

Alfabetización visual

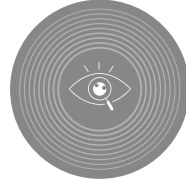
Un escenario para la comprensión lectora y emocional en comunidades vulnerables

John Alexander Rojas Montero



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de Educadores



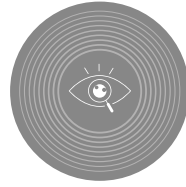
Alfabetización visual

**Un escenario para la
comprensión lectora
y emocional en
comunidades vulnerables**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Alfabetización visual

**Un escenario para la
comprensión lectora
y emocional en
comunidades vulnerables**

John Alexander Rojas Montero



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

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.

Cuando amamos, cuidamos, y cuando cuidamos, amamos.
Por eso el *ethos* que ama se completa con el *ethos* que cuida.

BERNARDO TORO

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Rojas Montero, John Alexander

Alfabetización visual. Un escenario para la comprensión lectora y emocional en comunidades vulnerables / John Alexander Rojas Montero. - Primera edición. - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.

182 páginas. - (Colección Comunicación, Tecnología y Culturas en Educación). Incluye tablas y figuras a color.

ISBN (PDF): 978-628-7651-78-4

ISBN ePub: 978-628-7651-79-1

Incluye: Referencias bibliográficas.

1. Alfabetización Visual. 2. Aprendizaje Visual. 3. Comunicación Visual. 4. Comprensión de Lectura. 5. Ayudas Visuales (Educación). 6. Formación Lectora. 7. Comprensión Emocional. 8. Métodos Gráficos. 9. Infografías. 10. Formación Docente. I. Tit.

371.335 21.ed.

Colección Comunicación, Tecnología y Culturas en Educación

Alfabetización visual. Un escenario para la comprensión lectora y emocional en comunidades vulnerables

John Alexander Rojas Montero

Autor

© Universidad Pedagógica Nacional
ISBN (PDF): 978-628-7651-78-4
ISBN ePub: 978-628-7651-79-1
Primera edición, 2024

Helbert Augusto Choachí González

Rector

Víctor Espinosa Galán

Vicerrector Académico

Paola Acosta Sierra

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Yaneth Romero Coca

Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaria General

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial UPN
Universidad Pedagógica Nacional
Carrera 16A n.º 79 - 08, piso 6.º
www.editorial.pedagogica.edu.co
Teléfonos: (601) 347 1190
(601) 594 1894, ext. 362
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación Universidad Pedagógica Nacional

María Alejandra Uribe C.

Edición

Martha Janneth Méndez

Corrección de estilo

Luisa Juliana Avella

Diagramación

Luisa Juliana Avella

Diseño de cubierta

Cristian Fidel Rojas Montero

Ilustración de infografías

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995. coeditoras.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se mencionan los créditos correspondientes. No se puede obtener ningún beneficio comercial.

No se pueden realizar obras derivadas.

Esta obra se publica con fines académicos, culturales y de enseñanza, en acceso abierto.

Contenido

Presentación	11
--------------	----

Agradecimientos	12
-----------------	----

Introducción	13
--------------	----

Los preparativos	15
Problema	16
Objetivos	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos	19
Metodología	19
El enfoque	20
El diseño	21
Población	26
Instrumentos y técnicas de análisis	29
Aspectos teóricos	41
La comprensión lectora	42
La comprensión emocional	44
Alfabetización visual	46
Los Ambientes Formativos mediados por las TIC (AFTIC)	49

Caracterización del modelo de Aceleración del Aprendizaje (AA)	54
La comprensión lectora	54
La comprensión emocional	57

El escenario de la alfabetización visual	69
Infraestructura tecnológica	69
Representación pedagógica	71
Modelo funcional	71
Modelo estático	73
Modelo dinámico	74

Las pruebas	76
Los contenidos	79
Contenidos del AFTIC: historieta	80
Contenidos del AFTIC: infografía	91
<hr/>	
La alfabetización visual, lo académico y lo emocional	103
Análisis de muestras	103
En lo académico (comprensión lectora)	115
Nivel literal (ver)	115
Nivel inferencial (mirar)	117
El nivel crítico (observar)	119
Análisis inferencial de la comprensión lectora	122
En lo emocional (comprensión emocional)	124
El autoconcepto físico	124
El autoconcepto social	126
Análisis inferencial de la comprensión emocional (autoconcepto)	128
Ansiedad por separación	130
Ansiedad fobia social	132
Ansiedad generalizada	134
La autoestima	135
Análisis inferencial de la comprensión emocional (ansiedad)	138
<hr/>	
Conclusiones	140
Lo académico	140
Lo emocional	145
La pedagogía	151
La alfabetización visual	152
Las historietas	155
Las infografías	156
<hr/>	
Epílogo	157
<hr/>	
Referencias	160

Lista de tablas

Tabla 1. Fase preactiva	24
Tabla 2. Fase interactiva	25
Tabla 3. Fase posactiva	26
Tabla 4. Características demográficas (Grupo 1)	27
Tabla 5. Características demográficas (Grupo 2)	27
Tabla 6. Presentación de instrumentos	29
Tabla 7. Indicadores emocionales DFH	32
Tabla 8. Dimensiones de prueba de entrada/salida	33
Tabla 9. Dimensiones de la entrevista estructurada	34
Tabla 10. Dimensiones del Inventario de Autoestima de Coopersmith	35
Tabla 11. Dimensiones del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs	37
Tabla 12. Dimensiones de la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris	38
Tabla 13. Dimensiones de la Escala de Ansiedad Infantil de Spence	39
Tabla 14. Categorías del observador	41
Tabla 15. Indicadores de alfabetización visual	48
Tabla 16. Tendencias comprensión lectora (pretest)	56
Tabla 17. Tendencias autoestima (previa)	59
Tabla 18. Tendencias autoestima negativa (previa)	60
Tabla 19. Tendencia autoconcepto (previo)	64
Tabla 20. Tendencias ansiedad (previo)	67
Tabla 21. Componentes principales de la red	70
Tabla 22. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk (muestras independientes)	104
Tabla 23. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk (muestras relacionadas)	105
Tabla 24. Prueba de normalidad Levene (muestras independientes)	106
Tabla 25. Prueba de normalidad Levene (muestras relacionadas)	109
Tabla 26. Prueba de aleatoriedad de las rachas (muestras independientes) (Grupo 1)	111
Tabla 27. Prueba de aleatoriedad de rachas (muestras independientes) (Grupo 2)	112
Tabla 28. Prueba de aleatoriedad de rachas (muestras relacionadas) (Grupo 1)	114
Tabla 29. Prueba de aleatoriedad de rachas (muestras relacionadas) (Grupo 2)	114
Tabla 30. Comprensión lectora-prueba de diferencias T (muestras independientes)	122
Tabla 31. Comprensión lectora-prueba de diferencias T (muestras relacionadas)	123
Tabla 32. Comprensión emocional-prueba de diferencias T (muestras independientes) Autoconcepto	129
Tabla 33. Comprensión emocional-prueba de diferencias T (muestras relacionadas) Autoconcepto	129
Tabla 34. Comprensión emocional-prueba de diferencias T (muestras independientes) Ansiedad	138
Tabla 35. Comprensión emocional-prueba de diferencias T (muestras relacionadas) Ansiedad	139
Tabla 36. Diferencias de comprensión lectora entre grupos (nivel bajo)	143

Tabla 37. Diferencias de comprensión lectora entre grupos (nivel básico)	144
Tabla 38. Diferencias de comprensión lectora entre grupos (nivel alto)	144
Tabla 39. Comparación de medias entre grupos (autoconcepto físico)	146
Tabla 40. Comparación de medias entre grupos (autoconcepto social)	146
Tabla 41. Postura frente a un caso de acoso escolar (Grupo 1)	153
Tabla 42. Postura frente a un caso de acoso escolar (Grupo 2)	154

Lista de figuras

Figura 1. Esquema del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS)	22
Figura 2. Población participante	28
Figura 3. Competencia lectora: nivel literal previo	55
Figura 4. Competencia lectora: nivel inferencial previo	55
Figura 5. Competencia lectora: nivel crítico previo	56
Figura 6. Autoestima: dimensión Sí mismo	57
Figura 7. Autoestima: dimensión Social-pares	58
Figura 8. Autoestima: dimensión Hogar-padres	58
Figura 9. Autoestima: dimensión Escolar	59
Figura 10. Depresión: dimensión Autoestima negativa	60
Figura 11. Autoconcepto: dimensión Conductual	61
Figura 12. Autoconcepto: dimensión Intelectual	61
Figura 13. Autoconcepto: dimensión Físico	62
Figura 14. Autoconcepto: dimensión Ansiedad	62
Figura 15. Autoconcepto: dimensión Social	63
Figura 16. Autoconcepto: dimensión Felicidad	63
Figura 17. Ansiedad: dimensión Pánico-Agorafobia	64
Figura 18. Ansiedad: dimensión Por separación	65
Figura 19. Ansiedad: dimensión Fobia social	65
Figura 20. Ansiedad: dimensión Miedo al daño físico	66
Figura 21. Ansiedad: dimensión Trastorno obsesivo-compulsivo	66
Figura 22. Ansiedad: Dimensión generalizada	67
Figura 23. Requerimientos funcionales ambientes historieta/infografía (profesor)	72
Figura 24. Requerimientos funcionales ambientes historieta/infografía (estudiante)	73
Figura 25. Componentes del AFTIC historieta/infografía	74
Figura 26. Actividades del profesor en el AFTIC historieta/infografía	75
Figura 27. Actividades del estudiante en el ambiente historieta/infografía	76
Figura 28. Requerimientos funcionales prueba digital (administrador)	77
Figura 29. Requerimientos funcionales prueba digital (estudiante)	78
Figura 30. Componentes prueba digital	78
Figura 31. Actividades del estudiante durante la prueba digital	79
Figura 32. ¿Qué es una historieta?	80
Figura 33. Historieta “Niña maltratada”	81
Figura 34. Narrar y colorear una historieta	81

Figura 35. Estructura de una historieta	82
Figura 36. Desarrollo de la historieta	83
Figura 37. Historieta “Cambios psicológicos”	83
Figura 38. Historieta “Acoso escolar”	84
Figura 39. Sentimientos de los personajes de una historieta	85
Figura 40. Historieta “Mamá sale a trabajar (negativa)”	86
Figura 41. Historieta “Mamá sale a trabajar (positiva)”	87
Figura 42. Historieta “Hablar en público (negativa)”	88
Figura 43. Historieta “Negarse a prestar”	89
Figura 44. Historieta “Vestirse”	90
Figura 45. Infografía sobre lo que es una infografía	91
Figura 46. Acciones asociadas al maltrato	92
Figura 47. Particularidades de las infografías	92
Figura 48. Infografía “Cambios físicos”	93
Figura 49. Infografía “Cambios psicológicos”	94
Figura 50. Infografía “Acoso escolar” (incompleta)	95
Figura 51. Infografía “Acoso escolar” (completa)	96
Figura 52. Sentimientos de los personajes de una infografía	97
Figura 53. Acoso escolar	97
Figura 54. Infografía sobre ansiedad por separación (sin texto escrito)	98
Figura 55. Infografía sobre ansiedad por separación (con texto escrito)	99
Figura 56. Hablar en público	100
Figura 57. Discusión	101
Figura 58. Código de vestuario	102
Figura 59. Comprensión lectora: nivel literal (ver) previo/posterior	116
Figura 60. Comprensión lectora: nivel literal (ver) (comparativo)	117
Figura 61. Comprensión lectora: nivel inferencial (mirar) previo/posterior	118
Figura 62. Comprensión lectora: nivel inferencial (mirar) (comparativo)	119
Figura 63. Comprensión lectora: nivel crítico (observar) previo/posterior	120
Figura 64. Comprensión lectora: nivel crítico (observar) (comparativo)	121
Figura 65. Comprensión emocional: autoconcepto físico previo/posterior	125
Figura 66. Comprensión emocional: autoconcepto físico (comparativo)	126
Figura 67. Comprensión emocional: autoconcepto social previo/posterior	127
Figura 68. Comprensión emocional: autoconcepto social (comparativo)	128
Figura 69. Comprensión emocional: ansiedad por separación previo/posterior	131
Figura 70. Comprensión emocional: ansiedad por separación (comparativo)	131
Figura 71. Comprensión emocional: ansiedad fobia social pretest/posttest	133
Figura 72. Comprensión emocional: ansiedad fobia social (comparativo)	133
Figura 73. Comprensión emocional: ansiedad generalizada pretest/posttest	134
Figura 74. Comprensión emocional: ansiedad generalizada (comparativo)	135
Figura 75. Comprensión emocional: autoestima pretest/posttest	136
Figura 76. Comprensión emocional: autoestima (comparativo)	137
Figura 77. Dibujo de sí mismo-Grupo 1/estudiante 2	148
Figura 78. Dibujo de sí misma-Grupo 2/estudiante 5	149

Presentación

El presente libro constituye una experiencia desarrollada con estudiantes y maestros de una institución educativa ubicada en el municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia): estudiantes provenientes de contextos vulnerables complejos que los llevaron a desertar del sistema escolar y maestros en condiciones espinosas que dificultan la orientación de procesos educativos adecuados. En este transcurrir investigativo, se abren camino los Ambientes Formativos mediados por las TIC (AFTIC), en los que se despliega la alfabetización visual con historietas e infografías. Este entramado permitió el abordaje de la comprensión lectora y la comprensión emocional, tan necesarias para volver a la escuela.

Agradecimientos

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

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

Al licenciado Leonardo Taborda y al ingeniero Carlos Flórez, por su soporte en aspectos de infraestructura e integración tecnológica; a la ingeniera Ninfa Pérez y al diseñador gráfico Cristian Rojas, por su creatividad en la ilustración visual de contenidos; a la profesora Janeth Cruz, por su valoración del Dibujo de la Figura Humana (DFH) desde su experiencia en el aula de inclusión; a Leomar Valecillos por su aporte desde perspectivas estadísticas; y a Marisol Niño, por sus orientaciones desde su experiencia en sus estudios doctorales.

Introducción

En Colombia, el modelo educativo flexible de Aceleración del Aprendizaje aporta estrategias tendientes a hacer que estudiantes en condición de extraedad, entre los diez y los quince años, logren en el lapso de un año fortalecer sus capacidades para pasar a educación básica secundaria, a pesar de las problemáticas emocionales y el bajo nivel de aprendizaje que los aquejan (Rodríguez *et al.*, 2010; Sánchez, 2010). Para ello se emplean estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en las que prevalece la comprensión y producción de la palabra oral y escrita sobre la imagen, sobre lo visual, sobre las emociones. Así, los maestros suelen dejar de lado la imagen y lo emocional por falta de tiempo o formación, y limitan su contribución a la superación de los obstáculos que afectan los procesos formativos (Sossa Gutiérrez, 2018).

Frente a este panorama, emerge la alfabetización visual como posibilidad para el abordaje de la palabra, la imagen y las emociones; para el conocimiento del mundo, la interacción con otros y la expresión; para ir más allá de una simple representación de cosas; para el apoyo del quehacer de los maestros antes, durante y después de un proceso formativo; para la orientación *académica* desde la comprensión lectora y la *emocional* desde la comprensión de las emociones; para coadyuvar a la superación de dificultades que afectan negativamente la permanencia, la motivación y el rendimiento escolar (Kress *et al.*, 2001; Modzelewski, 2021; Moreno Echeverri, 2021; Rojas-Montero y Díaz-Better, 2017; Rojas-Montero *et al.*, 2016; Tobón de Castro, 2001).

En este proceso de fortalecimiento de dos dimensiones, la académica y la emocional se plantean los AFTIC, desde una perspectiva híbrida (*b-learning*), que conjuga lo análogo con lo digital, lo sincrónico con lo asincrónico; allí, *historietas e infografías* se vinculan a actividades, recursos y contenidos que dinamizan la

comprensión lectora y la comprensión emocional desde una *pedagogía de la imagen* y una *pedagogía de las emociones*.

La historieta como escenario para la alfabetización visual pone en contacto a los estudiantes con experiencias de lectura de palabras e imágenes enfocadas hacia la formación de lectores y la expresión de emociones (García López, 2019; Jerez Sierra, 2020). La infografía proporciona información clara y comprensible sobre situaciones académicas y emocionales (Gutiérrez, 2020). Así, el interés investigativo se centra 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 de 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 este modelo.

Para responder a estos interrogantes, metodológicamente se plantea una perspectiva mixta que da cuenta desde lo cualitativo y lo cuantitativo de lo ocurrido con lo académico y lo emocional en dos AFTIC enfocados en la alfabetización visual, uno para las historietas y otro para las infografías. Con este fin, se emplean instrumentos cuantitativos que permiten establecer el estado de los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje antes y después del proceso formativo, y cualitativos que describen lo que sucede durante el proceso investigativo. Al final se encuentra una evolución en los grupos de estudiantes participantes en cuanto a su comprensión lectora y emocional.

Los preparativos

Si bien el modelo educativo flexible de Aceleración del Aprendizaje cuenta con lineamientos curriculares, estándares de competencias y orientaciones educativas destinados a llevar a los estudiantes a continuar sus estudios en aulas regulares, las realidades de las comunidades educativas con frecuencia presentan dificultades de diversa índole que impiden alcanzar este propósito. En primer lugar, maestros con excesivos compromisos escolares o poco preparados para ir más allá de lo académico y atender contextos extraescolares que menoscaban lo personal, lo familiar, los valores, la convivencia y la cotidianidad de los estudiantes (Huertas *et al.*, 2019; Navarro Leal, 2021; Ortiz-Calderón y Betancourt-Romero, 2020; Ospina y Pérez, 2015; Pineda *et al.*, 2016; Sossa, 2018).

En segundo lugar, la exclusión de estudiantes que no cuentan con capacidades de lectura y escritura para desenvolverse en un sistema educativo que prioriza la palabra sobre la imagen; quienes necesitan experiencias formativas originadas en la reflexión docente sobre metodologías, materiales, tecnologías y prácticas acompañados por equipos de trabajo académico conformados por profesionales de diversas áreas (Aguíño Sinisterra, 2020; Bernal Salamanca y Calderón Rangel, 2019; Bonelli, 2019; Brito Ramos, 2020; Cárdenas y Medina, 2015; Gómez Benavides y Galindo Vargas, 2021; Loaliza-Zuluaga *et al.*, 2019; Mena Raga, 2021).

En tercer lugar, la priorización de lo académico sobre lo emocional. Esta limitación afecta la implementación de estrategias institucionales integrales enfocadas en la intervención de problemáticas evidenciadas en los estudiantes, de manera que se fortalezca tanto lo emocional como lo académico y se exploren múltiples alternativas para conocer, interactuar y expresar (Díaz Mejía, 2022; Huertas Díaz *et al.*, 2019; Núñez Solís, 2020;

Ortega Paternina y Muñoz Uchuvo, 2021; Ortiz-Calderón y Betancourt-Romero, 2020; Tobón y Vélez, 2016).

Así, la sobrecarga de trabajo, la inexperiencia, la exclusión y el desconocimiento de las emociones estimulan el planteamiento de opciones que involucren la palabra y la imagen, la alfabetización visual, la historieta y la infografía; el abordaje de problemáticas académicas y emocionales en comunidades vulnerables; el poner en juego diversas formas de ver, mirar y observar el entorno; conocer el mundo; apreciar sentimientos y emociones; pensar, aprender y ser (Bazán, 2022; Bel Martínez *et al.*, 2019; Jure y Méndez, 2022; López Andrada y Ocampo González, 2020; Muñoz Gómez, 2019; Ruiz Ramírez, 2020; Samad, 2019; Sánchez Torrejón y Sánchez Alex, 2023).

Problema

En Colombia, múltiples instituciones educativas públicas aceptan el reto de llevar a reintegrarse a un grado regular a quienes por sus complejidades socioculturales, deficiencias académicas y problemáticas emocionales están por fuera del sistema educativo en condición de extraedad (Sánchez, 2010). Esta situación requiere que los profesores establezcan el estado *académico* en que se encuentran, para determinar el modelo educativo flexible al que deben ingresar, ya sea el de *Procesos Básicos* o el de Aceleración del Aprendizaje. Sin embargo, desde lo *emocional*, por lo general no se realizan diagnósticos que evidencien cómo se encuentran en aspectos como la autoestima, la depresión, el autoconcepto o la ansiedad, y por ende no se diseñan estrategias de abordaje de posibles problemas en estas áreas.

Cuando un estudiante ingresa al modelo de Aceleración del Aprendizaje, comienza un proceso de nivelación de la primaria en un año, a partir de una serie de actividades propuestas por los profesores en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), cuyo propósito es poner en contacto áreas curriculares,

tecnologías y estándares educativos, tendientes a impulsar el éxito, la motivación, la confianza y la esperanza; proceso en el que al brindarse mayor atención a lo académico, se limitan las posibilidades de orientar a los estudiantes en lo emocional y en el reconocimiento de sus características, capacidades, fortalezas y debilidades, como factores esenciales tanto para el ingreso a Educación Básica Secundaria con pares de su misma edad (Ortiz-Calderón y Betancourt-Romero, 2020; Sánchez, 2010); como para la comprensión integral de su entorno, la interacción con otros y la expresión de sí mismos.

El incluir lo académico y lo emocional exige contar con *profesores* que diseñen ambientes educativos adecuados y preparen estrategias antes, durante y después del proceso formativo de los estudiantes (Rojas-Montero y Díaz-Better, 2017); de *familias* atentas a lo que ocurre dentro y fuera de la escuela como apoyo a los estudiantes (Sánchez, 2010); de instituciones educativas potenciadoras de procesos formativos por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); de pensar los *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencia y Ciudadanas* 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 en lectura y escritura, para favorecer 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 de Castro, 2001). Así, con el lenguaje se exteriorizan contenidos en sistemas de significación (verbal y no verbal, palabra e imagen), medios (textos literarios y no literarios, cine, televisión, videojuegos, teatro) y plataformas análogas y digitales (material impreso, internet, dispositivos móviles) (Grandío, 2015; Schmidt, 2006; Scolari, 2013).

Desde los sistemas de significación, la comprensión y producción de la palabra (oral, escrita) y la imagen (fija, en movimiento), 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 vinculada con la generación de significado cuando se expresa el mundo interior, se transmite información o se interactúa con otros (Schmidt, 2006, p. 21).

En el desarrollo de las actividades escolares son comunes los textos impresos en los que confluyen caracteres alfabéticos y elementos visuales como imágenes, mapas, esquemas o gráficos; textos no literarios, como los biográficos, informativos, instructivos y de referencia; o literarios narrativos, como los mitos y leyendas, las fábulas, los cuentos y las historietas (Sánchez, 2010). Sin embargo, se ha desaprovechado en gran medida la potencia de lo visual en los procesos formativos, dejándolo como algo accesorio que solo sirve para ilustrar cosas reales (Kress *et al.*, 2001). Así es indispensable plantear ambientes donde se lea tanto la palabra como la imagen, donde se permita alfabetizar en ambas a partir de su búsqueda, interpretación, evaluación, uso y creación (Rojas-Montero *et al.*, 2016).

Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos que orientan el desarrollo de esta experiencia.

Objetivo general

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

Objetivos específicos

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

Metodología

Dada la complejidad del problema abordado, que indaga desde la perspectiva de la alfabetización visual en la dimensión académica por la comprensión lectora y en la dimensión emocional por la comprensión emocional, se plantean experiencias *b-learning* basadas en la historieta y en la infografía; análogas en las aulas de clase y digitales en los AFTIC. En este escenario se plantea un enfoque alternativo que entremezcla lo cualitativo y lo cuantitativo, lo descriptivo y lo estadístico con una recolección de información y tratamiento de datos orientada a indagar sobre un problema

en el campo de lo humano, desde el análisis y la triangulación de diversos instrumentos, con el fin de comprender, explicar, interpretar y profundizar lo que sucede en el contexto educativo estudiado (Guevara Albán *et al.*, 2020; Torres Ruiz, 2021).

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. Así, desde múltiples perspectivas se construye conocimiento al abordarse una realidad, proceso en el que surgen relaciones entre aspectos subjetivos, instrumentales y objetivos, durante una búsqueda más amplia de la solución al problema planteado (Ochoa Guevara *et al.*, 2019). En este proceso, los datos cualitativos se basan en juicios e interpretaciones cualitativas, mientras que los cuantitativos lo hacen en descripciones y representaciones matemáticas.

Desde este enfoque, se empleó la triangulación como técnica de análisis de datos, para hacer el cruce entre los referentes teóricos del estudio, la información recopilada con diversos instrumentos y los datos estadísticos emergentes, para fijar una mirada holística del problema y su solución (Rodríguez Fuentes y Caurel Cara, 2019).

El enfoque

En la investigación se emplearon instrumentos cuantitativos, para establecer el estado inicial y posterior de los estudiantes que siguen el modelo 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 *et al.*, 2014). Esto permite:

- la producción de un informe en torno a la alfabetización visual y el modelo de educación flexible de Aceleración del Aprendizaje;
- el diseño de una propuesta formativa basada en alfabetización visual para la comprensión lectora y la comprensión emocional de Aceleración del Aprendizaje;
- la creación de dos ambientes *b-learning* para la alfabetización visual como escenario para las dimensiones académica y emocional de Aceleración del Aprendizaje;
- 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 fortalecer procesos académicos y emocionales en este enfoque, formar profesores para el abordaje de lo emocional en estudiantes dentro de este modelo, y abrir un escenario investigativo enfocado hacia experiencias de alfabetización visual según las características y necesidades de los estudiantes en diversos niveles educativos. A continuación, se detallan otros aspectos metodológicos involucrados en la investigación.

