	10	0,745
DIFERENCIA FOBIA SOCIAL	1	0,968	10	0,868
	2	0,860	10	0,077
DIFERENCIA GENERALIZADA	1	0,972	10	0,910
	2	0,974	10	0,928
DIFERENCIA AUTOSESTIMA	1	0,856	10	0,068
	2	0,883	10	0,141

Ahora se observará la homogeneidad de varianzas (homocedasticidad) a partir de la Prueba de Levene que plantea como hipótesis nula que las varianzas son iguales y como hipótesis alternativa que al menos una difiere. Debido a la tendencia de comportamiento normal de la muestra se puede tomar como base la media, cuya significación fue mayor del 5%, y por tanto se cumple la homogeneidad en las muestras independientes (**Tabla 35**).

Tabla 35. Prueba de normalidad Levene (muestras independientes)

Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
LITERAL (VER) PRE	Media	0,403	1	18	0,534
	Mediana	0,390	1	18	0,540
	Mediana y con gl ajustado	0,390	1	15,995	0,541
	Media recortada	0,402	1	18	0,534
INFERENCIAL (MIRAR) PRE	Media	0,029	1	18	0,866
	Mediana	0,098	1	18	0,758
	Mediana y con gl ajustado	0,098	1	17,670	0,758
	Media recortada	0,034	1	18	0,857
CRÍTICO (OBSERVAR) PRE	Media	0,158	1	18	0,695
	Mediana	0,163	1	18	0,691
	Mediana y con gl ajustado	0,163	1	17,025	0,691
	Media recortada	0,172	1	18	0,684
LITERAL (VER) POS	Media	0,047	1	18	0,831
	Mediana	0,045	1	18	0,835



Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
	Mediana y con gl ajustado	0,045	1	17,798	0,835
	Media recortada	0,028	1	18	0,869
INFERENCIAL (MIRAR) POS	Media	0,016	1	18	0,901
	Mediana	0,018	1	18	0,896
	Mediana y con gl ajustado	0,018	1	16,894	0,896
	Media recortada	0,015	1	18	0,905
CRÍTICO (OBSERVAR) POS	Media	0,000	1	18	1,000
	Mediana	0,000	1	18	1,000
	Mediana y con gl ajustado	0,000	1	17,986	1,000
	Media recortada	0,000	1	18	0,992
FÍSICO PRE	Media	1,936	1	18	0,181
	Mediana	1,889	1	18	0,186
	Mediana y con gl ajustado	1,889	1	17,944	0,186
	Media recortada	1,889	1	18	0,186
SOCIAL PRE	Media	18,646	1	18	0,000
	Mediana	7,881	1	18	0,012
	Mediana y con gl ajustado	7,881	1	11,685	0,016
	Media recortada	17,319	1	18	0,001
FISICO POS	Media	0,519	1	18	0,480
	Mediana	0,468	1	18	0,503
	Mediana y con gl ajustado	0,468	1	17,292	0,503
	Media recortada	0,519	1	18	0,481
SOCIAL POS	Media	12,171	1	18	0,003
	Mediana	6,845	1	18	0,017
	Mediana y con gl ajustado	6,845	1	11,317	0,023
	Media recortada	10,868	1	18	0,004



Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
SEPARACIÓN PRE	Media	0,083	1	18	0,777
	Mediana	0,079	1	18	0,781
	Mediana y con gl ajustado	0,079	1	17,388	0,781
	Media recortada	0,082	1	18	0,778
FOBIA SOCIAL PRE	Media	0,693	1	18	0,416
	Mediana	0,839	1	18	0,372
	Mediana y con gl ajustado	0,839	1	17,600	0,372
	Media recortada	0,725	1	18	0,406
GENERALIZADA PRE	Media	10,907	1	18	0,004
	Mediana	2,874	1	18	0,107
	Mediana y con gl ajustado	2,874	1	13,313	0,113
	Media recortada	10,244	1	18	0,005
AUTOESTIMA PRE	Media	0,285	1	18	0,600
	Mediana	0,085	1	18	0,774
	Mediana y con gl ajustado	0,085	1	15,914	0,774
	Media recortada	0,230	1	18	0,638
SEPARACIÓN POS	Media	0,011	1	18	0,916
	Mediana	0,011	1	18	0,917
	Mediana y con gl ajustado	0,011	1	16,769	0,917
	Media recortada	0,004	1	18	0,953
FOBIA SOCIAL POS	Media	0,000	1	18	0,985
	Mediana	0,008	1	18	0,929
	Mediana y con gl ajustado	0,008	1	14,124	0,929
	Media recortada	0,000	1	18	0,992
GENERALIZADA POS	Media	0,626	1	18	0,439
	Mediana	0,624	1	18	0,440
	Mediana y con gl ajustado	0,624	1	17,082	0,441



Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
	Media recortada	0,645	1	18	0,432
AUTOESTIMA POS	Media	0,000	1	18	1,000
	Mediana	0,000	1	18	1,000
	Mediana y con gl ajustado	0,000	1	17,928	1,000
	Media recortada	0,000	1	18	1,000

Tomando como base la media, en la **Tabla 36** se observa una significación fue mayor del 5%, lo que indica que se cumple la homogeneidad en las muestras relacionadas.

Tabla 36. Prueba de normalidad Levene (muestras relacionadas)

Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
DIFERENCIA LITERAL (VER)	Media	0,084	1	18	0,776
	Mediana	0,161	1	18	0,693
	Mediana y con gl ajustado	0,161	1	17,417	0,693
	Media recortada	0,075	1	18	0,787
DIFERENCIA INFERENCIAL (MIRAR)	Media	0,146	1	18	0,707
	Mediana	0,129	1	18	0,723
	Mediana y con gl ajustado	0,129	1	17,043	0,724
	Media recortada	0,146	1	18	0,707
DIFERENCIA CRÍTICA (OBSERVAR)	Media	0,051	1	18	0,824
	Mediana	0,029	1	18	0,867
	Mediana y con gl ajustado	0,029	1	17,656	0,867
	Media recortada	0,057	1	18	0,813
DIFERENCIA FÍSICO	Media	0,815	1	18	0,379
	Mediana	0,738	1	18	0,402
	Mediana y con gl ajustado	0,738	1	14,682	0,404
	Media recortada	0,815	1	18	0,379
DIFERENCIA SOCIAL	Media	0,048	1	18	0,829
	Mediana	0,043	1	18	0,838



Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
	Mediana y con gl ajustado	0,043	1	17,967	0,838
	Media recortada	0,057	1	18	0,813
DIFERENCIA SEPARACIÓN	Media	1,183	1	18	0,291
	Mediana	0,220	1	18	0,645
	Mediana y con gl ajustado	0,220	1	16,906	0,645
	Media recortada	1,062	1	18	0,316
DIFERENCIA FOBIA SOCIAL	Media	0,265	1	18	0,613
	Mediana	0,275	1	18	0,606
	Mediana y con gl ajustado	0,275	1	16,936	0,607
	Media recortada	0,312	1	18	0,583
DIFERENCIA GENERALIZADA	Media	0,403	1	18	0,534
	Mediana	0,398	1	18	0,536
	Mediana y con gl ajustado	0,398	1	16,144	0,537
	Media recortada	0,402	1	18	0,534
DIFERENCIA AUTOSESTIMA	Media	0,277	1	18	0,605
	Mediana	0,016	1	18	0,901
	Mediana y con gl ajustado	0,016	1	17,377	0,901
	Media recortada	0,251	1	18	0,622

Ahora se pasa a la aleatoriedad medida con la *Prueba de las rachas* que tiene como hipótesis nula que la muestra es aleatoria y como hipótesis alternativa que no es aleatoria. Debido a que la muestra es normal, se tomó como referencia la media y en todos los casos de las **Tablas 37 y 38** se observó que la significación estuvo por encima del 5% en las muestras independientes, lo que indica que los datos se obtuvieron de forma aleatoria y que los errores que existan no dependen del muestreo.

Tabla 37. Prueba de aleatoriedad Rachas (muestras independientes) Grupo 1

Categoría	Valor de prueba	Casos < Valor de prueba	Casos >= Valor de prueba	Casos totales	Número de rachas	Z	Sig.
-----------	-----------------	-------------------------	--------------------------	---------------	------------------	---	------



Categoría	Valor de prueba	Casos < Valor de prueba	Casos >= Valor de prueba	Casos totales	Número de rachas	Z	Sig.
LITERAL (VER) PRE	24,50	5	5	10	7	0,335	0,737
INFERENCIAL (MIRAR) PRE	23,50	6	4	10	7	0,492	0,623
CRÍTICO (OBSERVAR) PRE	19,40	5	5	10	7	0,335	0,737
LITERAL (VER) POS	28,80	6	4	10	7	0,492	0,623
INFERENCIAL (MIRAR) POS	28,00	5	5	10	6	0,000	1,000
CRÍTICO (OBSERVAR) POS	25,20	5	5	10	7	0,335	0,737
FÍSICO PRE	8,10	6	4	10	5	-0,211	0,833
SOCIAL PRE	7,90	3	7	10	5	0,000	1,000
FISICO POS	8,40	5	5	10	6	0,000	1,000
SOCIAL POS	8,80	3	7	10	4	-0,573	0,567
SEPARACIÓN PRE	4,40	5	5	10	5	-0,335	0,737
FOBIA SOCIAL PRE	4,60	5	5	10	4	-1,006	0,314
GENERALIZADA PRE	5,60	6	4	10	5	-0,211	0,833
AUTOESTIMA PRE	9,30	5	5	10	6	0,000	1,000
SEPARACIÓN POS	5,10	5	5	10	6	0,000	1,000
FOBIA SOCIAL POS	6,80	3	7	10	5	0,000	1,000
GENERALIZADA POS	9,80	5	5	10	7	0,335	0,737
AUTOESTIMA POS	10,30	5	5	10	9	1,677	0,094

Tabla 38. Prueba de aleatoriedad Rachas (muestras independientes) Grupo 2

Categoría	Valor de prueba	Casos < Valor de prueba	Casos >= Valor de prueba	Casos totales	Número de rachas	Z	Sig.
LITERAL (VER) PRE	20,00	5	5	10	6	0,000	1,000
INFERENCIAL (MIRAR) PRE	20,90	5	5	10	8	1,006	0,314
CRÍTICO (OBSERVAR) PRE	21,60	4	6	10	6	0,000	1,000
LITERAL (VER) POS	28,90	6	4	10	8	1,194	0,232



INFERENCIAL (MIRAR) POS	28,10	6	4	10	6	0,000	1,000
CRÍTICO (OBERVAR) POS	30,00	3	7	10	4	-0,573	0,567
FÍSICO PRE	8,10	5	5	10	8	1,006	0,314
SOCIAL PRE	5,70	4	6	10	4	-0,913	0,361
FISICO POS	8,10	5	5	10	7	0,335	0,737
SOCIAL POS	6,50	4	6	10	4	-0,913	0,361
SEPARACIÓN PRE	5,40	5	5	10	6	0,000	1,000
FOBIA SOCIAL PRE	6,10	4	6	10	5	-0,211	0,833
GENERALIZADA PRE	6,30	4	6	10	6	0,000	1,000
AUTOESTIMA PRE	10,20	4	6	10	8	1,194	0,232
SEPARACIÓN POS	7,00	4	6	10	5	-0,211	0,833
FOBIA SOCIAL POS	5,90	5	5	10	4	-1,006	0,314
GENERALIZADA POS	9,90	4	6	10	5	-0,211	0,833
AUTOESTIMA POS	10,30	5	5	10	7	0,335	0,737

En las **Tablas 39 y 40** en todos los casos se observa que la significación está por encima del 5% en las muestras relacionadas, lo que indica que los datos se obtuvieron de forma aleatoria.

Tabla 39. Prueba de aleatoriedad Rachas (muestras relacionadas) Grupo 1

Categoría	Valor de prueba	Casos < Valor de prueba	Casos >= Valor de prueba	Casos totales	Número de rachas	Z	Sig.
DIFERENCIA LITERAL (VER)	-3	4	6	10	5	-0,211	0,833
DIFERENCIA INFERENCIAL (MIRAR)	-6	5	5	10	6	0,000	1,000
DIFERENCIA CRÍTICA (OBSERVAR)	-4	5	5	10	4	-1,006	0,314
DIFERENCIA FÍSICO	-1	5	5	10	7	0,335	0,737
DIFERENCIA SOCIAL	-1	2	8	10	5	0,339	0,734
DIFERENCIA SEPARACIÓN	1	4	6	10	6	0,000	1,000
DIFERENCIA FOBIA SOCIAL	-2	5	5	10	7	0,335	0,737
DIFERENCIA	-5	5	5	10	7	0,335	0,737



Categoría	Valor de prueba	Casos < Valor de prueba	Casos >= Valor de prueba	Casos totales	Número de rachas	Z	Sig.
GENERAL							
DIFERENCIA AUTOSESTIMA	0	4	6	10	6	0,000	1,000

Tabla 40. Prueba de aleatoriedad Rachas (muestras relacionadas) Grupo 2

Categoría	Valor de prueba ^a	Casos < Valor de prueba	Casos >= Valor de prueba	Casos totales	Número de rachas	Z	Sig.
DIFERENCIA LITERAL (VER)	-8	5	5	10	7	0,335	0,737
DIFERENCIA INFERENCIAL (MIRAR)	-9	5	5	10	9	1,677	0,094
DIFERENCIA CRÍTICA (OBSERVAR)	-10	5	5	10	6	0,000	1,000
DIFERENCIA FÍSICO	1	5	5	10	5	-0,335	0,737
DIFERENCIA SOCIAL	-1	2	8	10	3	-0,791	0,429
DIFERENCIA SEPARACIÓN	-2	5	5	10	5	-0,335	0,737
DIFERENCIA FOBIA SOCIAL	0	4	6	10	7	0,492	0,623
DIFERENCIA GENERAL	-4	5	5	10	5	-0,335	0,737
DIFERENCIA AUTOSESTIMA	-1	5	5	10	8	1,006	0,314

Una vez establecida la normalidad con la Prueba de Shapiro-Wilk, la homogeneidad de varianza con la Prueba de Levene y la aleatoriedad con la Prueba de Rachas, en cada uno de los siguientes apartados se irán realizando descripciones e inferencias alrededor de la comprensión lectora y la comprensión emocional.

4.3.1 En lo académico (comprensión lectora)

En lo académico, se contrasta lo ocurrido en la comprensión *lectora* en sus niveles literal (ver), inferencial (mirar) y crítico (observar), antes y después del proceso formativo realizado con los estudiantes de 'Aceleración del Aprendizaje'.

4.3.1.1 El nivel literal (ver)

En la **Figura 92** se pueden observar los resultados obtenidos en el nivel literal (ver), al contrastar la aplicación de la prueba de entrada (pretest) con la prueba de salida (postest). En el *Grupo 1* en el nivel bajo se pasó del 80% al 60%, en el nivel básico del 20% al 30%, en el nivel alto se

mantiene en el 0% y en el nivel superior se pasa del 0% al 10%. En el *Grupo 2* en el nivel bajo se pasó del 90% al 60%, en el nivel básico del 10% al 30%, en el nivel alto del 0% al 10% y en el nivel superior se mantiene en el 0%. Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el nivel bajo el *Grupo 1* bajó un 20% y el *Grupo 2* un 30%; el nivel básico en el *Grupo 1* subió un 10% y el *Grupo 2* un 20%; el nivel alto en el *Grupo 1* no subió y en el *Grupo 2* subió un 10%; el nivel superior subió un 10% en el *Grupo 1* y se mantuvo en el *Grupo 2*. De acuerdo a lo observado, se presentó una mayor diferencia en los porcentajes obtenidos por el *Grupo 2* respecto al *Grupo 1* en los niveles bajo, básico y alto; siendo superado únicamente en el nivel superior.

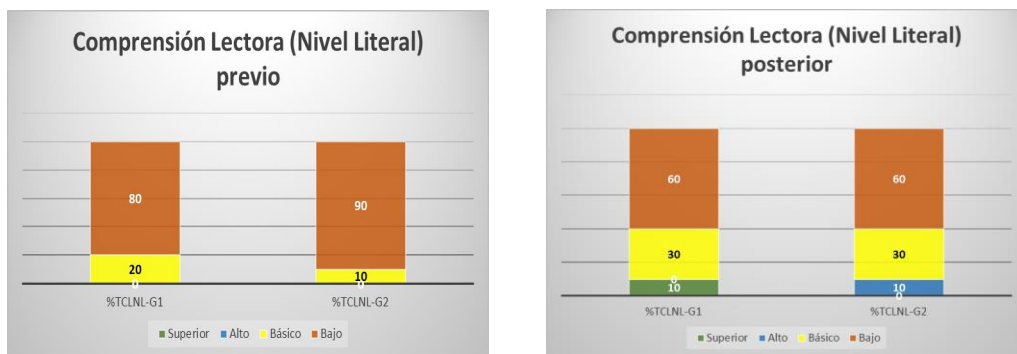


Figura 92. Comprensión lectora - nivel literal/ver previo/posterior

En la **Figura 93** se presenta la variación del nivel literal en cada uno de los grupos, observándose una mejoría en este nivel después del proceso formativo. En el *Grupo 1* el puntaje mínimo pasó de 16 a 19, subió 3 puntos; el puntaje máximo pasó de 38 a 47, subió 9 puntos; la media pasó de 24.50 a 28.30 y la desviación estándar pasó de 6.819 a 9.028. En el *Grupo 2* el puntaje mínimo pasó de 6 a 16, subió 10 puntos; el puntaje máximo pasó de 34 a 41, subió 7 puntos; la media pasó de 20.00 a 28.90 y la desviación estándar pasó de 8.969 a 8.252. Es de observar que el puntaje mínimo de la prueba del *Grupo 2* se encontraba en una condición inferior inicial respecto al del *Grupo 1*, y es allí donde se ve un mayor avance.

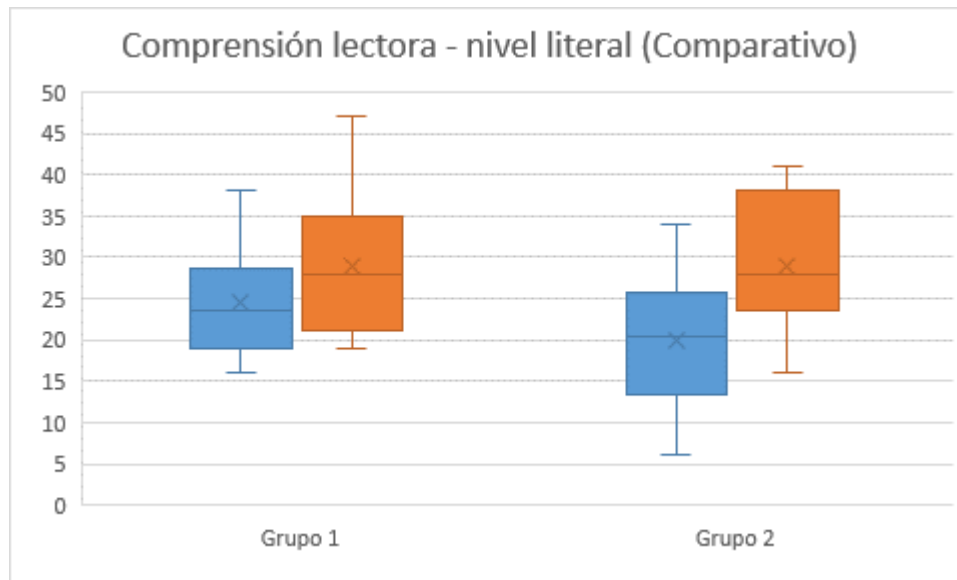


Figura 93. Comprensión lectora - nivel literal/ver (Comparativo)

4.3.1.2 El nivel inferencial (mirar)

En la **Figura 94** se observan los resultados obtenidos en el nivel inferencial (mirar) al contrastar la aplicación de la prueba de entrada (pretest) con la prueba de salida (postest), muestran que en el *Grupo 1* en el nivel bajo se pasa del 70% al 50%, en el nivel básico del 30% al 40%, en el nivel alto se pasa del 0% al 10% y en el nivel superior se mantiene en el 0%. En el *Grupo 2* en el nivel bajo se pasa del 80% al 60%, en el nivel básico del 20% al 30%, en el nivel alto del 0% al 10% y en el nivel superior se mantiene en el 0%. Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el nivel bajo el Grupo 1 bajó un 20% y el Grupo 2 un 20%; el nivel básico en el Grupo 1 subió un 10% y el Grupo 2 un 10%; el nivel alto en el Grupo 1 subió un 10% y en el Grupo 2 un 10%; el nivel superior subió un 10% en el Grupo 1 y se mantuvo en el Grupo 2. De acuerdo a lo observado, se presentó una diferencia similar en los puntajes obtenidos en ambos grupos.

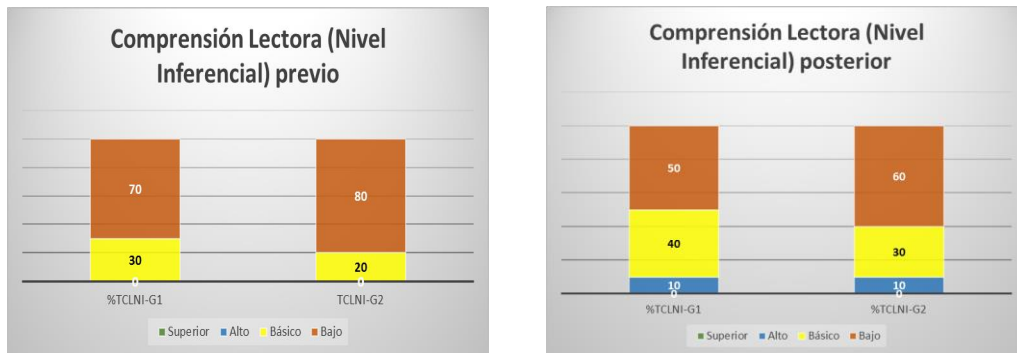


Figura 94. Comprensión lectora - nivel inferencial/mirar previo/posterior

En la **Figura 95** se presenta la variación del nivel inferencial en cada uno de los grupos, observándose una mejoría en este nivel después del proceso formativo. En el *Grupo 1* el puntaje mínimo pasó de 13 a 17, subió 4 puntos; el puntaje máximo pasó de 36 a 44, subió 8 puntos; la media pasó de 23.50 a 28.00 y la desviación estándar pasó de 7.044 a 9.055. En el *Grupo 2* el puntaje mínimo pasó de 9 a 13, subió 4 puntos; el puntaje máximo pasó de 31 a 42, subió 11 puntos; la media pasó de 20.90 a 28.10 y la desviación estándar pasó de 7.385 a 9.527. Es de observar en el puntaje mínimo de la prueba, el *Grupo 2* se encontraba en una condición inferior respecto al *Grupo 1*; el mayor avance del *Grupo 2* se puede observar en los puntos que subió en el puntaje máximo respecto al *Grupo 1*, el cual se encontraba en un mejor estado.