El diseño

En el estudio se abordó un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) (Hernández *et al.*, 2014). En lo *cualitativo* se tomó un estudio instrumental de caso (Stake, 1998) en sus fases preactiva, interactiva y posactiva (Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández, 2020), lo que posibilitó profundizar sobre una experiencia de alfabetización visual en historietas e infografías. En la fase preactiva se recopilaron y analizaron datos cuantitativos, en la interactiva se definió la perspectiva pedagógica para la imagen y las emociones y se recogieron datos cualitativos, y en la posactiva se mezclaron los resultados cuantitativos y cualitativos para interpretar lo

ocurrido. En las fases interactiva y posactiva se tuvieron como referentes los resultados obtenidos en la fase anterior.

En lo *cuantitativo*, se escogió un diseño cuasiexperimental al trabajarse con grupos intactos, a los que se les aplicó una prueba de entrada (pretest) y una prueba de salida (postest) (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 veinte estudiantes, debido a que no todos los participantes estuvieron durante el proceso formativo completo. El esquema que se manejó con los dos grupos de estudiantes 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 (pretest), O2 la prueba de salida (postest) y X el estímulo aplicado, esto es, alfabetización visual con historietas.

Con la mezcla de lo cuantitativo con lo cualitativo se caracterizó lo que ocurría en Aceleración del Aprendizaje, la propuesta *b-learning* y la evidencia de ciertos rasgos o elementos de interés relacionados con lo académico y lo emocional. En la figura 1 se observa el esquema general de este diseño.

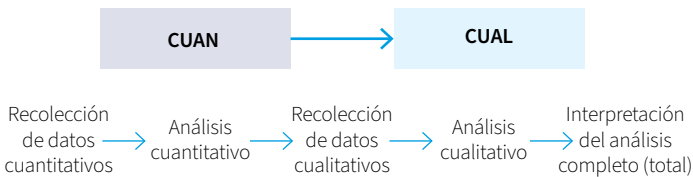


Figura 1. Esquema del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS)

Fuente: Hernández *et al.* (2014).

Es de observar que el estudio partió de una revisión de investigaciones preliminares para enfocar el análisis de los datos recopilados y el desarrollo de un cuerpo sistemático de conocimiento como aporte a la vinculación de estudiantes en Aceleración del Aprendizaje a procesos regulares de formación.

Fase preactiva

En la fase preactiva se caracterizaron las dimensiones académica y emocional de Aceleración del Aprendizaje: se plantearon objetivos, se rastreó información, se determinaron 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 creó una prueba de entrada (pretest) y una de salida (postest), cuya validación fue realizada por juicio de expertos, lo que arrojó una confiabilidad aceptable según el coeficiente de Kuder Richardson (0,799) y un Grado de Dificultad de la Prueba (GDP) intermedio según el índice de dificultad de cada ítem. 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).

En cuanto a la comprensión emocional, por la importancia que tiene el fortalecimiento de la autoestima en el modelo Aceleración del Aprendizaje, se aplicaron el Inventario de Autoestima (Self-Esteem Inventory) de Coopersmith y el Inventario de Depresión Infantil (Children's Depression Inventory) de Kovacs (Sánchez, 2010; Alvites-Huamaní, 2015, 2019). Los resultados obtenidos con estos inventarios llevaron a la necesidad de aplicar la Escala de Autoconcepto Infantil (Children's Self-Concept Scale) de Piers-Harris, y esta última 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 1 se describen las actividades desarrolladas durante esta fase.

Tabla 1. Fase preactiva

N.º	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 en Aceleración del Aprendizaje.
3	Realización de los preparativos tecnológicos para desarrollar la investigación (cuestionarios digitales, infraestructura de <i>hardware</i> , <i>software</i> y conectividad).
4	Aplicación de instrumentos de diagnóstico con el fin de determinar el estado preliminar de las dimensiones académica y emocional en estudiantes en Aceleración del Aprendizaje.
5	Proposición del plan de formación académico y emocional con estudiantes de Aceleración del Aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

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 a medida que avanzaba el estudio. Los ambientes fueron implementados de acuerdo con el plan establecido en la propuesta formativa.

Durante este proceso, se recolectó información de cada grupo, se registraron los productos de cada actividad y se tomaron evidencias documentales claves para una triangulación desde fuentes diferentes alrededor de la lectura y las emociones. En este período el investigador se adaptó a los tiempos de los profesores para el desarrollo de las actividades; realizó los ajustes requeridos

durante la investigación; organizó los datos de acuerdo con los esquemas teóricos establecidos y registró la realidad a través de diversos instrumentos. En la tabla 2 se presentan las actividades desarrolladas durante esta fase.

Tabla 2. Fase interactiva

N.º	Actividad
6	Selección del tipo de ambiente <i>b-learning</i> por desarrollar basado en las características académicas y emocionales de los estudiantes en Aceleración del Aprendizaje.
7	Construcción de ambientes <i>b-learning</i> basados en el plan de formación y las características de los estudiantes en Aceleración del Aprendizaje.
8	Implementación de ambientes <i>b-learning</i> basados en el plan de formación y las características de los estudiantes en Aceleración del Aprendizaje.
9	Registro en los ambientes <i>b-learning</i> de lo realizado por los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Fase posactiva

En la fase posactiva se elaboró el informe final, que detalló el análisis y las reflexiones sobre el problema o caso estudiado, respetando la confidencialidad de los datos obtenidos y la planeación de la divulgación de los resultados ante la comunidad; datos que fueron explorados, examinados y detallados para comprender lo que ocurría en lo académico y lo emocional mediado por ambientes *b-learning* basados en alfabetización visual, con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas.

Una vez concluido el proceso formativo, se aplicó la prueba de salida, que además de lo académico, volvió a indagar sobre lo emocional en aquellos aspectos problemáticos detectados en la prueba de 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 varianza y aleatoriedad; 2) la comparación de promedios interna

en cada grupo y externa entre grupos; y 3) el análisis inferencial a partir de los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada dimensión durante la preprueba y la posprueba. En la presentación de los resultados se describen los hallazgos dimensión por dimensión, seguidos de su análisis y discusión. Para el análisis de datos se emplearon las categorías e indicadores establecidos con tal fin. En la tabla 3 se presentan las actividades desarrolladas durante esta fase.

Tabla 3. Fase posactiva

N.º	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.

Fuente: elaboración propia.

Población

En la investigación participaron estudiantes vinculados al modelo de Aceleración del Aprendizaje de una institución educativa pública ubicada en el municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia). Se contó con una población de cien estudiantes, cuyas características fueron obtenidas del observador de cada estudiante: lugar de nacimiento, edad, género, situación de vulnerabilidad (lugar de residencia, pérdida de curso, ocupación padre, ocupación madre, acudiente, tipo de hogar).

Para el estudio de esta población se tomó como referencia una muestra de veinte estudiantes a partir de un muestreo probabilístico sistemático con aquellos que participaron durante todo el proceso formativo, diez para cada grupo. En la tabla 4 se presentan las características demográficas de los estudiantes seleccionados en el Grupo 1.

Tabla 4. 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	Sí (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)

Fuente: elaboración propia.

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 los padres son empleados, el 10 % independientes, el 20 % trabaja 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 5 se presentan las características demográficas de los estudiantes seleccionados en el Grupo 2.

Tabla 5. 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	Sí (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)

Fuente: elaboración propia.

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

Fuente: fotografía del autor.

Instrumentos y técnicas de análisis

Para abordar las dimensiones académica y emocional 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, así como reconocer tendencias personales respecto a lo emocional; complementadas con las experiencias de los profesores al interactuar con los estudiantes. Como instrumentos se utilizaron el DFH y una 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 6 se encuentra una presentación general de cada uno de los instrumentos.

Tabla 6. Presentación de instrumentos

Dimensión investigativa	Instrumento	Dimensión instrumento (ítems)
Emocional	Dibujo de la Figura Humana (DFH)	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)

Dimensión investigativa	Instrumento	Dimensión instrumento (ítems)
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, 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 Auto-concepto 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)

Dimensión investigativa	Instrumento	Dimensión instrumento (ítems)
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/ Académica	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) Observación (25, 26, 27)

Fuente: elaboración propia.

El Dibujo de la Figura Humana (DFH)

El DFH permitió la valoración de aspectos emocionales de los estudiantes como expresión de lo que hacen y lo que sienten, cuya estructura dependió de la edad y nivel de maduración; el estilo reflejó el 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 dio 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. Además, este tipo de análisis permite incluir indicadores como la baja autoestima, el bajo autoconcepto, la impulsividad, la inseguridad, la depresión, la ansiedad, la timidez y la agresividad, ante los cuales se pueden plantear procesos formativos que lleven a

su superación. 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 (Barros e Ison, 2002; Corovic, 2013; Gabinete Psicodiagnos, 2019; Koppitz, 1995; Mendoza *et al.*, 2022; Mirotti, 2000; Moreno, 2019; Romero, 2015; Rosas-Castro, 2021; Van Meerbeke *et al.*, 2011). En la tabla 7 se describen algunos indicadores emocionales del DFH tenidos en cuenta en la valoración de los dibujos.

Tabla 7. Indicadores emocionales DFH

Dimensión	Indicador/Ítem
General	(1) Integración pobre. (2) Sombreado. (3) Asimetría de las extremidades. (4) Inclinación 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 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) Dismuinidos. (46) Gráficos.

Fuente: Gabinete Psicodiagnos (2019).

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 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. En la tabla 8 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; indicadores obtenidos de la clasificación de cada pregunta realizada por los expertos en el momento de validación (Bailón López, 2021; Coral-Rodríguez y Vera-Hernández, 2020; Cusirimay Quehwarucho *et al.*, 2022; Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019).

Tabla 8. Dimensiones de prueba de entrada/salida

Dimensión	Indicador
Literal (ver): enfocado hacia las ideas y la información explícita que se encuentra en el texto	(1) Localiza la palabra escrita y la imagen fija en un texto. (2) Reconoce los elementos presentes en un texto. (3) Identifica la secuencia de un texto.
Inferencial (mirar): se hacen conjeturas y plantean hipótesis	(4) Formula hipótesis sobre la palabra escrita y la imagen fija a partir de los indicios que se encuentran en un texto. (5) Deducer el significado de palabras y expresiones en un texto. (6) Deducer las características de personajes y otros aspectos en un texto. (7) Deducer la causa de un hecho en un texto. (8) Deducer el tema central de un texto. (9) Deducer el propósito de un texto.
Crítico (observar): se evalúa lo que ocurre en el texto	(10) Opina sobre aspectos variados presentes en un texto.

Fuente: elaboración propia.

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 lo vivido en el modelo de Aceleración del Aprendizaje. Esto permitió recoger saberes construidos desde su práctica en el aula frente a sus estudiantes, como sujetos protagonistas de la acción. La entrevista

que contenía preguntas predeterminadas en su secuencia y formulación fue revisada por dos especialistas para verificar la pertinencia de las preguntas respecto a indagar sobre el contexto académico y emocional y sobre 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 (Feria Ávila *et al.*, 2020; Hamui Sutton y Vives Varela, 2021; Hernández *et al.*, 2014; Rodríguez-García y Pino-Juste, 2019; Sánchez, 2010). En la tabla 9 se muestran las dimensiones y las preguntas orientadoras de la entrevista.

Tabla 9. 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 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?

Fuente: elaboración propia.

Inventario de Autoestima de Coopersmith

Con el Inventario de Autoestima de Coopersmith se valoró la percepción que tenían los estudiantes en las dimensiones sí mismo, social, hogar y escolar a través de 58 ítems, cada uno con dos respuestas posibles: sí o no. Este instrumento estandarizado ha sido

validado y establecido su confiabilidad en diversos países incluido Colombia (Alvites-Huamaní, 2015; Hiyo, 2018; Larrota *et al.*, 2016; Sánchez Reyes, 2023; Vera, 2016). En la tabla 10 se presentan los indicadores correspondientes a cada dimensión del Inventario.

Tabla 10. Dimensiones del Inventario de Autoestima de Coopersmith

Dimensión	Indicador
<p>Sí mismo: confianza, valoración de las habilidades, seguridad de sí mismo, responsabilidad de las propias acciones, aspiraciones, estabilidad frente a los desafíos.</p>	<p>(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 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>

Dimensión	Indicador
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.	(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.
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.

Fuente: Miranda *et al.* (2011).

Inventario de Depresión Infantil de Kovacs

Con el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs se complementó la valoración de la autoestima desde las dimensiones disforia y autoestima negativa, a través de sus 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). Este es un instrumento estandarizado que ha sido validado y establecido su confiabilidad en diversos países incluido Colombia (Alvites-Huamaní, 2015, 2019; Casas, 2015; Cervantes-Perea *et al.*, 2019; García Catota, 2023; Luque Bernedo, 2019; Mengana, 2013). En la tabla 11 se presentan los indicadores correspondientes a cada dimensión del Inventario.

Tabla 11. Dimensiones del 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) Cómo es tu rendimiento en el colegio. (24) Piensas que puedes ser buen estudiante. (25) Sientes que tienes personas que te quieren.

Fuente: Flores (2018).

Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris

Con la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris se valoró la percepción que tenían los estudiantes acerca de sí mismos, en sus dimensiones conductual, intelectual, física, ansiedad, social y felicidad; con 62 ítems de dos respuestas posibles: sí o no. Este es un instrumento estandarizado que ha sido validado y establecido su confiabilidad en diversos países, incluido Colombia (Alvites-Huamaní, 2015; Moreno-Méndez *et al.*, 2019; Nieto Granada y Escárraga Blandón, 2021; Pulido Guerrero *et al.*, 2023; Vargas, 2017). En la tabla 12 se presentan los indicadores correspondientes a cada dimensión de la escala.

Tabla 12. Dimensiones de la 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 mi culpa porque hago muchas cosas malas. (11) Creo problemas a mi familia al fastidiar a mis hermanos(as). (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 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.

Dimensión	Indicador/Ítem
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.

Fuente: Vargas-Hidalgo (2017).

Escala de Ansiedad Infantil de Spence

Con la Escala de Ansiedad Infantil de Spence se valoraron los síntomas de ansiedad en sus dimensiones pánico-agorafobia, ansiedad por separación, fobia social, miedo al daño físico, trastorno obsesivo-compulsivo y ansiedad generalizada; a partir de 44 ítems con cuatro respuestas posibles: el 0 indica Nunca, el 1 A veces, el 2 Frecuentemente y el 3 Siempre. Este es un instrumento estandarizado que ha sido validado y cuya confiabilidad se ha establecido en diversos países, incluido Colombia (Alvites-Huamani, 2015; Asmat Ulloque y Cerna Ampuero, 2021; Díaz Escobar, 2021; Forcadell *et al.*, 2021; Hernández-Guzmán *et al.*, 2010). En la tabla 13 se presentan los indicadores correspondientes a cada dimensión de la escala.

Tabla 13. Dimensiones de la Escala de Ansiedad Infantil de Spence

Dimensión	Indicador/Ítem
Pánico-agorafobia: miedo muy intenso y manifiesto-temor obsesivo ante espacios abiertos o descubiertos	(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).

Dimensión	Indicador/Ítem
Ansiedad por separación: angustia por estar lejos de alguien	(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.
Fobia social: miedo irracional ante situaciones sociales que involucran el ser observado por otros	(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.
Miedo al daño físico: temor ante situaciones que pueden implicar riesgos físicos	(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.
Trastorno obsesivo-compulsivo: pensamientos recurrentes y persistentes que generan inquietud, temor, preocupación y conductas repetitivas	(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 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.

Fuente: Asmat Ulloque y Cerna Ampuero (2021).

El observador del estudiante

Es un instrumento que se maneja en la Institución Educativa para el registro de información de los estudiantes que contiene datos demográficos y observaciones sobre lo que hace cada estudiante, cómo, cuándo y por qué razón, además de aspectos por mejorar y por resaltar, los cuales permitieron realizar una caracterización de la población de estudiantes (Acosta Núñez, 2021; Acuña Cruz, 2022; Mora, 2014). En la tabla 14 se aprecian las dimensiones y los datos registrados en el observador.

Tabla 14. Categorías del 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.
Observación	(25) Fecha, (26) observación (características, proceso de desarrollo, procedimientos, correctivos de convivencia, observaciones, recomendaciones), (27) firma.

Fuente: Institución Educativa.

Aspectos teóricos

En el modelo de 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); textos que en muchos casos entremezclan palabras e imágenes que requieren una alfabetización conjunta para facilitar la apropiación de

conocimientos; la comunicación de ideas, conceptos y relaciones; la expresión de perspectivas personales (Calle y Chapoñan, 2017). Así, con las palabras es posible orientar lo que se ve, se mira y se observa al leerse imágenes, como parte de la búsqueda de sentido, de interpretaciones o perspectivas particulares en actividades de alfabetización visual para la comprensión lectora y la comprensión emocional, enmarcadas en la historieta y la infografía como escenarios para la puesta en escena de lo académico y lo emocional en la escuela.

La comprensión lectora

La *comprensión lectora* es una capacidad que permite identificar ideas, conjeturar y evaluar textos, importante no solo para el buen desempeño académico de los estudiantes, sino para su bienestar emocional. Así, los profesores requieren tanto el diseño de propuestas que incentiven la interpretación de textos relacionados con las actividades que proponen, como el reconocimiento de estrategias didácticas inclusivas necesarias para el trabajo con poblaciones vulnerables (Buritica-García y Pulgarín Agudelo, 2021; Figueroa y Tobías, 2018; Hoyos y Gallego, 2017; Morales, González y Murillo, 2022; Rodríguez, 2017). A continuación, algunas de estas propuestas y estrategias.

Hoyos y Gallego (2017) se proponen desarrollar habilidades de comprensión lectora reflexiva y crítica con estudiantes pertenecientes a un Club de Lectura en Educación Básica Primaria, como parte de las actividades de lectura promovidas desde una biblioteca como espacio cultural; actividades para la identificación de la estructura de los textos, la formulación de preguntas, la deducción e inferencia frente a situaciones, la recuperación y conexión de información nueva y previa, la evaluación y reflexión sobre lo leído.

Rodríguez (2017) explora procesos y prácticas orales de profesores y estudiantes con estudiantes del Colegio San Bernardino (Bogotá, Colombia), en torno a *competencias comunicativas* y a la

convivencia escolar motivadas con estrategias de expresión oral y gestual para la manifestación de pensamientos y sentimientos alrededor de dificultades emocionales evidenciadas en conversaciones académicas o hablar en público. Frente a dificultades en la comprensión del contenido textual y el seguimiento de instrucciones; en la escritura sin ayuda de un modelo o la transcripción de otra fuente textual; en la convivencia, el respeto y la aceptación de responsabilidades; el profesor adapta sus prácticas a las necesidades y características de sus estudiantes, a la formación integral, al trabajo interdisciplinario en el desarrollo de proyectos.

Figueroa y Tobías (2018) analizan el nivel literal, inferencial y crítico de comprensión lectora de estudiantes de segundo, tercero y cuarto en un colegio de Iquique (Chile) y obtienen una clasificación en nivel insuficiente, elemental y adecuado. Se encontró que la comprensión lectora disminuía en grados escolares superiores, debido a factores como que al principio hay un mayor acompañamiento a la enseñanza de la lectoescritura y luego se supone que ya se sabe leer; a la complejidad creciente de los textos; a la separación entre comprensión y decodificación; frente a lo que se requiere el fomento de estrategias inferenciales que lleven a profundizar en los textos, en enlazar experiencias personales, en hacer conjeturas e hipótesis para una mayor comprensión de contextos y entornos de forma autorregulada.

Buriticá-García y Pulgarín-Agudelo (2021) plantean el uso de estrategias didácticas e interactivas a través de juegos no digitales que permitan el abordaje, interpretación y reflexión de diferentes tipos de texto a estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria del Centro Educativo Santa Emilia (Risaralda). Como parte de las estrategias aparecen sopas de letras y crucigramas basados en textos informativos, argumentativos y explicativos; juegos que motivaron y despertaron interés en los estudiantes, que potenciaron sus habilidades y destrezas en comprensión lectora.

Morales Cortés *et al.* (2022) implementaron la narrativa gráfica como estrategia didáctica para el fomento de la comprensión lectora con estudiantes de grado sexto de instituciones educativas

en Yopal, Chiquinquirá y Carepa (Colombia). La estrategia incluyó talleres con temas y actividades para mejorar la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades lectoras. Se encontró una cercanía de los estudiantes a estos textos, al sentirse familiarizados con ellas y descubrir nuevas formas de lectura; aspectos que favorecen el análisis y la reflexión, el encontrar relaciones intertextuales, el explorar saberes previos, el generar controversias y apreciar el lenguaje en formas visuales.

La comprensión emocional

La *comprensión emocional* es una capacidad que permite reconocerse y afrontar retos cotidianos, útil en la superación de situaciones como el fracaso, la repitencia escolar, el desplazamiento o la pobreza, causantes de baja autoestima, bajo autoconcepto y estados como la depresión o la ansiedad. En este contexto, una vez que los profesores caracterizan las emociones de sus estudiantes a través de instrumentos como el Inventario de Autoestima de Coopersmith y el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs, pueden buscar estrategias para su afrontamiento (Aguirre *et al.*, 2017; Castro Díaz, 2018; Gómez Benavides y Galindo Vargas, 2021; Lovera Peña, 2022; Nieto Granada y Escárraga Blandón, 2021; Núñez Solís, 2020; Paredes Vásquez, 2021). A continuación, algunas de estas propuestas y estrategias.

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. Se tomó un modelo en espiral de planeación, actuación, observación y reflexión como base para la transformación de los procesos educativos, acompañado de hojas de vida, historias de vida, cartografía social y diarios de campo, para el registro de vivencias, sentimientos, percepciones y comportamientos; que sirvieron de referente a la producción de un *software* educativo

para la creación de hiperhistorias; proceso que 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.

Castro Díaz (2018) resalta la importancia de las relaciones interpersonales en contextos familiares y educativos en el proceso de aprendizaje, y su afectación por conductas que inciden en el rendimiento escolar y la autoestima. Para ello es necesario emplear estrategias metodológicas que orienten de forma adecuada las aptitudes, valores y habilidades de los estudiantes que les permitan valorarse, relacionarse en forma positiva y tener seguridad al momento de solucionar problemas o tomar decisiones; estrategias que potencien la autoestima y amplíen el autoconocimiento para alcanzar mejores resultados académicos.

Núñez Solís (2020) plantea la planificación y evaluación de grupos interactivos en aulas con estudiantes vulnerables. Durante el proceso se tuvo la participación de un profesor, un practicante, una madre y estudiantes de cursos superiores, que acompañaron a grupos de trabajo por los que circulaban los estudiantes para desarrollar actividades con diferentes objetivos en un tiempo determinado; de esta manera se incrementó el aprendizaje de lenguaje, se promovieron acciones educativas que propiciaron el diálogo y la afectividad, se produjeron experiencias comunicativas construidas a partir de las interacciones de los participantes.

Gómez Benavides y Galindo Vargas (2021) afrontan una problemática sobre convivencia escolar existente en una institución educativa en la que emergen situaciones tensas entre estudiantes; esto resalta la necesidad de manejar procesos emocionales y relaciones interpersonales a partir de las artes escénicas y plásticas,

con el fin de promover desde el Festival al Patio interacciones armónicas en escenarios de convivencia como los descansos pedagógicos y los actos cívicos, culturales y deportivos.

Paredes Vásquez (2021) busca favorecer el proceso formativo a partir de estrategias psicopedagógicas que fortalecen la autoestima y el crecimiento integral de los estudiantes, entre las que se encuentran la actividad física, la preparación para el éxito, el saber ser, hacer, conocer y convivir, así como el cuidado personal.

Lovera Peña (2022) aborda la inteligencia emocional como estrategia para mejorar la convivencia escolar. Para ello, se requiere involucrar tanto a los docentes como a los directivos, en la transformación de las relaciones existentes en las instituciones educativas alrededor de las emociones, con el fin de crear climas adecuados que permitan mejorar la convivencia y el rendimiento escolar.

Nieto Granada y Escárraga Blandón (2021) indagan sobre aspectos relacionados con la personalidad integral a partir de la autoestima, la autoimagen y la autopercepción, los cuales pueden valorarse desde lo cognitivo, el comportamiento o lo psicológico. Para este proceso se requiere la participación de padres, cuidadores, profesores, compañeros y amigos como actores intervinientes en diferentes contextos; con el fin de reconocer perspectivas de vida, lo que se siente o lo que se piensa, como parte de la adaptación de los estudiantes al mundo en que viven, para aportar a mejorar su calidad de vida y su equilibrio emocional.

Alfabetización visual

Una vez especificada la comprensión lectora y la comprensión emocional, se aprecia que en áreas como el Lenguaje, las Matemáticas, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Formación Ciudadana, aparecen materiales donde convergen la palabra escrita y la imagen fija, cuyo abordaje hace necesaria una pedagogía que propicie la comprensión de estos *sistemas simbólicos* 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* (Bejarano, 2016; García Sánchez *et al.*, 2019; Magro-Gutiérrez y Carrascal Domínguez, 2019; NCREL-Metiri Group, 2003; Schmidt, 2006; Villar, 2022).