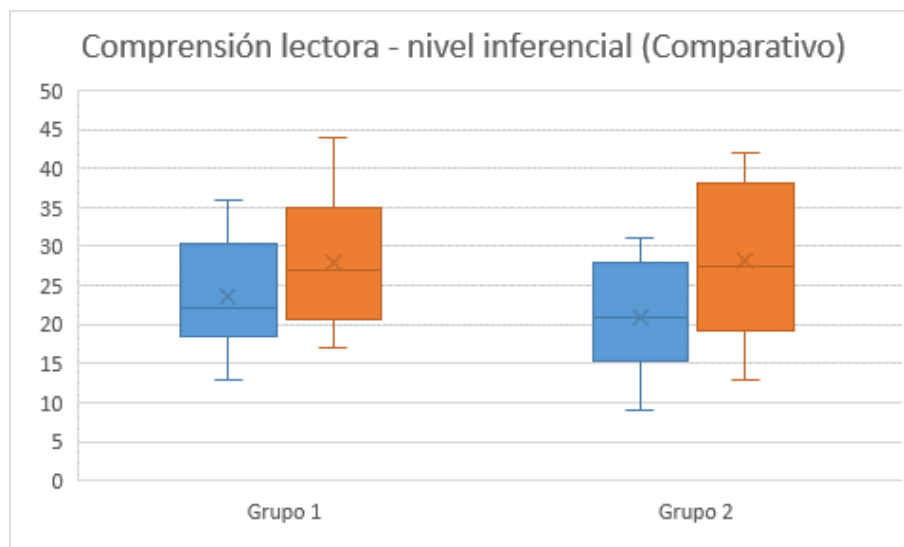


Figura 95. Comprensión lectora - nivel inferencial/ver (Comparativo)

4.3.1.3 El nivel crítico (observar)

En la **Figura 96** se observan los resultados obtenidos en el nivel crítico (observar) al contrastar la aplicación de la prueba de entrada (pretest) con la prueba de salida (postest), muestran que en el *Grupo 1* en el nivel bajo se pasa del 90% al 70%, en el nivel básico del 10% al 30%, en el nivel alto se mantuvo en el 0% y en el nivel superior se mantuvo en el 0%. En el *Grupo 2* en el nivel bajo se pasa del 80% al 30%, en el nivel básico del 20% al 60%, en el nivel alto del 0% al 10% y en el nivel superior se mantiene en el 0%. Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el nivel bajo el Grupo 1 bajó un 20% y el Grupo 2 un 50%; el nivel básico en el Grupo 1 subió un 20% y el Grupo 2 un 40%; el nivel alto en el Grupo 1 se mantuvo y subió un 10% en el Grupo 2 un 10%; el nivel superior se mantuvo en 0% en ambos grupos. Estas variaciones, muestran mayor diferencia en los porcentajes obtenidos para el *Grupo 2* respecto al *Grupo 1* en los niveles bajo, básico y alto.

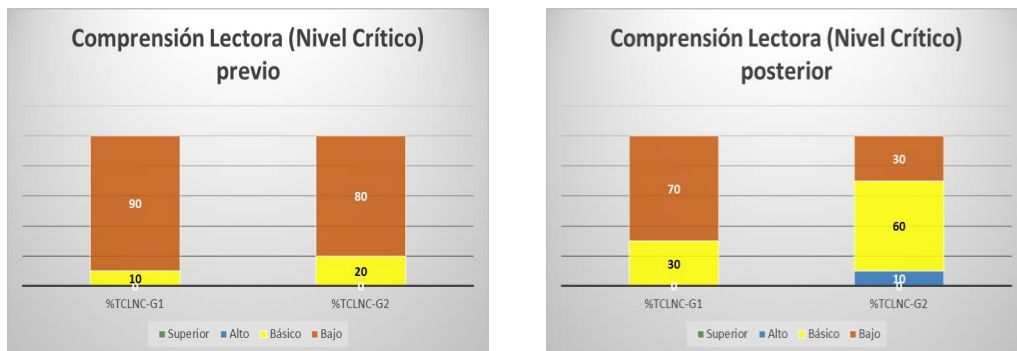


Figura 96. Comprensión lectora - nivel crítico/observar previo/posterior

En la **Figura 97** se presenta la variación del nivel crítico en cada uno de los grupos, observándose una mejoría en este nivel después del proceso formativo. En el *Grupo 1* el puntaje mínimo se mantuvo en 9; el puntaje máximo pasó de 31 a 38, subió 7 puntos; la media pasó de 19.40 a 25.20 y la desviación estándar pasó de 8.058 a 7.983. En el *Grupo 2* el puntaje mínimo pasó de 9 a 19, subió 10 puntos; el puntaje máximo pasó de 31 a 42, subió 11 puntos; la media pasó de 21.60 a 30.00 y la desviación estándar pasó de 7.763 a 7.888. Es de observar que los dos grupos al inicio se encontraban en situación similar en cuanto a puntaje mínimo y puntaje máximo, sin embargo, el *Grupo 2* muestra un mayor avance en estos aspectos, al mejorar el puntaje mínimo en 10 puntos y el máximo en 11 puntos.

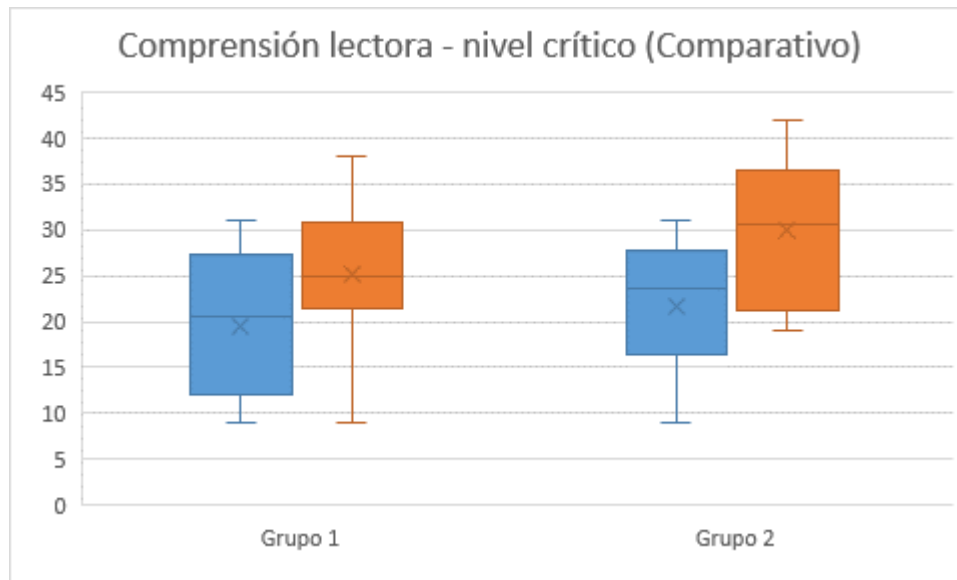


Figura 97. Comprensión lectora - nivel crítico/observar (Comparativo)

En los dos grupos se encontró mejoría en la comprensión lectora, reflejada en la disminución porcentual del nivel bajo y el aumento del nivel básico. El **nivel bajo** en el nivel literal pasó del 80% al 60% en el *Grupo 1* y en el *Grupo 2* pasó del 90% al 60% (Figura 92). El nivel inferencial pasó del 70% al 50% en el Grupo 1 y en el Grupo 2 pasó del 80% al 60% (Figura 94). El nivel crítico pasó del 90% al 70% en el Grupo 1 y en el Grupo 2 pasó del 80% al 30% (Figura 96). El **nivel básico** en el nivel literal pasó del 20% al 30% en el Grupo 1 y del 10% al 30% en el Grupo 2 (Figura 92); el nivel inferencial pasó del 30% al 40% en el Grupo 1 y pasó del 20% al 30% en el Grupo 2 (Figura 94); el nivel crítico pasó del 10% al 30% en el Grupo 1 y pasó del 20% al 60% en el *Grupo 2* (Figura 96).

4.3.1.4 Análisis inferencial de la comprensión lectora

Una vez realizado el proceso descriptivo, se pasa al proceso estadístico inferencial a partir de la aplicación de la prueba T con las muestras independientes y las muestras relacionadas. En la **Tabla 41** se toman en cuenta los intervalos de confianza de la diferencia y se asumen varianzas iguales.

Tabla 41. Comprensión Lectora - Prueba de diferencias T (muestras independientes)

Categoría	Varianzas	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
LITERAL (VER) PRE	Iguals	1,263	18	0,223	4,500	3,563	-2,985	11,985
	No iguales	1,263	16,799	0,224	4,500	3,563	-3,024	12,024



Categoría	Varianzas	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
INFERENCIAL (MIRAR) PRE	Iguales	0,806	18	0,431	2,600	3,227	-4,180	9,380
	No iguales	0,806	17,960	0,431	2,600	3,227	-4,181	9,381
CRÍTICO (OBSERVAR) PRE	Iguales	-0,622	18	0,542	-2,200	3,538	-9,634	5,234
	No iguales	-0,622	17,975	0,542	-2,200	3,538	-9,635	5,235
LITERAL (VER) POS	Iguales	-0,026	18	0,980	-0,100	3,868	-8,226	8,026
	No iguales	-0,026	17,857	0,980	-0,100	3,868	-8,231	8,031
INFERENCIAL (MIRAR) POS	Iguales	-0,024	18	0,981	-0,100	4,157	-8,833	8,633
	No iguales	-0,024	17,954	0,981	-0,100	4,157	-8,834	8,634
CRÍTICO (OBSERVAR) POS	Iguales	-1,352	18	0,193	-4,800	3,549	-12,256	2,656
	No iguales	-1,352	17,997	0,193	-4,800	3,549	-12,256	2,656

En la **Tabla 41** se observa que el límite inferior del intervalo de confianza de la diferencia es negativo y el límite superior es positivo, lo que hace posible la aparición de una diferencia igual a cero, indicando que no existen diferencias significativas en las muestras independientes en el ítem respectivo, debido a aspectos como el trabajo con una población semejante. Ahora se pasa a la revisión de lo que ocurrió con las muestras relacionadas (**Tabla 42**).

Tabla 42. Comprensión Lectora - Prueba de diferencias T (muestras relacionadas)

Categoría	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
LITERAL (VER) PRE / LITERAL (VER) POS	-6,600	6,402	1,432	-9,596	-3,604	-4,610	19	0,000
INFERENCIAL (MIRAR) PRE / INFERENCIAL (MIRAR) POS	-5,850	7,856	1,757	-9,527	-2,173	-3,330	19	0,004
CRÍTICO (OBSERVAR) PRE / CRÍTICO (OBSERVAR) POS	-7,100	7,504	1,678	-10,612	-3,588	-4,232	19	0,000

En la **Tabla 42** se observa que tanto el límite inferior del intervalo de confianza como el límite superior son negativos, lo que impide la aparición

de una diferencia igual a cero, indicando que existen diferencias significativas en las muestras relacionadas.

4.3.2 En lo emocional (comprensión emocional)

En la dimensión emocional de 'Aceleración del Aprendizaje' que promueve el fortalecimiento de la autoestima, se da cuenta del autoconcepto y la ansiedad, como referentes que surgieron durante la caracterización realizada con la aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs, la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris y la Escala de Ansiedad Infantil de Spence.

4.3.2.1 El autoconcepto físico

En la **Figura 98** se observan los resultados obtenidos al aplicar la Escala de Autoconcepto en la dimensión '**autoconcepto físico**' antes y después del proceso formativo. En el *Grupo 1* el nivel muy bajo se mantuvo en el 0%, el nivel bajo se mantuvo en el 10%, el nivel medio se pasó del 70% al 50%, el nivel tendencia alta se pasó del 20% al 40% y el nivel alto se mantuvo en el 0%. En el *Grupo 2* el nivel muy bajo se mantuvo en el 0%, el nivel bajo se mantuvo en el 30%, el nivel medio se mantuvo en el 30%, el nivel tendencia alta se mantuvo en el 40% y el nivel alto se mantuvo en el 0%. Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el nivel muy bajo se mantuvo en ambos grupos; el nivel bajo se mantuvo en ambos grupos; el nivel medio en el Grupo 1 bajó un 20% y se mantuvo en el Grupo 2; el nivel tendencia alta subió un 20% en el Grupo 1 y se mantuvo en el Grupo 2; el nivel alto se mantuvo en ambos grupos.

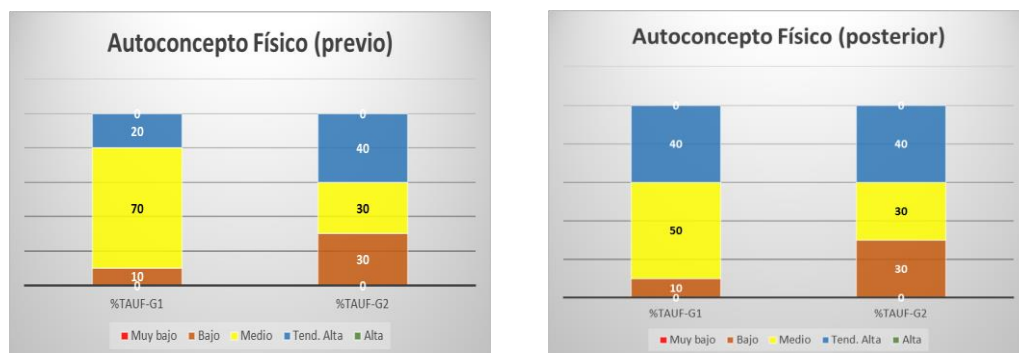


Figura 98. Comprensión emocional - Autoconcepto físico previo/posterior

En la **Figura 99** se presenta la variación del autoconcepto físico en cada uno de los grupos, observándose una mejoría en este nivel después del proceso formativo. En el *Grupo 1* el puntaje mínimo pasó de 4 a 5, el

puntaje máximo se mantuvo en 11, la media pasó de 8.10 a 8.40 y la desviación estándar pasó de 1.912 a 1.897. En el *Grupo 2* el puntaje mínimo pasó de 4 a 5, el puntaje máximo se mantuvo en 11, la media se mantuvo en 8.10 y la desviación estándar pasó de 2.514 a 2.234. Es de observar que, en ambos grupos se tuvo una leve mejoría en los puntajes mínimos.

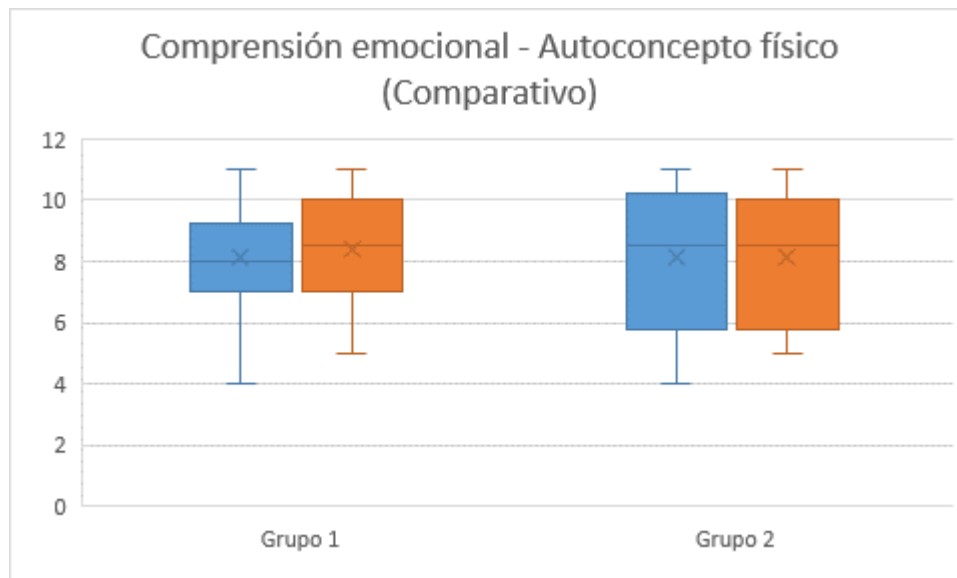


Figura 99. Comprensión emocional - Autoconcepto físico (Comparativo)

4.3.2.2 El autoconcepto social

En la **Figura 100** los resultados obtenidos antes y después de la intervención en la dimensión 'autoconcepto social', muestran que en el *Grupo 1* el nivel muy bajo se mantuvo en el 0%, el nivel bajo se mantuvo en el 0%, en el nivel medio se pasó del 30% al 10%, el nivel tendencia alta se mantuvo en el 70% y en el nivel alta se pasó del 0% al 20%. En el *Grupo 2* en el nivel muy bajo se pasó del 20% al 10%, el nivel bajo se mantuvo en el 20%, en el nivel medio se pasó del 10% al 20%, el nivel tendencia alta se mantuvo en el 50% y el nivel alto se mantuvo en el 0%. Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el nivel muy bajo se mantuvo en el Grupo 1 y bajó 10% en el Grupo 2; el nivel bajo se mantuvo en ambos grupos; el nivel medio bajó 20% en el Grupo 1 y subió 10% en el Grupo 2; el nivel tendencia alta se mantuvo en ambos grupos; el nivel alto subió 20% en el Grupo 1 y se mantuvo en el Grupo 2.

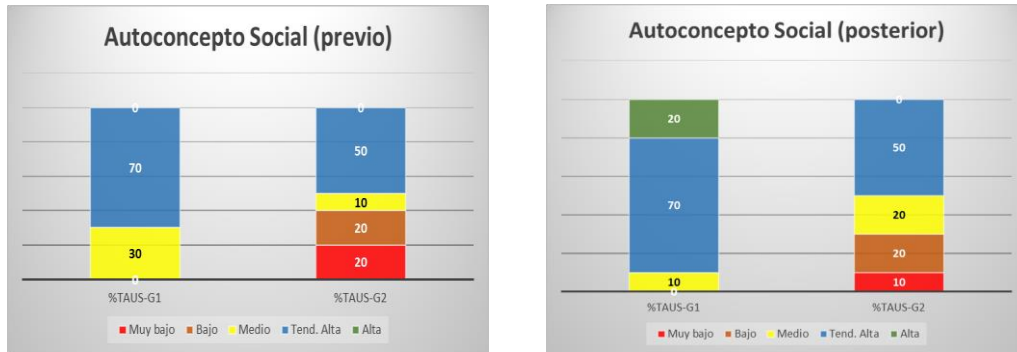


Figura 100. Comprensión emocional - Autoconcepto social previo/posterior

En la **Figura 101** se presenta la variación del autoconcepto social en cada uno de los grupos, observándose una mejoría en este nivel después del proceso formativo. En el *Grupo 1* el puntaje mínimo pasó de 6 a 7, el puntaje máximo pasó de 9 a 10, la media pasó de 7.90 a 8.80 y la desviación estándar pasó de 1.197 a 0.919. En el *Grupo 2* el puntaje mínimo se mantuvo en 1, el puntaje máximo se mantuvo en 9, la media pasó de 5.70 a 6.50 y la desviación estándar pasó de 3.129 a 2.915.

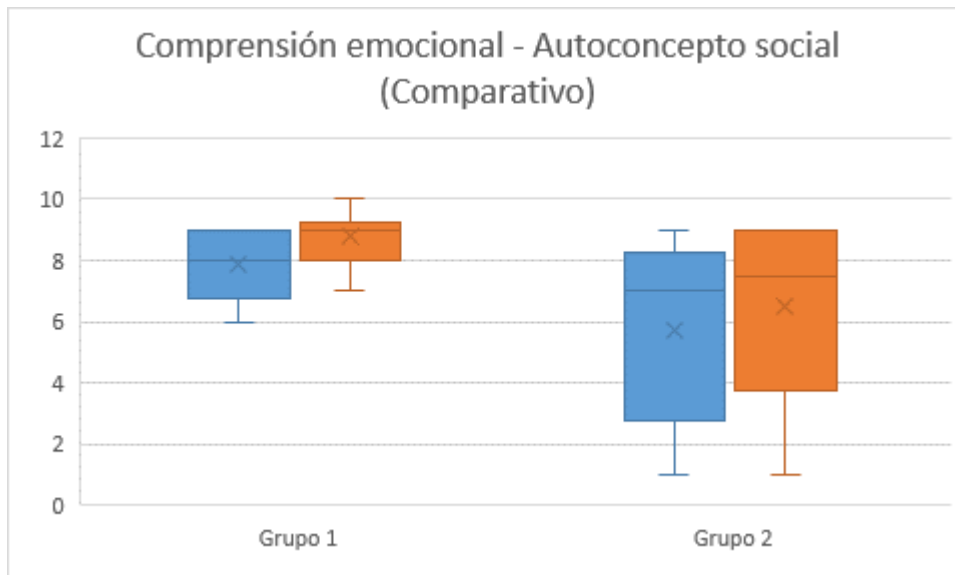


Figura 101. Comprensión emocional - Autoconcepto social (Comparativo)

En los dos grupos se encontró mejoría, reflejada en la variación porcentual total alcanzada en los niveles tendencia alta y alta. La tendencia alta en el autoconcepto físico del *Grupo 1* pasó del 20% al 40% y en el *Grupo 2* se mantuvo en el 40% (**Figura 98**). En el autoconcepto social, la tendencia alta en el *Grupo 1* se mantuvo en el 70% y la alta pasó del 0 al 20%; en el *Grupo 2* la tendencia alta se mantuvo en el 50% y el nivel muy bajo pasó del 20% al 10% (**Figura 100**).

4.3.2.3 Análisis inferencial de la comprensión emocional (autoconcepto)

Desde la perspectiva estadística inferencial se aplicó la prueba T con las muestras independientes y las muestras relacionadas. En la **Tabla 43** se toman en cuenta los intervalos de confianza de la diferencia y se asumen varianzas iguales.

Tabla 43. Comprensión Emocional - Prueba de diferencias T (muestras independientes) Autoconcepto

Categoría	Varianzas	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
FÍSICO PRE	Iguales	0,000	18	1,000	0,000	0,999	-2,099	2,099
	No iguales	0,000	16,800	1,000	0,000	0,999	-2,109	2,109
SOCIAL PRE	Iguales	2,077	18	0,052	2,200	1,059	-0,026	4,426
	No iguales	2,077	11,580	0,061	2,200	1,059	-0,117	4,517
FÍSICO POS	Iguales	0,324	18	0,750	0,300	0,927	-1,647	2,247
	No iguales	0,324	17,541	0,750	0,300	0,927	-1,651	2,251
SOCIAL POS	Iguales	2,379	18	0,029	2,300	0,967	0,269	4,331
	No iguales	2,379	10,771	0,037	2,300	0,967	0,167	4,433

En la **Tabla 43** se observa en autoconcepto físico que el límite inferior del intervalo de confianza de la diferencia es negativo y el límite superior es positivo, lo que hace posible la aparición de una diferencia igual a cero, indicando que no existen diferencias significativas en las muestras independientes. Ahora se pasa a la revisión de lo que ocurrió con las muestras relacionadas (**Tabla 44**).

Tabla 44. Comprensión Emocional - Prueba de diferencias T (muestras relacionadas) Autoconcepto

Categoría	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		T	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
FÍSICO PRE - FÍSICO POS	-0,150	2,183	0,488	-1,172	0,872	-0,307	19	0,762
SOCIAL PRE - SOCIAL POS	-0,850	1,424	0,319	-1,517	-0,183	-2,669	19	0,015

En la **Tabla 44** se observa en autoconcepto físico que el límite inferior del intervalo de confianza es negativo y el límite superior positivo, lo que permite la aparición de una diferencia igual a cero, indicando que no existen diferencias significativas en este ítem. Sin embargo, en el autoconcepto social si existen diferencias significativas.

4.3.2.4 Ansiedad por separación

En la **Figura 102**, se observan los resultados obtenidos antes y después del proceso formativo, al aplicar la Escala de Ansiedad en su dimensión 'ansiedad por separación'. En el *Grupo 1* el nivel muy alto se mantuvo en el 0%, el nivel alto se mantuvo en el 10%, en el nivel bajo se pasó del 40% al 60% y en el nivel muy bajo se pasó del 50% al 30%. En el *Grupo 2* el nivel muy alto se mantuvo en el 0%, el nivel alto se mantuvo en el 30%, en el nivel bajo se pasó del 50% al 60% y en el nivel muy bajo se pasó del 20% al 10%.

Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el nivel muy alto se mantuvo en ambos grupos; el nivel alto se mantuvo en ambos grupos; el nivel bajo subió 20% en el *Grupo 1* y 10% en el *Grupo 2*; el nivel muy bajo en el *Grupo 1* bajó 20% y 10% en el *Grupo 2*. Esto muestra que se mantuvo el porcentaje total de los niveles bajo y muy bajo en ambos grupos.

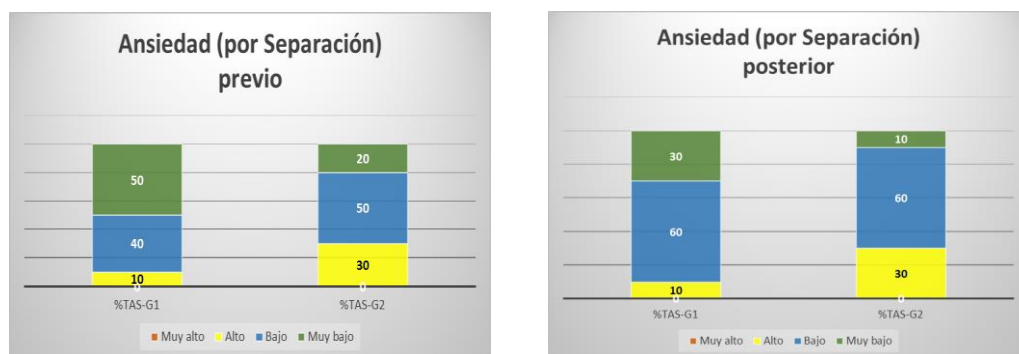


Figura 102. Comprensión emocional - Ansiedad por separación previo/posterior

En la **Figura 103** se presenta la variación de ansiedad por separación en cada uno de los grupos. En el *Grupo 1* el puntaje mínimo pasó de 1 a 0, el puntaje máximo pasó de 10 a 9, la media pasó de 4.40 a 5.10 y la desviación estándar pasó de 3.062 a 2.998. En el *Grupo 2* el puntaje mínimo se mantuvo en 0, el puntaje máximo pasó de 9 a 12, la media pasó de 5.40 a 7.00 y la desviación estándar pasó de 3.062 a 3.333. Es de observar que, se observa una mejoría de 3 puntos en el puntaje máximo del *Grupo 2*.

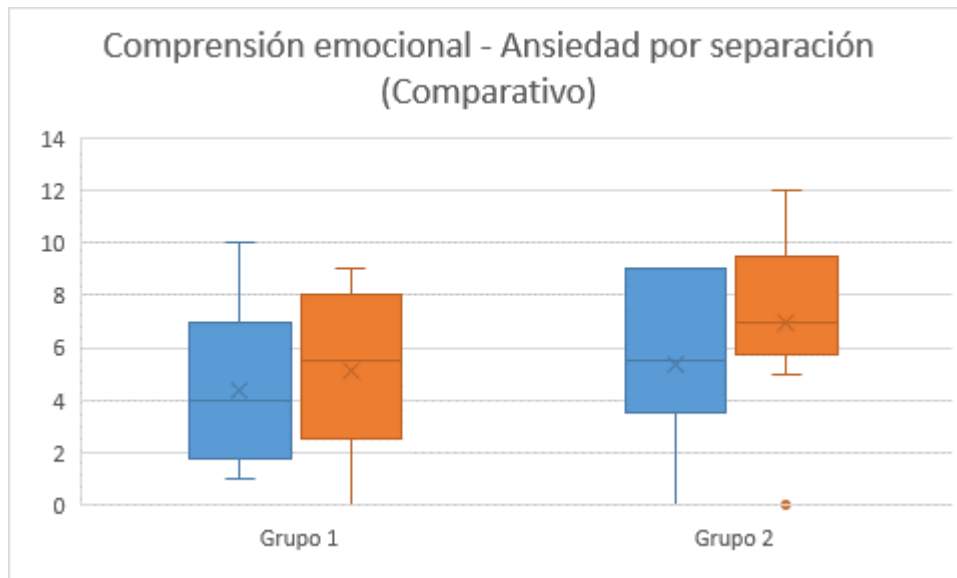


Figura 103. Comprensión emocional - Ansiedad por separación (Comparativo)

4.3.2.5 Ansiedad fobia social

En la **Figura 104** los resultados obtenidos antes y después del proceso formativo en la dimensión 'ansiedad fobia social', muestran que en el *Grupo 1* en el nivel muy alto se pasó del 0% al 10%, en el nivel alto se pasó del 20% al 10%, en el nivel bajo se pasó del 30% al 60% y en el nivel muy bajo se pasó del 50% al 20%. En el *Grupo 2* el nivel muy alto se mantuvo en el 0%, el nivel alto se mantuvo en el 30%, en el nivel bajo se pasó del 50% al 40% y en el nivel muy bajo se pasó del 20% al 30%.

Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el nivel muy alto subió 10% en el *Grupo 1* y se mantuvo en 0% en el *Grupo 2*; el nivel alto bajó 10% en el *Grupo 1* y se mantuvo en 30% en el *Grupo 2*; el nivel bajo subió 30% en el *Grupo 1* y bajó un 10% en el *Grupo 2*; el nivel muy bajo en el *Grupo 1* bajó 30% y subió 10% en el *Grupo 2*. Esto muestra una leve mejoría en el *Grupo 2* al subir el porcentaje del nivel muy bajo.

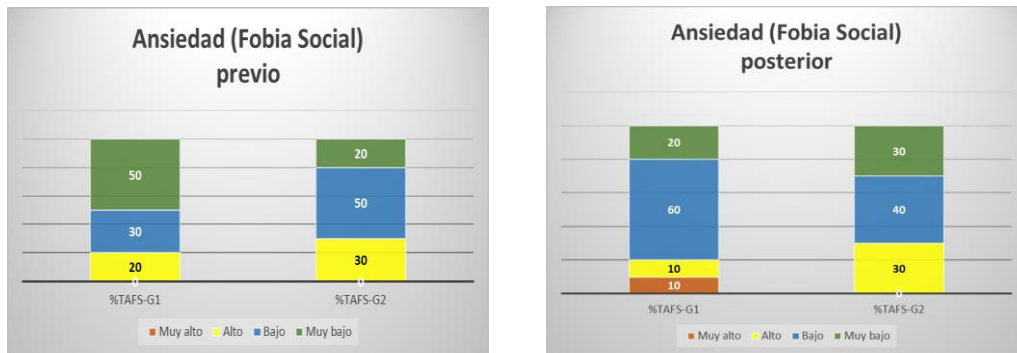


Figura 104. Comprensión emocional - Ansiedad fobia social previo/posterior

En la **Figura 105** se presenta la variación de ansiedad por fobia social en cada uno de los grupos. En el *Grupo 1* el puntaje mínimo se mantuvo en 0, el puntaje máximo pasó de 12 a 14, la media pasó de 4.60 a 6.80 y la desviación estándar pasó de 3.893 a 4.341. En el *Grupo 2* el puntaje mínimo pasó de 1 a 0, el puntaje máximo pasó de 9 a 12, la media pasó de 6.10 a 5.90 y la desviación estándar pasó de 2.846 a 3.665. Es de observar que, existe una mejoría de 3 puntos en el puntaje máximo del *Grupo 2*, mayor a la que se dio en el *Grupo 1*.

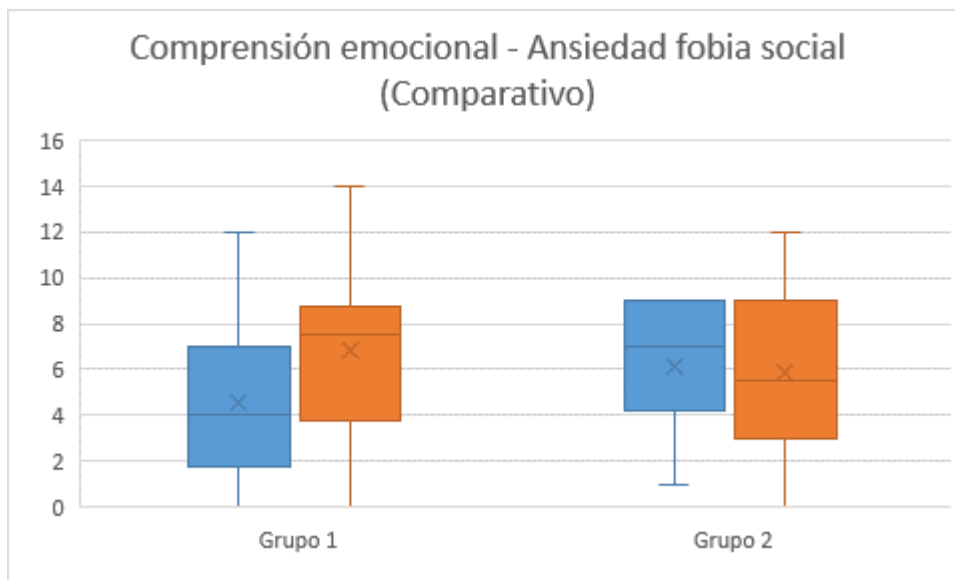


Figura 105. Comprensión emocional - Ansiedad fobia social (Comparativo)

4.3.2.6 Ansiedad generalizada

En la **Figura 106** los resultados obtenidos antes y después del proceso formativo en la dimensión 'ansiedad generalizada', muestran que en el *Grupo 1* en el nivel muy alto pasó del 0% al 30%, en el nivel alto pasó del

10% al 30%, en el nivel bajo se pasó del 80% al 30% y en el nivel muy bajo se mantuvo en el 10%. En el *Grupo 2* en el nivel muy alto se pasó del 0% al 20%, en el nivel alto se pasó del 40% al 60%, en el nivel bajo se pasó del 20% al 10% y en el nivel muy bajo se pasó del 40% al 10%.

Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el nivel muy alto subió 30% en el *Grupo 1* y 20% en el *Grupo 2*; el nivel alto subió 20% en ambos grupos; el nivel bajo bajó 50% en el *Grupo 1* y 10% en el *Grupo 2*; el nivel muy bajo se mantuvo en el 10% en el *Grupo 1* y bajó 30% en el *Grupo 2*.

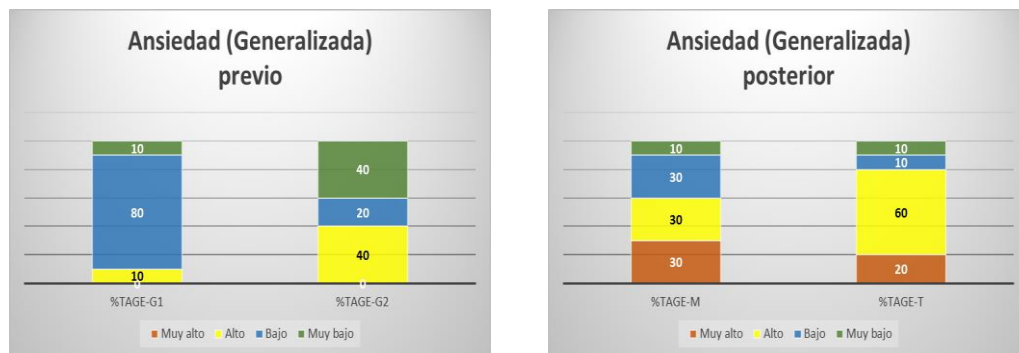


Figura 106. Comprensión emocional - Ansiedad generalizada previo/posterior

En la **Figura 107** se presenta la variación de ansiedad generalizada en cada uno de los grupos. En el *Grupo 1* el puntaje mínimo se mantuvo en 2, el puntaje máximo pasó de 9 a 15, la media pasó de 5.60 a 9.80 y la desviación estándar pasó de 2.119 a 4.211. En el *Grupo 2* el puntaje mínimo pasó de 0 a 1, el puntaje máximo pasó de 11 a 15, la media pasó de 6.30 a 9.90 y la desviación estándar pasó de 4.111 a 3.814. Es de observar una leve mejoría en el *Grupo 2* reflejada en el puntaje mínimo y en alcanzar el puntaje máximo del *Grupo 1* que se encontraba en una mejor condición inicial.

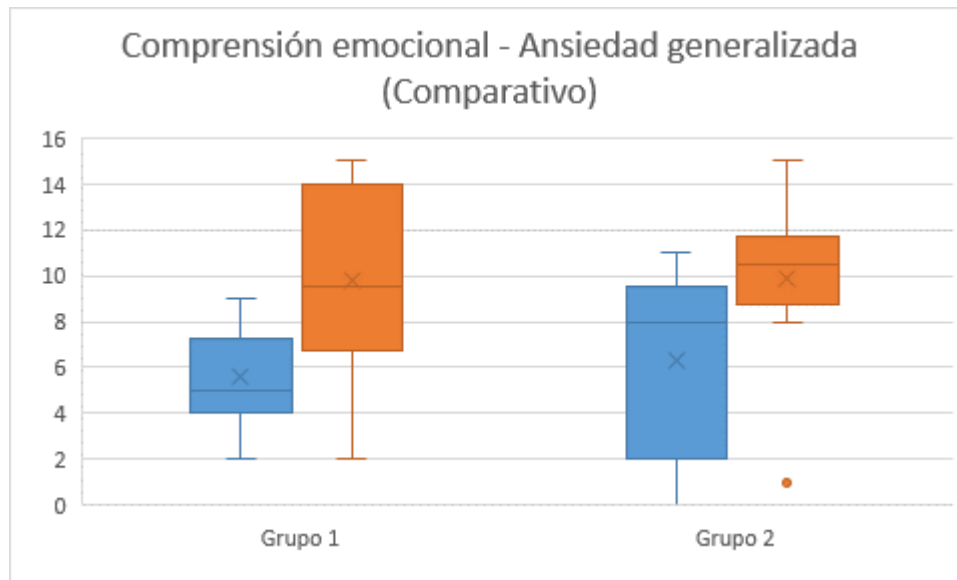


Figura 107. Comprensión emocional - Ansiedad generalizada (Comparativo)

4.3.2.7 La autoestima

Para dar una mirada a lo ocurrido con la autoestima, cuyo fortalecimiento es uno de los aspectos fundamentales en 'Aceleración del Aprendizaje', en la **Figura 108** se presentan los resultados obtenidos antes y después del proceso formativo. En el *Grupo 1* el nivel muy alto se mantuvo en el 10%, en el nivel alto pasó del 50% al 70%, en el nivel bajo se pasó del 40% al 20% y el nivel muy bajo se mantuvo en el 0%. En el *Grupo 2* en el nivel muy alto se pasó del 30% al 20%, en el nivel alto se pasó del 30% al 60%, en el nivel bajo se pasó del 30% al 20% y en el nivel muy bajo se pasó del 10% al 0%.

Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el nivel muy alto se mantuvo en el *Grupo 1* y bajó 10% en el *Grupo 2*; el nivel alto subió un 20% en el *Grupo 1* y un 30% en el *Grupo 2*; el nivel bajo bajó un 20% en el *Grupo 1* y 10% en el *Grupo 2*; el nivel muy bajo se mantuvo en el *Grupo 1* y bajó un 10% en el *Grupo 2*. Esto muestra una leve mejoría en el *Grupo 2* respecto al *Grupo 1*, reflejada en el aumento del nivel alto.

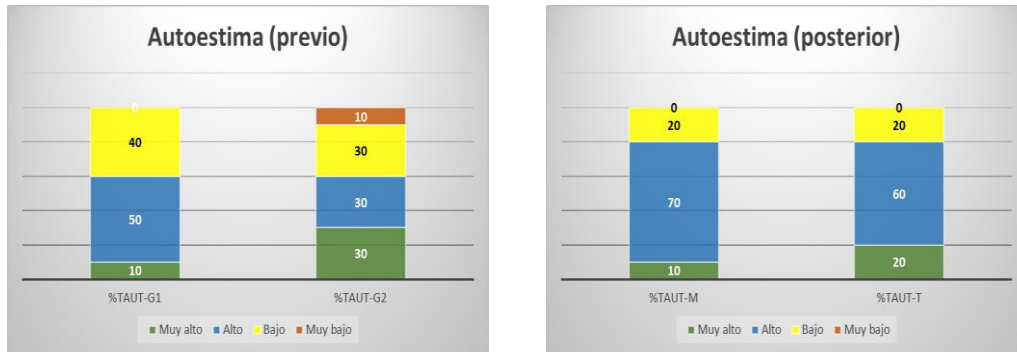


Figura 108. Comprensión emocional - Autoestima previo/posterior

En la **Figura 109** se presenta la variación de la autoestima en cada uno de los grupos. En el *Grupo 1* el puntaje mínimo se mantuvo en 4, el puntaje máximo se mantuvo en 15, la media pasó de 9.30 a 10.30 y la desviación estándar pasó de 3.743 a 3.093. En el *Grupo 2* el puntaje mínimo pasó de 2 a 4, el puntaje máximo de 15 a 14, la media pasó de 10.20 a 10.30 y la desviación estándar de 4.264 a 3.020. Es de observar que, existe una mejoría de 2 puntos en el puntaje mínimo del *Grupo 2*, lo que le permite alcanzar al obtenido por el *Grupo 1*.

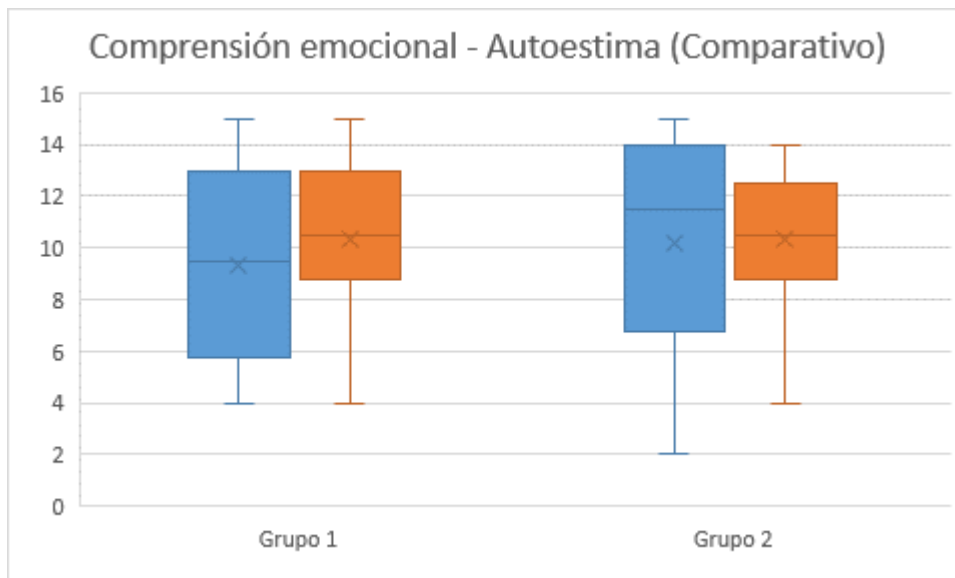


Figura 109. Comprensión emocional - Autoestima (Comparativo)

En los dos grupos se encontro el promedio porcentual en los niveles bajo y muy bajo en conjunto se mantuvieron. En ansiedad por separación se mantuvo en el 90% para el *Grupo 1* y el 70% para el *Grupo 2* (**Figura 102**); en ansiedad por fobia social, en 80% para el *Grupo 1* y 70% para el *Grupo 2* (**Figura 104**). En ansiedad generalizada este promedio bajó, ya que paso del 90% al 40% en el *Grupo 1* y del 60% al 20% en el *Grupo 2* (**Figura 106**). Este comportamiento pudo deberse a que los estudiantes

mantenían o subían su nivel de ansiedad por tener que cumplir con la entrega de productos en cada proyecto, los cuales eran tenidos en cuenta en las calificaciones de los profesores. Esto les llevaba a preocuparse y sentir temor por no conseguir los resultados esperados en sus actividades escolares (Fernández-Sogorb et al., 2017; Yanchaliquin, 2017; Lagos y Palma, 2018; Pugin, 2018; Vásquez, Latorre, Sierra y Liesa, 2019). En cuanto a la autoestima se observó una mejoría ya que el promedio porcentual en los niveles muy alto y alto pasaron en ambos grupos del 60% al 80% (Figura 108).