En un proceso de alfabetización visual orientado a lo académico y lo emocional, los profesores han de contar con ambientes que mezclen la palabra con la riqueza que brinda la imagen; a partir del planteamiento de actividades donde las imágenes sean vistas (descritas), miradas (interpretadas) y observadas (evaluadas y producidas) en sus contextos particulares, con el fin de extraer información, dar significado, comunicar y expresar ideas en forma visual (Dondis, 2003; Mendoza Ureta y Tejeda Díaz, 2023; Villafañe, 2006; Villalobos Ramírez, 2021; Zunzunegui, 2010).

Este acercamiento a lo visual requiere estudiantes y profesores alfabetizados 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), que les permita apropiarse de los contenidos visuales presentes en los textos a los que acceden dentro y fuera de la escuela (Nixon *et al.*, 2008), así como:

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)

La presencia de la imagen en la escuela exige a educadores e investigadores, la exploración de su potencial en procesos formativos y en la apropiación de sus diversos formatos y modalidades;

al ser capaces de interpretar, construir y evaluar imágenes desde lo didáctico; seleccionarlas e incluirlas apropiadamente en procesos formativos; producirlas desde lo escrito o producir lo escrito desde ellas; modelar y representar la realidad; aportar a la comprensión de contenidos; impactar el aprendizaje de cada estudiante según sus características (Guiñazú, 2019).

En la tabla 15 se describen las dimensiones y los indicadores involucrados en la alfabetización visual desde historietas e infografías, basados en la propuesta realizada por la American Library Association, que promueve estrategias enfocadas en mejorar el aprendizaje y garantizar el acceso a la información (ALA, 2011).

Tabla 15. Indicadores de alfabetización visual

Dimensión	Indicador
Naturaleza: determinación de la naturaleza y el alcance de las historietas/ infografías	Discrimina palabras e imágenes que caracterizan una historieta/infografía.
	Reconoce las características, estructura y partes de una historieta/infografía.
	Reconoce la secuencia de una historieta/infografía.
Acceso: encuentro y acceso efectivo y eficiente a la información en historieta/ infografía	Localiza información relevante a partir de las partes y secuencia de una historieta/infografía.
	Reconoce las partes o componentes de una historieta/ infografía.
	Reconoce la secuencia del texto y el vocabulario empleado en una historieta/infografía.
Significado: interpretación y análisis del significado de las historietas/ infografías	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.

Dimensión	Indicador
Uso: uso de historietas de manera efectiva	<p>Reconoce las características de las palabras y las imágenes que se usan en una historieta/infografía.</p> <p>Parafrasea el contenido de una historieta/infografía con vocabulario variado.</p> <p>Identifica las palabras y las imágenes en el contenido de una historieta/infografía.</p>
Creación: diseño y creación de historietas	<p>Identifica cuál es la secuencia que debe tener una historieta/infografía.</p> <p>Elabora una historieta/infografía a partir de su estructura, partes y secuencia.</p> <p>Organiza el texto a colocar en cada parte de una historieta/infografía.</p>

Fuente: ALA (2011).

Los anteriores indicadores orientaron la elaboración de la prueba de entrada/salida alrededor de la comprensión lectora y la comprensión emocional aplicada a los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje, en el marco de la alfabetización visual desarrollada a partir de los AFTIC basados en historietas e infografías.

Los Ambientes Formativos mediados por las TIC (AFTIC)

Los AFTIC emergen de la experiencia investigativa del Grupo de Investigación KENTA en el campo de la tecnología y la educación, como territorios que posibilitan el agenciamiento colectivo, el espacio tiempo educativo, los dispositivos de subjetividad y las prácticas de construcción de sí; al brindar a los sujetos experiencias para conocer, interactuar y expresar; territorios que pueden habitarse desde perspectivas como el *e-learning*, el *b-learning* o el *m-learning* (Ayu, 2020; KENTA, 2020; Orozco, 2006; Phielipp Balut, 2020; Quitián-Bernal y González-Martínez, 2022; Reina y La Serna, 2020; Rojas-Montero y Díaz-Better, 2017; Rojas-Montero *et al.*, 2016; Rueda Ortiz, 2017).

El conocer corresponde a la *dimensión epistemológica* del proceso formativo, en la búsqueda de construir estructuras y generar operaciones coherentes de conocimiento a partir de dar sentido a información, contextos y experiencias desde el acceso, procesamiento, interpretación, creación y recreación de contenidos. El interactuar corresponde a la *dimensión ética* que promueve el constructivismo colaborativo a partir de la comunicación e interacción sincrónica y asincrónica; y la generación de comunidad a partir de la responsabilidad de los actos que se realizan al entrar en contacto con otros para unificar lo personal y lo social, y enriquecerse mutuamente dada la diversidad existente entre sus miembros. El expresar corresponde a la *dimensión estética* enfocada en manifestar lo que se piensa, se siente o se desea; en promover el sentido crítico a partir de la conciencia de sí mismo y de los otros en escenarios donde se comparten experiencias de reflexión, autoaprendizaje y autoorientación, como parte del interés por seguir formándose a lo largo de la vida (Builes Roldán y Montoya Santamaría, 2022; Cárdenas Páez, 2017; García Sánchez, 2022; Gil Congote, 2020; Krokisius García, 2022; Mariscal-San Martín *et al.*, 2022; Rodríguez Correa, 2020; Vera, 2019).

La integración de las anteriores dimensiones a los procesos formativos contribuye al fortalecimiento de lo académico y lo emocional. En este escenario los AFTIC pueden ser creados desde enfoques pedagógicos como la alfabetización visual en una perspectiva *b-learning* donde se conjuga lo analógico y lo digital, lo sincrónico y lo asincrónico. Para ello, en el caso de Aceleración del Aprendizaje, se produce un ambiente centrado en historietas y otro en infografías, cada uno con sus respectivas actividades, recursos y contenidos relacionados con la comprensión lectora y la comprensión emocional (Cáceres Flores, 2023; Damyanov y Tsankov, 2018; Fernández Hernández y García Sánchez, 2019; Guzmán, 2019; Martinenco *et al.*, 2020; Morera, 2017; Vargas Cely, 2021; Villa-Castro *et al.*, 2020).

Frente a las historietas y las infografías, desde una pedagogía de la imagen y una pedagogía de las emociones es posible orientar

procesos de alfabetización visual. Una *pedagogía de la imagen* para ver, mirar y observar diversos contenidos educativos producidos o consumidos en la cotidianidad escolar que pone en escena saberes, posturas y sentires que van más allá de lo visual. Una *pedagogía de las emociones* para reconocer y controlar emociones como el miedo, el enfado, la tristeza y la alegría, y de esta manera salir de estados de ansiedad, depresión, irritación o pesimismo debidos a factores como el crecimiento, el cambio constante de lugar de residencia o el desempeño escolar (Bottaccioli y Bottaccioli, 2023; Cordoví Díaz, 2019; Dussel, 2006; Dussel y Gutiérrez, 2006; Piñero, 2018, 2019; Robles Sánchez, 2022).

El panorama aquí descrito entrelaza diversas miradas sobre la formación mediada por las TIC, donde profesores y estudiantes se relacionan con los propósitos de construir significados, compartir perspectivas, contrastar comprensiones, constituir lo personal y lo colectivo, empoderarse del mundo (Losada-Sierra, 2023). Así, el profesor desde su conocimiento y prácticas educativas crea ambientes de aprendizaje; promueve responsabilidades; plantea condiciones epistemológicas, éticas y estéticas para procesos formativos. El estudiante desde su experiencia y contexto participa activamente en experiencias educativas y en el desarrollo de actividades que se evalúan y reorientan continuamente de acuerdo con las necesidades que emergen en su proceso de aprendizaje.

El contacto permanente entre profesores y estudiantes mediado por las TIC potencia la conformación de comunidades interesadas en la comprensión del entorno, en el fortalecimiento de sus capacidades, en la formación continua para alcanzar un mejor futuro; escenario en el que se entrelaza lo subjetivo (el sujeto), lo intersubjetivo (el otro) y lo objetivo (el mundo) desde la comunicación, la producción de conocimiento, la mediación de la acción (recuerdo y reflexión), el ser consciente de sí mismo y del otro (Manco Rueda *et al.*, 2019). En este escenario, además, los profesores pueden promover niveles cognitivos superficiales o profundos según su

forma de evaluación, intensidad del trabajo académico propuesto o las prácticas que emplean.

Es en este marco en el que los AFTIC ponen en juego sus actividades, recursos y contenidos. En primer lugar, las actividades como conjunto de acciones o tareas que llevan a los estudiantes a tener experiencias para conocer, interactuar y expresar, y de esta manera alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de formación. Para *conocer* se pueden plantear actividades como la búsqueda de información, las visitas guiadas o el planteamiento de perspectivas; para *interactuar* como el conversar con otros o el compartir contenidos; para *expresar* como la creación de contenidos basados en palabras e imágenes o el examen de expectativas y deseos (Bossolasco *et al.*, 2020; Katayama Cruz y Rojas-Montero, 2021; Leal Esper, 2019; Sangrador Merino, 2019; Silva Manrique *et al.*, 2019).

En segundo lugar, los recursos como objetos, dispositivos o materiales que apoyan el enseñar, aprender, evaluar, indagar, conocer, interactuar y conocer durante un proceso formativo. En el conocer permiten la obtención de información sobre algún tema particular, como libros, artículos, tesis y otros materiales documentales. En el interactuar dan la posibilidad de actuar como aplicaciones, servicios web, televisión y video interactivo. En el expresar permiten manifestaciones a partir de la palabra o la imagen divulgada a través del sonido, los videos o las animaciones (Miralles-Martínez *et al.*, 2019; Nájjar Sánchez *et al.*, 2020; Peinado Camacho, 2020; Rodríguez Pérez, 2023; Sosa, 2021).

En tercer lugar, los contenidos como formas que puede tomar la palabra (escrita y oral) y la imagen (fija y en movimiento) que se divulga a través de medios digitales para dinamizar el conocer, interactuar y expresar en los procesos formativos. En el conocer para referenciar hechos o generar significados a partir de su representación. En el interactuar para estimular actitudes, descripciones, exposiciones, narraciones y argumentaciones de diversas situaciones a partir de su manipulación. En el expresar para producir diversas realidades, manifestaciones y sentidos a partir de

la creación y recreación (Becerra, 2019; Burin, 2020; Cencerrado Malmierca *et al.*, 2018; Cordoví Díaz, 2019; Valencia Castillo, 2019).

En consecuencia, actividades, recursos y contenidos puestos en escena en los AFTIC abren alternativas para hacer que la palabra y la imagen aparezcan en medios como la historieta y la infografía, desplegados en plataformas análogas y digitales, de manera sincrónica y asincrónica; como escenario para el acercamiento a lo académico y a lo emocional, a la comprensión lectora y a la comprensión emocional en Aceleración del Aprendizaje.

Caracterización del modelo de Aceleración del Aprendizaje (AA)

Antes de dar inicio al proceso formativo en Aceleración del Aprendizaje, se aplicaron diversos instrumentos con el propósito de caracterizar lo académico (comprensión lectora) y lo emocional (comprensión emocional) de dos grupos de estudiantes: el Grupo 1, que interactuó con infografías, y el Grupo 2, con historietas. En lo académico se aplicó una prueba de entrada (pretest); en lo emocional se realizó un diagnóstico a través de 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.

La comprensión lectora

En la comprensión lectora se indagó sobre los niveles literal (ver), inferencial (mirar) y crítico (observar) a través de una 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 en el reconocimiento en textos de ideas, información, elementos y secuencia de palabras e imágenes. Los resultados mostrados en la figura 3 indican que un 80 % de estudiantes del Grupo 1 y un 90 % del Grupo 2 se encontraba en nivel bajo.

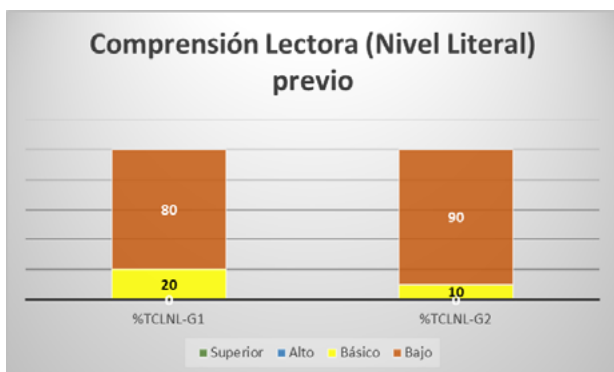


Figura 3. Competencia lectora: nivel literal previo

Fuente: elaboración propia.

El nivel inferencial (mirar) se enfocó hacia las conjeturas y las hipótesis que se plantean a partir del texto sobre la palabra y la imagen a partir de indicios, de significados y expresiones, de las características de personajes, de la causa de un hecho, del tema central y del propósito de un texto. Los resultados mostrados en la figura 4 indican que un 70 % de estudiantes del Grupo 1 y un 80 % del Grupo 2 se encontraba en nivel bajo.

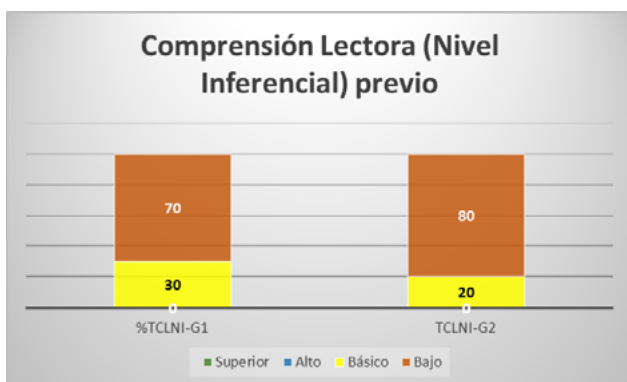


Figura 4. Competencia lectora: nivel inferencial previo

Fuente: elaboración propia.

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

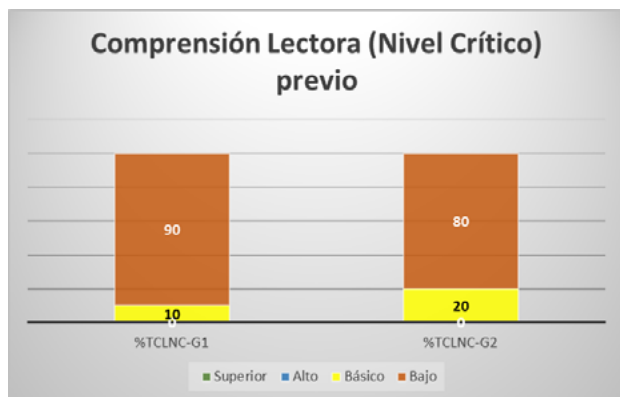


Figura 5. Competencia lectora: nivel crítico previo

Fuente: elaboración propia.

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 aprecian en la 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)

Fuente: elaboración propia.

La comprensión emocional

Dado que el modelo de Aceleración del Aprendizaje se interesa en promover el fortalecimiento de la autoestima, en la comprensión emocional se indagó inicialmente con el Inventario de Autoestima de Coopersmith. En la dimensión Sí mismo, el instrumento se enfoca hacia la confianza, la valoración de habilidades, la seguridad de sí mismo, la responsabilidad de las propias acciones, las aspiraciones, la estabilidad frente a los desafíos. En la figura 6 se observa que en los niveles bajo y promedio bajo se encontraba en el Grupo 1 el 24 % y en el Grupo 2 el 12 %.

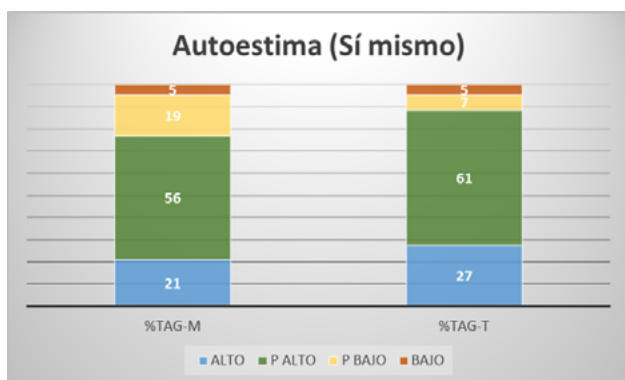


Figura 6. Autoestima: dimensión Sí mismo.

Fuente: elaboración propia.

La dimensión Social-pares se enfoca en la relación con los amigos, el sentido de pertenencia, el vínculo con los demás y las habilidades sociales. En la figura 7 se observa que en los niveles bajo y promedio bajo se encontraba el 21% del Grupo 1 y el 28% del Grupo 2.

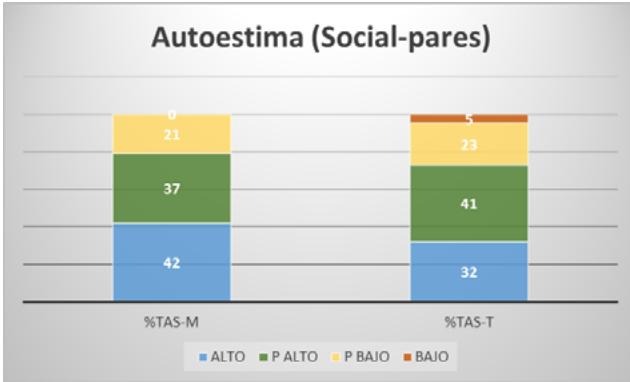


Figura 7. Autoestima: dimensión Social-pares

Fuente: elaboración propia.

La dimensión Hogar-padres se enfoca en las habilidades en las relaciones con la familia, el respeto y la consideración, la independencia, las aspiraciones familiares y los valores familiares. En la figura 8 se observa que en los niveles bajo y promedio bajo se encontraba el 18% del Grupo 1 y el 19% del Grupo 2.

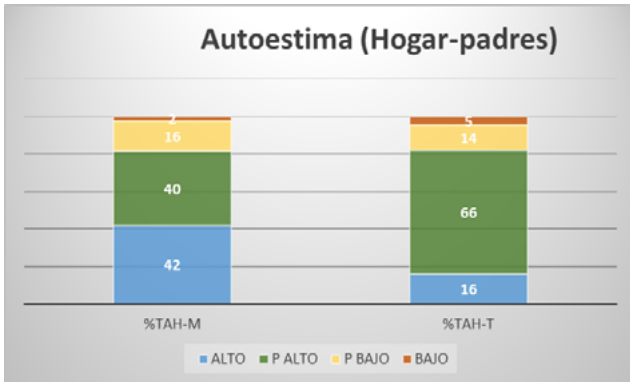


Figura 8. Autoestima: dimensión Hogar-padres

Fuente: elaboración propia.

La dimensión Escolar se enfoca en 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. En la figura 9 se observa que en los niveles bajo y promedio bajo se encontraba el 19% del Grupo 1 el 13% del Grupo 2.

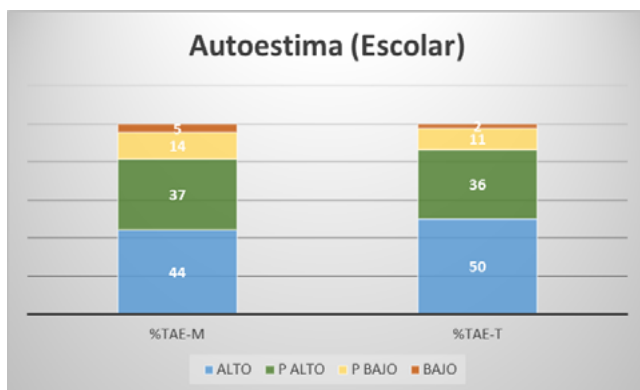


Figura 9. Autoestima: dimensión Escolar

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 17, los resultados obtenidos evidencian que en los niveles bajo y promedio bajo existen posibles problemáticas en las dimensiones Sí mismo en el Grupo 1 (23%) y Social-pares del Grupo 1 (21%) y del Grupo 2 (27%).

Tabla 17. Tendencias autoestima (previa)

Grupo	Sí mismo	Social-pares	Hogar-padres	Escolar
1	77% (alto y promedio alto)	79% (alto y promedio alto)	82% (alto y promedio alto)	81% (alto y promedio alto)
2	88% (alto y promedio alto)	73% (alto y promedio alto)	82% (alto y promedio alto)	86% (alto y promedio alto)

Fuente: elaboración propia.

Para complementar los resultados de la tabla 17, se aplicó el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs, al contar con la dimensión Autoestima negativa enfocada hacia la baja autoestima. En la figura 10 se observa que en el Grupo 1 el 3 % y en el Grupo 2 el 11 % de estudiantes se encontraba en nivel grave y severo.

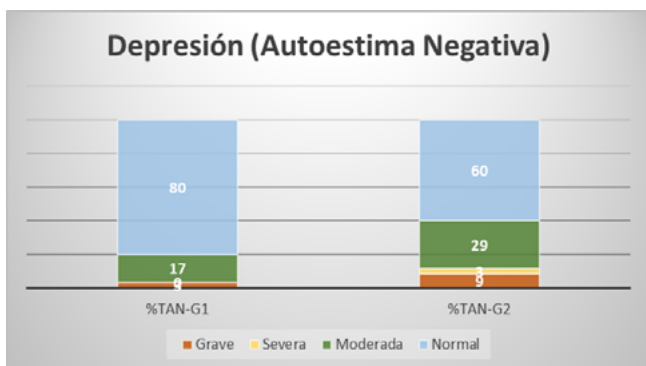


Figura 10. Depresión: dimensión Autoestima negativa

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 18 los resultados del Grupo 2 muestran un 11 % de estudiantes en nivel grave y nivel severo. Esto refuerza la necesidad de trabajar en las dimensiones Sí mismo y Social-pares durante el proceso formativo de intervención.

Tabla 18. Tendencias autoestima negativa (previa)

Grupo	Sí mismo
1	97 % (normal y moderada)
2	89 % (normal y moderada)

Fuente: elaboración propia.

Como las dimensiones Sí mismo y Social-pares se relacionan con el autoconcepto, se aplicó la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris, cuya dimensión Conductual se enfoca en el portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones. En la

figura 11 se observa en los niveles muy bajo, bajo y medio, un 51 % de estudiantes del Grupo 1 y un 47 % del Grupo 2.

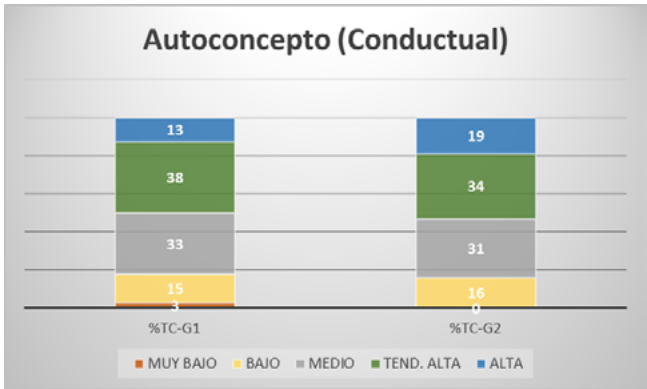


Figura 11. Autoconcepto: dimensión Conductual

Fuente: elaboración propia.

La dimensión Intelectual se enfoca en la competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas. En la figura 12 se observa en los niveles muy bajo, bajo y medio, un 83 % del Grupo 1 y un 66 % del Grupo 2.

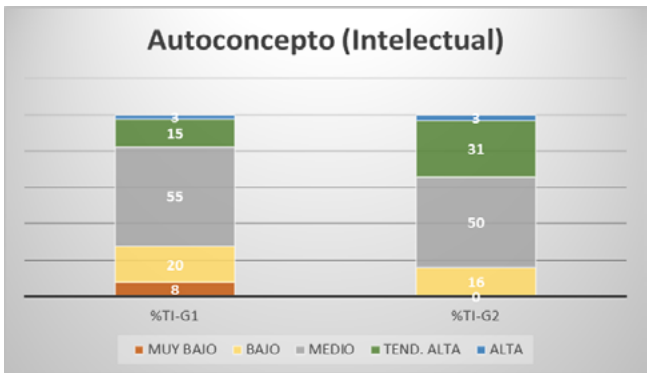


Figura 12. Autoconcepto: dimensión Intelectual

Fuente: elaboración propia.

La dimensión *Física* se centra en la percepción de apariencia y competencia física. En la figura 13 se observa en los niveles muy bajo, bajo y medio, un 76 % del Grupo 1 y un 56 % del Grupo 2.

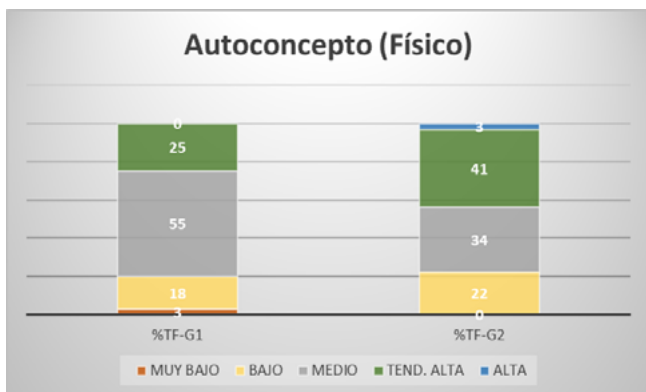


Figura 13. Autoconcepto: dimensión Física

Fuente: elaboración propia.

La dimensión Ansiedad se enfoca hacia la percepción de ausencia y problemas de tipo emocional. En la figura 14 se observa en los niveles muy bajo, bajo y medio, un 90 % del Grupo 1 y un 78 % del Grupo 2.

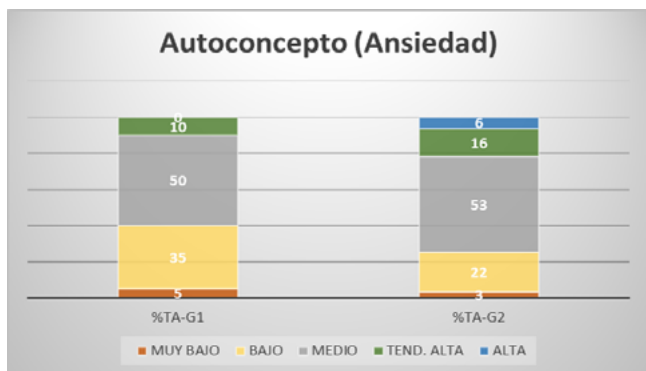


Figura 14. Autoconcepto: dimensión Ansiedad

Fuente: elaboración propia.

La dimensión Social se enfoca en la percepción del éxito en las relaciones con los otros. En la figura 15 se observa que un 43 % del Grupo 1 y un 35 % del Grupo 2 se encuentra en los niveles muy bajo, bajo y medio.

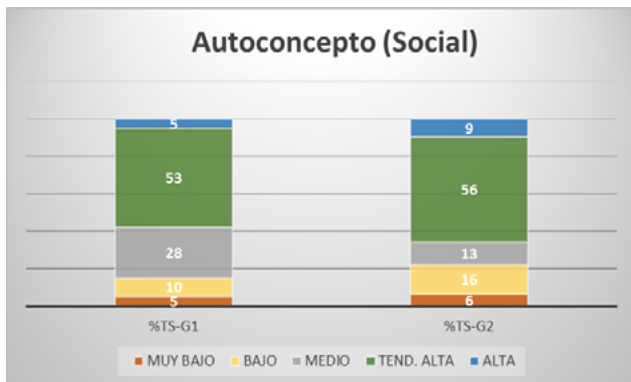


Figura 15. Autoconcepto: dimensión Social
Fuente: elaboración propia.

La dimensión Felicidad se enfoca en la valoración de la autoestima, es decir, con el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales. En la figura 16 se observa en los niveles muy bajo, bajo y medio, un 43 % del Grupo 1 y un 57 % del Grupo 2.

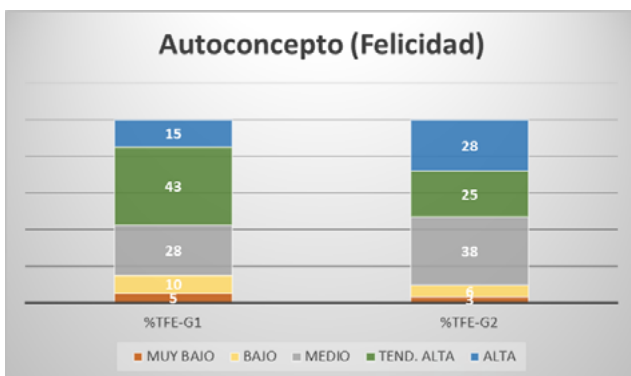


Figura 16. Autoconcepto: dimensión Felicidad
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 19, los resultados obtenidos en los niveles muy bajo, bajo y medio indican la necesidad de abordar en el proceso formativo la dimensión Intelectual (83 % Grupo 1, 66 % Grupo 2) y la dimensión Ansiedad (90 % Grupo 1 y 78 % Grupo 2).

Tabla 19. Tendencia autoconcepto (previo)

Grupo	Conductual	Intelectual	Físico	Ansiedad	Social	Felicidad
1	49 % (tendencia alta y alta)	17 % (tendencia alta y alta)	25 % (tendencia alta y alta)	10 % (tendencia alta y alta)	57 % (tendencia alta y alta)	57 % (tendencia alta y alta)
2	57 % (tendencia alta y alta)	34 % (tendencia alta y alta)	44 % (tendencia alta y alta)	22 % (tendencia alta y alta)	65 % (tendencia alta y alta)	43 % (tendencia alta y alta)

Fuente: elaboración propia.

Para profundizar en la problemática detectada, se aplicó la Escala de Ansiedad Infantil de Spence, cuya dimensión Pánico-Agorafobia, enfocada hacia el miedo muy intenso y manifiesto y el temor obsesivo ante espacios abiertos o descubiertos, llevó a observar 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).

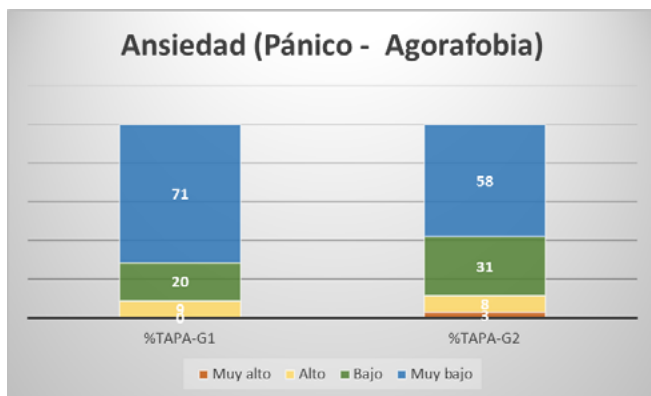


Figura 17. Ansiedad: dimensión Pánico-Agorafobia

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión Por separación, enfocada en la angustia por estar lejos de alguien, se observa que el 23 % de los estudiantes del Grupo 1 estaban en los niveles muy alto y alto, y en el Grupo 2 el 33 % (figura 18).

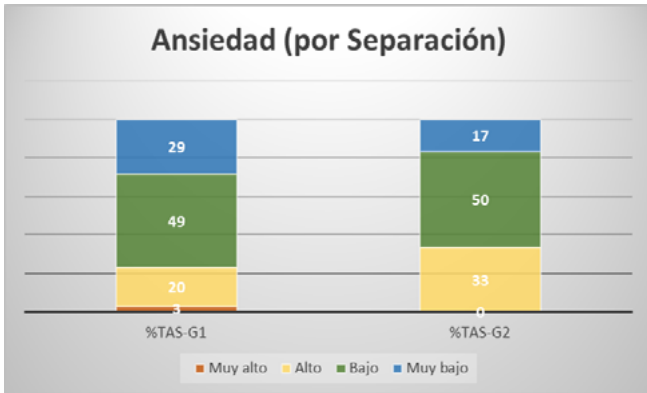


Figura 18. Ansiedad: dimensión Por separación
Fuente: elaboración propia.

En la dimensión Fobia social, enfocada en el miedo irracional ante situaciones sociales que involucran el ser observado por otros, el 6 % de estudiantes del Grupo 1 estaban en los niveles muy alto y alto, y en el Grupo 2 el 37 % (figura 19).

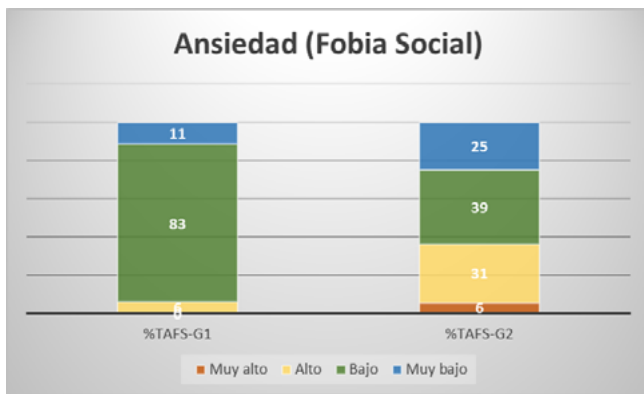


Figura 19. Ansiedad: dimensión Fobia social
Fuente: elaboración propia.

En la dimensión Miedo al daño físico, enfocada en el temor ante situaciones que pueden implicar riesgos físicos, se observa que el 0 % de los estudiantes del Grupo 1 estaban en los niveles muy alto y alto, y en el Grupo 2 el 14 % (figura 20).

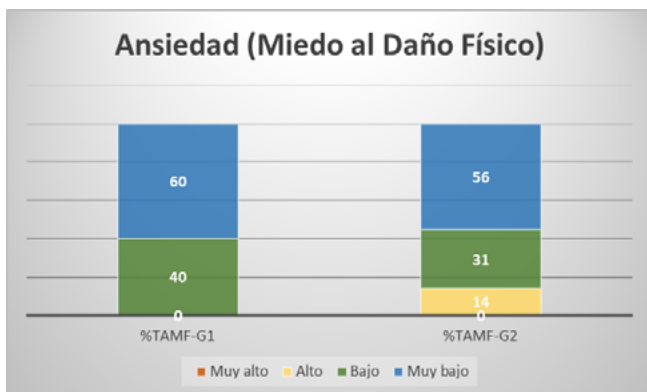


Figura 20. Ansiedad: dimensión Miedo al daño físico
Fuente: elaboración propia.

En la dimensión Trastorno obsesivo-compulsivo, enfocada en pensamientos recurrentes y persistentes que provocan inquietud, temor, preocupación y conductas repetitivas, se observa que el 14 % de los estudiantes del Grupo 1 estaban en los niveles muy alto y alto, y en el Grupo 2 el 19 % (figura 21).

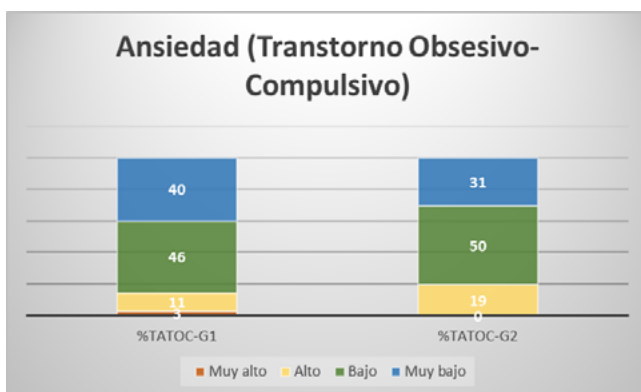


Figura 21. Ansiedad: dimensión Trastorno obsesivo-compulsivo
Fuente: elaboración propia.

En la dimensión Generalizada, enfocada en la preocupación o angustia frente a cosas que parecen difíciles de controlar, se observa que el 17 % de los estudiantes del Grupo 1 estaban en los niveles muy alto y alto, y en el Grupo 2 el 33 % (figura 22).

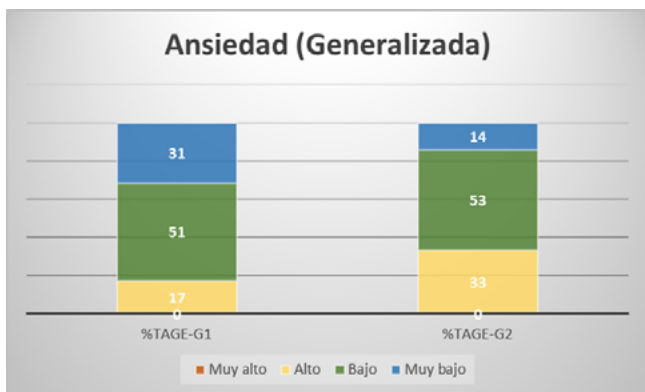


Figura 22. Ansiedad: dimensión Generalizada

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 20, los resultados obtenidos en el nivel alto, indican la necesidad de abordar en el proceso formativo la dimensión Separación (20 % Grupo 1 y 33 % Grupo 2), la dimensión Fobia social (31 % Grupo 2) y la dimensión Generalizada (33 % Grupo 2).

Tabla 20. Tendencias ansiedad (previo)

Grupo	Pánico-Agorafobia	Separación	Fobia social	Daño físico	Trastorno obsesivo-compulsivo	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)

Fuente: elaboración propia.

El proceso de aplicación de instrumentos permitió la identificación de las problemáticas por trabajar durante el proceso de intervención realizado en los ambientes *b-learning* para infografías (Grupo 1) y para historietas (Grupo 2), en los cuales se plantearon situaciones relacionadas con separación, fobia social y generalizada.

El escenario de la alfabetización visual

En atención a cada una de las problemáticas detectadas durante la caracterización de Aceleración del Aprendizaje, se planteó una serie de proyectos para abordarlas en procesos de comprensión lectora y comprensión emocional. Estos proyectos fueron el eje de creación de dos ambientes *b-learning* de alfabetización visual, cuya descripción parte del montaje de una infraestructura tecnológica, pasa por una representación pedagógica, para llegar a las pruebas aplicadas y los contenidos alojados en los AFTIC.

Infraestructura tecnológica

El desarrollo del proceso formativo requirió del montaje de una infraestructura tecnológica dada su ausencia en una Institución Educativa Pública ubicada en el municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia). Este fue el preámbulo a la implementación de los ambientes *b-learning* de alfabetización visual historieta/infografía que permitieron a los estudiantes realizar actividades en forma análoga y digital, de acuerdo con las necesidades diagnosticadas sobre conectividad inalámbrica e infraestructura eléctrica.

Para la conectividad, se instalaron un servidor y puntos de acceso inalámbrico local que permitió el despliegue de una red comunitaria escolar en la que se alojaron plataformas y contenidos educativos digitales, accesibles desde las tabletas suministradas por la Institución Educativa a los estudiantes y los profesores de la sede de Aceleración del Aprendizaje. 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 (tabla 21).

Tabla 21. Componentes principales de la red

Dispositivo	Descripción
<p data-bbox="200 352 452 376">Router TP-Link WDR3600 (4)</p> 	<p data-bbox="572 469 849 560">Dispositivo de acceso inalámbrico que permitió a estudiantes y profesores conectarse a la red a través de tabletas.</p>
<p data-bbox="200 694 298 718">Servidor (1)</p> 	<p data-bbox="572 778 856 933">Computador para que estudiantes y profesores accedieran a contenidos y aplicaciones a través de la red inalámbrica: Wikipedia, un diccionario, libros digitales, una plataforma para aulas virtuales y aplicaciones para las tabletas.</p>
<p data-bbox="200 1038 388 1062">Tableta (25 por grupo)</p> 	<p data-bbox="572 1145 852 1257">Dispositivo móvil que permite el acceso a Wikipedia, un diccionario, libros digitales, una plataforma para aulas virtuales y aplicaciones.</p>

Fuente: elaboración propia.

Representación pedagógica

Con la infraestructura tecnológica instalada fue posible la implementación de los AFTIC infografía/historieta de alfabetización visual como parte del enfoque *b-learning* seleccionado para el desarrollo del proceso formativo. Los ambientes mezclaron el aula análoga con el aula digital alrededor de la lectura y las emociones, en la perspectiva del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En lo análogo se brindó a los estudiantes materiales como hojas y colores para el dibujo de historietas/infografías y la conexión desde sus tabletas a un servidor. En lo digital se accedió a plataformas y contenidos relacionados con el desarrollo de proyectos en los que se combinaron estrategias, metodologías y tecnologías enmarcadas en una pedagogía para la imagen y una pedagogía para las emociones (Caro Mendoza, 2018; Fernández Molina y Tabuena Cuevas, 2019; Padilla Pérez, 2022; Zúñiga Muñoz, 2021). Los ambientes fueron modelados desde la perspectiva metodológica propuesta en Barros *et al.* (2005) a partir de los modelos funcional, estático y dinámico que se describen a continuación.

Modelo funcional

Los modelos funcionales se representan a través del diagrama de “casos de uso” (Rumbaugh *et al.*, 2000), en el que se hibridan en el aula análoga y el aula digital diferentes medios, tecnologías, actividades, recursos y contenidos enfocados hacia el desarrollo de procesos formativos. Los modelos describen la funcionalidad general de los AFTIC historieta/infografía creados para profesores y estudiantes en Aceleración del Aprendizaje. En la figura 23 se observa que *en línea* (digital) el profesor pone a disposición pruebas, proyectos y contenidos que se conjugan en el *aula análoga* con materiales, orientaciones y realimentaciones para el desarrollo de proyectos y la elaboración de los productos propuestos a los estudiantes.

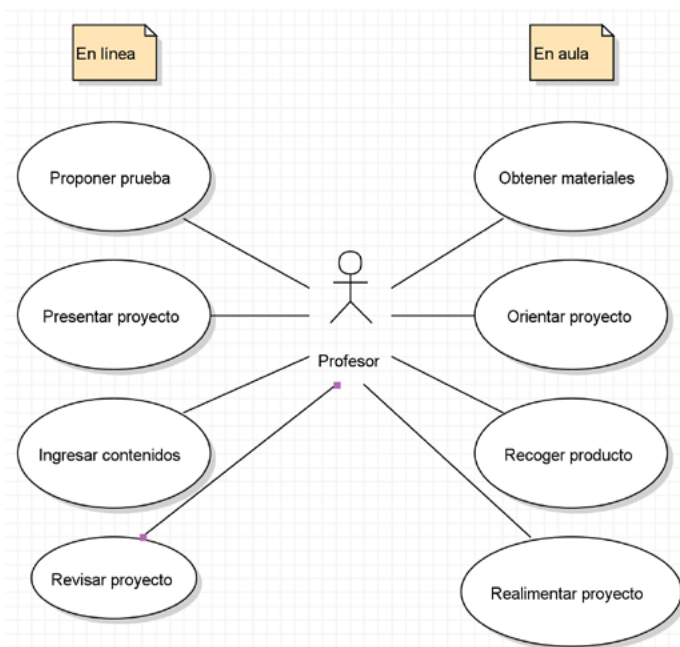


Figura 23. Requerimientos funcionales ambientes historietas/infografía (profesor)

Fuente: elaboración propia.

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

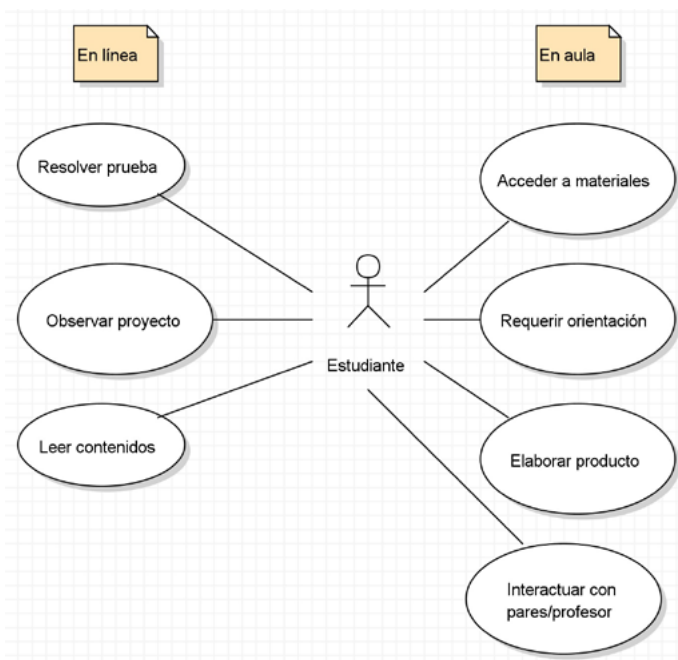


Figura 24. Requerimientos funcionales ambientes historieta/infografía (estudiante)

Fuente: elaboración propia.

Modelo estático

El modelo estático se representa a través de un diagrama de “clases” (Rumbaugh *et al.*, 2000) que describe los elementos claves de los ambientes *b-learning*, acompañados de las relaciones que se pueden establecer entre ellos para atender los requerimientos establecidos en el modelo funcional. En la figura 25 se aprecia que *en línea* (digital) aparecen las pruebas, los proyectos, subproyectos y contenidos, en el *aula análoga* los productos y materiales, y en ambos profesores y estudiantes.

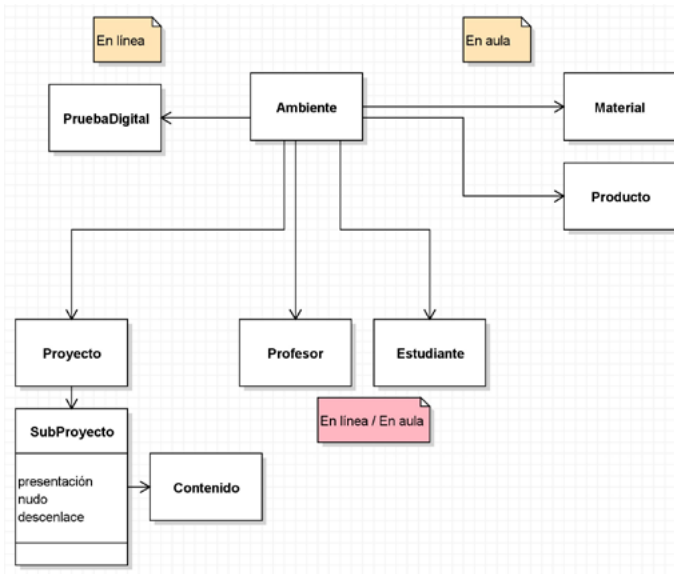


Figura 25. Componentes del AFTIC historieta/infografía

Fuente: elaboración propia.

Modelo dinámico

El modelo dinámico se representa con un “diagrama de actividades” (Rumbaugh *et al.*, Jacobson y Booch, 2000) que describe las dinámicas de interacción de estudiantes y profesores con los ambientes *b-learning*. En la figura 26, se muestra que el profesor *en línea* (digital) puede llevar a cabo las actividades de ingresar pruebas y proyectos, subir contenidos y acceder a productos; en el *aula análoga* puede distribuir los materiales para el desarrollo de los proyectos y recibir los productos.

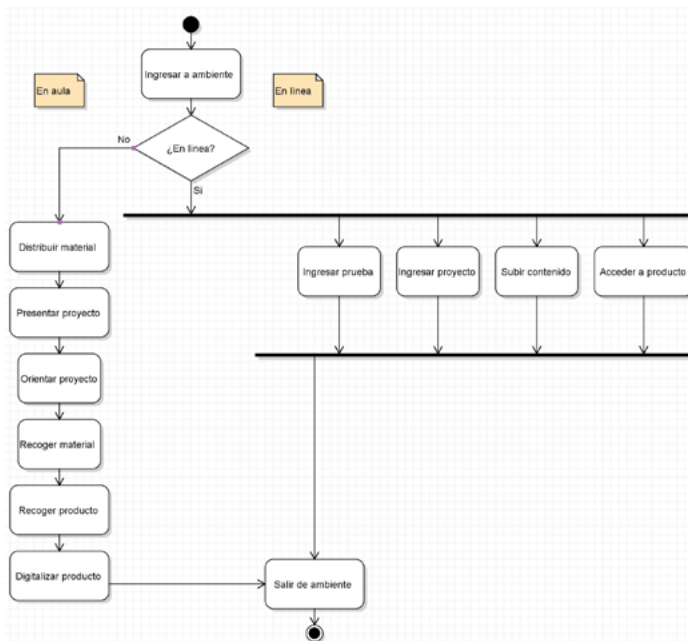


Figura 26. Actividades del profesor en el AFTIC historieta/infografía

Fuente: elaboración propia.

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

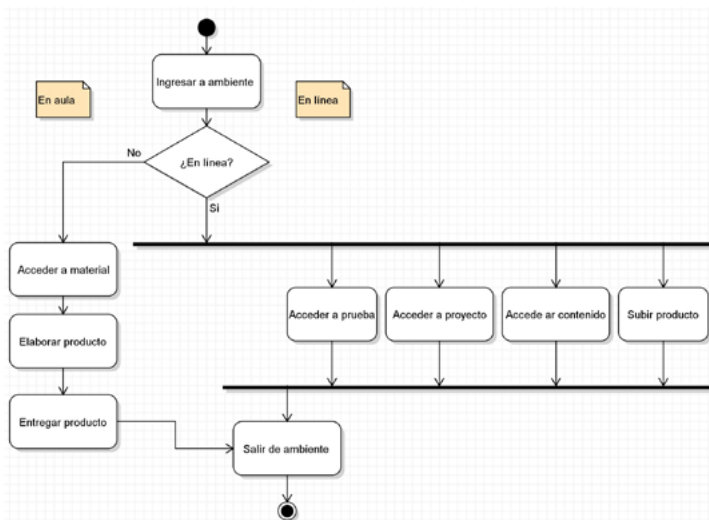


Figura 27. Actividades del estudiante en el ambiente historieta/infografía

Fuente: elaboración propia.

Las pruebas

Para la caracterización de lo emocional se aplicaron en el aula análoga 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 en línea

del Inventario de Depresión Infantil de Kovacs¹ (Rojas-Montero y Alvites-Huamaní, 2017), con el propósito de familiarizar a los estudiantes a través de un proceso de alfabetización digital con las dinámicas que se desarrollarían durante su proceso formativo de 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)

Fuente: elaboración propia.

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

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



Figura 29. Requerimientos funcionales prueba digital (estudiante)

Fuente: elaboración propia.

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

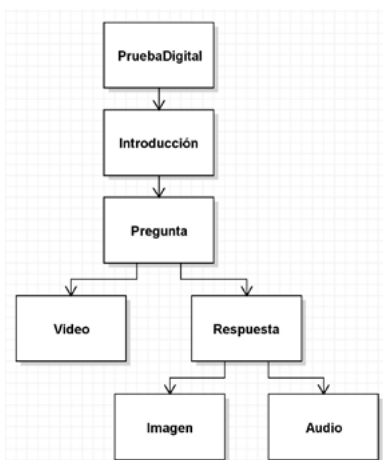


Figura 30. Componentes prueba digital

Fuente: elaboración propia.