4.3.2.8 Análisis inferencial de la comprensión emocional (ansiedad)

Desde la perspectiva estadística inferencial se aplicó la prueba T con las muestras independientes y las muestras relacionadas. En la **Tabla 45** se toman en cuenta los intervalos de confianza de la diferencia y se asumen varianzas iguales.

Tabla 45. Comprensión Emocional - Prueba de diferencias T (muestras independientes) Ansiedad

Categoría	Varianzas	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
SEPARACIÓN PRE	Iguals	-0,730	18	0,475	-1,000	1,370	-3,877	1,877
	No iguales	-0,730	18,000	0,475	-1,000	1,370	-3,877	1,877
FOBIA SOCIAL PRE	Iguals	-0,984	18	0,338	-1,500	1,525	-4,704	1,704
	No iguales	-0,984	16,483	0,340	-1,500	1,525	-4,725	1,725
GENERALIZADA PRE	Iguals	-0,479	18	0,638	-0,700	1,462	-3,773	2,373
	No iguales	-0,479	13,466	0,640	-0,700	1,462	-3,848	2,448
AUTOESTIMA PRE	Iguals	-0,502	18	0,622	-0,900	1,794	-4,669	2,869
	No iguales	-0,502	17,703	0,622	-0,900	1,794	-4,674	2,874
SEPARACIÓN POS	Iguals	-1,340	18	0,197	-1,900	1,418	-4,879	1,079
	No iguales	-1,340	17,802	0,197	-1,900	1,418	-4,881	1,081
FOBIA SOCIAL POS	Iguals	0,501	18	0,622	0,900	1,797	-2,875	4,675
	No iguales	0,501	17,508	0,623	0,900	1,797	-2,882	4,682
GENERALIZADA POS	Iguals	-0,056	18	0,956	-0,100	1,797	-3,875	3,675
	No iguales	-0,056	17,826	0,956	-0,100	1,797	-3,877	3,677
AUTOESTIMA POS	Iguals	0,000	18	1,000	0,000	1,367	-2,872	2,872
	No iguales	0,000	17,990	1,000	0,000	1,367	-2,872	2,872

En la **Tabla 45** se observa que el límite inferior del intervalo de confianza de la diferencia es negativo y el límite superior es positivo, lo que hace



posible la aparición de una diferencia igual a cero, indicando que no existen diferencias significativas en las muestras independientes. Ahora se pasa a la revisión de lo que ocurrió con las muestras relacionadas (**Tabla 46**).

Tabla 46. Comprensión Emocional - Prueba de diferencias T (muestras relacionadas) Ansiedad

Categoría	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
SEPARACIÓN PRE / POS	-1,150	3,233	0,723	-2,663	0,363	-1,591	19	0,128
FOBIA SOCIAL PRE / POS	-1,000	3,756	0,840	-2,758	0,758	-1,191	19	0,248
GENERALIZADA PRE / POS	-3,900	3,478	0,778	-5,528	-2,272	-5,015	19	0,000
AUTOESTIMA PRE / POS	-0,550	2,665	0,596	-1,797	0,697	-0,923	19	0,368

En la **Tabla 46** se observa en ansiedad por separación y ansiedad por fobia social que el límite inferior del intervalo de confianza es negativo y el límite superior positivo, lo que permite la aparición de una diferencia igual a cero, indicando que no existen diferencias significativas en estos ítems. Sin embargo, si existen en el ítem ansiedad generalizada. Al observar lo relacionado con la autoestima, también se ve que no existe diferencia significativa.

Una vez revisados los resultados obtenidos en la prueba previa y en la prueba posterior, se encontró que, en aquellos casos con límite inferior y superior negativo en el intervalo de confianza, ocurrió una mayor puntuación, lo que muestra una tendencia hacia la mejoría en la comprensión lectora y la comprensión emocional. Aunque entre grupos no se encontraron diferencias significativas, internamente cada grupo si alcanzó mayores puntuaciones y por ende mayores niveles de comprensión.



5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de realizada la investigación, en esta sección se da cuenta de aspectos relacionados con las preguntas y los objetivos de investigación planteados desde lo ocurrido con lo académico (comprensión lectora), lo emocional (compresión emocional) y la alfabetización visual en historieta/infografía, como elementos de interés a ser involucrados en procesos de formación de poblaciones vulnerables. Así mismo se presentan algunas recomendaciones alrededor de caminos que quedan por recorrer.

5.1 LO ACADÉMICO

Con el presente trabajo investigativo se brindó apoyo a los profesores de 'Aceleración del Aprendizaje' con la conformación de un equipo de profesionales en el ámbito de la investigación, la psicología y la tecnología, lo que permitió la implementación de una infraestructura tecnológica para la implementación de ambientes b-learning de alfabetización visual en historieta/infografía.

Con los ambientes se logró liberar tiempo para que los profesores se reunieran con el equipo con el propósito de consolidar el desarrollo de la experiencia formativa y las aquellas estrategias que se podrían emplear para abordar las problemáticas académicas y emocionales que encuentran en sus estudiantes, con el propósito de impactar positivamente en su rendimiento escolar, en su equilibrio emocional y en su calidad de vida personal y familiar. De esta manera, con los profesores como actores esenciales dentro del modelo, fueron transformando la forma de ver lo educativo y lo personal, de ver las restricciones con que viven los estudiantes, de tomar conciencia acerca de lo que realmente es importante y de que hay otros que necesitan ayuda.

"ha sido una experiencia significativa porque trabajamos por proyectos, porque trabajamos para llegar más allá del estudiante, para llegar al sujeto. Más que ideas que se queden simplemente en un conocimiento, en una materia o en un área específica, nos centramos en la persona." (Profesor 1).

Si en el aula regular se tienen solo algunos casos de estudiantes difíciles de manejar, en 'Aceleración del Aprendizaje' es lo común; padres que no están pendientes de sus hijos, que los abandonan, que solo se dedican a proveer, que no van al colegio a enterarse de cómo van sus hijos. También se observó que las orientaciones brindadas por la guía docente del modelo a los profesores, se quedan en ideales, por la falta de apoyo institucional frente al trabajo con los estudiantes, frente a la capacitación requerida para afrontar lo académico y lo emocional, frente al desconocimiento de muchos directivos sobre el modelo y su manejo,



frente a instalaciones deficientes, frente a la inseguridad por el posible porte de armas de un estudiante, frente al envío de estudiantes desde otras sedes del colegio que no cumplen con los requisitos para ser admitidos al modelo. Sin embargo, a pesar de estas situaciones, surge el valor de profesores que están comprometidos con el modelo, que sienten la satisfacción motivar el cambio de sus estudiantes para mejorar tanto el rendimiento académico como las relaciones de convivencia.

En esta perspectiva, durante la investigación, fue evidente el compromiso de los profesores, que más allá de propiciar la construcción de conocimiento, vieron en la implementación de esta propuesta investigativa oportunidades para la interacción y la expresión mediadas por las TIC, como potenciadoras de la transformación de realidades, del desarrollo de capacidades y de la comprensión del mundo, lo que los convirtió en promotores de cambios en lo curricular y en lo didáctico, en agentes para la superación de la exclusión del sistema educativo regular, en orientadores frente a las situaciones complejas que se les presentan a los estudiantes dentro y fuera de la escuela de acuerdo con sus características y contextos particulares.

“Ahora bien, en la parte buena también son muchísimos los casos. Cuando uno llega al aula y lo reciben con sonrisas. Esto es bastante gratificante, significa que se está haciendo la tarea. Cuando los padres de familia al final del año se acercan y me dicen profe muchísimas gracias.”
(Profesor 2).

Con la infraestructura tecnológica implementada, se brindó a la comunidad académica de ‘Aceleración del Aprendizaje’ la posibilidad de contar con una red local inalámbrica para superar los problemas de conectividad que aquejan a la institución. En la red, desde un servidor se dio acceso a profesores y estudiantes, para que desde tabletas ingresaran a los ambientes en línea. En cada ambiente, el profesor pudo hacer el seguimiento de sus estudiantes, ya que en él quedó el registro de las pruebas de entrada y de salida, del diagnóstico realizado a través de instrumentos estandarizados, de los productos digitalizados como evidencia de cada sub-proyecto desarrollado.

Al revisar la información registrada en los ambientes, fue posible identificar en los estudiantes, fortalezas y debilidades, aquello que les interesaba, el avance en su proceso de comprensión lectora y emocional, dificultades académicas y emocionales, el avance de la estrategia propuesta y el nivel de aprendizaje, así como aquellos ajustes que se debían realizar al emprender un nuevo proceso formativo, que además de potenciar la comprensión y producción de textos, la lectura y la narración de experiencias, los espacios de interacción, la mediación de las TIC y la sensibilización sobre lo emocional, lleve a una intervención efectiva sobre las problemáticas emocionales encontradas.



En lo académico, para los estudiantes en condición de extra-edad del modelo, emergieron otras problemáticas que de no ser abordadas ponen en riesgo la integración de los estudiantes al sistema educativo regular. Aspectos como, la presencia de problemas cognitivos, la falta constante a clases, el no contarse con el apoyo de los padres o la falta de recursos económicos para la adquisición de elementos que permitieran el desarrollo de las actividades escolares. Aspectos que han de ser atendidos, para que los profesores cuenten con las condiciones para orientar de mejor manera a todos sus estudiantes, y se disminuya el riesgo de deserción y el detrimento del proceso formativo que se lleva a cabo.

Dado que, en el proceso formativo es esencial la lectura de textos, en la investigación se dio importancia al fortalecimiento de la comprensión lectora para que los estudiantes reconocieran palabras e imágenes, ideas e información, plantearan conjeturas o hipótesis y evaluaran lo que veían, miraban y observaban en un texto. De esta forma, la lectura se volvió una experiencia para la percepción, el conocimiento y la reflexión sobre sí mismo (autoconcepto), el otro (social) y lo otro (áreas curriculares), lo que llevó a los estudiantes a acercarse a diversas situaciones y a aprender con miras a llegar al aula regular o a continuar estudios en otros modelos flexibles.

A partir de la propuesta realizada, en la **Tabla 47** se observa mejoría encontrada en la comprensión lectora de los dos grupos al reducirse el **nivel bajo**.

Tabla 47. Diferencias comprensión lectora entre grupos (nivel bajo)

Grupo	Nivel	Previo	Posterior	Estado
1	Literal	80%	60%	Bajó un 20%
	Inferencial	70%	50%	Bajó un 20%
	Crítico	90%	70%	Bajó un 20%
2	Literal	90%	60%	Bajó un 30%
	Inferencial	80%	60%	Bajó un 20%
	Crítico	80%	30%	Bajó un 50%

En la **Tabla 48** se observa la mejoría reflejada en el aumento del **nivel básico**.



Tabla 48. Diferencias comprensión lectora entre grupos (nivel básico)

Grupo	Nivel	Previo	Posterior	Estado
1	Literal	20%	30%	Subió un 10%
	Inferencial	30%	40%	Subió un 10%
	Crítico	10%	30%	Subió un 20%
2	Literal	10%	30%	Subió un 20%
	Inferencial	20%	30%	Subió un 10%
	Crítico	20%	60%	Subió un 40%

El comportamiento en el **nivel alto** se presenta en la **Tabla 49**.

Tabla 49. Diferencias comprensión lectora entre grupos (nivel alto)

Grupo	Nivel	Previo	Posterior	Estado
1	Literal	0%	0%	Se mantuvo
	Inferencial	0%	10%	Subió un 10%
	Crítico	0%	0%	Se mantuvo
2	Literal	0%	10%	Subió un 10%
	Inferencial	0%	10%	Subió un 10%
	Crítico	0%	10%	Subió un 10%

Estas variaciones en los porcentajes, reflejan la mejoría obtenida por los dos grupos de estudiantes respecto a la comprensión lectora. En particular, cabe resaltar lo ocurrido en el nivel alto del *Grupo 2* que interactuó con el ambiente b-learning basado en historietas, debido a que se alcanzó a llegar al nivel crítico en la comprensión lectora, el cual es el nivel más importante de comprensión, ya que le exige al lector opinar, aportar, conocer el tema tratado y su realidad, valorar el contenido del texto y juzgar las afirmaciones del autor del texto, más allá del reconocimiento que tenga de las letras, de su decodificación, de la obtención del significado de las palabras o de del texto completo.

5.2 LO EMOCIONAL

El punto de partida en lo emocional fue el reconocer cómo se encontraban los estudiantes en esta dimensión antes de iniciar el proceso formativo,



para desde allí plantear una estrategia de sensibilización acerca de las problemáticas emocionales detectadas. Esta estrategia se centró en el conocer, el interactuar y el expresar como parte de una propuesta de formación integral orientada a coadyuvar a la inclusión de los estudiantes dentro del sistema educativo regular desde el fortalecimiento de la comprensión emocional desde la comprensión lectora.

Como parte de este reconocimiento se realizó una revisión documental que brindó indicios sobre aquellos aspectos positivos (potencialidades) o negativos (dificultades) a tener en cuenta durante un proceso formativo enfocado en la lectura y las emociones; sobre el papel de los profesores en el abordaje de lo académico y lo emocional; sobre la generación de ambientes centrados en el afecto, en la confianza y en la valoración de lo que se hace; sobre la prevención de aspectos que pueden afectar negativamente el desempeño académico; sobre la promoción de estrategias para el fortalecimiento emocional.

Durante el proceso los estudiantes participaron en actividades enfocadas en cuatro proyectos, los cuales abordaban las problemáticas detectadas durante la caracterización, lo que llevó a la creación y selección de contenidos basados en historietas e infografías en los que convergían palabras e imágenes, como referentes para que los estudiantes a partir de sus producciones exteriorizaran su mundo, sus dificultades, sus deseos y la forma en que se podrían abordar ciertas situaciones desde la expresión y comunicación a través de palabras e imágenes.

Las situaciones que se abordaron durante el proceso formativo estuvieron relacionadas con el autoconcepto físico, el autoconcepto social, la ansiedad por separación, la ansiedad por fobia social y la ansiedad generalizada. Estas problemáticas fueron detectadas en el diagnóstico realizado a través del Inventario de **Autoestima** de Coopersmith, el Inventario de **Depresión** Infantil de Kovacs, la Escala de **Autoconcepto** Infantil de Piers-Harris y la Escala de **Ansiedad** Infantil de Spence, que como instrumentos estandarizados y validados, ya forman parte de las estrategias de diagnóstico posibles de utilizar por los profesores, para que al comienzo de cada año sean aplicados y desde ellos planeen la forma de atender las necesidades que encuentren en sus estudiantes.

Con las estrategias de formación, se aportó también a la valoración que tienen los estudiantes de sí mismos, para afrontar la estigmatización que sufren por parte de pares, coordinadores y profesores de otras sedes, quienes los ven como los peores y con mínimas posibilidades de continuar sus estudios y llegar a ser profesionales. Esta valoración se refleja en la **Tabla 50** para el autoconcepto físico:



Tabla 50. Comparación de medias entre grupos (autoconcepto físico)

Grupo	Nivel media	Supero media Previo	Supero media Posterior	Estado
1	Medio	40%	50%	Subió un 10%
2	Medio	50%	50%	Se mantuvo

En el autoconcepto social se observó la siguiente mejoría (Tabla 51).

Tabla 51. Comparación de medias entre grupos (autoconcepto social)

Grupo	Nivel media	Supero media Previo	Supero media Posterior	Estado
1	Medio	40%	70%	Subió un 30%
2	Paso de Bajo a Medio	20%	40%	Subió un 20%

Esta valoración de la imagen propia, depende en gran medida de la forma en que los estudiantes se muestran frente a los otros ya que, de continuar igual, seguirán siendo vistos como personas a las cuales no se desea tener cerca. Por ello, parte de la propuesta se basó en el reconocerse a sí mismos y a aquello que los afecta, en observar referentes positivos que se contrapongan a los pandilleros o delincuentes del barrio, en expresar sus deseos de superación y de cambio como parte de una comunidad académica.

La participación de los profesores contribuyó al planteamiento de estrategias formativas basadas no sólo en la caracterización obtenida a partir del diagnóstico académico y emocional llevado a cabo, sino de las vivencias particulares de los estudiantes, las cuales ameritaban la aplicación de estrategias como la relajación, el control o el ser asertivo. Como el caso de un niño que

“Cuando siente que las cosas no son como él quiere, cuando tiene mal genio explota de una manera muy agresiva, lanza los cuadernos, lanza los puestos, es grosero, no contesta de manera adecuada, golpea a sus compañeros, e incluso sospechamos que él fue el que tomó un celular que nunca volvió a aparecer” (Profesor 3).

Con estas estrategias, se generaron experiencias para que los estudiantes pasaran a ser más juiciosos, comprometidos con su estudio, nobles, colaboradores y corteses, que atendieran instrucciones y cumplieran con las actividades escolares asignadas. Así mismo, como



parte del acercamiento a las emociones desde la lectura de situaciones relacionadas con el autoconcepto y la ansiedad, se reflejaron múltiples formas de ver, interactuar y sentir, que potenciaron en el aula el respeto, el diálogo y el reconocimiento de pensamientos, emociones y realidades propias y ajenas, como aporte a la superación de dificultades emocionales.

En los dos grupos se encontró mejoría en la sensibilización hacia el autoconcepto, lo que se reflejó en la tendencia alta del autoconcepto físico que en el *Grupo 1* pasó del 20% al 40% y en el *Grupo 2* se mantuvo en el 40%; así mismo en el *Grupo 1* en el autoconcepto social la tendencia alta se mantuvo en el 70% y la alta pasó del 0 al 20%; y en el *Grupo 2* la tendencia alta se mantuvo en el 50% y el nivel muy bajo pasó del 20% al 10%. Estos cambios también se evidencian en el análisis del dibujo de la figura humana; en el *Grupo 1* en la expresión de auto cuidado, el cuidar la imagen, el estar conectado con otros, el autodomínio; en el *Grupo 2* en el conocimiento sobre sí mismo, la asertividad, el sentirse parte de un grupo, el auto cuidado, el tener aspiraciones, el deseo de comunicarse con otros.

Respecto a la ansiedad, en los dos grupos se encontró que en conjunto el promedio porcentual en los niveles bajo y muy bajo de la **ansiedad por separación** se mantuvo en en el 90% para el *Grupo 1* y en el 70% para el *Grupo 2*; en **ansiedad por fobia social** en el 80% para el *Grupo 1* y 70% para el *Grupo 2*. Sin embargo, en la **ansiedad generalizada** estos niveles pasaron del 90% al 40% en el *Grupo 1* y del 60% al 20% en el *Grupo 2*, comportamiento que pudo deberse a la ansiedad generada por la entrega de productos que debían realizar los estudiantes en cada proyecto como parte de las notas tenidas en cuenta por los profesores.

Frente a los anteriores porcentajes, también cabe mencionar algunos aspectos relacionados con la **ansiedad**. En la ansiedad **por separación** el 70% de los hogares del *Grupo 1* era disfuncional (padres separados) y el 40% de los del *Grupo 2*. En cuanto a la ansiedad **por fobia social**, en el dibujo de la figura humana se observó mayor dificultad para conectarse con otros en el *Grupo 1* que en el *Grupo 2*. En la ansiedad **generalizada**, en las respuestas a la Encuesta de Ansiedad de Spence, el *Grupo 1* manifestó mayores temores para afrontar problemas o situaciones nuevas y el *Grupo 2* preocupaciones acerca de que les ocurra algo malo, además de que el 50% del *Grupo 1* y el 60% del *Grupo 2* se encontraba en la etapa de adolescencia (Hernández et al., 2017).

En cuanto a la **autoestima**, se observó una mejoría ya que en conjunto el promedio porcentual en los niveles muy alto y alto pasaron del 60% al 80% en ambos grupos, ya que las estrategias empleadas durante el proceso formativo permitieron sensibilizar a los estudiantes sobre sus



características físicas, psicológicas y emocionales y, mejorar su comprensión lectora, como aporte a

Restablecer “el carácter de los estudiantes a través de la formación de resiliencia, a través del trabajo sobre la autoestima y del sentido de pertenencia y de identidad” (Profesor 1).

Cambiar lo que se piensa del programa, al que “no se le da la importancia que debería tener. Se tiende al rechazo y estigmatización. Esto baja la autoestima del docente y luego repercute en el estudiante de forma negativa, no hay apoyo de los padres y llega al colegio y se burlan” (Profesor 2).

Reivindicar el valor de los estudiantes ya “que ni los coordinadores ni los profesores los quieren, que los ven feo, por ejemplo, que en una izada de bandera no estábamos haciendo nada, eran niños de grado quinto y cuarto, pero como siempre a nosotros nos echaron la culpa de lo que sucedió” (Profesor 3).

Y así, “He venido viendo que la autoestima mejora. Que académicamente mejoran porque el sentirse y el creer en uno ayuda, ayuda a que uno empiece a avanzar” (Profesor 4).

5.3 LA PEDAGOGÍA

Frente al panorama abierto por la caracterización de lo académico y lo emocional en ‘Aceleración del Aprendizaje’, en esta investigación se propuso un acercamiento que involucró una pedagogía de la imagen y una pedagogía de las emociones, enfocadas en la comprensión lectora y en la comprensión emocional, como perspectivas formativas que llevaron a los estudiantes a aprender, a reconocerse, a controlarse y a sensibilizarse frente al autoconcepto y a la ansiedad, de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encontraban y las características de los entornos en los que conviven.