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

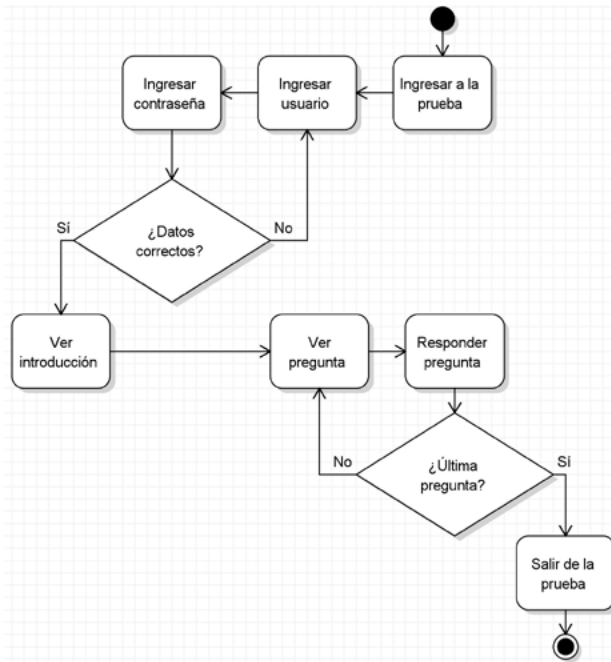


Figura 31. Actividades del estudiante durante la prueba digital

Fuente: elaboración propia.

Los contenidos

De acuerdo con la caracterización de lo académico y lo emocional, se diseñó y produjo 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 de

historieta² (Rojas-Montero y Alvites-Huamaní, 2018) y en el ambiente de infografía.

Contenidos del AFTIC: historieta

En la figura 32 se describen los contenidos del Proyecto 1 alojados en el AFTIC historieta.

Ambiente: Historieta

Subproyecto 1: ¿Qué es una historieta?

[Presentación] Se presenta una historieta sobre lo que es una historieta (figura 32).



Figura 32. ¿Qué es una historieta?

Fuente: elaboración propia.

Se da una definición preliminar: Podría decirse que una historieta es una historia contada por medio de una secuencia de dibujos.

[Nudo] Se presenta una a una cada viñeta de la historieta “Niña maltratada” (figura 33).

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

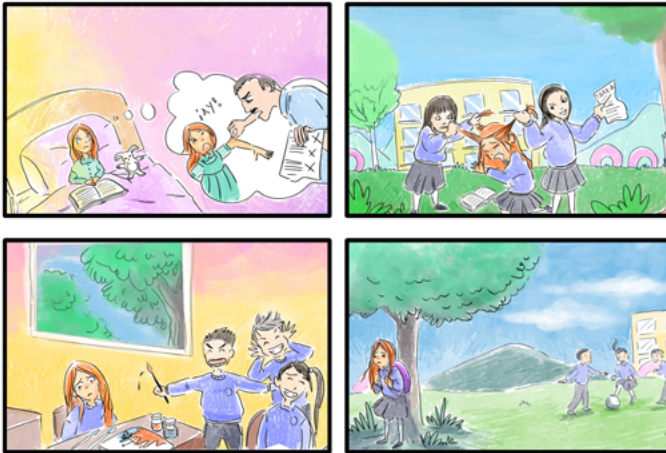


Figura 33. Historieta “Niña maltratada”
Fuente: elaboración propia.

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 (figura 34).



Figura 34. Narrar y colorear una historieta
Fuente: elaboración propia.

Ambiente: Historieta

Subproyecto 2: ¿Cuál es la estructura de una historieta?

[Presentación] Los estudiantes leen la historieta “Cambios físicos” con las viñetas en desorden (figura 35).

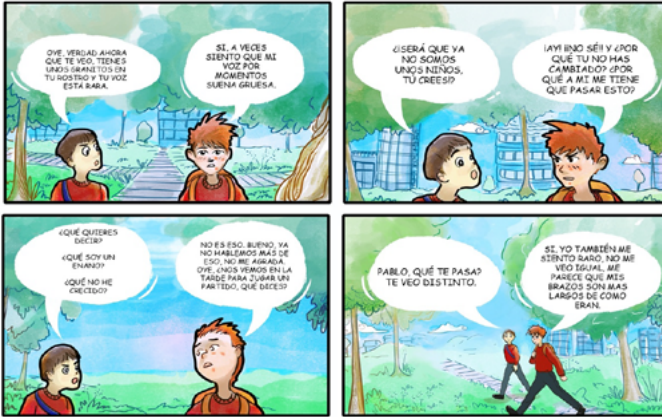


Figura 35. Estructura de una historieta

Fuente: elaboración propia.

Para hacer 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?

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.

Se presenta la historieta ordenada (figura 36).

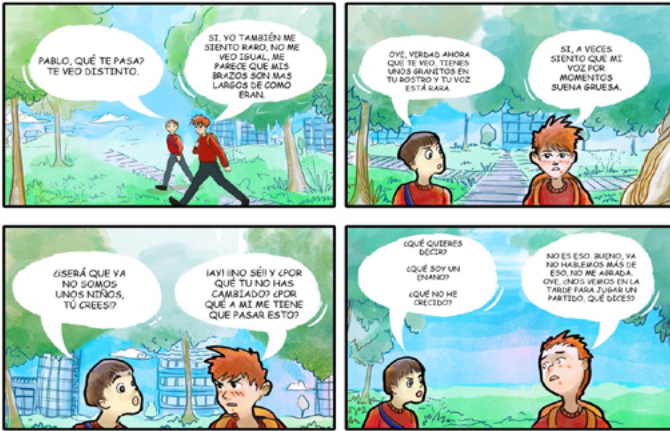


Figura 36. Desarrollo de la historieta

Fuente: elaboración propia.

[Nudo] Se presenta la historieta “Cambios psicológicos” y se recuerda la estructura colocando rótulos en cada viñeta (figura 37).



Figura 37. Historieta “Cambios psicológicos”

Fuente: elaboración propia³.

Para hacer 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

3 Para la ilustración de esta historieta se contó con el apoyo del diseñador gráfico Cristian Fidel Rojas Montero.

los personajes de una historieta. Está compuesto por globo y rabillo que señala el personaje que habla. (4) Las *cartelas* representan lo que dice el narrador y que apoya el desarrollo de la historia. Este texto escrito va en un recuadro rectangular en la parte superior de la viñeta. (5) Las *onomatopeyas* son representaciones del sonido. Pueden estar dentro o fuera del globo. Las más usadas son: *plop* (caída), *zzzz* (dormido), *crash* (choque o romper algo), *splash* (algo cae en el agua).

Para realizar el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué está pasando en esta historieta?, ¿cuál es la actitud de los niños en cada viñeta?, ¿con quién se sienten identificados?, ¿saben qué es el acoso escolar?, ¿conocen que dentro del 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 presenta un video sobre autoestima. Como producto se pide la elaboración de una historieta con el personaje que más se identifican.

Ambiente: Historieta

Subproyecto 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 presentadas (figura 39).

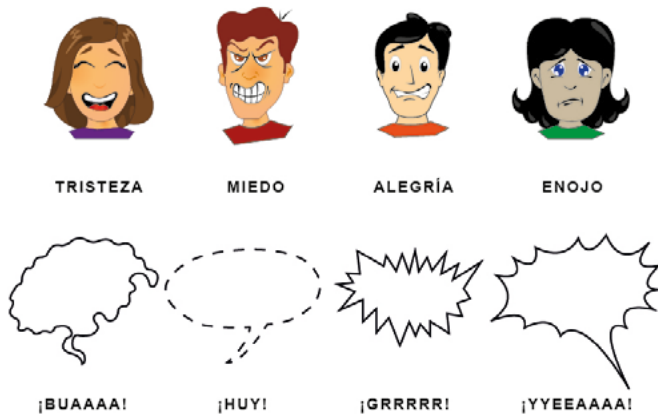


Figura 39. Sentimientos de los personajes de una historieta

Fuente: elaboración propia.

[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” (figura 38).

Para hacer 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 versión distinta a la que se presenta, utilizando globos y onomatopeyas adecuadas a cada nueva situación planteada.

A continuación, los contenidos trabajados en el Proyecto 3 en el AFTIC historieta.

Ambiente: Historieta

Subproyecto 1: ¿Para qué sirve la relajación?

[Presentación] Se presenta una a una cada viñeta de la historieta “Mamá sale a trabajar (negativa)” con globos sin texto escrito (figura 40).



Figura 40. Historieta “Mamá sale a trabajar (negativa)”

Fuente: elaboración propia.

Para hacer 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 papás?, ¿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 al pasar 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 (figura 41).

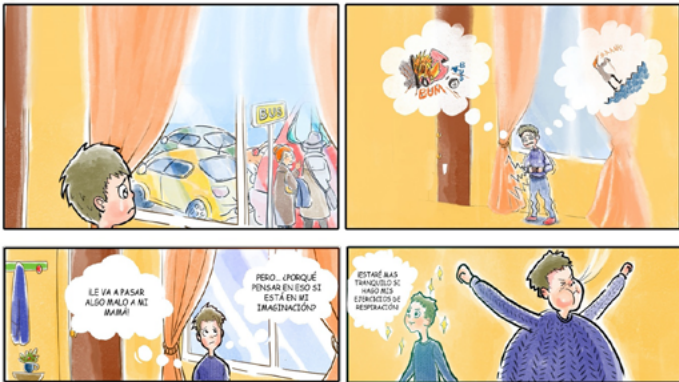


Figura 41. Historieta “Mamá sale a trabajar (positiva)”

Fuente: elaboración propia.

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

Ambiente: Historieta

Subproyecto 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)” (figura 42).



Figura 42. Historieta “Hablar en público (negativa)”

Fuente: elaboración propia.

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 solo 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.

A continuación, los contenidos trabajados en el Proyecto 4 en el AFTIC historieta.

Ambiente: Historieta

Subproyecto 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” (figura 43).

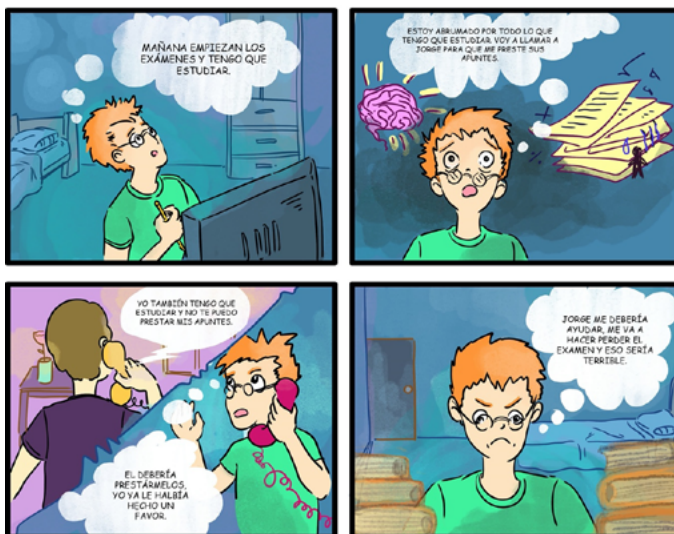


Figura 43. Historieta “Negarse a prestar”

Fuente: elaboración propia.

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

Subproyecto 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” (figura 44)

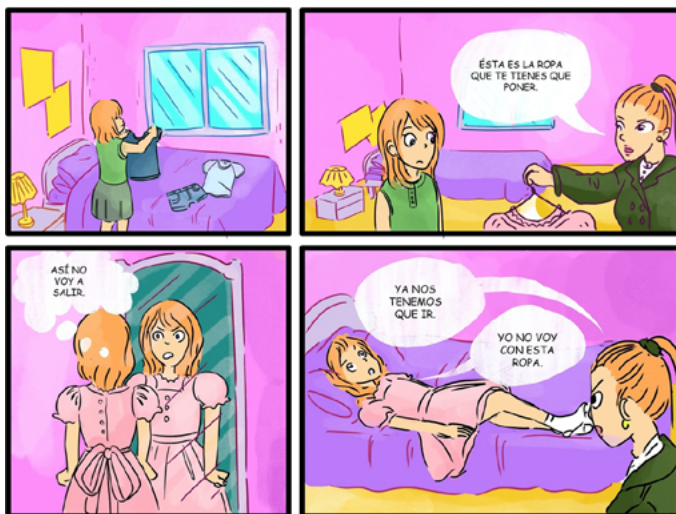


Figura 44. Historieta “Vestirse”.

Fuente: elaboración propia.

Para hacer 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.

Contenidos del AFTIC: infografía

A continuación, los contenidos trabajados en el Proyecto 1 en el AFTIC infografía.

Ambiente: Infografía

Subproyecto 1: ¿Qué es una infografía?

[Presentación] Se presenta una infografía sobre lo que es una infografía (figura 45).



Figura 45. Infografía sobre lo que es una infografía

Fuente: elaboración propia.

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 (figura 46).



Figura 46. Acciones asociadas al maltrato

Fuente: elaboración propia.

Para hacer 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 infografía, luego se pregunta sobre lo que escucharon, lo que es y sus características.

[Desenlace] Se pide colorear una infografía (figura 47).

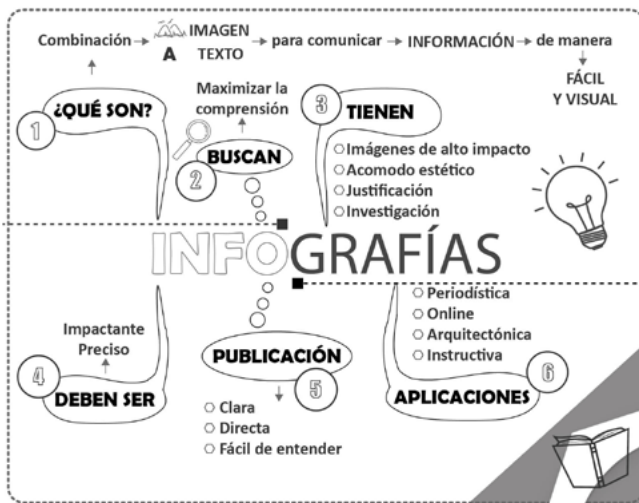


Figura 47. Particularidades de las infografías

Fuente: elaboración propia.

Ambiente: Infografía

Subproyecto 2: ¿Cuáles son los tipos de infografías?

[Presentación] Los estudiantes leen la infografía “Cambios físicos” (figura 48).



Figura 48. Infografía “Cambios físicos”

Fuente: elaboración propia.

Para hacer 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” (figura 49).



Figura 49. Infografía “Cambios psicológicos”

Fuente: elaboración propia.

Para hacer 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 infografías.

[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.

A continuación, los contenidos trabajados en el Proyecto 2 en el AFTIC Infografía.

Ambiente: Infografía

Subproyecto 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 infografía. Luego se presenta la infografía “Acoso escolar” (figura 50).

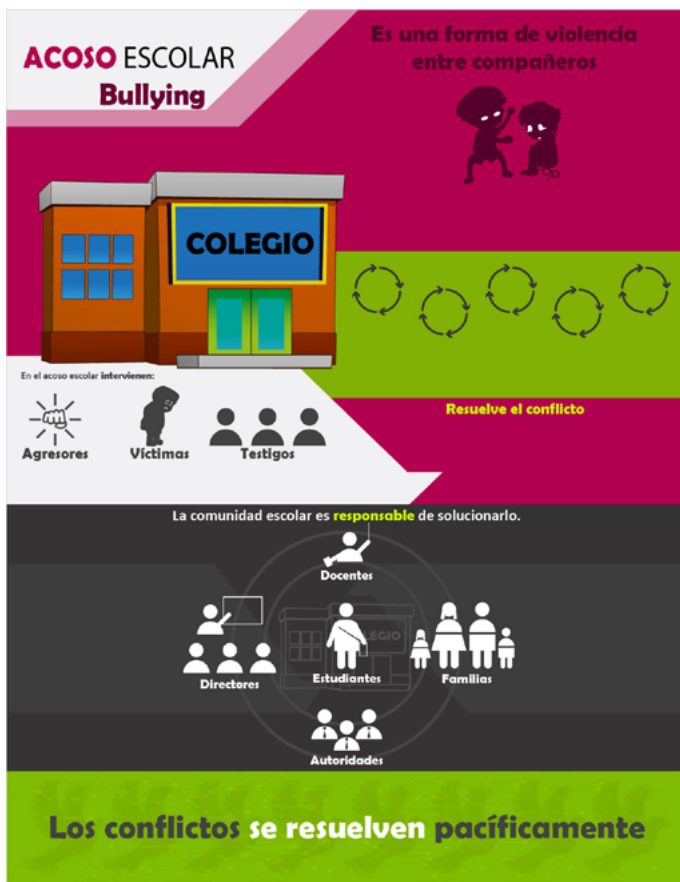


Figura 50. Infografía “Acoso escolar” (incompleta)

Fuente: elaboración propia.

Se refuerza cada una de las partes de la infografía. Para hacer el seguimiento a la comprensión lectora y la comprensión emocional se pregunta: ¿qué observan en la infografía?, ¿saben qué es el acoso escolar?, ¿conocen que dentro del 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 un caso de acoso escolar?, ¿alguna vez les ha sucedido algo similar?

Se presenta la infografía completa (figura 51).

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

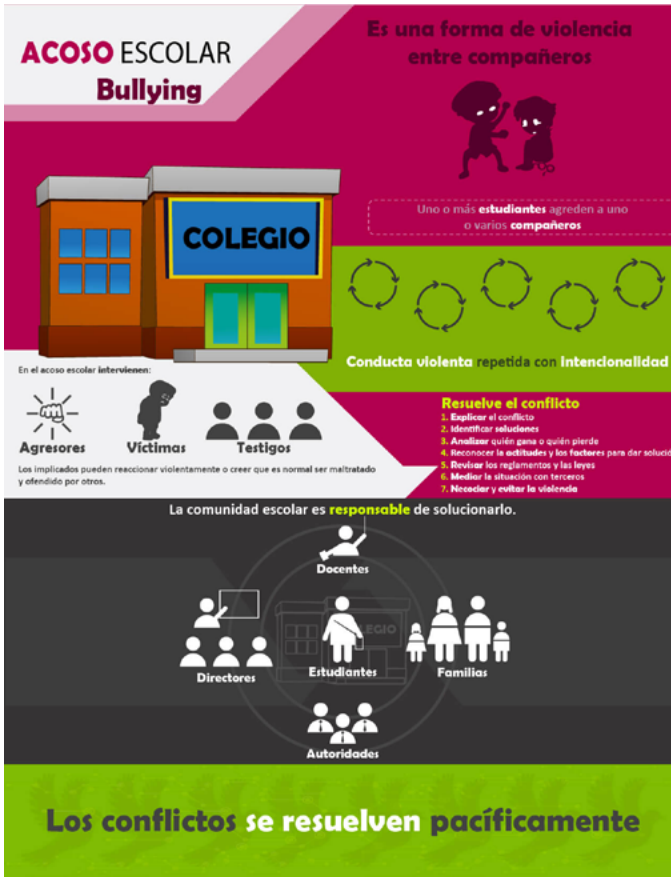


Figura 51. Infografía “Acoso escolar” (completa)

Fuente: elaboración propia.

Ambiente: Infografía

Subproyecto 2: ¿Qué sienten los personajes de una infografía?

[Presentación] Se presentan caras de personas que representan diferentes emociones y se pide que las identifiquen (figura 52).



Figura 52. Sentimientos de los personajes de una infografía

Fuente: elaboración propia.

[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” (figura 53).



Figura 53. Acoso escolar

Fuente: elaboración propia.

Para hacer 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.

A continuación, los contenidos trabajados en el Proyecto 3 en el AFTIC Infografía.

Ambiente: Infografía

Subproyecto 1: ¿Para qué sirve la relajación?

[Presentación] Se presenta una infografía sobre ansiedad por separación sin texto escrito (figura 54).



Figura 54. Infografía sobre ansiedad por separación (sin texto escrito)

Fuente: elaboración propia.

La niña se encuentra triste porque su mamá se va al trabajo. Para hacer 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 papás?, ¿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. 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. 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 (figura 55).



Figura 55. Infografía sobre ansiedad por separación (con texto escrito)

Fuente: elaboración propia.

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

Ambiente: Infografía

Subproyecto 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 el video “Cosas que dan miedo”. Se presenta una infografía de “Miedo a hablar en público” (figura 56).



Figura 56. Hablar en público

Fuente: elaboración propia.

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 tiene temor de hablar?, ¿cómo reaccionarían sus compañeros?, ¿podemos angustiarnos por cosas que solo 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.

A continuación, los contenidos trabajados en el Proyecto 4 en el AFTIC infografía.

Ambiente: Infografía

Subproyecto 1: ¿Qué es la asertividad?

[Presentación] Se presenta un video sobre asertividad para introducir la teoría acerca del tema.

[Nudo] Se presenta la infografía “Negarse a prestar” (figura 57).



Figura 57. Discusión

Fuente: elaboración propia.

Se indica que José le pide prestada la tarea a su amigo Alejandro, pero él no se la presta. Para hacer 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

Subproyecto 2: ¿Cómo ser asertivo?

[Presentación] Se presenta un video sobre “asertividad y empatía” y el caso de “La asertividad”. 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 la infografía “Código de vestuario” (figura 58).



Figura 58. Código de vestuario

Fuente: elaboración propia.

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.

La alfabetización visual, lo académico y lo emocional

En este capítulo se presenta el análisis realizado antes y después del proceso formativo llevado a cabo en Aceleración del Aprendizaje alrededor de lo académico y las emociones desde una perspectiva de alfabetización visual. Para ello, se parte de una verificación de supuestos de normalidad, homogeneidad y aleatoriedad de muestras de estudiantes provenientes del Grupo 1 y el Grupo 2, hasta llegar a la interpretación de los datos relacionados con la comprensión lectora y la comprensión emocional.

Análisis de muestras

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 cincuenta 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 22 se observan valores de significación superiores al 5 % (alfa), por lo que se aceptó la normalidad para las muestras independientes.

Tabla 22. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk (muestras independientes)

Categoría	Grupo	Estadístico	Gl	Sig.
Literal (ver) pretest	1	0,930	10	0,444
	2	0,940	10	0,553
Inferencial (mirar) pretest	1	0,966	10	0,856
	2	0,961	10	0,795
Crítico (observar) pretest	1	0,923	10	0,380
	2	0,901	10	0,223
Literal (ver) postest	1	0,921	10	0,365
	2	0,949	10	0,656
Inferencial (mirar) postest	1	0,935	10	0,503
	2	0,955	10	0,731
Crítico (observar) postest	1	0,965	10	0,840
	2	0,933	10	0,476
Físico pretest	1	0,938	10	0,528
	2	0,925	10	0,403
Social pretest	1	0,824	10	0,028
	2	0,851	10	0,060
Físico postest	1	0,927	10	0,420
	2	0,899	10	0,213
Social postest	1	0,885	10	0,149
	2	0,846	10	0,052
Separación pretest	1	0,913	10	0,305
	2	0,922	10	0,378
Fobia social pretest	1	0,912	10	0,293
	2	0,877	10	0,120
Generalizada pretest	1	0,958	10	0,760
	2	0,871	10	0,102
Autoestima pretest	1	0,955	10	0,729
	2	0,916	10	0,328

Categoría	Grupo	Estadístico	Gl	Sig.
Separación posttest	1	0,936	10	0,507
	2	0,926	10	0,412
Fobia social posttest	1	0,915	10	0,316
	2	0,957	10	0,750
Generalizada posttest	1	0,939	10	0,546
	2	0,878	10	0,124
Autoestima posttest	1	0,962	10	0,803
	2	0,935	10	0,501

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 23, para las muestras relacionadas, al tenerse valores de significación superiores al 5 % (alfa), se aceptó la normalidad.

Tabla 23. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk (muestras relacionadas)

Categoría	Grupo	Estadístico	Gl	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
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

Categoría	Grupo	Estadístico	Gl	Sig.
Diferencia autoestima	1	0,856	10	0,068
	2	0,883	10	0,141

Fuente: elaboración propia.

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 24).

Tabla 24. Prueba de normalidad Levene (muestras independientes)

Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Literal (ver) pretest	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) pretest	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) pretest	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) postest	Media	0,047	1	18	0,831
	Mediana	0,045	1	18	0,835
	Mediana y con gl ajustado	0,045	1	17,798	0,835
	Media recortada	0,028	1	18	0,869

Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Inferencial (mirar) postest	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) postest	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 pretest	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 pretest	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
Físico postest	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 postest	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 pretest	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 pretest	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 pretest	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 pretest	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 postest	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 postest	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

Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Generalizada postest	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
	Media recortada	0,645	1	18	0,432
Autoestima postest	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

Fuente: elaboración propia.

Tomando como base la media, en la tabla 25 se observa una significación mayor del 5 %, lo que indica que se cumple la homogeneidad en las muestras relacionadas.

Tabla 25. 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

Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
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
	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

Categoría	Base	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Diferencia autoestima	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

Fuente: elaboración propia.

Ahora se pasa a la aleatoriedad medida con la *prueba de 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 26 y 27 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 26. Prueba de aleatoriedad de rachas (muestras independientes) (Grupo 1)

Categoría	Valor de prueba	Casos < Valor de prueba	Casos > = Valor de prueba	Casos totales	Número de rachas	Z	Sig.
Literal (ver) pretest	24,50	5	5	10	7	0,335	0,737
Inferencial (mirar) pretest	23,50	6	4	10	7	0,492	0,623
Crítico (observar) pretest	19,40	5	5	10	7	0,335	0,737
Literal (ver) postest	28,80	6	4	10	7	0,492	0,623
Inferencial (mirar) postest	28,00	5	5	10	6	0,000	1,000
Crítico (observar) postest	25,20	5	5	10	7	0,335	0,737
Físico pretest	8,10	6	4	10	5	-0,211	0,833
Social pretest	7,90	3	7	10	5	0,000	1,000

Categoría	Valor de prueba	Casos < Valor de prueba	Casos > = Valor de prueba	Casos totales	Número de rachas	Z	Sig.
Físico posttest	8,40	5	5	10	6	0,000	1,000
Social posttest	8,80	3	7	10	4	-0,573	0,567
Separación pretest	4,40	5	5	10	5	-0,335	0,737
Fobia social pretest	4,60	5	5	10	4	-1,006	0,314
Generalizada pretest	5,60	6	4	10	5	-0,211	0,833
Autoestima pretest	9,30	5	5	10	6	0,000	1,000
Separación posttest	5,10	5	5	10	6	0,000	1,000
Fobia social posttest	6,80	3	7	10	5	0,000	1,000
Generalizada posttest	9,80	5	5	10	7	0,335	0,737
Autoestima posttest	10,30	5	5	10	9	1,677	0,094

Fuente: elaboración propia.

Tabla 27. Prueba de aleatoriedad de 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) pretest	20,00	5	5	10	6	0,000	1,000
Inferencial (mirar) pretest	20,90	5	5	10	8	1,006	0,314
Crítico (observar) pretest	21,60	4	6	10	6	0,000	1,000
Literal (ver) posttest	28,90	6	4	10	8	1,194	0,232

Categoría	Valor de prueba	Casos < Valor de prueba	Casos >= Valor de prueba	Casos totales	Número de rachas	Z	Sig.
Inferencial (mirar) postest	28,10	6	4	10	6	0,000	1,000
Crítico (observar) postest	30,00	3	7	10	4	-0,573	0,567
Físico pretest	8,10	5	5	10	8	1,006	0,314
Social pretest	5,70	4	6	10	4	-0,913	0,361
Físico postest	8,10	5	5	10	7	0,335	0,737
Social postest	6,50	4	6	10	4	-0,913	0,361
Separación pretest	5,40	5	5	10	6	0,000	1,000
Fobia social pretest	6,10	4	6	10	5	-0,211	0,833
Generalizada pretest	6,30	4	6	10	6	0,000	1,000
Autoestima pretest	10,20	4	6	10	8	1,194	0,232
Separación postest	7,00	4	6	10	5	-0,211	0,833
Fobia social postest	5,90	5	5	10	4	-1,006	0,314
Generalizada postest	9,90	4	6	10	5	-0,211	0,833
Autoestima postest	10,30	5	5	10	7	0,335	0,737

Fuente: elaboración propia.

En las tablas 28 y 29 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 28. Prueba de aleatoriedad de 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 general	-5	5	5	10	7	0,335	0,737
Diferencia autoestima	0	4	6	10	6	0,000	1,000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 29. Prueba de aleatoriedad de rachas (muestras relacionadas) (Grupo 2)

Categoría	Valor de prueba	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

Categoría	Valor de prueba	Casos < Valor de prueba	Casos >= Valor de prueba	Casos totales	Número de rachas	Z	Sig.
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 autoestima	-1	5	5	10	8	1,006	0,314

Fuente: elaboración propia.

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.

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.

Nivel literal (*ver*)

En la figura 59 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, el nivel bajo pasó del 80 % al 60 %, el nivel básico del 20 % al 30 %, el nivel

alto se mantuvo en el 0 % y el nivel superior pasó del 0 % al 10 %. En el Grupo 2, el nivel bajo pasó del 90 % al 60 %, el nivel básico del 10 % al 30 %, el nivel alto del 0 % al 10 % y el nivel superior se mantuvo 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.

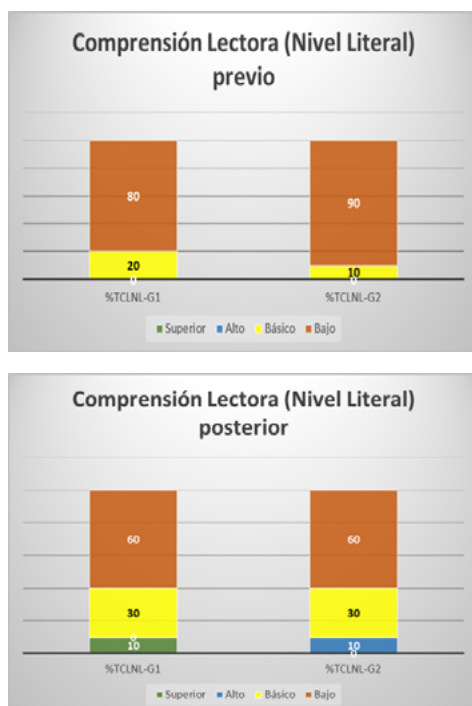


Figura 59. Comprensión lectora: nivel literal (ver) previo/posterior

Fuente: elaboración propia.

En la figura 60 se presenta la variación del nivel literal (ver) 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.

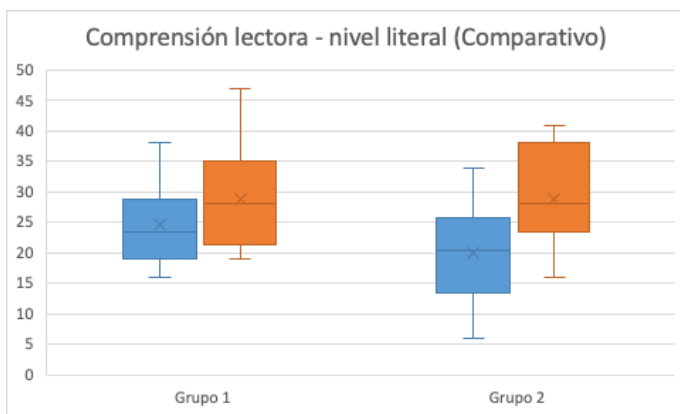


Figura 60. Comprensión lectora: nivel literal (ver) (comparativo)

Fuente: elaboración propia.

Nivel inferencial (mirar)

En la figura 61 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, el nivel bajo pasó del 70 % al 50 %, el nivel básico del 30 % al 40 %, el nivel alto del 0 % al 10 % y el nivel superior se

mantuvo en el 0%. En el Grupo 2, el nivel bajo pasó del 80% al 60%; el nivel básico, del 20% al 30%; el nivel alto, del 0% al 10%, y el nivel superior se mantuvo 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.

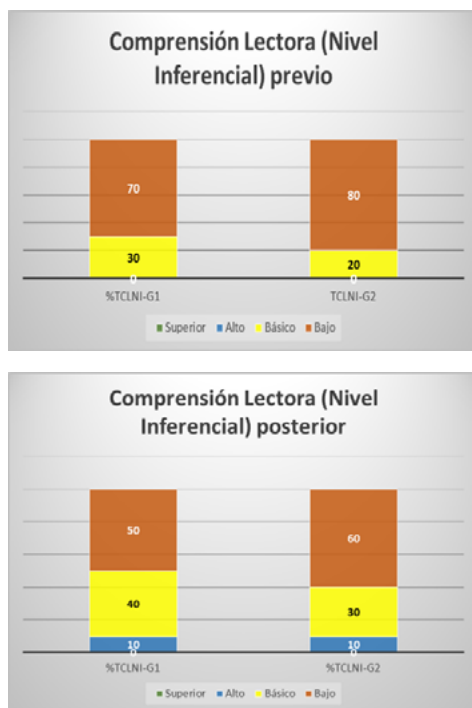


Figura 61. Comprensión lectora: nivel inferencial (mirar) previo/posterior

Fuente: elaboración propia.

En la figura 62 se presenta la variación del nivel inferencial (mirar) en cada uno de los grupos; se observa 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 que, 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.

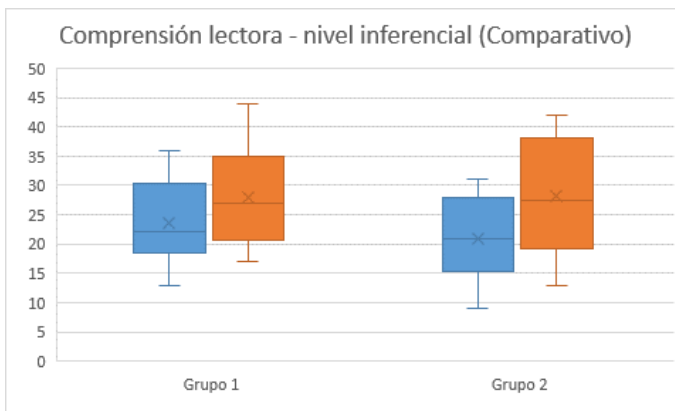


Figura 62. Comprensión lectora: nivel inferencial (mirar) (comparativo)

Fuente: elaboración propia.

El nivel crítico (observar)

En la figura 63 se muestran los resultados obtenidos en el *nivel crítico* (observar) al contrastar la aplicación de la prueba de entrada (pretest) con la prueba de salida (postest). Se observa que en el Grupo 1, el nivel bajo pasó del 90 % al 70 %, el nivel básico del 10 %

al 30 %, el nivel alto se mantuvo en el 0 % y el nivel superior se mantuvo en el 0 %. En el Grupo 2, el nivel bajo pasó del 80 % al 30 %, el básico del 20 % al 60 %, el nivel alto del 0 % al 10 % y el superior se mantuvo 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 % y 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.

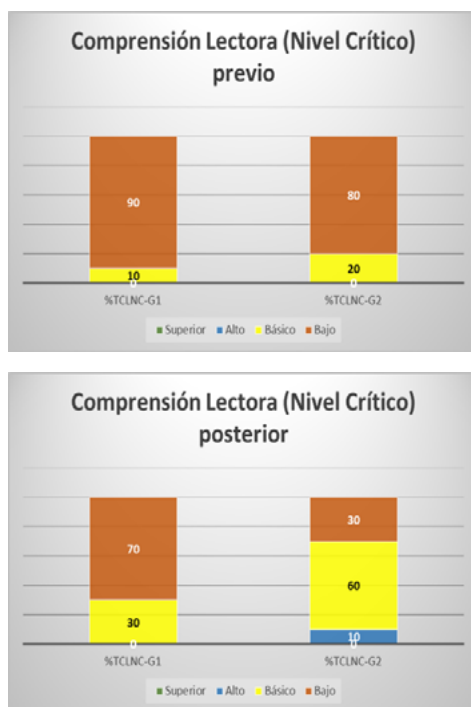


Figura 63. Comprensión lectora: nivel crítico (observar) previo/posterior

Fuente: elaboración propia.

En la figura 64 se presenta la variación del nivel crítico (observar) en cada uno de los grupos; se observa 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.

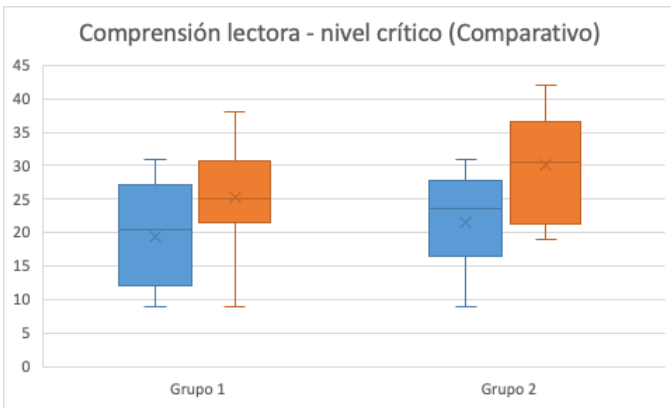


Figura 64. Comprensión lectora: nivel crítico (observar) (comparativo)

Fuente: elaboración propia.

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 bajo en el nivel literal (ver) pasó del 80 % al 60 % en el Grupo 1 y en el Grupo 2 pasó del 90 % al 60 % (figura 59). El nivel inferencial (mirar) pasó del 70 % al 50 % en el Grupo 1 y en el Grupo 2 pasó del 80 % al 60 % (figura 61). El nivel

crítico (observar) pasó del 90 % al 70 % en el Grupo 1 y en el Grupo 2 pasó del 80 % al 30 % (figura 63). 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 59); el nivel inferencial pasó del 30 % al 40% en el Grupo 1 y pasó del 20 % al 30 % en el Grupo 2 (figura 61); el nivel crítico pasó del 10 % al 30 % en el Grupo 1 y pasó del 20 % al 60 % en el Grupo 2 (figura 63).

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 30 se toman en cuenta los *intervalos de confianza de la diferencia y se asumen varianzas iguales*.

Tabla 30. 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) pretest	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
Inferencial (mirar) pretest	Iguals	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) pretest	Iguals	-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) postest	Iguals	-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

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) posttest	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) posttest	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

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 30 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, es decir, 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 31).

Tabla 31. Comprensión lectora-prueba de diferencias T (muestras relacionadas)

Categoría	Media	Desv. estándar	Desv. error promedio	95 % de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Literal (ver) pretest/literal (ver) posttest	-6,600	6,402	1,432	-9,596	-3,604	-4,610	19	0,000
Inferencial (mirar) pretest/inferencial (mirar) posttest	-5,850	7,856	1,757	-9,527	-2,173	-3,330	19	0,004
Crítico (observar) pretest/crítico (observar) posttest	-7,100	7,504	1,678	-10,612	-3,588	-4,232	19	0,000

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 31 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. Esto indica que existen diferencias significativas en las muestras relacionadas.

En lo emocional (comprensión emocional)

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. Estos aspectos surgieron durante la caracterización realizada al aplicarse 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.

El autoconcepto físico

En la figura 65 se observan los resultados obtenidos al aplicar la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris 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 pasó del 70% al 50%, el nivel tendencia alta 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 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 de tendencia alta subió un 20% en el Grupo 1 y se mantuvo en el Grupo 2; el nivel alto se mantuvo en ambos grupos.

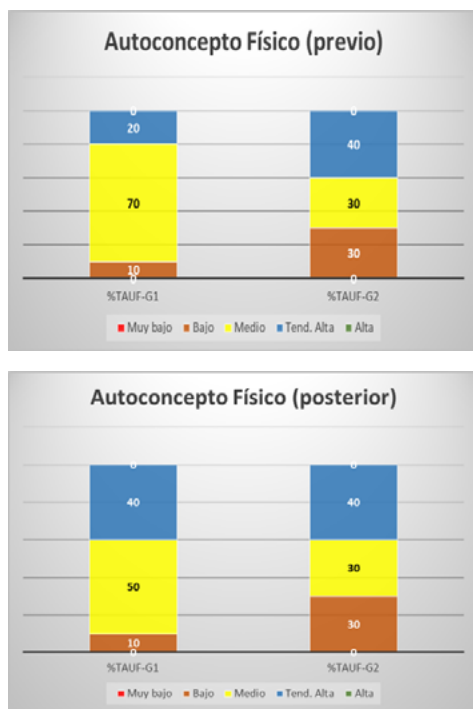


Figura 65. Comprensión emocional:
autoconcepto físico previo/posterior

Fuente: elaboración propia.

En la figura 66 se presenta la variación del Autoconcepto físico en cada uno de los grupos, se observa una mejoría en este nivel después del proceso formativo. En el Grupo 1 el puntaje mínimo pasó de 4 a 5, el 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 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 ambos grupos tuvieron una leve mejoría en los puntajes mínimos.

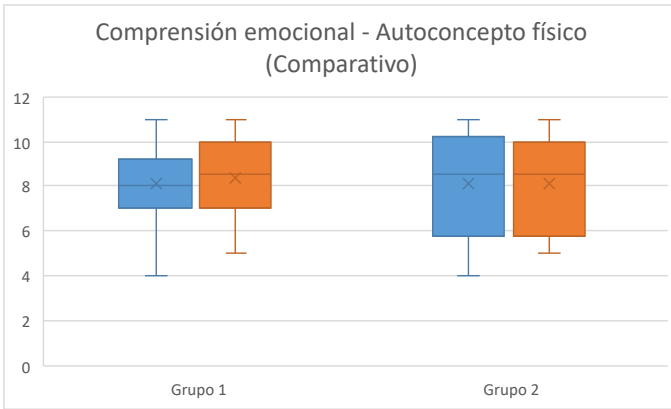


Figura 66. Comprensión emocional: autoconcepto físico (comparativo)

Fuente: elaboración propia.

El autoconcepto social

En la figura 67, 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 pasó del 30% al 10%, el nivel de tendencia alta se mantuvo en el 70% y en el nivel alto pasó del 0% al 20%. En el Grupo 2 en el nivel muy bajo pasó del 20% al 10%, el nivel bajo se mantuvo en el 20%, en el nivel medio pasó del 10% al 20%, el nivel de 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 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 de tendencia alta se mantuvo en ambos grupos; el nivel alto subió 20% en el Grupo 1 y se mantuvo en el Grupo 2.

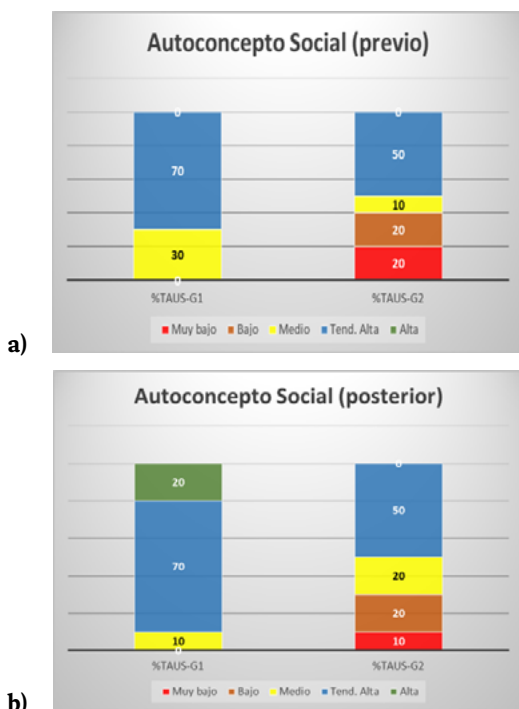


Figura 67. Comprensión emocional: autoconcepto social previo/posterior

Fuente: elaboración propia.

En la figura 68 se presenta la variación del Autoconcepto social en cada uno de los grupos. Se observa una mejoría en este nivel después del proceso formativo. En el Grupo 1 el puntaje mínimo pasó de 6 a 7, el 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.

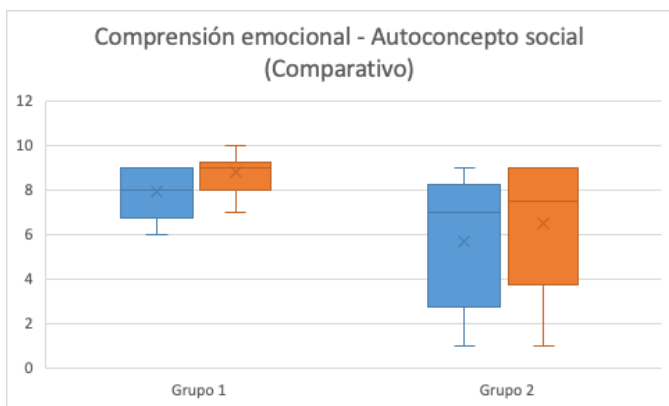


Figura 68. Comprensión emocional: autoconcepto social (comparativo)

Fuente: elaboración propia.

En los dos grupos se encontró mejoría, reflejada en la variación porcentual total alcanzada en los niveles de 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 65). 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 67).

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 32 se toman en cuenta los intervalos de confianza de la diferencia y se asumen varianzas iguales.

Tabla 32. Comprensión emocional-prueba de diferencias T (muestras independientes) Autoconcepto

Categoría	Varianzas	T	gl	Sig. (bi-lateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95 % de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Físico pretest	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 pretest	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 posttest	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 posttest	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

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 32 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; esto indica que no existen diferencias significativas en las muestras independientes. Ahora se pasa a la revisión de lo que ocurrió con las muestras relacionadas (tabla 33).

Tabla 33. Comprensión emocional-prueba de diferencias T (muestras relacionadas) Autoconcepto

Categoría	Media	Desv. estándar	Desv. error promedio	95 % de intervalo de confianza de la diferencia		T	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Físico pretest-físico posttest	-0,150	2,183	0,488	-1,172	0,872	-0,307	19	0,762
Social pretest-social posttest	-0,850	1,424	0,319	-1,517	-0,183	-2,669	19	0,015

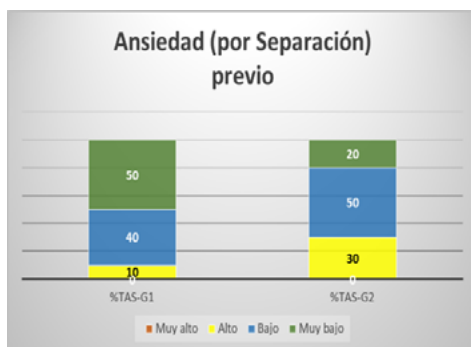
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 33 se observa que en Autoconcepto físico 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. Esto indica que no existen diferencias significativas en este ítem. Sin embargo, en el autoconcepto social sí existen diferencias significativas.

Ansiedad por separación

En la figura 69 se observan los resultados obtenidos antes y después del proceso formativo, al aplicar la Escala de Ansiedad Infantil de Spence 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 %, el nivel bajo pasó del 40 % al 60 % y el muy bajo pasó del 50 % al 30 %. En el Grupo 2 el nivel muy alto se mantuvo en el 0 %, el alto se mantuvo en el 30 %, el nivel bajo pasó del 50 % al 60 % y el nivel muy bajo pasó del 20 % al 10 %.

Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en los niveles muy alto y 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.



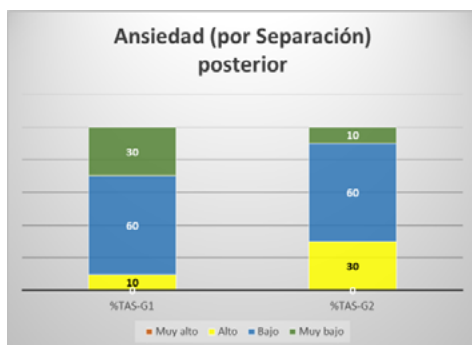


Figura 69. Comprensión emocional: ansiedad por separación previo/posterior

Fuente: elaboración propia.

En la figura 70 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 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 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.

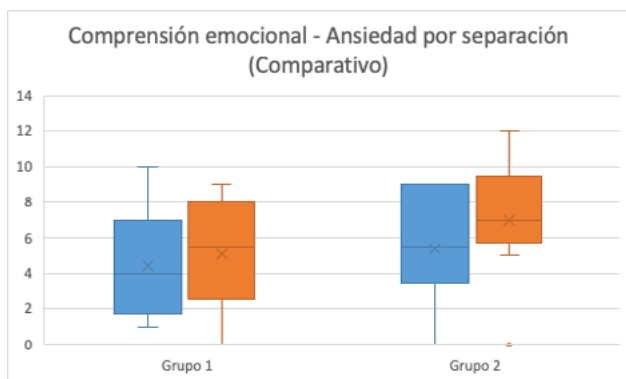


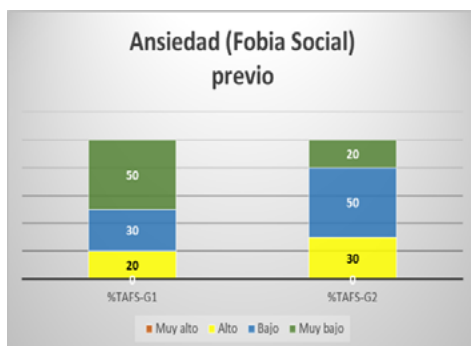
Figura 70. Comprensión emocional: ansiedad por separación (comparativo)

Fuente: elaboración propia.

Ansiedad fobia social

En la figura 71 los resultados obtenidos antes y después del proceso formativo en la dimensión Ansiedad fobia social muestran que en el Grupo 1 el nivel muy alto pasó del 0 % al 10 %, el nivel alto pasó del 20 % al 10 %, el nivel bajo pasó del 30 % al 60 % y el nivel muy bajo 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 %, el nivel bajo pasó del 50 % al 40 % y el nivel muy bajo pasó del 20 % al 30 %.

Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el 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.



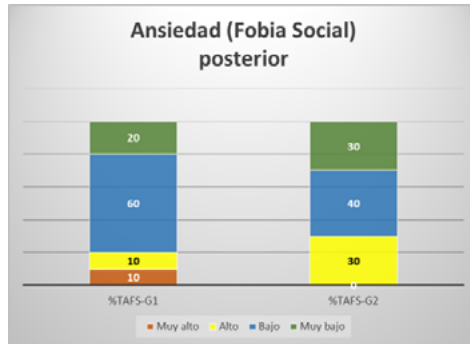


Figura 71. Comprensión emocional: ansiedad fobia social pretest/posttest

Fuente: elaboración propia.

En la figura 72 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.

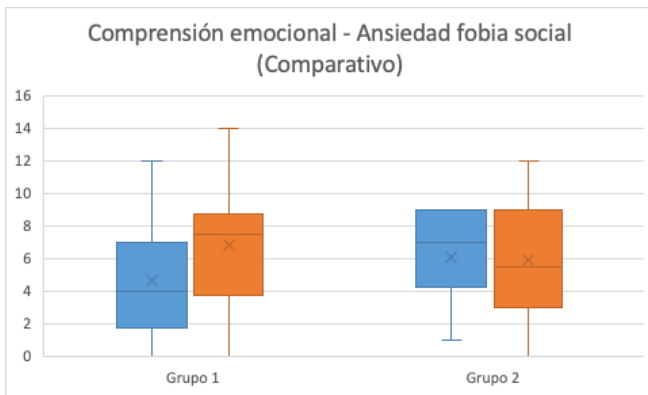


Figura 72. Comprensión emocional: ansiedad fobia social (comparativo)

Fuente: elaboración propia.