Durante la implementación de la propuesta, los profesores orientaron a sus estudiantes sobre la forma de relacionarse con el entorno; de ser conscientes de sí mismos, del otro y de su contexto social y cultural; de cambiar situaciones que impiden alcanzar lo que se propone; de comunicarse adecuadamente con otros o transformar el mundo que los rodea. Así, la experiencia investigativa brindó posibilidades para ser, estar y hacer tanto en lo académico como en lo emocional, para actuar, comportarse y sentir, para tomar decisiones, para expresar sentimientos, para ser sensibles frente al otro, para manejar frustraciones o tensiones, para potencializar su aprendizaje desde el desarrollo de habilidades como la alfabetización visual que lleva a aceptar la vulnerabilidad propia y ajena, el entender la realidad en que se vive y el buscar mejorar su entorno.



Ante este panorama, la propuesta formativa apoyó a los profesores en el manejo socio afectivo de sus estudiantes, en determinar el estado emocional en que se encontraban, en reconocer lo afectivo como potenciador del rendimiento académico al generarse un clima más humano, cordial y respetuoso.

5.4 LA ALFABETIZACIÓN VISUAL

El escenario escogido para el abordaje de la comprensión lectora y la comprensión emocional fue el de la alfabetización visual en dos ambientes b-learning, uno para historietas y otro para infografías. Para la implementación de estos ambientes, los profesores participaron en tres momentos, antes, durante y después del proceso formativo, acompañados por un grupo de profesionales en el ámbito de la investigación, la psicología y la tecnología. Antes, en la definición de los propósitos en torno a la comprensión lectora y la comprensión emocional y en la planeación de la estrategia a seguir. Durante, en la orientación y seguimiento de los proyectos, sub-proyectos y actividades, del uso de materiales y contenidos y de las inquietudes de los estudiantes. Después, en el proceso de elaboración de recomendaciones para el desarrollo de una nueva experiencia alrededor de lo académico y lo emocional desde la alfabetización visual.

Desde lo didáctico, los ambientes brindaron posibilidades a la producción de conocimiento, a la interacción y a la expresión a través de las palabras y las imágenes en ámbitos personales y escolares alrededor del autoconcepto y la ansiedad, ámbitos en los que se reflejan vivencias, problemáticas, sentimientos y emociones acompañadas de aspectos sociales, culturales y políticos de los contextos en que se convive, lo que permitió tomar ciertas posturas frente a lo que se ve, mira u observa dentro del aula de clase.

Desde un enfoque b-learning, en los ambientes se hibridaron elementos del aula de clase junto con elementos en línea, aprovechando las TIC como parte de los territorios habitables por los estudiantes, en los cuales la comprensión y producción de imágenes y de palabras permitieron pensar acerca de las emociones involucradas en diversas situaciones escolares y familiares. Con la imagen y la palabra se conectó la cotidianidad a la escuela, lo que trajo otras visiones del mundo, otras formas de relacionar áreas curriculares y otras perspectivas profesionales interdisciplinarias.

En los ambientes se trabajaron textos en los que convergieron la imagen y la palabra, uno con historietas (texto literario) y otro con infografías (texto no literario). Esta convergencia hizo que los profesores observaran el potencial didáctico que tienen estos textos en los procesos formativos para abordar las necesidades y problemáticas detectadas en los



estudiantes, trabajo que se complementó con el acceso a una infraestructura tecnológica compuesta por un servidor, routers y tabletas, implementada para acercar a los estudiantes a la construcción de sentido desde la lectura de la palabra y la imagen.

Las historietas y las infografías, como parte de las prácticas educativas multimodales basadas en una pedagogía de la imagen, llevó a la participación de los profesores en la planificación de actividades alfabetizadoras basadas en situaciones reales que sensibilizaron a los estudiantes sobre sus emociones y las de los demás, sobre lo que les podría estar afectando, sobre lo que le podría estar ocurriendo a otros y sobre la forma de expresar su ser interior. Como reflejo de ello, en particular se tiene el caso de la historieta “ACOSO ESCOLAR”, la cual permitió que los estudiantes al verse representados en ella y tomar postura frente a lo que harían si se fueran víctimas de esta situación. En la **Tabla 51** se observan posturas del *Grupo 1*.

Tabla 52. Postura frente a un caso de acoso escolar (Grupo 1)

GRUPO 1	
Estudiante	Postura
1	Le diría a mis docentes y a mis padres
2	Yo hago lo mismo que ellos
3	Le digo a un adulto, sino funciona busco una máscara y un bate y los golpeo sin piedad
4	Le informaría a un mayor de edad, a un profesor
5	Le diría al profesor
6	Le comentaría a mis familiares lo que me está pasando en la escuela
7	Le respondería con lo mismo
8	Avisar a los familiares y a los profesores
9	No me dejaría y lo demandaría
10	Primero le digo a mi papá y después a los profesores, si ellos no me creen le digo a mi papá que no hacen nada

En el *Grupo 2* la postura se muestra en la **Tabla 52**.



Tabla 53. Postura frente a un caso de acoso escolar (Grupo 2)

GRUPO 2	
Estudiante	Postura
1	Iría con el profesor o con el coordinador y le diría que me están maltratando
2	Decirle a un adulto responsable
3	Decirle a mis padres y profesores
4	Le diría a mi mamá o a una persona de mi confianza
5	Tendría miedo de hablar porque podrían amenazarme con que le pasaría algo a mi familia
6	Le diría a mis papás, a la profesora y a la policía
7	Le digo al profesor o a un adulto para que no pase nada
8	Solucionó las cosas hablado o si no se llega a un acuerdo habló con la profesora
9	Hablar con una persona mayor
10	Decirle a la profesora o a la escuela de adolescencia

Durante este proceso, profesores y estudiantes se fueron formando en lo que implica la comprensión y producción de palabras e imágenes y la importancia que estos dos sistemas simbólicos tienen como parte de los contenidos, las narrativas y la información que circulan a su alrededor, llevándolos a ver, mirar y observar al momento en que conocen, interactúan y se expresan, como parte de las transformaciones promovidas en la escuela.

5.4.1 Las historietas

En uno de los ambientes b-learning, la historieta permitió poner en contacto a los estudiantes con situaciones problemáticas detectadas durante la etapa de caracterización de lo académico y lo emocional. En ellas se presentaron una serie de escenarios y personajes que recrearon el maltrato, los cambios físicos y psicológicos, el acoso escolar, la separación de un ser querido, cosas que dan miedo y el ser asertivo, situaciones presentes en el entorno escolar y familiar. Las historietas permitieron mejorar la comprensión lectora y sensibilizar sobre la comprensión emocional, como se reflejó en el análisis de los datos recopilados en la prueba de entrada y la prueba de salida y de los



productos elaborados por los estudiantes durante el desarrollo de cada proyecto.

En este ambiente, la mejoría en la comprensión lectora del **Grupo 2**, se evidencia en que el **nivel literal (ver)** el puntaje mínimo pasó de 6 a 16 y el puntaje máximo pasó de 34 a 41. En el **nivel inferencial (mirar)** el puntaje mínimo pasó de 9 a 13 y el puntaje máximo pasó de 31 a 42. En el **nivel crítico (observar)** el puntaje mínimo pasó de 9 a 19 y el puntaje máximo pasó de 31 a 42.

En la dimensión **autoconcepto** de la comprensión emocional, en lo **físico** el puntaje mínimo pasó de 4 a 5 y el puntaje máximo se mantuvo en 11. En lo **social** el puntaje mínimo se mantuvo en 1 y el puntaje máximo se mantuvo en 9. En la dimensión **ansiedad**, en **por separación** el puntaje mínimo se mantuvo en 0 y el puntaje máximo pasó de 9 a 12. En **por fobia social** el puntaje mínimo pasó de 1 a 0 y el puntaje máximo pasó de 9 a 12. En **generalizada** el puntaje mínimo pasó de 0 a 1 y el puntaje máximo pasó de 11 a 15. El aumento en ansiedad se puede apreciar por el impacto que tuvo el tener que responder por compromisos académicos que fueron evaluados como parte del proceso formativo de los estudiantes²⁹. En cuanto a **autoestima**, se encontró una mejoría reflejada en el puntaje mínimo que pasó de 2 a 4.

5.4.2 Las infografías

En este ambiente b-learning, se presentaron las infografías relacionadas con lo emocional, como referentes sobre diversas problemáticas para hacer pensar en cómo abordar o manejar las emociones, cómo comprender los mensajes que se presentan en forma escrita y visual y cómo exteriorizar lo que se piensa o se siente. Es así, que los profesores pudieron emplear la infografía para fortalecer tanto la comprensión lectora en sus niveles literal (ver), inferencial (mirar) y crítico (observar) como la comprensión emocional en aspectos relacionados con el autoconcepto y la ansiedad, y así responder a las necesidades e intereses de los estudiantes para orientarlos adecuadamente en la expresión de sus sentimientos, emociones y opiniones. Con la infografía se identificaron problemáticas emocionales existentes en el entorno escolar, que llevaron a los estudiantes a sensibilizarse, concientizarse e interesarse sobre cómo podían manejar y controlar sus emociones.

En el ambiente infografías, la mejoría en la comprensión lectora del **Grupo 1**, se evidenció en que en el **nivel literal (ver)** el puntaje mínimo

²⁹ (Fernández-Sogorb, Gómez-Núñez, Vicent, Aparicio-Flores, Aparisi-Sierra y Saura, 2017; Yanchaliquin, 2017; Lagos y Palma, 2018; Pugin, 2018; Vásquez, Latorre, Sierra y Liesa, 2019)



pasó de 16 a 19 y el puntaje máximo pasó de 38 a 47. En el **nivel inferencial (mirar)** el puntaje mínimo pasó de 13 a 17 y el puntaje máximo pasó de 36 a 44. En el **nivel crítico (observar)** el puntaje mínimo se mantuvo en 9 y el puntaje máximo pasó de 31 a 38.

En la dimensión **autoconcepto** de la comprensión emocional, en lo **físico** el puntaje mínimo pasó de 4 a 5 y el puntaje máximo se mantuvo en 11. En lo **social** el puntaje mínimo pasó de 6 a 7 y el puntaje máximo pasó de 9 a 10. En la dimensión **ansiedad**, en **por separación** el puntaje mínimo pasó de 1 a 0 y el puntaje máximo pasó de 10 a 9. En **por fobia social** el puntaje mínimo se mantuvo en 0 y el puntaje máximo pasó de 12 a 14. En **generalizada** el puntaje mínimo se mantuvo en 2 y el puntaje máximo pasó de 9 a 15. En este grupo también se ve un aumento en la dimensión ansiedad debida a los compromisos académicos evaluables que tuvieron los estudiantes durante el proceso formativo³⁰. En cuanto a **autoestima**, se encontró que el nivel se mantuvo, lo que se refleja en que el puntaje mínimo quedó en 4 y el puntaje máximo en 15.

5.5 RECOMENDACIONES

Si bien, la introducción de historietas/infografías permitió avanzar en el abordaje integrado de lo académico y lo emocional, para que se cumplan los propósitos establecidos en la política del modelo educativo flexible 'Aceleración del Aprendizaje' como "proceso educativo orientado al desarrollo de competencias y al fortalecimiento de la autoestima de niños, niñas y jóvenes que no han podido cursar su primaria en la edad esperada" (Sánchez, 2010, p. 6), faltan muchos trayectos por recorrer para ir más allá de la mirada "normalizadora" que se tiene acerca de su integración a Educación Básica Secundaria y así puedan mantenerse dentro del sistema educativo regular. De no ser atendidas sus necesidades cotidianas, que van más allá de la escuela, no dejaran de ser vulnerables, de ser excluidos, de ser estigmatizados. No tendrán posibilidades reales para superar las problemáticas que los siguen afectando en sus hogares, en el colegio, en el barrio, en sus comunidades. Frente a estas circunstancias, a continuación, se plantean algunas perspectivas desde las cuales afrontar estos retos.

A nivel formativo es necesario seguir con procesos continuos de alfabetización visual mediada por las TIC para que, además mejorar en la comprensión lectora y la sensibilización sobre lo emocional, los estudiantes desarrollen una actitud crítica frente a lo que ocurre a su alrededor, aprendan en diferentes áreas de conocimiento, se comuniquen

³⁰ (Fernández-Sogorb, Gómez-Núñez, Vicent, Aparicio-Flores, Aparisi-Sierra y Saura, 2017; Yanchaliquin, 2017; Lagos y Palma, 2018; Pugin, 2018; Vásquez, Latorre, Sierra y Liesa, 2019)



y soluciónen problemas. Para conseguir este propósito, es necesario mejorar en varias vías el proceso formativo.

Una vía, que permita a los estudiantes ser más conscientes de lo que van a realizar y cuenten con el tiempo y la orientación suficiente, para controlar la ansiedad producida por el cumplimiento de sus compromisos escolares y la elaboración de los productos involucrados en los proyectos que desarrollan. Otra, que potencialice el dibujo como instrumento para la detección de posibles problemáticas emocionales complementada con otros instrumentos; que dinamice la activación y la formación del pensamiento y de la creatividad en los estudiantes. Y finalmente, una que permita observar la posible influencia de las imágenes difundidas desde diversos medios visuales y digitales a través de Internet y dispositivos móviles en el diagnóstico de problemáticas y en el proceso formativo.

A nivel comunitario, promover desde la institución lazos con la comunidad a partir del reconocimiento del barrio y de la Junta de Acción Comunal, que lleve a generar un entorno más adecuado para los estudiantes y sus familias, que les brinde oportunidades para proyectar un futuro, una nueva vida y la culminación de sus estudios. Con este fin, se sugiere potenciar proyectos productivos desde la escuela, que además de lo económico, comprometan más a los padres con la formación de sus hijos, contribuyendo así a la superación de situaciones como el descuido, el abandono o la poca importancia que se da al estudio.

A nivel municipal, convertir a 'Aceleración del Aprendizaje' en un dinamizador de transformaciones culturales y sociales de un municipio caracterizado por problemáticas complejas, por acoger a desplazados por la violencia, por tener un alto grado de desempleo, por prevalecer la economía informal, por una fuerte descomposición social, económica y cultural. Para ello, es necesario continuar empoderando a los profesores en su labor, brindándoles alternativas de formación y el tiempo suficiente para que el modelo sea reconocido como un escenario para la resiliencia y para el cambio social.

A nivel profesoral, hacer que los profesores del aula regular reconozcan la manera de orientar a los estudiantes que vienen de 'Aceleración del Aprendizaje', que los traten afectivamente, que no los discriminen, que les brinden la oportunidad de seguir aprendiendo, que rompan esquemas y les brinden el apoyo suficiente. Que, en la relación entre profesores y estudiantes, se forje la autoestima y la resiliencia, se potencien fortalezas y se llegue a creer en lo que se puede alcanzar, en que es posible redirigir la vida, construir un proyecto de vida, labrar un futuro y llegar a tener un buen empleo o ser un profesional.

A nivel institucional, apoyar decididamente la labor de los profesores, que mejore sus condiciones de trabajo y así puedan atender las necesidades



académicas y emocionales diagnosticadas en los estudiantes, con el fin de prevenir que al final del año no aprueben. Si el estudiante es diagnosticado a comienzo de año y se le hace un proceso de acompañamiento adecuado, no tiene por qué perder, en ese caso el estudiante tendría que ir nivelado con sus pares. Se necesita el apoyo continuo de un psicólogo, de trabajadores sociales, de expertos en TIC y educación, de educadores enfocados hacia estudiantes con necesidades educativas especiales.

Crear un plan de formación institucional orientado a que los profesores reconozcan lo que implica estar en el modelo, el trabajo con sus módulos y el trabajo por proyectos, para crear una experiencia educativa más flexible que forme desde otras perspectivas. También es necesario dotar de más recursos y mejores condiciones a la sede educativa de 'Aceleración del Aprendizaje'. Todos estos elementos mencionados, permitirían que el modelo tuviera condiciones reales para que los estudiantes pasen a sexto grado en un año, de lo contrario esta tarea es poco probable dadas las circunstancias del contexto y la gran cantidad de módulos por ver. En este proceso es importante el contacto con los profesores de Educación Básica Secundaria, quienes reciben a los estudiantes, para que hagan del paso por la escuela una experiencia más afectiva, más amable y, en definitiva, más humana.



6 REFERENCIAS

Abad, F. J., Garrido, J., Olea, J., & Ponsoda, V. (2006). Introducción a la psicometría: teoría clásica de los test y teoría de la respuesta al ítem. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/39/ARCHIVO_S_2010/PDF/IntPsicometria_aristidesvara_1_.pdf

Abello G., J. A., Cubides R., Y. T., & Romero R., L. X. (2015). Didáctica de la imagen como estrategia para el desarrollo de la comprensión y producción de FLE en niños de ciclo 1 del IED La Candelaria (Tesis de pregrado). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/440/

Abello L., D., Cortés P., O. F., Barros V., O., Mercado O., S., & Solano L., D. (2014). Prevalencia de depresión infantil en colegios oficiales de Barranquilla. Tesis Psicológica, 9(1), 190-201. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139031679015>

Abramowski, A. (2009). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar. Revista Tramas. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía. Recuperado de https://isfd49-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/El_lenguaje_de_las_imagenes_y_la_escuela_por_Ana_Abramowski.pdf

Acevedo, J. (1992). Para hacer historietas (5ª. Ed.). Madrid: Editorial Popular.

Aguirre C., M. E., Jaramillo A., M., Ramírez M., M. N., & Wilches D., J. A. (2017). Historia de vida mediadas por las hiperhistoria (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1839>

ALA (2011). ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education. American Library Association. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>

Alcalá R., L., & Marfil-Carmona, R. (2016). Cultura visual y alfabetización mediática en educación infantil: las posibilidades del diálogo con imágenes. En Mancinas-Chávez, R. (ed.), Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento: comunicracia y desarrollo social. Sevilla: Egregius (pp. 1240-1254). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/51487>

Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado, J. M., & Gutiérrez,



J. (Coords). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid: Síntesis. p. 225-240.

Altamar G., A. N., Conrado R., M. A., & Fernández M., C. I. (2018). Los cómics: una herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de 1 ° de la I.E.D Centro Social Don Bosco Sede N°2 (Tesis de pregrado). Universidad de La Costa, Barranquilla, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/57>

Alvarado, J. E. (2014). Estrategias de mejoramiento del modelo educativo Aceleración Secundaria implementado en el Colegio Guillermo León Valencia (Tesis de posgrado). Universidad Libre de Colombia. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7593/AlvaradoMelioJaimeEduardo2014.pdf?sequence=1>

Álvarez Á., C., & San Fabián M., J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). Recuperado de https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html

Álvarez D., A., Sandoval V., G., & Velásquez S., S. (2007). Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia (tesis de pregrado). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2007/ffa473a/doc/ffa473a.pdf>

Álvarez, N. M., Martínez G., M. L., & Sierra C., B. E. (2014). Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de Aceleración del Aprendizaje (Institución Julio César Turbay Ayala, Municipio de Soacha) (Tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/12898>

Alvites-Huamaní, C. G. (2015). Modelo explicativo de factores psicológicos y el bullying: primer proyecto semillero de investigación de la Dirección Universitaria de Educación a Distancia de la Universidad ALAS Peruanas. *Hamut'ay*, 2(2), 25-39. Recuperado de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/913>

Alvites-Huamaní, C. G. (2017). Herramientas TIC en el aprendizaje en el área de Matemática: Caso Escuela PopUp, Piura-Perú. *Hamut'ay*, 4 (1), 18-30. Recuperado de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/1393>



Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Adolescencia, cyberbullying y depresión, riesgos en un mundo globalizado. *Revista Científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 19 (1), 210-234. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7032614>

Alvites-Huamaní, C. G., & Bayona A., C. E. (2014). El módulo didáctico de la pizarra digital interactiva mejora el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de 5to. grado de primaria de la I.E. 14502 Caserio Coyona-Piura. XV Congreso Internacional Virtual Educa. Área 1: La escuela de la era digital. Lima-Perú. Recuperado de <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4218>

Alvites-Huamaní, C. G., & Rojas-Montero, J. A. (2017). Interfaces de personalización en entornos virtuales de prevención en salud mental. (inédito). Proyecto de investigación Grupo de Investigación KENTA, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Alas Peruanas.

Aragón N., K. A. (2018). Relación entre la infografía sobre el acoso escolar y la percepción en los estudiantes de 5to y 6to grado de primaria en dos Instituciones Educativas del distrito de Villa María del Triunfo, Lima, 2018 (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/22739>

Argumedos, C., Pérez, D., & Romero-Acosta, K. (2014). El estudio de los trastornos emocionales en la infancia colombiana. *Búsqueda*, (13), 68-81. Recuperado de <https://revistas.cecar.edu.co/busqueda/article/view/157>

Bajardi, A. (2016). B-Learning y arte contemporáneo en educación artística: Construyendo identidades personales y profesionales (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/41757>

Barragán C., A. P., Plazas C., N. I., Ramírez V., G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y Ciencia*, (19), 85-103. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/issue/view/518

Barraza M., E. (2006). La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la historia en el aula. *Perspectiva Educativa*, (47), 73-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828005.pdf>

Barros, M. C., & Ison, M. S. (2002). Conductas problemas infantiles: indicadores evolutivos y emocionales en el dibujo de la figura humana. *Interamerican Journal of Psychology*, 36(1-2), 279-298. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28436216.pdf>



Barthes, R. (1990). Retórica de la imagen. O óbvio e o obtuso, 2, 27-43. Recuperado de http://www.gramscimania.info.ve/2009_08_24_archive.html

Bejarano P., J. Á. (2016). Alfabetización visual: un repaso por su importancia y lugar en las políticas y orientaciones pedagógicas colombianas (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1380>

Beleván G., J. M. (2014). Aplicación de la técnica elaboración de infografías para desarrollar la capacidad de comprensión de textos periodísticos informativos en los alumnos del cuarto grado de educación secundaria de la IE Telmo Hoyle de los Ríos del distrito de Huanchaco, 2014 (Tesis de pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/2841>

Beltrán M., J., & Marín Q., M. (2017). La historieta como material didáctico en la formación de actitudes relacionadas con la Ciencia desde el abordaje de asuntos sociocientíficos. Enseñanza de las ciencias, (Extra), 4715-4720. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/183632>

Bereche T., V. M., & Osoreo S., D. R. (2015). Nivel de autoestima en los estudiantes del quinto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Juan Mejía Baca" de Chiclayo (Tesis de pregrado). Universidad Privada Juan Mejía Baca, Chiclayo, Perú. Recuperado de <http://repositorio.umb.edu.pe/bitstream/UMB/59/1/Tesis%20Osoreo%20Sequen%20%20Bereche%20Tocto.pdf>

Bermúdez G., N. (2015). Fortalecimiento del aprendizaje de la escritura en lengua materna como medio que ayuda a la inclusión (Tesis de pregrado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8423>

Bernal M., C. H., Cano F., A. J., & Lancheros V., N. L. (2016). Desarrollo de capacidades en la política educativa Volver a la Escuela: Aceleración Secundaria en las Instituciones Educativas Distritales Carlos Arango Vélez y El Cortijo – Vianey (Tesis de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/508/

Bersin, J. (2004). The Blended Learning Book. Pfeiffer.