Ansiedad generalizada

En la figura 73 los resultados obtenidos antes y después del proceso formativo en la dimensión Ansiedad generalizada muestran que en el Grupo 1 el nivel muy alto pasó del 0 % al 30 %, el nivel alto pasó del 10 % al 30 %, el nivel bajo pasó del 80 % al 30 % y el nivel muy bajo se mantuvo en el 10 %. En el Grupo 2, el nivel muy alto pasó del 0 % al 20 %, el nivel alto, del 40 % al 60 %, el nivel bajo pasó del 20 % al 10 % y el nivel muy bajo del 40 % al 10 %.

Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; en el muy alto subió 30 % en el Grupo 1 y 20 % en el Grupo 2; el nivel alto subió 20 % en ambos grupos; el bajo se redujo 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.

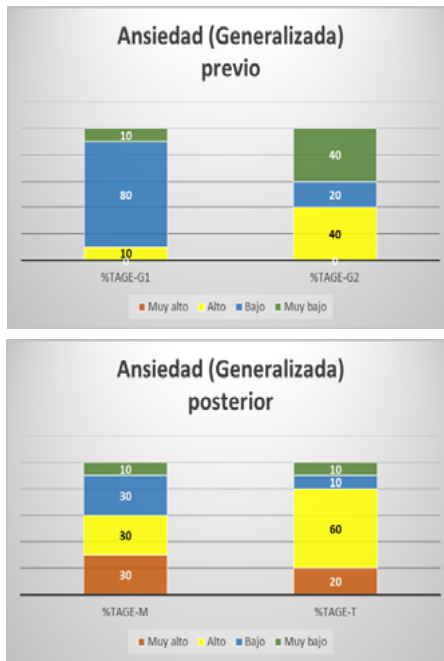


Figura 73. Comprensión emocional: ansiedad generalizada pretest/postest

Fuente: elaboración propia.

En la figura 74 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.

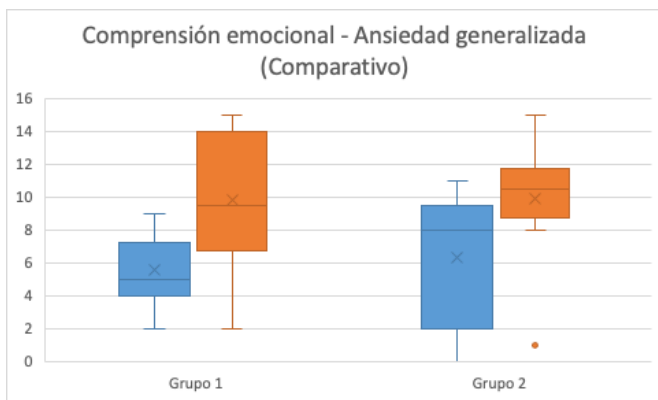


Figura 74. Comprensión emocional: ansiedad generalizada (comparativo)

Fuente: elaboración propia.

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 75 se presentan los resultados obtenidos antes y después del proceso formativo. En el Grupo 1, el nivel muy alto se mantuvo en el 10 %, el alto pasó del 50 % al 70 %, el nivel bajo pasó del 40 % al 20 % y el nivel muy bajo se mantuvo en el 0 %. En el Grupo 2, el nivel muy alto pasó del 30 % al 20 %, el alto pasó del 30 % al 60 %, el nivel bajo pasó del 30 % al 20 % y el nivel muy bajo pasó del 10 % al 0 %.

Se puede observar también el comportamiento de los porcentajes de los estudiantes en cada nivel; el 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.

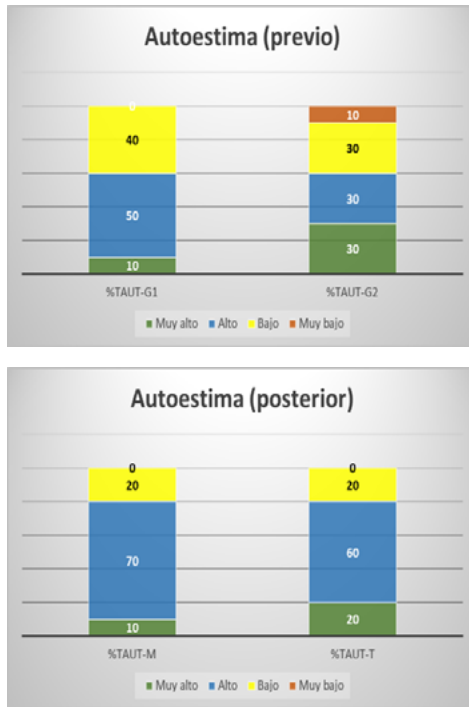


Figura 75. Comprensión emocional: autoestima pretest/postest

Fuente: elaboración propia.

En la figura 76 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 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 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.

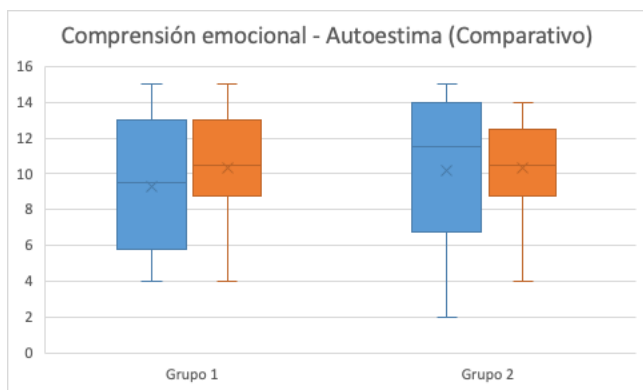


Figura 76. Comprensión emocional: autoestima (comparativo)

Fuente: elaboración propia.

En los dos grupos se encontró que el promedio porcentual en los niveles bajo y muy bajo en conjunto se mantuvo. En Ansiedad por separación se mantuvo en el 90 % para el Grupo 1 y el 70 % para el Grupo 2 (figura 69); en Ansiedad por fobia social, en 80 % para el Grupo 1 y 70 % para el Grupo 2 (figura 71). En Ansiedad generalizada este promedio bajó, ya que pasó del 90 % al 40 % en el Grupo 1 y del 60 % al 20 % en el Grupo 2 (figura 73). 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 (Colunga Rodríguez *et al.*, 2021; Lagos *et al.*, 2022; Cervantes Arreola *et al.*, 2023). En cuanto a la Autoestima se observó una mejoría, ya que el promedio porcentual en

los niveles muy alto y alto pasó del 60 % al 80 % en ambos grupos (figura 75).

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 34 se toman en cuenta los intervalos de confianza de la diferencia y se asumen varianzas iguales.

Tabla 34. 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 pretest	Iguales	-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 pretest	Iguales	-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 pretest	Iguales	-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 pretest	Iguales	-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 posttest	Iguales	-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 posttest	Iguales	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 posttest	Iguales	-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 posttest	Iguales	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

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 34 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, es decir, no existen diferencias significativas en las muestras independientes. Ahora se pasa a la revisión de lo que ocurrió con las muestras relacionadas (tabla 35).

Tabla 35. Comprensión emocional-prueba de diferencias T (muestras relacionadas) Ansiedad

Categoría	Media	Desv. estándar	Desv. error promedio	95 % de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Separación pretest/postest	-1,150	3,233	0,723	-2,663	0,363	-1,591	19	0,128
Fobia social pretest / postest	-1,000	3,756	0,840	-2,758	0,758	-1,191	19	0,248
Generalizada pretest / postest	-3,900	3,478	0,778	-5,528	-2,272	-5,015	19	0,000
Autoestima pretest/postest	-0,550	2,665	0,596	-1,797	0,697	-0,923	19	0,368

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 35 se observa que en Ansiedad por separación y Ansiedad por fobia social 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, que indica que no existen diferencias significativas en estos ítems. Sin embargo, sí 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 los 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 sí alcanzó mayores puntuaciones y, por ende, mayores niveles de comprensión.

Conclusiones

Después de realizada la investigación, en este capítulo se da cuenta de aspectos relacionados con las preguntas y los objetivos de investigación planteados de acuerdo con lo ocurrido con lo académico (comprensión lectora), lo emocional (comprensión emocional) y la alfabetización visual en historieta/ infografía, como elementos de interés para tener en cuenta en procesos de formación de poblaciones vulnerables.

Lo académico

Con la investigación se ofreció a los profesores del modelo educativo flexible de Aceleración del Aprendizaje un equipo de profesionales en el ámbito de la investigación, la psicología y la tecnología, previo despliegue de una infraestructura tecnológica que permitió la implementación de los AFTIC historieta/infografía para la alfabetización visual con enfoque *b-learning*.

Uno de los aspectos que posibilitaron los AFTIC fue la liberación de tiempo de los profesores para participar en reuniones con el equipo, y de esta manera consolidar una experiencia formativa y el empleo de estrategias en el abordaje de las problemáticas académicas y emocionales detectadas en los estudiantes. Así, se buscó impactar positivamente en el rendimiento escolar, el equilibrio emocional y la calidad de vida personal y familiar; con la participación activa de los profesores como actores esenciales dentro del modelo, quienes fueron transformando tanto su forma de ver lo educativo, lo personal y las restricciones cotidianas de los estudiantes como el tomar conciencia acerca de lo realmente importante y las necesidades que tienen otros.

[...] 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)

Cabe mencionar que en el aula regular suelen tenerse solo algunos casos de estudiantes difíciles de manejar, mientras que 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 su desempeño en el colegio. Además, se observó que las orientaciones brindadas a los profesores desde la guía docente del modelo se quedan en ideales por la falta de apoyo institucional frente al trabajo con los estudiantes, la capacitación requerida para afrontar lo académico y lo emocional, el reconocimiento de muchos directivos sobre el modelo y su manejo, el ofrecer instalaciones adecuadas, el brindar seguridad por posible porte de armas de un estudiante o estar atentos a que estudiantes de otras sedes del colegio cumplan los requisitos para ser admitidos al modelo. Sin embargo, a pesar de estas situaciones, surge el valor de profesores comprometidos con el modelo, que sienten la satisfacción de motivar la evolución de sus estudiantes para mejorar tanto el rendimiento académico como las relaciones de convivencia.

En esta perspectiva, durante la investigación fue evidente el empeño 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. Se convirtieron 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 vividas por 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 proveyó a la comunidad académica una red local inalámbrica para superar los problemas de conectividad que aquejaban a la sede donde se encontraban los estudiantes. En la red, al conectarse a un servidor, profesores y estudiantes podían acceder desde sus tabletas a los AFTIC historieta/infografía. En cada ambiente, el profesor hacía el seguimiento de sus estudiantes con los registros de las pruebas de entrada y de salida, del diagnóstico a través de instrumentos estandarizados y de los productos digitalizados de cada actividad desarrollada en cada subproyecto propuesto como parte del proceso de formación.

Al revisar la información registrada en los AFTIC, fue posible identificar en los estudiantes fortalezas y debilidades, intereses, su proceso de comprensión lectora y emocional, dificultades académicas y emocionales, avances con la estrategia propuesta y el nivel de aprendizaje, así como aquellos ajustes que se debían realizar al emprender una nueva fase del proceso formativo enfocado tanto en potenciar la comprensión y producción de textos, la lectura, la narración de experiencias, la interacción, la familiarización con las TIC y la sensibilización sobre lo emocional; como en coadyuvar a la intervención efectiva sobre las problemáticas emocionales encontradas.

Por otro lado, en lo académico emergieron problemáticas que de no ser abordadas ponían en riesgo la integración de los estudiantes al sistema educativo regular. Entre ellas, la presencia de problemas cognitivos, la falta constante a clases, el no contar con

el apoyo de los padres o la precariedad de recursos económicos para la adquisición de elementos necesarios durante el desarrollo de las actividades escolares. Estos aspectos limitan las condiciones de los profesores a la hora de orientar adecuadamente a sus estudiantes, a la disminución del riesgo de deserción y al detrimento del proceso formativo alrededor de la lectura.

Dada la importancia de la lectura de textos, en la investigación se priorizó el fortalecimiento de la comprensión lectora para que los estudiantes reconocieran palabras, 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); al acercarse a diversas situaciones y a aprender con miras a llegar al aula regular o a continuar estudios en otros modelos flexibles.

A continuación, se presentan los logros alcanzados con la implementación de la propuesta realizada. En la tabla 36 se observa mejoría en la comprensión lectora del Grupo 1 y el Grupo 2 de estudiantes al reducirse el nivel bajo.

Tabla 36. Diferencias de 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 %

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 37 se observa mejoría al aumentar el nivel básico de comprensión lectora.

Tabla 37. Diferencias de 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 %
Grupo	Nivel	Previo (%)	Posterior (%)	Estado
2	Literal	10	30	Subió un 20 %
	Inferencial	20	30	Subió un 10 %
	Crítico	20	60	Subió un 40 %

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 38 se presenta comportamiento en el nivel alto de la comprensión lectora.

Tabla 38. Diferencias de 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 %

Fuente: elaboración propia.

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 AFTIC 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 del texto completo.

Lo emocional

El punto de partida en lo emocional fue 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 las dimensiones epistemológica (conocer), ética (interactuar) y estética (expresar), como parte de una propuesta de formación integral destinada a suscitar la inclusión de estudiantes dentro del sistema educativo regular desde el fortalecimiento de la comprensión emocional a partir de la comprensión lectora.

Como parte de este reconocimiento se revisaron documentos que ofrecieron indicios sobre aquellos aspectos positivos (potencialidades) o negativos (dificultades) a tener en cuenta durante un proceso formativo enfocado en la lectura y las emociones. Así se buscaba vislumbrar el papel de los profesores en el abordaje de lo académico y lo emocional; la generación de ambientes centrados en el afecto, la confianza y la valoración de lo que se hace; la prevención de aspectos que pueden afectar negativamente el desempeño académico; la promoción de estrategias para el fortalecimiento emocional.

Las estrategias incluyeron actividades enfocadas en cuatro proyectos sobre las problemáticas detectadas durante la caracterización, que llevaron a la creación y selección de contenidos basados en historietas e infografías como referentes para que los estudiantes con sus producciones de palabras e imágenes, exteriorizaran su mundo, sus dificultades, sus deseos y la forma de abordar ciertas situaciones presentes en el ámbito escolar.

Las situaciones se relacionaban con el autoconcepto físico, el autoconcepto social, la ansiedad por separación, la ansiedad por fobia social y la ansiedad generalizada. Estas fueron las problemáticas detectadas durante el diagnóstico arrojado al aplicarse 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; instrumentos estandarizados y validados que pueden ser utilizados como parte del diagnóstico que hacen los profesores al comienzo de cada año; referentes esenciales en la planeación y el diseño de estrategias focalizadas en la atención a las necesidades detectadas en cada nuevo grupo de estudiantes.

Asimismo, las estrategias permitieron a los estudiantes valorar su percepción de sí mismos, como punto de partida para afrontar la estigmatización que sufren por parte de pares, coordinadores y profesores, quienes no los estiman y dudan de su capacidad para continuar sus estudios y llegar a ser profesionales. En la tabla 39 se presentan los resultados en Autoconcepto físico de esta valoración.

Tabla 39. Comparación de medias entre grupos (autoconcepto físico)

Grupo	Nivel media	Superó media	Superó media	Estado
		Previo	Posterior	
1	Medio	40 %	50 %	Subió un 10 %
2	Medio	50 %	50 %	Se mantuvo

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 40 se muestra la valoración del Autoconcepto social, donde se observó mejoría.

Tabla 40. Comparación de medias entre grupos (autoconcepto social)

Grupo	Nivel media	Superó media	Superó media	Estado
		pretest (%)	postest (%)	
1	Medio	40	70	Subió un 30 %
2	Paso de bajo a medio	20	40	Subió un 20 %

Fuente: elaboración propia.

La 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

quienes 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 estereotipos como el de los pandilleros o delincuentes del barrio, en expresar sus deseos de superación y de cambio como parte de una comunidad académica resiliente.

En esta transformación de percepciones por parte de la comunidad académica, la participación de profesores enriquece el diagnóstico académico y emocional preliminar, desde sus vivencias particulares con los estudiantes. Este es 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)

Casos como el anterior llevaron a implementar estrategias como la relajación, el control o el ser asertivo con el fin de producir experiencias escolares que comprometieran más a los estudiantes con su estudio, con su forma de ser (nobles, colaboradores y corteses), con su atención a instrucciones y cumplimiento de las actividades asignadas. Igualmente, 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 %; asimismo, 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 DFH; en el Grupo 1 en la expresión de Autocuidado, el cuidar la imagen, el estar conectado con otros, el autodomínio (figura 77); en el Grupo 2 en el conocimiento sobre sí mismo, la asertividad, el sentirse parte de un grupo, el autocuidado, el tener aspiraciones, el deseo de comunicarse con otros (figura 78).

El análisis del dibujo realizado por un estudiante sobre sí mismo muestra como *potencialidades* el saber enfrentar situaciones que se le presentan socialmente, su estabilidad, el gusto por compartir con sus amigos y valorar 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, es alegre y de buen humor; le gusta que lo escuchen, generalmente tiene 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. Como *dificultades* se encuentra poca habilidad manual (figura 77).

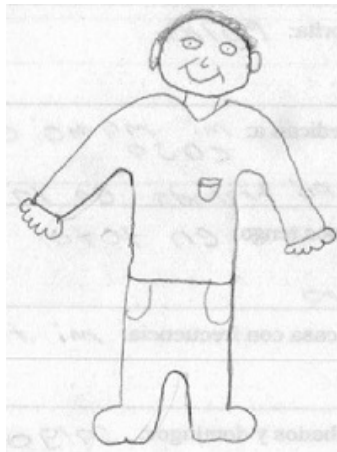


Figura 77. Dibujo de sí mismo-Grupo 1/estudiante 2

Fuente: elaboración estudiante.

En la figura 78, el dibujo de una estudiante muestra como *potencialidades* el autodominio interno; la ubicación en el espacio indica control en sus emociones, facilidad para adaptarse al medio y toma de decisiones positivas; el tamaño de los ojos, el rostro alargado son indicadores de curiosidad, creatividad e imaginación. Como *dificultades*, el tamaño del dibujo permite identificar que hay una exaltación del ego, tiene una infravaloración y 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 78. Dibujo de sí misma-Grupo 2/estudiante 5

Fuente: elaboración estudiante.

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 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. Este comportamiento pudo deberse a la tensión generada por tener que entregar productos 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 y el 40 % de los del Grupo 2 eran disfuncionales (padres separados). En cuanto a la Ansiedad por fobia social, en el DFH 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 Escala de Ansiedad Infantil 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 (Inga *et al.*, 2020).

En Autoestima se observó una mejoría, reflejada en que el promedio porcentual en los niveles muy alto y alto pasaron del 60 % al 80 % en ambos grupos, fruto de las estrategias empleadas durante el proceso formativo que sensibilizaron a los estudiantes sobre sus características físicas, psicológicas y emocionales, así como en 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)

La pedagogía

El panorama abierto por la caracterización de lo académico y lo emocional en Aceleración del Aprendizaje requirió una pedagogía de la imagen y una pedagogía de las emociones como perspectivas formativas que condujeron a los estudiantes a aprender, a reconocerse, a controlarse y a sensibilizarse frente al autoconcepto y a la ansiedad, según su etapa de desarrollo 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 proponen; de comunicarse adecuadamente con otros o transformar el mundo que los rodea. Así, la experiencia investigativa dio apertura a posibilidades de ser, estar y hacer tanto en lo académico como en lo emocional; de actuar, comportarse y sentir; de tomar decisiones, de expresar sentimientos, de ser sensibles frente al otro, de manejar frustraciones o tensiones, de potencializar su aprendizaje, de desarrollar habilidades como la alfabetización visual conducentes a aceptar la vulnerabilidad propia y ajena, el entender la realidad en que se vive y el buscar mejorar su entorno.

Así, la propuesta formativa apoyó a los profesores en el manejo socioafectivo de sus estudiantes, en determinar el estado emocional en que se encontraban, y en reconocer lo afectivo como

potenciador del rendimiento académico al generarse un clima más humano, cordial y respetuoso.

La alfabetización visual

El abordaje de la comprensión lectora y la comprensión emocional fue posible a través de la alfabetización visual con historietas e infografías, en dos ambientes con enfoque *b-learning* que combinaron el aula de clase en lo análogo y los AFTIC en lo digital. En los ambientes, los profesores participaron en tres momentos del proceso formativo (antes, durante y después), 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 el seguimiento de los proyectos, subproyectos, actividades e inquietudes, apoyado con una serie de recursos y contenidos. Después, en el proceso de elaboración de recomendaciones para el desarrollo de nuevas experiencias alrededor de lo académico y lo emocional desde la alfabetización visual.

Desde lo didáctico, los AFTIC 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 permeados por aspectos sociales, culturales y políticos en los contextos compartidos; y en los que se hace posible tomar ciertas posturas frente a lo que se ve, mira u observa dentro del aula de clase.

Desde un enfoque *b-learning*, las TIC como parte de los territorios habitables por los estudiantes, aportaron a la comprensión y producción de palabras e imágenes alrededor de las emociones involucradas en diversas situaciones escolares y familiares; conectadas tanto con la cotidianidad a la escuela como con otras

visiones del mundo, otras formas de relacionar áreas curriculares y otras perspectivas profesionales interdisciplinarias.

La convergencia de palabras e imágenes en historietas (texto literario) e infografías (texto no literario) hizo que los profesores observaran el potencial didáctico de estos textos en los procesos formativos para abordar las necesidades y problemáticas detectadas en los estudiantes. Este trabajo se complementó con el acceso a una infraestructura tecnológica compuesta por un servidor, *routers* y tabletas como dispositivos que desplegaron una apuesta mediada por las TIC, para que los estudiantes construyeran sentido desde la lectura de la palabra y la imagen.

Las historietas y las infografías, al ser parte de las prácticas educativas multimodales basadas en una pedagogía de la imagen, llevan a la participación de los profesores en la planificación de actividades alfabetizadoras basadas en situaciones reales que sensibilizan a los estudiantes sobre las emociones propias y las de los demás, sobre aquello que los puede estar afectando, sobre lo que le ocurre a otros y sobre la forma de expresar su ser interior. Como reflejo de ello, se tiene el caso del Acoso escolar, que permitió a los estudiantes verse representados y tomar postura frente a lo que harían si se fueran víctimas de esta situación. En la tabla 41 se observan posturas del Grupo 1 que interactuó con infografías.

Tabla 41. 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, si no 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

Grupo 1	
Estudiante	Postura
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

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 42 se muestra la postura del Grupo 2, que interactuó con historietas.

Tabla 42. 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	Soluciono las cosas hablando y si no se llega a un acuerdo hablo con la profesora
9	Hablar con una persona mayor
10	Decirle a la profesora o a la escuela de adolescencia

Fuente: elaboración propia.

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 circula a su alrededor. Esto los lleva a ver, mirar y observar en el momento de conocer, interactuar y expresarse, como parte de las transformaciones promovidas en la escuela.

Las historietas

El AFTIC enfocado en 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 del entorno escolar y familiar 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. Las historietas brindaron un escenario para mejorar la comprensión lectora y sensibilizar sobre la comprensión emocional, como se evidencia en el análisis de los datos recopilados en la prueba de entrada y la prueba de salida y en 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 en el nivel literal (ver) el puntaje mínimo pasó de 6 a 16 y el máximo de 34 a 41. En el nivel inferencial (mirar) el puntaje mínimo pasó de 9 a 13 y el máximo de 31 a 42. En el nivel crítico (observar) el puntaje mínimo pasó de 9 a 19 y el máximo 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 máximo se mantuvo en 11. En lo social el puntaje mínimo se mantuvo en 1 y el máximo en 9. En la dimensión Ansiedad, cuando se produce por separación, el puntaje mínimo se mantuvo en 0 y el máximo pasó de 9 a 12. Cuando se debe a fobia social el puntaje mínimo pasó de 1 a 0 y el máximo de 9 a 12. En Generalizada el puntaje mínimo pasó de 0 a 1 y el máximo de 11 a 15. El aumento en ansiedad se puede apreciar por el impacto que tuvo el trabajo con historietas al ser parte de los compromisos académicos evaluados por los profesores durante el proceso formativo de los estudiantes. En cuanto a Autoestima, se encontró una mejoría reflejada en el puntaje mínimo, que pasó de 2 a 4.

Las infografías

El AFTIC enfocado en infografías presentó situaciones 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. Así, 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; en respuesta a la necesidad de expresar en forma adecuada sentimientos, emociones y opiniones; así como a sensibilizarse, concientizarse e interesarse en cómo afrontar 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 pasó de 16 a 19 y el máximo de 38 a 47. En el nivel inferencial (mirar) el puntaje mínimo pasó de 13 a 17 y el máximo de 36 a 44. En el nivel crítico (observar) el puntaje mínimo se mantuvo en 9 y el 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 máximo se mantuvo en 11. En lo social, el puntaje mínimo pasó de 6 a 7 y el máximo de 9 a 10. En la dimensión Ansiedad, cuando se produce por separación, el puntaje mínimo pasó de 1 a 0 y el máximo pasó de 10 a 9. Cuando se relaciona con fobia social, el puntaje mínimo se mantuvo en 0 y el máximo pasó de 12 a 14. En Generalizada el puntaje mínimo se mantuvo en 2 y el 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 formativo. 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 máximo en 15.