Blasco H. T., & Otero G., L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). Nure investigación, (33). Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>



Bojorque, G., Bojorque, V., & Dávalos, J. (2016). Variables personales relacionadas con el rendimiento académico. MASKANA, 7(2), 57-67. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/26253/3/MASKANA%207205.pdf>

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO.

Brinkmann, H., Segure, T., & Solar, M. (1989). Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el inventario de autoestima de Coopersmith. Revista Chilena de Psicología, 10(1), 63-71. Recuperado de http://www2.udec.cl/~hbrinkma/articulo_coopersmith.pdf

Buitrago G., L. E., Torres, L. V., & Hernández V., R. M. (2009). La secuencia didáctica en los proyectos de aula: un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>

Caballero Z., S., Ortega H., F. J., & Sanjuán A., L. E. (2017). La pedagogía de género para el fortalecimiento de los procesos de producción e interpretación de textos (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7695/130286.pdf?sequence=1>

Cabero-Almenara, J., & Marín-Díaz, V. (2018). Blended learning y realidad aumentada: experiencias de diseño docente. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 57-74. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18719>

Calle T., Y. E., & Chapoñan T., D. del M. (2017). Programa de textos con íconos verbales para desarrollar la comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de edad de la I.E.I. N° 101 Distrito y Provincia de Ferreñafe, Región Lambayeque (Tesis de posgrado). Universidad Nacional 'Pedro Ruíz Gallo', Lambayeque, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/3620>

Calvas-Ojeda, M. G., & Espinoza-Freire, E. (2017). La enseñanza de la historia a través de historietas. Maestro y Sociedad, 14(4), 544-555. Recuperado de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/3129>



Camargo V., D. L. (2017). Estudio de caso contribución a la paz por parte del programa de Aceleración del Aprendizaje operado por la Fundación Dividendo por Colombia en la región de Antioquia-Colombia (tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/372>

Campo T., L. A., & Martínez de B., Y. (2009) Autoestima en estudiantes de primer semestre del programa de Psicología de una Universidad Privada de la Costa Caribe colombiana. *Psicogente*, 12 (21), 124-141. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1191/1178>

Cárdenas P., J. A., & Medina B., R. (2015). Procesos pedagógicos del lenguaje: hacia una pedagogía Integral del lenguaje. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez.

Carpe, I., & García R., M. S. (2015). Animando la ilustración e ilustrando el mundo en movimiento a través de visual literacy. *ILUSTRAFIC 2015*. 2º Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura, 240-249. Editorial Universitat Politècnica de València. Recuperado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/97987/462-5006-1-PB.pdf?sequence=1>

Casas H., M. (2015). Validación del CDI2 y CES-DC para la detección temprana de depresión infantil en población colombiana (Tesis de maestría). Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/12883/u703793.pdf?sequence=1>

Castro B., L., & Torres P., J. C. (2013). Herramientas visuales que permiten desarrollar procesos cognitivos en los niños de transición (tesis de pregrado). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1119&context=lic_lenguas

Castro M., J. J., Robledo M., R. S., & Tello J., P. N. (2017). Uso de b-learning en educación primaria para desarrollar la habilidad lectora. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 7(14), 45-49. Recuperado de <https://www.rieege.mx/index.php/rieege/article/view/279>

Cerda G., H. (1993). Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial "El Búho". Bogotá (Colombia).



Cerrejón A., F. & Montero F., M. (2000). Alfabetización visual, cómics e incorporación social. En Camacho H., A. J., Castillo M., A. J., & Monge M., I., Perspectiva y realidad de la incorporación social sobre drogodependencias en Andalucía (pp.135-141). Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales.

Cervantes-Perea, W. T., Fajardo-Castillo, E., & Rodríguez-de Ávila, U. E. (2019). Resiliencia, ansiedad, pobreza y depresión en niños de dos ciudades de Colombia. *Duazary*, 16(2), 332-344. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/3156>

Chacón M., A. M. (2016). Lectores de cómics: constructores de sentido (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2677/1/ChaconMendezAdrianaMatilde2016.pdf>

Chacón O., L. (2015). Formando ciudadanos y sujetos políticos desde la perspectiva del Volver a la Escuela: aciertos y oportunidades (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2104/1/Chac%C3%B3nOrtizLeidyLorena2015.pdf>

Chávez G., R. A. (2017). Sistema web B-Learning para mejorar la metodología de enseñanza en el Área de Aprendizaje de Comunicación del 2do Año "A" de secundaria de la Institución Educativa "Jorge Chávez" de Trujillo–2017. *Innovación en Ingeniería*, 3(1). Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/INNOVACION/article/view/1726>

Chávez M., N. L., Cuapio F., V., Gil D., C. I., & Pérez D., P. S. (2017). Factores asociados al autoconcepto y al alto rendimiento académico: Estudio de caso con niños. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 3(5), 16-23. Recuperado de <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/58>

Ciro A, C. (2012). Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica y Media (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>

Cobo G., G., & Valdivia C., S. M. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos. PUCP, Instituto de Docencia Universitaria. Recuperado de <http://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf>



Combita, J. H., & Rivera Q., H. E. (2016). Las redes sociales, una estrategia pedagógica para el fortalecimiento del proyecto de vida de los estudiantes del ciclo V del colegio El Paraíso de Manuela Beltrán (tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29754>

Cordovi D., F., & Keeling Á., M. (2018). La utilización de la imagen digital en el proceso pedagógico universitario. Atenas, 2(42), 92-107. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/373>

Corovic D., J. (2013). Estudio exploratorio descriptivo de las vivencias representadas en el Dibujo de la Figura Humana, Persona Bajo la Lluvia y Test de la Familia, en niños y niñas de 8 a 10 años expuestos a violencia de género en la pareja (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130570>

Correa R., M. L. (2012). Experiencias de subjetividad en la escuela (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7005>

Cortés G., L. F., & Perdomo P., D. E. (2014). Propuesta didáctica para integrar la Educación Física al programa de aceleración del aprendizaje en el Colegio IED Tabora sede B jornada tarde (Tesis de pregrado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/7632>

Cortés, C. E. (1993). La percepción de la imagen y la comunicación educativa. Signo y Pensamiento, 12(23), 35-46. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3452>

Couoh L., C. L., Góngora H., A., García R., A. D., Macías A., I. R., & Olmos B., N. A. (2015). Ansiedad y autoestima en escolares de educación primaria de Mérida, Yucatán. Enseñanza e Investigación en Psicología, 20(3), 302-308. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29242800007.pdf>

Cruz N., F., & Quinones U., A. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. Uni-pluri/versidad, 12(1), 25-35. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/13275/11894>

Damyantov, I., & Tsankov, N. (2018). The role of infographics for the development of skills for cognitive modeling in education. International



Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 13(1), 82-92.
Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/182238/>

De Majo, O. (2011). Técnicas para la elaboración de un guion para historieta. Tebeosfera. Revista web sobre historieta, 8. Recuperado de https://www.tebeosfera.com/documentos/tecnicas_para_la_elaboracion_de_un_guiion_para_historieta.html

Delgado P., D. F., & Vidal R., A. N. (2012). Propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias en comprensión e interpretación de textos en estudiantes de grado cuarto y quinto de la Institución Humberto Jordán Mazuera a través de un gestor de estrategias de aprendizaje basado en el constructivismo (Tesis de maestría). Universidad Libre de Colombia, Cali, Colombia. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/7883>

Díaz B. A., F., & Hernández R., G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (2ª. Ed.). México: McGraw-Hill.

Díaz D., M. I. (2014). Plan de estudios modelos flexibles: procesos básicos. Medellín: Institución Educativa Francisco Miranda. Recuperado de https://master2000.net/recursos/menu/92/2386/mper_arch_16781_plan%20de%20estudios%20FM%2027%20febrero.pdf

Díaz G., M. M. (2016). La investigación y la didáctica de la historieta, como herramienta de aprendizaje en la enseñanza de adultos. Opción, 32(7). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480033.pdf>

Díaz-Martínez, M., Tovar, M. B., & Torres, A. M. (2015). Estilos de vida y autoimagen en estudiantes de colegios oficiales en Chía, Cundinamarca. Pediatría, 48(1), 15-20. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012049121500004X>

Domínguez-Fernández, E. (2015). El aprendizaje del lenguaje visual en 6º de Primaria a través del cómic (Tesis de pregrado). Universidad Internacional de la Rioja, Málaga, España. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2561>

Dondis, D. A. (2003). La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosqueda, J. S., & Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de Burnout en la docencia. Ra Ximhai, 12(6), 327-346. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194023.pdf>



Dussel, I (2006). Educar la mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Dussel, I., & Gutiérrez, D. (Comp.) (2006), Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen (pp. 277-293). Buenos Aires: Manantial. Recuperado de <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo04.pdf>

Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B., & Laguzzi, G. (2010). Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89762>

Echavarría G., J. A., Cortés H., I. C., Betancur, C. E., & Jiménez M., R. (2017). Emociones políticas, teatro y pedagogías de paz: una exploración pedagógica (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2879>

Eisner, W. (1994). El cómic y el arte secuencial. Barcelona: Norma.

Eisner, W. (1998). La narración gráfica. Barcelona: Norma.

Escobedo de la R., P. (2015). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>

Esguerra M., É. E., & Roa V., D. P. (2015). El afecto como motor de la participación infantil escolar hacia el diseño de una estrategia pedagógica con niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre, localidad diecinueve de Ciudad Bolívar (Tesis de maestría). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/770>

Expósito O., S. (2013). La importancia de la alfabetización visual en la educación primaria (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Segovia, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3149/1/TFG-B.191.pdf>

Feldman, D., Atorresi, A., & Mekler, V. (2013). Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la Educación básica en América Latina. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, Buenos Aires, (4), 12-24. Recuperado de http://www.saece.com.ar/relec/revistas/4/revista_a4n4.pdf#page=12



Fernández G., J. de D., & Ramírez C., M. A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=306993>

Fernández H., C., & López J., A. R. (2015). El cómic como medio, el superhéroe como alegoría: las narrativas del superhéroe como recurso didáctico. *Revista RIE-UANL*, 2(2), 1006-1014. Recuperado de http://www.investigacioneducativa.uanl.mx/wp-content/uploads/publicaciones/rie_2015-Parte2.pdf

Fernández, C. A. (2017). Tensiones entre la alfabetización letrada y la cultura visual. Elementos para pensar las problemáticas educativas actuales. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 3(1). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/download/4412/3594>

Fernández-Sogorb, A., Gómez-Núñez, M. I., Vicent, M., Aparicio-Flores, M. P., Aparisi-Sierra, D., & Saura, C. J. I. (2017). Ansiedad escolar infantojuvenil: una revisión de autoinformes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 43-50. Recuperado de <http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/973>

Fernández-Valdés, J. (2016). Relación entre Ansiedad Rasgo, Sensibilidad a la Ansiedad y Síntomas de Ansiedad en Niños y Adolescentes (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11513>

Figuroa S., S., & Tobías M., M. Á. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 113-129. Recuperado de <http://www.reugra.es/index.php/reugra/article/view/105>

Filpe, A., & Etcheverriborde, M. (2016). Educar en artes audiovisuales: ¿descolonizar/nos?. En VIII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 6 y 7 de octubre de 2016). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56709/Documento_completo.pdf?sequence=1

Flores S., N. R. (2018). Evidencia de validez del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs en Adolescentes del distrito de Huanchaco (tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/11267>

Frade C., D. M. (2018). El texto descriptivo como herramienta para el fortalecimiento de las competencias comunicativas (Tesis de maestría).



Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1111>

Francica, C. (2015). Historias dibujadas/Lenguajes híbridos: la nueva narrativa gráfica. *Lenguas Vivas*, 11, 75-82. Recuperado de <https://datospdf.com/download/historias-dibujadas-lenguajes-hibridos-la-nueva-narrativa-grafica-5a4c894ab7d7bcab6716ec73.pdf>

Freire T., M. E., Gómez Z., M. G., & García V., N. Y. (2016). Criterios para el diagnóstico de la práctica educativa a distancia en modalidad BLearning. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, (17), 67-74). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54204>

Gabinete Psicodiagnosis (2019). Test Figura Humana (DFH). Recuperado de <https://psicodiagnosis.es/areaspecializada/instrumentosdeevaluacion/testdelafigurahumana/index.php>

Gallego A., D. M., & Villanueva E., D. K. (2014). COMUNIC-ARTE Una propuesta de comunicación alternativa en el aula a través de la poesía urbana, Rap, en los grupos de aula de aceleración y cuarto grado del IED Manuela Beltrán sede B (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2485/1/DianaKaterinVilla_nuevaEspinel2015.pdf

García F., S. (2014). La importancia de la narración en Educación Primaria. *Publicaciones Didácticas*, (52). Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/052057/articulo-pdf>

García M., L. Y. (2018). En modo selfie: reflexiones sobre la potencia de las selfies. *Nómadas*, (49), 103-119. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502018000200103

García, B. (1998). Autoestima: Traducción y validación del inventario de autoestima de Coopersmith forma escolar para niños de colegios de estrato socioeconómico medio de la ciudad de Guatemala (Tesis de pregrado). Universidad Francisco Marroquín, Guatemala. Recuperado de <http://www.tesis.ufm.edu.gt/pdf/2428.pdf>

García-Campayo, J., Demarzo, M., & Modrego A., M. (Coords.) (2017). Bienestar emocional y Mindfulness en la educación. Alianza editorial.



Girardi, L. J., & Páez, C. A. (2018). El dibujo de la figura humana: Rasgos de solidaridad en la producción gráfica de los adolescentes. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)*, 7(7), 65-102. Recuperado de <http://www.infeies.com.ar/numero7/bajar/l.3.Girardi&Paez.pdf>

Gómez M., E. (2018). Estrategias para fortalecer la inteligencia emocional y mejorar la habilidad oral en inglés como lengua extranjera (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33327>

Gómez V., G. (2013). Los efectos de la repitencia en tanto que política pública en cuatro países del cono sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Un análisis en base a PISA 2009. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Buenos Aires, (4), 59-70. Recuperado de http://www.saece.com.ar/relec/revistas/4/revista_a4n4.pdf#page=59

González A., M. A., Perdomo O., K. V., & Pascuas R., Y. (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: Una revisión sistemática de literatura. *Sophia*, 13(1), 144-154. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/268087558.pdf>

González, S. B. (2007). La física en historietas. En *Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/16202>

Gordillo A., A., & Flórez, M. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas Enero - junio* (53), 95-107. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>

Gorostegui, M. E., & Dörr, A. (2005). Género y Autoconcepto: Un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica (EGB) (1992-2003). *PSYKHE* 2005, 14(1), 151-163. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100012

Grandío, M. D. M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de Comunicación. En Peinado M., F. (Coord.), *Formación, perfil profesional y consumo de medios de los alumnos en Comunicación*, Cuadernos Artesanos de Comunicación, (77), (pp. 35-40). Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/43352/1/GRANDIO%20Trans%20media%2077.pdf>



Guardado C., M., Mancera-Valencia, F. J., & Romero G., R. I. (2016). Pedagogía de las emociones: Las potencialidades de la enseñanza afectiva en un entorno urbano marginal. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 3(1), 171-177. Recuperado de <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/198>

Guayazán A., M. (2015). Desarrollo de estrategias de aprendizaje apoyada en las TIC como herramienta para mejorar los procesos de aprendizaje del concepto célula de los jóvenes del ciclo 3 del proyecto de aceleración volver a la escuela en la IED Francisco Javier Matiz (Tesis de posgrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/3053>

Guevara B., Y., Guerra G., J., Delgado S., U., & Flores R., C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. Acta colombiana de Psicología, 17(2), 113-121. Recuperado de <https://editorial.ucatolica.edu.co/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/170>

Guillén G., F., & Ramírez G., M. (2011). Relación entre Autoconcepto y Condición Física en Alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. Revista de Psicología del deporte, 20(1), 45-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235119302005.pdf>

Gutiérrez A., J. A. (2016). La infografía como estrategia didáctica para el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria (Tesis de pregrado). Universidad Católica Sedes Sapientia, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucss.edu.pe/handle/UCSS/213>

Gutiérrez, M., & Puentes, G. (2009). Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad. Bogotá (Colombia): FIECC.

Gutiérrez-Castro, F. Á. (2015). Jóvenes, cultura escolar y comunicación. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(15), 97-116. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/12292>

Guzmán M., J. (2019). Programación infográfica en la comprensión de textos en estudiantes del tercero de secundaria de la Institución Educativa Ateneo de La Molina, 2017 (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación "Enrique Gurzmán y Valle", Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2842>

Hermosilla O., E. (2016). Educar la mirada: el cine y las prácticas visuales dentro de una pedagogía de la imagen. Revista Internacional de Alfabetización y Aprendizaje de Idiomas, 1(2), 23-29.



Hernández A., M. L., & Triviño Á., G. L. (2016). Inclusión social y educativa como características de desarrollo humano en 25 niños entre los 6 y los 12 años de edad en la Institución Educativa Distrital la Arabia de Ciudad Bolívar Bogotá DC de la Comunidad Indígena Wounaan Año 2015 (Tesis de posgrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2641>

Hernández R., Y. C., Jimbo E., E. R., Tenemaza R., M., Palacios R., N. P., & Flores L., E. T. (2017). Manifestaciones de ansiedad en niños de 8 a 10 años de la ciudad de Cuenca Ecuador. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 20(3), 292-306. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi173q.pdf>

Hernández S., R., Fernández C., C., & Baptista L., P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Hernández, F., & Ventura, M. (2006). La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio (12ª. Ed.). Barcelona: Graó.

Hernández-Guzmán, L., Bermúdez-Ornelas, G., Spence, S. H., González M., M. J., Martínez-Guerrero, J. I., Aguilar V., J., & Gallegos G., J. (2010). Versión en español de la Escala de Ansiedad para Niños de Spence (SCAS). Revista Latinoamericana de Psicología, 42(1), 13-24. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342010000100002

Hiyo B., C. C. (2018). Propiedades psicométricas y estandarización del Inventario de Autoestima de Coopersmith en escolares de secundaria de Lima Sur: Chorrillos, Surco y Barranco (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/557>

Hoyos F., A. M., & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 51, 23-45. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/841/1359>

Huanca B., J. (2016). Asociación entre las redes sociales de internet y trastorno de ansiedad en adolescentes de dos Academias Preuniversitarias de la Ciudad de Arequipa (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/3464>



Hurtado C., E. (2015). Formación Fotográfica en el Aula, una Cultura de la Imagen y una Sociedad que Reclama Interpretarla (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3075>

Jolibert, J. (2002). Formar niños productores de textos (8ª. Ed.). Santiago de Chile: Dolmen.

Koppitz, E. M. (1995). El dibujo de figura humana en los niños. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom. New York: Continuum.

Lagos San M., N., & Palma L., M. (2018). Diferencias en ansiedad escolar, autoestima y perfeccionismo en función del nivel escolar y el sexo en estudiantes chilenos de educación primaria. Revista reflexión e investigación educativa, 1(1), 57-69. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3405>

Larrotta, R., Sánchez R., L., & Sánchez, J. (2016). Niveles de autoestima y uso de estrategias de afrontamiento en un grupo de personas privadas de la libertad en un centro de reclusión de la ciudad de Bucaramanga/Colombia. Informes Psicológicos, 16(1), 51-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044250>

Lasarte L., G., Aristizabal L., P., Zuazagoitia R., A., & Vizcarra M., M. T. (2014). ¿Actores o consumidores de imágenes?. Educatio Siglo XXI, 32(2 Julio), 287-304. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/202261>

Linares, M. C. (2015). La pedagogía de la imagen: las láminas escolares como recurso histórico y museográfico en la historia de la educación. RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, 1(1), 68-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5777267>

Llorens-Esteve, R. (2015). La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos (Tesis de pregrado). Universidad Internacional de La Rioja, Castellón de la Plana, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3411>

López, A. M., & Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. Revista de educación, 342, 579-604. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re342/re342_26.pdf



López-Manjón, A., & Postigo, Y. (2016). ¿Qué libro de texto elegir? La competencia visual en las actividades con imágenes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1). Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/download/2954/2692>

Macay-Zambrano, M. E., & Véliz-Castro, F. Z. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(3), 401-415. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164280>

Manrique T., C. R., & Pérez G., L. R. (2017). Propiedades psicométricas de la escala de depresión infantil en estudiantes de primaria de una institución educativa nacional de Lima. *PSIQUEMAG*, 6(1). Recuperado de <http://ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/188>

Marín O., B. E. (2009). *La infografía digital, una nueva forma de comunicación* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/57013>

Márquez G., S. H., Bernal S., C. (2015). Programa de Aceleración en Básica Secundaria, escolares sordos en condición de extraedad. Una oportunidad de interacción académica y convivencial. En IDEP, *Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad* (pp. 143-164). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Acompanamiento_in_situ.pdf#page=138

Martínez B., C. (2018). *Educomunicación en las Ciencias Sociales a través del B-learning* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686227>

Martínez S., L. D., & Gordillo D., B. (2015). El libro de texto escolar como herramienta de inclusión educativa. En Velázquez A., D., & López, R. A. (Eds.), *El texto escolar: investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá*, Universidad La Salle, (pp. 11-35). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131041229/elttexto.pdf#page=12>

Martínez, M. (2017). Programa Gestion@: programa psicoeducativo en línea para adolescentes con elevada ansiedad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(3), 46-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6087727>



Maryam, E., Davoud, M. M., & Zahra, G. (2011). Effectiveness of life skills training on increasing self-esteem of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1043-1047. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811020283>

Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada: la necesidad de una pedagogía pobre. En Dussel, I., & Gutiérrez, D. (Comp.), *Educuar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277-293). Buenos Aires: Manantial. Recuperado de <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo04.pdf>

McKay, M., & Fanning, P. (1991). *Autoestima: evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.

MECD (2015). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&ar ea=E>

Medrano G., H. F. (2015). *La autoestima y su influencia en el rendimiento escolar en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en la institución educativa Teobaldo Paredes Valdés del distrito de Paucarpata* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2100>

MEN (2010). *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2010 - 2014*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

MEN (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa: guía para actores involucrados en el Programa*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_gui_a_actores.pdf

MEN (2016). *Lineamientos estándar para proyectos de dotación educativa*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_2.pdf

Mengana P., K. (2013). *Adaptación del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs en adolescentes cubanos de 12 a 15 años* (Tesis de pregrado). Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Santa Clara, Cuba. Recuperado de <http://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/175>



MINTIC (2016). Diseño y medición: Indicador Terminales por cada 100 habitantes En el marco del Plan Nacional de desarrollo 2014 - 2018. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Colombia. Recuperado de https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articulos-74011_recurso_1.pdf

Miranda de la T., I., Laborín Á., J. F., Chávez-Hernández, A. M., Sandoval G., S. A., & Torres S., N. Y. (2016). Propiedades psicométricas del CDI en una muestra no clínica de niños de la ciudad de Hermosillo, México. *Psicología y salud*, 26(2), 273-282. Recuperado de <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2203>

Miranda E., J. B., Miranda E., J. F., & Enríquez V., A. L. (2011). Adaptación del Inventario de Autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 3(4), 5-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535715>

Mirotti, M. Á. (2000). *Introducción al estudio de las técnicas proyectivas*. Editorial Brujas.

Misrachi, C., & Alliende, F. (1991). La historieta como medio educativo y como material de lectura. *Lectura y vida*, 12. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Misrachi.pdf

Monbourquette, J. (2004). *De la autoestima a la estima del Yo profundo: de la psicología a la espiritualidad* (2ª. Ed.). Santander: Sal Terrae.

Montoya G., N. M., & Tamayo G., M. I. (2014). Situación de extraedad, ingreso tardío de los estudiantes al Sistema Escolar en el municipio de Bello (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/3591>

Mora R., J. Z., & Morales R., S. P. (2016). Fortalecimiento en los procesos lecto-escritos en primera infancia a través de blended-learning. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 117-135. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2711>

Mora V., W. R. (2014). *Observador digital, una herramienta eficaz* (tesis de pregrado). Universidad Piloto de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00001769.pdf>

Morales N., M.; González G., A. (2014). Resiliencia-Autoestima-Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de



buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 215-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173531772013.pdf>

Moreno G., A. (2019). *La interpretación del dibujo infantil*. Octaedro.

Moreno M., J., Ángel M., Á., Castañeda S., B., Castelblanco T., P., López c., N., & Medina B., A. (2011). Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psychologia*, 5(2), 155-162. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/1141>

Moreno-Méndez, J. H., Umbarila-Contreras, L. I., & Franco-Torres, L. V. (2019). Relación entre dinámicas familiares, conductas externalizantes y autoestima en niños escolarizados. *Psychologia*, 13(2), 43-54. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/3954>

Morera V., F. J. (2017). *Aproximación a la infografía como comunicación efectiva* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/187369>

Motta R., L. E. (2016). La imagen y su función didáctica en la educación artística. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 16(56), 157-175. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/545-libropdf-TOEX9-libro.pdf#page=157>

Moure R., P., Del Pino R., D. A., & Alvarado B., R. (2011). De lo psicológico a lo fisiológico en la relación entre emociones y salud. *Revista Psicología Científica*, 13(19). Recuperado de <https://www.psicologiacientifica.com/relacion-emociones-y-salud/>

Muñante V., Y. E. (2010). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4º grado de primaria del Centro Poblado Mi Perú-Ventanilla (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1244>

Narváez S., S. J. (2016). *El fortalecimiento de la comprensión de lectura por medio de un ambiente de aprendizaje basado en la interpretación de infografías* (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/27034>



NCREL - METIRI Group. (2003). enGauge®21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. North Central Regional Educational Laboratory / Metiri Group.

Niedermaier, A. (2016). Cuando me asalta el miedo, creo una imagen Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 16(56), 177-198. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/545-libropdf-TOEX9-libro.pdf#page=177>

Nieto-Moreno-de-Diezmas, E. (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 17(1), 43-54. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.1.1471

Niño S., J. T. (2016). “Entre viñetas y bocadillos”: comprensión lectora a partir de textos icónicos e icónico-verbales en el grado 303 I.E.D Tomás Carrasquilla (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3195>

Nixon, A. L., Tompkins, H., & Lackie, P. (2008). Curricular Uses of Visual Materials: A Mixed-Method Institutional Study. Carleton College, Dean of the College Office.

Onieva L., J. L. (2015). El cómic online como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles. Filología y Didáctica de la Lengua, (15), 105-127. Recuperado de <http://academica.unavarra.es/handle/2454/20374>

Orozco C., J. C. (2006). Las distancias en educación en la sociedad del conocimiento. Documentos Pedagógicos: Educación-Comunicación-Tecnologías. (12), 3-10.

Ospina P., L. F., & Pérez B., V. (2015). Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del Programa Aceleración del Aprendizaje de la IE Fe y Alegría Luis Amigó (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1864>

Palacios P., C. P. (2016). Relación entre ansiedad, inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de cuarto año de básica de dieciséis escuelas de la ciudad de Cuenca (Tesis de maestría). Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/5711>



Papalia, D. E., Wendkos O., S., & Duskin F., R. (2010). Desarrollo Humano (11ª. Ed.). México: McGraw-Hill.

Páramo, P., & Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (25). Recuperado de <https://nuevosfoliosbioetica.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25953>

Paré, C., & Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 16(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088009.pdf>

Pauta Z., L. J. (2011). La autoestima como factor que incide en el aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas de tercer año de educación general básica de la Escuela Luis Espinoza Terán, del cantón Gualaceo, provincia del Azuay (tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/3557>

Pedroza A., M., Andrade P., P., & Calleja, N. (2019). Validación de la Escala de Esquemas Maladaptativos Tempranos para Niños. Acta de Investigación Psicológica, 9(1), 37-47. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-48322019000100037&script=sci_arttext

Peña S., G. J. (2017). La influencia de los medios infográficos no convencionales en la promoción de la lectura en niños de educación básica de la Unidad Educativa Guillermo Soto Zatzabal en el año 2016 (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/reduq/20039>

Peñate, W., Bello, R., García, A., Rovella, A., & Pino-Sedeño, T. D. (2014). Características psicométricas del Cuestionario Básico de Depresión en una muestra de adolescentes. Anales de psicología, 30(1), 143-149. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n1/psicologia_clinica15.pdf

Perales P., F. J. (2006). Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 24(1), 13-30. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/73529/84737>

Pérez E., P. (2008). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves



para su desarrollo. Estudios-Investigaciones, 41. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/71081>

Pérez Z., M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación, (extraordinario), 121-138. Recuperado de http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgeneral/es/M%20Jesus%20Perez.pdf

Piera P., N. E. (2012). Autoestima según género en estudiantes del quinto grado de la Red Educativa N° 4 – Ventanilla (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1254>

Pineda R., D. F., Álvarez M., J. A., & Merchán A., N. M. (2016). Formación de ciudadanía y convivencia en el programa de Aceleración del Aprendizaje de la IED San Bernardino (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2610/TE-19649.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pinedo A., J. V. (2018). Diseño de infografía sobre el uso correcto de los métodos anticonceptivos y la percepción en estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria de dos IE–Comas, Lima 2018 (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Pintado T., D. F., & Pesantes M., G. I. (2017). Autoconcepto y ansiedad frente al rendimiento escolar en estudiantes de cuarto año de educación básica de 13 escuelas fiscales de la ciudad de Cuenca distrito 1 y 2, 2015-2016 (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/handle/123456789/28321>

Piñeiro, B. (2018). Educar las emociones en la primera infancia: teoría y guía práctica para niños de 3 a 6 años. Magisterio Editorial.

Piñeiro, B. (2019). Educando niños felices: cómo introducir la educación emocional en la vida de tus hijos o estudiantes. Magisterio Editorial.

Pitta D., L. C. (2014). La imagen como estrategia para el afianzamiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado c de ASPAEN-colegio El Rosario de Barrancabermeja (Tesis de posgrado). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/15458>

Porta, L., & Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En



Kaplan, K., Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación (pp. 59-75). Buenos Aires, Miño y Dávila. Recuperado de https://www.academia.edu/37426868/Una_narrativa_de_las_emociones_para_un_momento_de_emergencia_genealogías_posibles_en_la_pedagogía

Pugin, A. (2018). Revisión del rol de las tareas en el aprendizaje escolar. *Contacto Científico*, 7(6), 282-286. Recuperado de <https://docplayer.es/82426863-Issn-x-contacto-cientifico-revista-electronica-cientifica-y-academica-de-clinica-alemana.html>

Quintero R., O. J. (2015). Estrategias de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para población extraedad en la Institución Distrital Villas del Progreso (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2319>

Quitíán B., S. P. (2015). Dialogar para comprender textos, una experiencia multimodal. *Revista Oralidad-es*, 1(2), 122-131. Recuperado de <http://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/21>

Ramos G., Z. (2013). La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf?cv=1>

Rincón C., O. A. (2016). La infografía educativa como herramienta didáctica. Una posibilidad de mediación del proceso formativo en el área de Educación Física de los estudiantes del grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Federico Ángel del municipio de Caldas–Antioquia– (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2780>

Rodríguez G., Y. (2017). Descripción de las prácticas orales presente en el aula acelerada del colegio San Bernardino (Tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/3978>

Rodríguez M., Y. C. (2014). Enseñanza del inglés desde la pedagogía de las emociones. *Revista Vinculando*. Recuperado de http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/ensenanza-ingles-pedagogia-emociones.html

Rodríguez O., R. A., Panqueva U., C. E., Sánchez B., J. A., & Vesga, E. (2010). *Modelo Educativo Aceleración del aprendizaje: Manual Operativo*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de



https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Aceleracion_del_Aprendizaje/Guia_del_docente/Ma_nual%20Operativo.pdf

Rodríguez-Martín, R. (2014). Autoestima y rendimiento académico: un estado de la cuestión (Tesis de pregrado). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2615>

Rodríguez-Vergara, F. I. (2014). Profesores y la novela gráfica: una herramienta pedagógica para el desarrollo del inglés como lengua extranjera (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/4941>

Rojas-Montero, J. A., & Alvites-Huamaní, C. G. (2017). Software de diagnóstico de variables psicológicas [software]. Recuperado de <http://www.grupokenta.co/analisis-de-aplicacion-de-software/>

Rojas-Montero, J. A., & Alvites-Huamaní, C. G. (2018). Entornos Virtuales para la enseñanza en aplicación Web. (inédito). Proyecto de investigación Grupo de Investigación KENTA, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Alas Peruanas.

Rojas-Montero, J. A., & Díaz-Better, S. P. (2017). Presencia docente en ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías de la información y la Comunicación. *Hamut'ay*, 5(1), 52-64. Recuperado de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/issue/view/125/showToc>

Rojas-Montero, J. A., Díaz-Better, S. P., Niño R., M., & Rojas M., C. F. (2016). Representaciones visuales de conocimiento en un ambiente e-learning. *Hojas y Hablas*, (12), 61-74. Recuperado de <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/52>

Romero C., S. (2015). La interpretación de la imagen en la infancia. Acercamientos al álbum ilustrado para la comprensión de la imagen (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1371>

Romero C., S., & Gómez M., G. E. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 15-30. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442013000200004



Rueda Ortiz, R. (2015). Redes sociales digitales: de la presentación a la programación del yo. Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades, 36(78), 71-101. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/izta/v36n78/2007-9176-izta-36-78-71.pdf>

Rueda Ortiz, R. (2017). Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo. universitas humanística, (83), 133-155. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48072017000100133&script=sci_abstract&tlng=pt

Ruíz, D. (2007). La extraedad escolar ¿Una anormalidad social? Publicaciones Vicerrectorado académico, Universidad de Los Andes, Venezuela. Recuperado de <http://www.serbi.ula.ve/serbiula/librose/pva/Libros%20de%20PVA%20par%20a%20libro%20digital/la%20extraedad%20escolar.pdf>

Rumbaugh, J., Jacobson, I., & Booch, G. (2000). El lenguaje unificado de modelado: manual de referencia. Addison Wesley.

Sáenz R., M. A. (2007). Aproximación a la investigación cualitativa en Psicología y Educación. Humanitas, 4(4). Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/HumanitasRevistadeinvestigacion/2007/vol4/no4/4.pdf>

Sánchez B., J. A. (2010). Modelo Educativo Aceleración del aprendizaje: Guía docente. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Aceleracion_del_Aprendizaje/Guia_del_docente/Guia%20Docente.pdf

Sánchez P., J. C., Olmos M., S., García P., F. J., & Torrecilla S., E. M. (2014). Las tabletas digitales en educación formal: Características principales y posibilidades pedagógicas. En: A. I. Callejas Albiñana, J. V. Salido López, & Ó. Jerez García (Eds.), Competencia Digital y Tratamiento De La Información. Aprender En El Siglo XXI. IV Congreso Internacional de Competencias Básicas, Ciudad Real, 9, 10 y 11 de abril de 2014 (pp. 269-280). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/129740>

Sandí, L. E., Díaz, A., Murrelle, L., Zeledón, M. E., & Alvarado, R. (1999). Validación del inventario de depresión para niños (IDN) en Costa Rica. Acta Médica Costarricense, 41(1). Recuperado de http://actamedica.medicos.sa.cr/index.php/Acta_Medica/article/view/495

Santos T., P. A. (2017). Rol y significado de la dimensión socio afectiva en la práctica pedagógica de docentes de tercer y cuarto año medio de un



liceo municipal de Santiago (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/159270>

Schmidt Q., M. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Scolari, C. A. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. Capítulo 1 recuperado de: <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf>

Segovia A., B. (2010). Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic. Revista Iberoamericana de Educación, (51). Recuperado de <http://helvia.uco.es/handle/10396/3979>

Segovia A., B., & Racionero S., F. (2015). Educar para la cultura visual ¿un reto o una necesidad? Una propuesta metodológica. Revista de Investigación en la Escuela, (85), 87-100. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59753>

Serón T., F. J. (2013). Visual Learning in Science Education a Powerful Tool. En International Conference New Perspectives in Science Education. Recuperado de https://conference.pixel-online.net/conferences/npse2013/common/download/Paper_pdf/106-ESM02-FP-Torrecilla-NPSE2013.pdf

Serrano M., A., Mérida S., R., & Tabernero U., C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. Revista de Investigación en Educación, 14(1), 33-66. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/224>

Shapiro, L. E. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Buenos Aires: Vergara Editor.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Stokes, S. (2002). Visual Literacy in teaching and learning: a literature perspective. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 1 (1). Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.136.7248>

Thorne, K. (2003). Blended learning: how to integrate online and traditional learning. Kogan Page.



Toapanta Q., L. A. (2016). La técnica (VLP) Vocabulario-Lenguaje y Predicción en el desarrollo de la destreza de lectura en los estudiantes de segundo año de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa los Andes del cantón Píllaro, provincia de Tungurahua (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/23340>

Tobón de Castro, L. (2001) La lingüística del lenguaje: Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Tobón R., B. R., & Vélez S., B. E. (2016). Los cuentos literarios: una estrategia para mejorar la convivencia escolar dentro del aula de clase (tesis de posgrado). Recuperado de <http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/772>

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia: UNESCO.

Valderrama, B. (2015). Emociones: una taxonomía para el Desarrollo Emocional. Arandu-UTIC. Revista Científica Internacional de la Universidad Tecnológica Intercontinental, 2(1), 13-13. Recuperado de <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/revistas/2/beatriz%20valderrama%202.pdf>

Van Meerbeke, A., Sandoval-García, C., Ibáñez, M., Talero-Gutiérrez, C., Fiallo, D., & Halliday, K. (2011). Validation Study of Human Figure Drawing Test in a Colombian School Children Population. The Spanish Journal of Psychology, 14(1), 464-477. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/246e/269130fd2e41e901269ebbe6655b94701e0a.pdf>

Vargas H., M. (2015). Infografías de la identidad chilena: lectura y escritura de textos no literarios. Universidad Alberto Hurtado, Chile. Recuperado de <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/24131>

Vargas J., I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior, 3(1), 119-139. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

Vargas-Hidalgo, G. del R. (2017). Evaluación de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del III Ciclo de Educación Primaria (Tesis de maestría). Universidad de Piura, Lima, Perú. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3025/MAE_EDUC_355_REST.pdf?sequence=1



Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17541412006>

Venegas G., A. L., & Barrera M., I. J. (2013). "Están vivos porque tienen vida": lo que nos dicen las concepciones de los niños y niñas del aula de aceleración del Colegio Diego Montaña Cuéllar I.E.D. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Vera D., D. C. (2016). Propuesta educativa para fortalecerla autoestima y el autoconcepto de los estudiantes de grado 602 jornada mañana del Colegio Instituto Técnico Internacional (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29002>

Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 1(1), 207-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1790/179014347009.pdf>

Villafañe, J. (2006). Introducción a la teoría de la imagen. Madrid: Ediciones Pirámide.

Yanchaliquin P, X. B. (2017). Relación de la ansiedad infantil en el rendimiento académico en los niños y niñas de segundo y tercer año de Educación Básica de la Escuela "Nicolás Guillen" del Distrito Metropolitano de Quito periodo 2016-2017 (Tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/13328>

Zambrano A., E. (2015). Programa psicopedagógico que permite el conocimiento emocional para favorecer el rendimiento académico de los estudiantes en el 3º de secundaria de la Institución Educativa Pública Militar Anccohuyallo del Distrito de Andahuaylas, 2013-2015 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4917>

Zapata O., D. P., Mejía T., D. X., Díaz B., P. J., & Ayala R., L. K. (2016). Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación media a través de las herramientas web 2.0 (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3001>

Zuleta L., M. C. (2017). La infografía en la comprensión de lectura en estudiantes del quinto año de secundaria de la Institución Educativa Ramiro Prialé, San Juan de Miraflores, 2015 (tesis de maestría).



Universidad Nacional de Educación "Enrique Gurzmán y Valle", Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2334>

Zunzunegui, S. (2010). Pensar la imagen. 7 ed. Madrid: Cátedra.





ANEXOS

A continuación, se presenta información complementaria que apoya la investigación realizada.





Anexo 1. Validez de la prueba

Los siguientes fueron los aspectos abordados en las pruebas de entrada y salida, las cuales involucraban situaciones sobre aspectos emocionales.

Nivel literal (ver)

- Qué cambios se ven en las niñas que están en las imágenes (caso cambios psicológicos: físicos, psicológicos, emocionales, sociales)
- Ve la imagen y une el número al personaje que corresponde (caso acoso escolar: víctima, testigo, agresor)
- Ve la imagen y une el personaje a su descripción (caso acoso escolar: es quien amenaza, provoca e intimida a otra persona; es quien se muestra temeroso, débil y con poca confianza en sí mismo; es quien observa todo lo que ocurre pasiva o activamente)
- Une con una línea cada personaje con lo que expresa (dolor anímico producido por un suceso desfavorable; angustia provocada por la presencia de un peligro real o imaginario; placer producido normalmente por un suceso favorable; enojo que se manifiesta con gritos y gestos agitados)
- El miedo a hablar en público es (ansiedad; fobia social; autoconcepto; autoestima)
- En la imagen, ¿qué cambio físico muestra el rostro del niño? (caso ansiedad)
- En la imagen, ¿qué emoción expresa el rostro del niño con los ojos muy abiertos, las cejas levantadas y la boca abierta? (caso ansiedad: alegría; tristeza; enojo; miedo)
- Cuando utilizamos la respiración para relajarnos, se benefician las siguientes partes de nuestro cuerpo (pulmones, corazón y estómago; pierna, brazo, cuello; oído, lengua, ojos; estómago, brazo, lengua)
- Cuáles son los pasos para hacer una respiración de relajación (postura recta, levantar brazos, retener aire, retener aire; postura recta, soltar aire, subir piernas, retener aire; postura recta, levantar brazos, tomar aire, soltar aire; postura recta, tomar aire, retener aire, soltar aire)
- Cuando utilizamos los estiramientos para relajarnos, se benefician las siguientes partes de nuestro cuerpo (pulmones, corazón y



estomago; piernas, brazos, cuello; oído, lengua, ojos; estómago, brazo, lengua)

- Cuáles son los pasos para hacer un estiramiento de relajación (postura recta, levantar brazos, retener aire, retener aire; postura recta, soltar aire, subir piernas, retener aire; postura recta, levantar brazos, tomar aire, soltar aire; postura recta, tomar aire, retener aire, soltar aire)
- Ansiedad es (la opinión que tengo sobre mí ; el aprecio que tengo sobre mí; la preocupación que tengo de algo; la comunicación adecuada de mi opinión)
- Autoconcepto es (la opinión que tengo sobre mí; el aprecio que tengo sobre mí; la preocupación que tengo de algo; la comunicación adecuada de mi opinión)
- Autoestima es (la opinión que tengo sobre mí; el aprecio que tengo sobre mí; la preocupación que tengo de algo; la comunicación adecuada de mi opinión)
- Asertividad es (la opinión que tengo sobre mí; el aprecio que tengo sobre mí; la preocupación que tengo de algo; la comunicación adecuada de mi opinión)
- Une cada uno de los siguientes términos a su definición (pensamiento positivo; pensamiento negativo; asertividad) (es saber comunicar nuestros derechos, opiniones y sugerencias sin ofender al otro; pensamientos que me hacen sentir bien y me tranquilizan; pensamientos que me hacen sentir furioso, triste o temeroso)

Nivel inferencial (mirar)

- Según las imágenes que aparecen en la secuencia se puede deducir que (caso acoso escolar: sus compañeras están jugando con ella; la niña ha sido maltratada; la niña disfruta y está alegre; la niña siempre ha estado sola)
- La niña que está en las imágenes está siendo afectada en su (caso acoso escolar: autoconocimiento; auto refuerzo; auto reconocimiento; autoestima)
- Marca con una X el número de las imágenes que corresponde al conflicto de la secuencia (caso acoso escolar)



- Cuál sería el orden de la secuencia de imágenes que has mirado (caso cambios físicos)
- Cuál de las imágenes presenta el final de la secuencia (caso cambios físicos)
- Une con una línea los cambios y lo que son (físicos; psicológicos; emocionales) (cambios relacionados con los sentimientos; cambios relacionados con el crecimiento; cambios relacionados con la forma de pensar)
- Una expresión de ceño fruncido y labios apretados corresponde a (alegría; tristeza; enojo; miedo)
- Mira las siguientes imágenes y describe lo que ocurre en cada una de ellas (caso acoso escolar).
- Mira la imagen y une el número de cada personaje con lo que expresa (caso acoso escolar: enojo que se manifiesta con gritos y gestos agitados; dolor anímico producido por un suceso desfavorable; angustia provocada por la presencia de un peligro real o imaginario)
- En cuáles de las siguientes imágenes el niño expresa “angustia provocada por la presencia de un peligro real o imaginario” (caso ansiedad)
- Con quién está hablando el niño y por qué tiene esa expresión (caso ansiedad: con su tía, porque no lo llama hace mucho tiempo; con su papá, porque está fuera de casa; con su mamá, porque tiene temor de algo; con su abuelo, porque quiere saber de su mamá)
- Describe la secuencia de imágenes (caso ansiedad)
- Describe el cambio de pensamiento que tiene el niño que está en las imágenes (caso ansiedad)
- Observa la secuencia de imágenes e indica cuál es su orden (caso fobia social)
- Marca cuál de las siguientes características corresponde a una persona asertiva (le es difícil decir no en cualquier situación; sabe decir no de manera adecuada; se siente limitado al decir no; el decir no le genera conflictos)



- Una forma de ser asertivo es (respetar a los demás; quedarse callado; enfrentar a los demás; culpar a los demás)

Nivel crítico (observar)

- Cómo crees que se siente la niña que está en las imágenes (caso niña maltratada)
- Qué opinas de la actitud que tienen las compañeras con la niña que está en las imágenes (caso niña maltratada)
- Cómo crees que se sienten las niñas cuando están creciendo (caso cambios físicos)
- ¿Serán normales los cambios que tienen las niñas? ¿qué piensas? (caso cambios psicológicos)
- Cómo crees que se siente una persona que observa una situación de violencia escolar (caso acoso escolar)
- Si fueras víctima de acoso escolar, ¿qué harías?
- Qué piensas que es la ansiedad
- Dibuja una imagen donde le sugieras al niño qué hacer para que no tenga esos pensamientos negativos (caso fobia social)
- Observa la secuencia de imágenes y dibuja lo que el niño debería hacer para controlar su ansiedad (caso ansiedad)
- Tus amigos te llaman a jugar con ellos, pero tu mamá te manda a ordenar tu cuarto. ¿Cómo controlarías el malestar que te causaría esta situación?
- Si el profesor te llama al tablero y tienes miedo de hablar frente a tus compañeros, ¿cómo harías para controlar esta situación?
- Tu mamá te envía a hacer un mandado, en el camino te encuentras con tu amiga Rosa quien te dice que vayan un rato a casa de Juan, pero no quieres ir porque sabes que tu mamá te castigará por demorarte, ¿qué respuesta asertiva que le darías a Rosa?
- Gustavo está jugando en el parque. En ese momento llega Leonel y le ofrece un cigarrillo. Leonel insiste en que lo pruebe. ¿Cuál debería ser la respuesta de Gustavo a Leonel?



- Al observar la siguiente imagen escribe cuál sería un pensamiento asertivo de Andrés
- En la siguiente imagen escribe cuál sería una respuesta asertiva de la niña
- Cómo crees que el saber comunicar de forma adecuada nuestros derechos, opiniones y sugerencias se relaciona con nuestra autoestima y nuestro autoconcepto

Las pruebas de entrada y salida fueron valoradas por cuatro expertos provenientes de colegios públicos, acompañantes del proceso de formación en 'Aceleración del Aprendizaje', con formación académica de licenciatura y maestría en los ámbitos de psicología y pedagogía, humanidades y lengua castellana, y con experiencia docente entre 5 y 10 años, dos hombres y dos mujeres, con edades entre los 25 y 35 años.

A los jueces se les brindó información acerca de los objetivos de la prueba, el propósito del instrumento y el contexto de la misma. Se indicó que en la prueba aparecían una serie de preguntas cuyo propósito era establecer el nivel en comprensión lectora de los estudiantes, por ello, se solicitó que a cada una de las preguntas se le asignara 1, 2 o 3 para establecer el nivel al que correspondía teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. **Nivel Literal (ver):** está enfocado hacia las ideas y la información explícita que se encuentra en el texto. Indicadores: (1) Localiza información en un texto. (2) Reconoce los elementos presentes en un texto. (3) Identifica la secuencia de un texto.
2. **Nivel Inferencial (mirar):** está enfocado hacia hacer conjeturas y plantear hipótesis. Indicadores: (4) Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que se encuentran en un texto. (5) Deduce el significado de palabras y expresiones en un texto. (6) Deduce las características de personajes y otros aspectos en un texto. (7) Deduce la causa de un hecho en un texto. (8) Deduce el tema central de un texto. (9) Deduce el propósito de un texto.
3. **Nivel Crítico (observar):** está enfocado en evaluar lo que ocurre en el texto. Indicador: (10) Opina sobre aspectos variados presentes en un texto.

Una vez obtenida la información se procedió a especificar el nivel de cada una de las preguntas de acuerdo al grado de acuerdo de los jueces a partir del coeficiente de concordancia de Kendall (Dorantes-Nova, Hernández-Mosqueda y Tobón-Tobón, 2016), que permite establecer la proporción entre acuerdos y desacuerdos.



En la tabla siguiente se puede observar que en los ítems con coeficiente 1 existe un nivel de concordancia absoluta, mientras que los demás valores superan el 5%, lo que indica un alto grado de concordancia de la prueba en las valoraciones emitidas por los expertos en cada uno de estos ítems.



Ex per to	Ítem																																																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48					
1	2	3	3	3	2	3	2	1	1	3	2	1	1	3	3	1	1	3	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	3	3	2	2	3	3	
2	2	2	3	3	2	2	2	2	1	3	1	1	1	3	3	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2
3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	1	1	3	3	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	2	
4	2	2	3	3	1	3	1	2	2	3	2	1	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	3	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	2		
De sac uer do s	0	1	0	0	1	1	1	1	2	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Co efi cie nte	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	9	0	0	9	9	9	9	9	0	9	0	9	0	9	0	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	
	0	9	0	0	9	9	9	9	9	0	9	0	9	0	9	0	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	0	8	0	0	8	8	8	8	8	6	0	8	0	8	0	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8





Anexo 2. Confiabilidad de la prueba

A continuación, se presenta el análisis de fiabilidad de la prueba.

Notas		
Resultados creados		28-FEB-2020 12:14:32
Comentarios		
Entrada	Núm. de filas del archivo de trabajo	20
Tratamiento de los datos perdidos	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos para todas las variables del procedimiento.
Sintaxis	RELIABILITY /VARIABLES=it1 it2 it3 it4 it5 it6 it7 it8 it9 it10 it11 it12 it13 it14 it15 it16 it17 it18 it19 it20 it21 it22 it23 it24 it25 it26 it27 it28 it29 it30 it31 it32 it33 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR /SUMMARY=TOTAL.	

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	20	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	20	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,799	,802	33

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
it1	,80	,410	20
it2	,60	,503	20
it3	,35	,489	20
it4	,25	,444	20
it5	,45	,510	20
it6	,10	,308	20
it7	,70	,470	20
it8	,70	,470	20



it9	,80	,410	20
it10	,60	,503	20
it11	,55	,510	20
it12	,65	,489	20
it13	,30	,470	20
it14	,50	,513	20
it15	,95	,224	20
it16	,85	,366	20
it17	,70	,470	20
it18	,55	,510	20
it19	,75	,444	20
it20	,30	,470	20
it21	,70	,470	20
it22	,60	,503	20
it23	,80	,410	20
it24	,80	,410	20
it25	,55	,510	20
it26	,35	,489	20
it27	,55	,510	20
it28	,80	,410	20
it29	,60	,503	20
it30	,20	,410	20
it31	,35	,489	20
it32	,80	,410	20
it33	,85	,366	20

Matriz de correlaciones inter-elementos

	it1	it2	it3	it4	it5	it6	it7	it8
it1	1,000	,102	,367	,289	,201	-,250	,218	,491
it2	,102	1,000	,171	,236	,123	-,068	,134	,134
it3	,367	,171	1,000	,303	-,032	,105	,023	,480
it4	,289	,236	,303	1,000	-,058	-,192	,126	,378
it5	,201	,123	-,032	-,058	1,000	,034	-,285	,154
it6	-,250	-,068	,105	-,192	,034	1,000	-,145	,218
it7	,218	,134	,023	,126	-,285	-,145	1,000	-,190
it8	,491	,134	,480	,378	,154	,218	-,190	1,000
it9	,063	,102	,105	,289	-,302	,167	,491	,218
it10	,357	,167	-,043	,000	,123	-,068	,579	,134
it11	,302	,082	,453	,290	,010	,302	-,154	,724
it12	,157	,471	,099	,424	-,179	-,454	,206	-,252
it13	,055	,089	,435	-,126	,504	,145	-,286	,190
it14	,250	,000	,524	-,115	-,101	,000	,218	,000
it15	-,115	,281	,168	,132	,208	,076	-,150	,350
it16	,140	-,057	,015	,243	-,464	,140	,336	,031
it17	-,055	-,089	-,206	-,126	-,066	,218	,286	-,190
it18	,050	,287	,453	,522	-,192	,302	,285	,504
it19	,289	-,236	,182	,333	-,174	-,192	,378	-,126
it20	,327	,089	,206	,126	,285	,145	-,048	,190
it21	,218	,579	,252	,378	,154	,218	,048	,524
it22	,102	-,042	,171	,236	-,082	-,408	-,089	,134
it23	,063	,102	-,157	,289	-,302	-,250	,218	-,055
it24	,063	-,153	,105	,289	-,050	,167	-,055	-,055
it25	,050	-,123	,032	,058	-,192	,302	,066	,285
it26	-,157	,171	-,099	-,182	,179	-,245	,252	-,206
it27	,050	,082	,453	,058	-,192	-,034	,285	,066
it28	,375	,102	,367	,289	-,050	,167	-,055	,218
it29	,102	,375	-,043	,000	,123	-,068	,356	-,089



	it1	it2	it3	it4	it5	it6	it7	it8
it30	-,063	-,102	,419	,289	-,201	-,167	,327	,055
it31	,367	-,043	,560	,061	-,032	,105	,480	,252
it32	,063	,357	,105	,289	-,050	,167	,218	,218
it33	,140	,514	,308	,243	,099	,140	,031	,336

Matriz de correlaciones inter-elementos

	it9	it10	it11	it12	it13	it14	it15	it16
it1	,063	,357	,302	,157	,055	,250	-,115	,140
it2	,102	,167	,082	,471	,089	,000	,281	-,057
it3	,105	-,043	,453	,099	,435	,524	,168	,015
it4	,289	,000	,290	,424	-,126	-,115	,132	,243
it5	-,302	,123	,010	-,179	,504	-,101	,208	-,464
it6	,167	-,068	,302	-,454	,145	,000	,076	,140
it7	,491	,579	-,154	,206	-,286	,218	-,150	,336
it8	,218	,134	,724	-,252	,190	,000	,350	,031
it9	1,000	,357	,302	-,105	-,491	,250	-,115	,490
it10	,357	1,000	,082	,043	,089	,204	-,187	,229
it11	,302	,082	1,000	-,242	,154	-,101	,254	,183
it12	-,105	,043	-,242	1,000	,023	,105	-,168	,279
it13	-,491	,089	,154	,023	1,000	,218	,150	-,336
it14	,250	,204	-,101	,105	,218	1,000	-,229	,140
it15	-,115	-,187	,254	-,168	,150	-,229	1,000	-,096
it16	,490	,229	,183	,279	-,336	,140	-,096	1,000
it17	,218	,134	,285	-,023	-,286	-,218	-,150	,336
it18	,553	,082	,596	-,032	-,066	,101	,254	,183
it19	,289	,000	-,058	,061	-,126	,346	-,132	,404
it20	-,218	,312	,154	,252	,524	,218	-,350	-,031
it21	,218	,134	,285	,206	,190	,218	,350	,031
it22	,102	-,042	,492	,043	,089	,000	-,187	-,057
it23	,375	,102	,302	,419	-,491	-,250	-,115	,490
it24	,063	-,153	,302	,157	,055	,000	-,115	,490
it25	,050	,082	,192	-,453	-,066	-,101	,254	-,099
it26	,105	,171	-,179	-,121	-,023	,105	,168	-,279
it27	,302	,287	-,212	,179	,154	,704	-,208	,183
it28	,063	,102	,302	,419	,055	,000	-,115	,490
it29	,102	,583	,082	,043	,089	-,204	-,187	-,057
it30	,250	,153	,201	,105	-,055	,000	,115	,210
it31	,367	,385	,242	-,121	,206	,524	,168	,308
it32	,375	,102	,553	,157	-,218	-,250	,459	,490
it33	,140	-,057	,464	,279	-,031	-,140	,546	,216

Matriz de correlaciones inter-elementos

	it17	it18	it19	it20	it21	it22	it23	it24
it1	-,055	,050	,289	,327	,218	,102	,063	,063
it2	-,089	,287	-,236	,089	,579	-,042	,102	-,153
it3	-,206	,453	,182	,206	,252	,171	-,157	,105
it4	-,126	,522	,333	,126	,378	,236	,289	,289
it5	-,066	-,192	-,174	,285	,154	-,082	-,302	-,050
it6	,218	,302	-,192	,145	,218	-,408	-,250	,167
it7	,286	,285	,378	-,048	,048	-,089	,218	-,055
it8	-,190	,504	-,126	,190	,524	,134	-,055	-,055
it9	,218	,553	,289	-,218	,218	,102	,375	,063
it10	,134	,082	,000	,312	,134	-,042	,102	-,153
it11	,285	,596	-,058	,154	,285	,492	,302	,302



	it17	it18	it19	it20	it21	it22	it23	it24
it12	-,023	-,032	,061	,252	,206	,043	,419	,157
it13	-,286	-,066	-,126	,524	,190	,089	-,491	,055
it14	-,218	,101	,346	,218	,218	,000	-,250	,000
it15	-,150	,254	-,132	-,350	,350	-,187	-,115	-,115
it16	,336	,183	,404	-,031	,031	-,057	,490	,490
it17	1,000	,066	-,126	,190	-,190	,134	,491	,218
it18	,066	1,000	,174	-,066	,504	,287	,302	,302
it19	-,126	,174	1,000	-,126	-,126	,236	,000	,577
it20	,190	-,066	-,126	1,000	,190	,089	-,218	,055
it21	-,190	,504	-,126	,190	1,000	-,089	-,055	-,055
it22	,134	,287	,236	,089	-,089	1,000	,357	,357
it23	,491	,302	,000	-,218	-,055	,357	1,000	,375
it24	,218	,302	,577	,055	-,055	,357	,375	1,000
it25	-,373	,394	,174	-,285	,066	-,123	-,201	,050
it26	-,206	,242	,182	-,480	,023	,171	,105	,105
it27	-,373	,192	,174	,154	,066	-,123	-,201	-,201
it28	,218	,050	,000	,327	-,055	-,153	,375	,375
it29	,134	,082	,000	,089	-,089	,167	,102	,102
it30	,327	,201	,000	-,055	-,218	,153	,250	-,063
it31	,023	,242	,424	-,023	,252	-,043	-,157	,105
it32	,491	,553	,000	-,218	,218	,102	,688	,375
it33	,336	,464	-,243	-,031	,336	-,057	,490	,140

Matriz de correlaciones inter-elementos

	it25	it26	it27	it28	it29	it30	it31	it32
it1	,050	-,157	,050	,375	,102	-,063	,367	,063
it2	-,123	,171	,082	,102	,375	-,102	-,043	,357
it3	,032	-,099	,453	,367	-,043	,419	,560	,105
it4	,058	-,182	,058	,289	,000	,289	,061	,289
it5	-,192	,179	-,192	-,050	,123	-,201	-,032	-,050
it6	,302	-,245	-,034	,167	-,068	-,167	,105	,167
it7	,066	,252	,285	-,055	,356	,327	,480	,218
it8	,285	-,206	,066	,218	-,089	,055	,252	,218
it9	,050	,105	,302	,063	,102	,250	,367	,375
it10	,082	,171	,287	,102	,583	,153	,385	,102
it11	,192	-,179	-,212	,302	,082	,201	,242	,553
it12	-,453	-,121	,179	,419	,043	,105	-,121	,157
it13	-,066	-,023	,154	,055	,089	-,055	,206	-,218
it14	-,101	,105	,704	,000	-,204	,000	,524	-,250
it15	,254	,168	-,208	-,115	-,187	,115	,168	,459
it16	-,099	-,279	,183	,490	-,057	,210	,308	,490
it17	-,373	-,206	-,373	,218	,134	,327	,023	,491
it18	,394	,242	,192	,050	,082	,201	,242	,553
it19	,174	,182	,174	,000	,000	,000	,424	,000
it20	-,285	-,480	,154	,327	,089	-,055	-,023	-,218
it21	,066	,023	,066	-,055	-,089	-,218	,252	,218
it22	-,123	,171	-,123	-,153	,167	,153	-,043	,102
it23	-,201	,105	-,201	,375	,102	,250	-,157	,688
it24	,050	,105	-,201	,375	,102	-,063	,105	,375
it25	1,000	,242	-,010	-,201	,082	-,302	,032	,050
it26	,242	1,000	,032	-,419	,385	-,105	,121	,105
it27	-,010	,032	1,000	,050	-,123	,201	,242	-,201
it28	-,201	-,419	,050	1,000	,102	,250	,105	,375
it29	,082	,385	-,123	,102	1,000	,153	,171	,102
it30	-,302	-,105	,201	,250	,153	1,000	,419	,250
it31	,032	,121	,242	,105	,171	,419	1,000	,105



	it25	it26	it27	it28	it29	it30	it31	it32
it32	,050	,105	-,201	,375	,102	,250	,105	1,000
it33	-,099	,015	-,099	,490	-,057	,210	,015	,840

Matriz de correlaciones inter-elementos

	it33
it1	,140
it2	,514
it3	,308
it4	,243
it5	,099
it6	,140
it7	,031
it8	,336
it9	,140
it10	-,057
it11	,464
it12	,279
it13	-,031
it14	-,140
it15	,546
it16	,216
it17	,336
it18	,464
it19	-,243
it20	-,031
it21	,336
it22	-,057
it23	,490
it24	,140
it25	-,099
it26	,015
it27	-,099
it28	,490
it29	-,057
it30	,210
it31	,015
it32	,840
it33	1,000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
it1	18,60	28,358	,419	.	,789
it2	18,80	28,379	,322	.	,792
it3	19,05	27,313	,548	.	,783
it4	19,15	28,029	,453	.	,787
it5	18,95	30,471	-,066	.	,809
it6	19,30	30,116	,044	.	,801
it7	18,70	28,326	,362	.	,791
it8	18,70	28,011	,427	.	,788
it9	18,60	28,253	,444	.	,788
it10	18,80	27,958	,404	.	,789



	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
it11	18,85	27,187	,547	.	,782
it12	18,75	29,250	,164	.	,799
it13	19,10	29,674	,090	.	,802
it14	18,90	28,832	,229	.	,797
it15	18,45	30,050	,105	.	,799
it16	18,55	28,787	,366	.	,792
it17	18,70	29,695	,086	.	,802
it18	18,85	26,555	,673	.	,776
it19	18,65	29,082	,225	.	,796
it20	19,10	29,253	,174	.	,798
it21	18,70	28,116	,405	.	,789
it22	18,80	29,116	,182	.	,798
it23	18,60	28,989	,272	.	,794
it24	18,60	28,779	,320	.	,793
it25	18,85	30,239	-,025	.	,807
it26	19,05	29,945	,032	.	,804
it27	18,85	29,082	,185	.	,798
it28	18,60	28,568	,370	.	,791
it29	18,80	28,800	,242	.	,796
it30	19,20	29,011	,267	.	,795
it31	19,05	27,524	,505	.	,784
it32	18,60	27,832	,545	.	,785
it33	18,55	28,366	,476	.	,788

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
19,40	30,358	5,510	33







Anexo 3. Grado de Dificultad de la Prueba (GDP)

El Grado de Dificultad de la Prueba (GDP) se calculó a partir de la proporción de estudiantes con respuesta correcta respecto al total de respuestas en cada ítem. Cuando el índice de dificultad de un ítem es cero indica que nadie acertó y si es uno que todos acertaron. A medida que un ítem se acerca a cero indica que es muy difícil [entre 0 y 0,29], a uno que es muy fácil [entre 0,71 y 1] y a 0,5 que no es ni fácil ni difícil [entre 0,30 y 0,70] (Abad, Garrido, Olea y Ponsoda, 2006). En este caso el GDP fue intermedio dado que de entre los 33 ítems valorados, 20 de ellos obtuvieron un índice de dificultad en este rango.



EST.	ÍTEM																																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			
1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1
2	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	
3	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
4	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
5	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	
6	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	
7	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	
8	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
9	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	
10	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	
11	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	
12	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1
15	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
16	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
17	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
18	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1
19	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
20	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1



		ÍTEM																																
Dato	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
Aciertos	16	12	7	5	9	2	14	14	16	12	11	13	6	10	19	17	14	11	15	6	14	12	16	16	11	7	11	16	12	4	7	16	17	
#Respuestas	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
Dificultad	0,80	0,60	0,35	0,25	0,45	0,10	0,70	0,70	0,80	0,60	0,55	0,65	0,30	0,50	0,95	0,85	0,70	0,55	0,75	0,30	0,70	0,60	0,80	0,80	0,55	0,35	0,55	0,80	0,60	0,20	0,35	0,80	0,85	
Nivel	F	I	I	D	I	D	I	I	F	I	I	I	I	I	F	F	I	I	F	I	I	I	F	F	I	I	I	F	I	D	I	F	F	