Epílogo

Para cerrar la presentación de esta bella experiencia investigativa, se presentan algunas recomendaciones alrededor de caminos que quedan por recorrer. Si bien la introducción de historietas/infografías permitió avanzar en el abordaje integrado de lo académico y lo emocional como aporte a los propósitos establecidos en la política del modelo educativo flexible de Aceleración del Aprendizaje, orientados “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), falta mucho para ir más allá de la mirada “normalizadora” que se tiene sobre la integración de estudiantes con estas características a la Educación Básica Secundaria, para que de esta manera puedan continuar con su formación dentro del sistema educativo regular. El no atender sus necesidades cotidianas más allá de la escuela impedirá que superen el ser vulnerables, excluidos y estigmatizados, además de limitar sus posibilidades reales para superar las problemáticas que los afectan día a día 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 mediada por las TIC, que trasciendan el mejorar la comprensión lectora y sensibilización sobre lo emocional, para hacer que los estudiantes desarrollen una actitud crítica frente a lo que ocurre a su alrededor, aprendan en diferentes áreas de conocimiento, se comuniquen y solucionen problemas. Estos aspectos requieren que se fortalezca el proceso formativo desde varias vías.

Una vía que facilite a cada estudiante ser más consciente de lo que van a realizar, contar con tiempo suficiente y recibir orientaciones adecuadas con el fin de llevarlos a controlar su ansiedad

por situaciones como el cumplimiento de compromisos escolares o la elaboración de productos implicados en los proyectos que desarrollan. Otra vía, que impulse en los profesores el empleo del dibujo como parte de los instrumentos para la detección de posibles problemáticas emocionales apoyados por profesionales especializados; con el objeto de agilizar la activación y la formación del pensamiento y la creatividad en los estudiantes. Y finalmente, una que observe y reflexione sobre la posible influencia de la palabra oral y escrita, de la imagen fija y en movimiento, difundidas a través de diversos medios visuales en plataformas análogas y digitales, en el diagnóstico de problemáticas o en el progreso del proceso formativo.

A nivel comunitario, suscitar desde las instituciones educativas lazos con las comunidades a partir del reconocimiento de organizaciones como barrios o Juntas de Acción Comunal para crear entornos donde estudiantes y familias proyecten un mejor futuro, una nueva vida y el crecimiento personal, emocional y académico. Aquí se hace pertinente adelantar proyectos productivos desde la escuela, que además del posible beneficio económico comprometan más a los padres con la formación de sus hijos y con la superación de situaciones de descuido y abandono o de dar poca importancia a la educación en la variación de realidades y vidas.

A nivel municipal, convertir el modelo de Aceleración del Aprendizaje en dinamizador de transformaciones culturales y sociales, frente a retos como la acogida de desplazados por la violencia, el alto grado de desempleo, la prevalencia de la economía informal, la fuerte descomposición social, económica y cultural. Para ello, es vital el empoderamiento de comunidades urbanas y rurales, con opciones que desde la escuela los formen como agentes de cambio social y resiliencia.

A nivel profesoral, con los estudiantes provenientes de Aceleración del Aprendizaje es necesario romper esquemas; ofrecer tratos afectivos, dialógicos y equitativos; dar apoyo suficiente que motive el interés por aprender. Así, la relación entre profesores y estudiantes contribuye a forjar la autoestima y la resiliencia;

aspectos claves para potenciar fortalezas, creer en lo que se puede alcanzar, tener opciones de redirigir la vida, construir un proyecto de vida, labrar un buen futuro en lo personal, académico, laboral o profesional.

A nivel institucional, se requiere apoyar de manera decidida el quehacer de los profesores, mejorar sus condiciones de trabajo y darles tiempo, en atención a las necesidades académicas y emocionales diagnosticadas en los estudiantes al iniciar el proceso formativo, con el fin de llevarlos a culminar con éxito su año escolar. Además, se necesita el apoyo continuo de psicólogos, trabajadores sociales, expertos en TIC y educadores enfocados hacia estudiantes con necesidades educativas especiales, para acompañarlos en su proceso de nivelación con sus pares de las aulas regulares.

Finalmente, las comunidades académicas han de crear planes orientados a poblaciones vulnerables, como las de Aceleración del Aprendizaje, que incluyan experiencias educativas más flexibles, la formación desde otras perspectivas, la dotación de más recursos, el acondicionar los espacios escolares a los contextos educativos del siglo XXI. Así, personas, planes y recursos espacio-temporales han de conjugarse para brindar condiciones socioeducativas adecuadas y mejorar la calidad de vida de las comunidades; para hacer del paso por la escuela una experiencia más afectiva, más amable y, en definitiva, más humana.

Referencias

- Acevedo, J. (1992). *Para hacer historietas* (5.ª ed.). Editorial Popular.
- Acosta Núñez, J. D. J. (2021). *Desarrollo de un sistema integrado en la web para la gestión de los procesos de convivencia escolar y observador del estudiante en la Institución Educativa Comunal de Versalles del municipio de Magangué* [tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Corozal, Colombia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/43313>
- Acuña Cruz, J. E. (2022). *La convivencia escolar pospandemia en estudiantes del curso 901 del IED Integrado de Fontibón jornada tarde* [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18003>
- Aguño Sinisterra, M. Y. (2020). *Fortalecimiento de las competencias lector-escritoras a través de Educaplay y YouTube en los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje* [tesis de maestría, Universidad de Santander, Buenaventura, Colombia]. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/165f215b-c5af-45f2-b031-3109f8e01a2f>
- Aguirre C., M. E., Jaramillo A., M., Ramírez M., M. N. y Wilches D., J. A. (2017). *Historia de vida mediadas por la hiperhistoria* [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1839>.
- ALA (2011). *ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*. American Library Association. <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>.
- 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. <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. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/1393>.
- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Adolescencia, *ciberbullying* y depresión, riesgos en un mundo globalizado. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 19(1), 210-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7032614>.
- Alvites-Huamaní, C. G. y Bayona, 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 (ponencia). *xv Congreso Internacional Virtual Educa. Área 1: la escuela de la era digital*. Lima-Perú. <https://recursos.educoas.org/publicaciones/el-m-dulo-did-ctico-de-la-pizarra-digital-interactiva-mejora-el-desarrollo-de-la>
- Alvites-Huamaní, C. G. y 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.
- Asmat Ulloque, L. A. y Cerna Ampuero, R. M. (2021). *Evidencias psicométricas del inventario de ansiedad infantil en adolescentes de Nuevo Chimbote* [tesis de pregrado, Universidad César Vallejo, Chimbote, Perú]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/60736>.
- Ayu, M. (2020). Online learning: Leading e-learning at higher education. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language*, 7(1), 47-54. <https://doi.org/10.36706/jele.v7i1.11515>.

- Bailón López, F. M. (2021). *Estrategia didáctica para la comprensión lectora en el aprendizaje de los estudiantes de nivel medio* [tesis de maestría, Universidad Estatal del Sur de Manabí, Jipijapa, Ecuador]. <http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/4072>.
- Barros, B. R. J., Duque, G., Rojas Montero, J. A., Sánchez A., L. M. y Velosa G. J. D. (2005). *Introducción a la ingeniería Grace*. EAN.
- Barros, M. C., e Ison, M. S. (2017). Conductas problemas infantiles: indicadores evolutivos y emocionales en el Dibujo de la Figura Humana. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 36(1/2), 279-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28436216>
- Bazán, M. B. (2022). *Aprender con pensamiento visual*. Editorial de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144680>
- Becerra M., V. H. (2019). *Manual práctico de recursos y materiales utilizados en la producción de audio digital: grabación, mezcla, edición y masterización, estrategias metodológicas para su uso en el entorno educativo* [tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México]. <http://repositorio.uach.mx/id/eprint/234>.
- Bejarano, 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]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1380>.
- Bel Martínez, J. C., Colomer Rubio, J. C. y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374. <https://www.doi.org/10.5944/educXXI.20008>.
- Bernal Salamanca, D. y Calderón Rangel, N. (2019). *Estudio exploratorio del desarrollo de las competencias científicas entre los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje y aulas*

- regulares* [tesis de maestría, Universidad de La Costa, Barranquilla, Colombia]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5539>.
- Bonelli, S. (2019). *Educación y desigualdad. ¿Cuánto importa la política pública en la disminución de desigualdades educativas?: el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [tesis de maestría, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina]. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/18098>
- Bossolasco, M. L., Chiecher, A. C. y Dos Santos, D. A. (2020). Perfiles de acceso y apropiación de TIC en ingresantes universitarios: estudio comparativo en dos universidades públicas argentinas. *Pixel Bit*, 57, 151-172. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.06>.
- Bottaccioli, A. G. y Bottaccioli, F. (2023). Estudiando la empatía en la escuela: resultados positivos de “didáctica de las emociones”[®] sobre la competencia emocional y la respuesta biológica al estrés medidos en niños de 7 años de dos escuelas italianas. *Pinelatinoamericana*, 3(2), 185-189. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pinelatam/article/view/41861>.
- Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista Educare-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 243-264. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>.
- Builes Roldán, I. y Montoya Santamaría, J. W. (2022). Notas epistemológicas sobre a filosofía de Gilbert Simondon. *Idéias*, 13, e022018. <https://www.doi.org/10.20396/ideias.v13i00.8668178>
- Burin, D. I. (2020). Comprensión de texto digital. En D. I. Burin (Comp.), *La competencia lectora a principios del siglo XXI*. Teseo. <https://www.teseopress.com/competencialectora/chapter/debora-i-burin/>.

- Buriticá-García, C. P. y Pulgarín-Agudelo, C. P. (2021). *Estrategia didáctica a través de los juegos no digitales para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria* [tesis de maestría, Universidad de Santander UDES, Belén de Umbría, Risaralda, Colombia]. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6423>.
- Cáceres Flores, D. P. (2023). *La historieta de aventuras como herramienta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de noveno año de Educación General Básica del Colegio Nacional Andrés Bello en el año lectivo 2021-2022* [tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/30012>.
- Calle, Y. E. y Chapoñan, 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]. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/3620>.
- Calle-Álvarez, G. Y. y Chaverra-Fernández, D. I. (2020). El estudio de caso en investigaciones sobre educación y cultura digital: análisis desde el campo educativo. En R. E. Quiroz Posada y A. K. Runge Peña (Coords.), *Investigación para Ampliar las Fronteras*, 31-48. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6277>.
- Cárdenas, J. A. y Medina, R. (2015). *Procesos pedagógicos del lenguaje: hacia una pedagogía integral del lenguaje*. Grupo Editorial Ibáñez.
- Cárdenas Páez, A. (2017). Sujeto, ética y formación: en la senda de Bajtín. *Folios*, 45, 73-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6041775>
- 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]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/12883/u703793.pdf?sequence=1>.

- Castro Díaz, E. (2018). *Propuesta de programa de estrategias metodológicas fundamentado en las habilidades sociales para mejorar la autoestima de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa Adventista Pimentel del distrito de Pimentel, provincia Chiclayo, región Lambayeque, 2017* [tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Chiclayo, Perú]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/8822>.
- Cencerrado Malmierca, L. M., Pelosi, S. y Yuste Tuero, E. (2018). Recomendar contenidos digitales para niños y jóvenes: Reflexiones, herramientas y criterios. *Palabra Clave*, 7(2), 5-6. <https://doi.org/10.24215/18539912e046>.
- Cerrejón A., F. y Montero F., M. (2000). Alfabetización visual, cómics e incorporación social. En A. J. Camacho H., A. J., Castillo M. e I. Monge M., *Perspectiva y realidad de la incorporación social sobre drogodependencias en Andalucía* (pp. 135-141). Consejería de Asuntos Sociales.
- Cervantes Arreola, B. O., Guerrero-García, J. y Martínez-Mirón, E. A. (2023). La ansiedad no debería ir a la escuela: un estudio sobre los niveles de ansiedad escolar. *RD-ICUAP*, 9(25), 183-188. <http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/rdicuap/article/view/1055/1103>.
- Cervantes-Perea, W. T., Fajardo-Castillo, E. y Rodríguez-de Ávila, U. E. (2019). Resiliencia, ansiedad, pobreza y depresión en niños de dos ciudades de Colombia. *Duazary*, 16(2), 332-344. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/3156>.
- Colunga-Rodríguez, C., Ángel-González, M., Vázquez-Colunga, J. C., Vázquez-Juárez, C. L. y Colunga-Rodríguez, B. A. (2021). Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 229-241. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8457>.
- Coral-Rodríguez, T. Y. y Vera-Hernández, L. E. (2020). Fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora a través

- de la lectura de imágenes. *Revista Unimar*, 38(1), 91-111. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-1-art4>.
- Cordoví Díaz, D. C. F. (2019). La imagen digital en el proceso pedagógico universitario actual: nuevos retos. *Ciencias Pedagógicas*, 12(3), 88-98. <http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/184>.
- 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]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130570>.
- Cusirimay Quehwarucho, N., Sito Justiniano, L. M., Esteban Valladares, J. P., Niño Montero, J. S. y Macazana Fernández, D. M. (2022). La técnica de mapas conceptuales en la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la Educación Básica Regular. *Revista Conrado*, 18(88), 363-374. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2613>.
- Damyanov, I. y 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. <https://www.learntechlib.org/p/182238/>.
- Díaz Escobar, P. A. (2021). *Evaluación e intervención desde el modelo cognitivo conductual del trastorno de ansiedad generalizada en un niño de 10 años: estudio de caso único* [tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia]. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9659>.
- Díaz Mejía, G. S. (2022). *Las tareas de escritura: tradiciones y rupturas en el texto escolar* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=jte2442>.
- Dondis, D. A. (2003). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Editorial Gustavo Gili.

- Dussel, I. (2006). Educar la mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comp.), *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277-293). Manantial. https://mediostamayo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/dussel_educar-la-mirada.pdf
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comp.). (2006). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial. https://mediostamayo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/dussel_educar-la-mirada.pdf
- Eisner, W. (1994). *El cómic y el arte secuencial*. Norma.
- Eisner, W. (1998). *La narración gráfica*. Norma.
- Feria Ávila, H., Matilla González, M. y Mantecón Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia*, 11(3), 11(3), 62-79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/992>.
- Fernández Hernández, T. y García Sánchez, G. (2019). El consumo de la historieta como herramienta en la promoción de la lectura. *Conrado*, 15, 15-19. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15s1/1990-8644-rc-15-s1-15.pdf>.
- Fernández Molina, J. y Tabuenca Cuevas, M. F. (2019). M-learning and b-learning in the CLIL course in the primary and pre-primary education degrees. *3C TIC*, 8(2), 84-100. <http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.84-101>
- Figueroa, S. y Tobías, 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. <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105>.
- 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]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/11267>.

- Forcadell, E., García-Delgar, B., Medrano, L., García, C., Orgilés, M., Lazaro, L. y Lera-Miguel, S. (2021). Spanish validation of the parent version of the spence Children's Anxiety Scale (SCAS-p) in a clinical sample. *Behavioral Psychology: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 29(2), 365-381. <https://doi.org/10.51668/bp.8321209n>.
- Gabinete Psicodiagnosis (2019). *Test figura humana (DFH)*. <https://psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/testdelafigurahumana/index.php>.
- García Catota, M. A. (2023). *Estrategias de afrontamiento y depresión en adolescentes de un hospital de Quito en el periodo agosto-octubre 2022* [tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/29649>
- García López, Ó. (2019). El cómic como experiencia (un beta-test de la narratividad del medio a partir de la obra de Begoña García-Alén). *CuCo, Cuadernos de Cómic*, 12, 27-51. <https://doi.org/10.37536/cuco.2019.12.1215>.
- García Sánchez, C. (2022). Aproximaciones a la teoría de la individuación de Gilbert Simondon: críticas a la tradición filosófica, la pregunta por la relación y la apuesta por una ética del devenir. *Enfoques*, 34(1), 59-85. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i1.1032>.
- García Sánchez, F., Therón Sánchez, R. y Gómez Isla, J. (2019). Alfabetización visual en nuevos medios: revisión y mapeo sistemático de la literatura. *Education in the Knowledge Society: EKS*, (20). https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a6.
- Gil Congote, G. M. (Ed.). (2020). *Individuación, tecnología y formación: Simondón en debate*. Aula de Humanidades.
- Girardi, L. J. y 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. <http://www.infeies.com.ar/numero7/bajar/I.3.Girardi&Paez.pdf>.

- Gómez Benavides, L. y Galindo Vargas, M. L. (2021). *El impacto de las artes plásticas y escénicas en el fortalecimiento de las emociones asertivas en escenarios de convivencia* [tesis de posgrado, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/4486>.
- Grandío, M. D. M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de Comunicación. En F. Peinado M. (Coord.), *Formación, perfil profesional y consumo de medios de los alumnos en Comunicación, Cuadernos Artesanos de Comunicación*, 77 (pp. 35-40). <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/43352/1/GRANDIO%20Transmedia%2077.pdf>.
- Guevara Albán, G. P., Verdesoto Arguello, A. E. y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. <http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>.
- Guiñazú, L. (2019). *Lectura de imágenes*. Editorial Unirío. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/08/978-987-688-347-4.pdf>
- Gutiérrez-Rubí, A. (2020). Comunicación clara y liderazgo ejemplar. *Más poder local*, (42), 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7574280.pdf>
- 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].
- Hamui Sutton, L. y Vives Varela, T. (2021). Trabajo de campo virtual en investigación cualitativa. *Investigación en Educación Médica*, 10(37), 71-77. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v10n37/2007-5057-iem-10-37-71.pdf>.

- Hernández, R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Guzmán, L., Bermúdez-Ornelas, G., Spence, S. H., González M., M. J., Martínez-Guerrero, J. I., Aguilar V., J. y 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. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80515880002.pdf>.
- Hiyo, 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]. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/557>.
- Hoyos, A. M. y 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. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/841/1359>.
- Huertas Díaz, O., López Gómez, D. y Fonseca López, L. (2019). La pedagogía para la paz y el programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco IED, Ciudad Bolívar. *Via Inveniendi et Iudicandi*, 14(1), 13-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6860480>
- Inga Bravo, A. E., Astudillo Sarmiento, M. A., Pacheco Naranjo, A. M. y Morocho Malla, M. I. (2020). Frecuencia de ansiedad y depresión en niñas y adolescentes de la casa de acogida Miguel León en el cantón Cuenca, Ecuador. *Revista Médica HJCA*, 12(3), 188-187. <https://revistamedicahjca.iess.gob.ec/ojs/index.php/HJCA/article/view/633>.
- Jerez Sierra, J. A. (2020). *Tendencias de investigación en lectura de imágenes y experiencia estética como referentes para la biblioteca escolar* [tesis de pregrado, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia]. https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/742/.

- Jure, M. G. y Méndez, N. S. (2022). Docentes en formación: libros álbum y nuevos criterios de selección y evaluación. *Contextos de Educación*, 1(33), 67-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7492277>.
- Katayama Cruz, E. y Rojas-Montero, J. A. (2021). WebQuest como escenario para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias digitales. *Hamut'ay*, 8(3), 58-65. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i3.2332>.
- KENTA. (2020). *Contexto de los AFTIC. Grupo de Investigación KENTA* [documento de trabajo]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Koppitz, E. M. (1995). *El dibujo de figura humana en los niños*. Editorial Guadalupe.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. y Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. Continuum.
- Krokisius García, F. (2022). *Propuesta de capacitación de docentes del "Instituto Indoalemán" acerca de innovaciones pedagógicas basadas en la epistemología del constructivismo y su implementación en clase a través de la aplicación de las TIC* [tesis de maestría, Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasa-grande/3319>.
- Lagos San Martín, N. G., Palma-Luengo, M. R. y Ossa-Cornejo, C. J. (2022). Estudio longitudinal de la ansiedad escolar en niños chilenos de educación primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 41(1), 9-21. <https://doi.org/10.22544/rcps.v41i01.01>.
- Larrota, R., Sánchez R., L. y 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044250>.

- Leal Esper, H. J. (2019). Las TIC en el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de educación secundaria. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, 10, 74-93. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvform-pedag/article/view/1636>
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., Vergara-Martínez, A. y Arias-Vásquez, L. (2019). La proyección y la pluralidad: del soy al somos, una posibilidad de tejer sueños desde la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 9-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8669921>.
- López Andrada, C. y Ocampo González, A. (2020). Entrevista a Evelyn Arizpe sobre culturas letradas subversivas, lectura de imágenes e inclusión. *Literatura y Lingüística*, 41, 491-503. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n41/0716-5811-lyl-41-491.pdf>.
- Losada-Sierra, M. (2023). El proceso de individuación en el proyecto educativo de Gilbert Simondon. *Universitas Philosophica*, 40(80), 171-193. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/37559>.
- Lovera Peña, W. C. (2022). *Inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes del quinto grado de secundaria de una institución educativa de Ventanilla, 2022* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Lima, Perú]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/99305>.
- Luque Bernedo, M. M. (2022). *Cyberbullyng y depresión infantil en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 40694, Arequipa, 2021* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/79706>
- Macay-Zambrano, M. E. y Véliz-Castro, F. Z. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 4(3), 401-415. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1090/1523>.

- Magro-Gutiérrez, M. y Carrascal Domínguez, S. (2019). El *Design Thinking* como recurso y metodología para la alfabetización visual y el aprendizaje en preescolares de escuelas multigrado de México. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 71-95. <https://doi.org/10.15178/va.2019.146.71-95>.
- Manco Rueda, S. A., Franco Montoya, J. C., Agudelo Torres, J. F. y Parra Moncada, P. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 223-238. <http://www.scieo.org.co/pdf/rlsi/v16n2/1794-4449-rlsi-16-02-223.pdf>.
- Mariscal-San Martín, L. C., Ponce-Mariscal, A., Cintra-Lugones, Á. L. y Céspedes-Acuña, J. E. (2022). La era digital: nuevos desafíos éticos para el docente. *Maestro y Sociedad*, 19(3), 1009-1017. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5649>.
- Martinenco, R. M., Belén Marín, R. y García Romano, L. (2020). Emociones en tareas de escritura comunitaria en educación secundaria. *Investigación en la Escuela*, 10, 97-108. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.07>.
- Mena Raga, Y. (2021). Factores educativos asociados al bajo rendimiento académico de estudiantes del programa flexible Aceleración del Aprendizaje. *Ratio Juris Unaula*, 16(33), 565-594. <https://www.doi.org/10.24142/raju.v16n33a10>
- Mendoza Ureta, R. y Tejeda Díaz, R. (2023). La alfabetización visual en la formación de docentes: revisión sistemática según las directrices Prisma 2020. *Runae*, 8. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6763666002/html/>.
- Mendoza Valdez, R. E., Navarro-Contreras, G., Valadez-Sierra, M. D. L. D. y García, L. F. (2022). Revisión histórica de la técnica del Dibujo de la Figura Humana. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 8(16), 37-46. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08_16/06_revisión.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]. <http://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/175>.
- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C. J., Arias-González, V. B. y Fontal-Merillas, O. (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comunicar*, 27(61), 45-56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>.
- Miranda E., J. B., Miranda E., J. F., y 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535715>
- Mirotti, M. Á. (2000). *Introducción al estudio de las técnicas proyectivas*. Brujas.
- Modzelewski, H. (2021). Una taxonomía de las emociones como guía metodológica para la educación democrática. *Signos Filosóficos*, 23(45), 8-27. <https://signosfilosoficos.izt.uam.mx/index.php/SF/article/view/689>
- Mora, W. R. (2014). *Observador digital, una herramienta eficaz* [tesis de pregrado, Universidad Piloto de Colombia, Bogotá, Colombia]. <http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00001769.pdf>.
- Morales Cortés, D. L., González Solano, M. D. y Murillo Palacios, Y. (2022). *La narrativa gráfica como estrategia didáctica para fomentar la lectura comprensiva en estudiantes de grado sexto de tres instituciones educativas colombianas* [tesis de maestría, Universidad de La Salle, Yopal, Colombia]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_didactica_lenguas/39/.
- Moreno, A. (2019). *La interpretación del dibujo infantil*. Octaedro.

- Moreno Echeverri, L. F. (2021). *Exclusión educativa y violencia estructural en el modelo educativo flexible caminar en secundaria* [tesis de maestría, Universidad de Medellín, Colombia]. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/7071>.
- Moreno-Méndez, J. H., Umbarila-Contreras, L. I. y Franco-Torres, L. V. (2019). Relación entre dinámicas familiares, conductas externalizantes y autoestima en niños escolarizados. *Psychologia*, 13(2), 43-54. <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]. <https://ddd.uab.cat/record/187369>.
- Muñoz Gómez, P. (2019). El universo de las imágenes: enseñar a deconstruir imágenes en educación artística. En *Civinedu* (pp. 26-29). <http://www.civinedu.org/conference-proceedings-2019/>.
- Nájjar Sánchez, O., Pulido Huertas, D. C. y Prieto González, L. J. (2020). Competencias ciudadanas con TIC en el Aula. *Revista Espacios*, 41(33), 61-78. <https://ww.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p06.pdf>.
- Navarro Leal, M. A. (2021). La evolución de la planificación educativa en el contexto de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 137-155. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.342>.
- NCREL-METIRI Group. (2003). *enGauge®21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. North Central Regional Educational Laboratory/Metiri Group. <https://eric.ed.gov/?id=ED463753>.
- Nieto Granada, C. D. y Escárraga Blandón, K. (2021). *Revisión sistemática del autoconcepto en niños y adolescentes diagnosticados con TDAH* [tesis de pregrado, Universidad Católica de Pereira, Colombia]. <http://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/8283>.

- Nixon, A. L., Tompkins, H. y Lackie, P. (2008). *Curricular uses of visual materials: A mixed-method institutional study*. Carleton College, Dean of the College Office.
- Núñez Solís, M. (2020). *Grupos interactivos y sus aportaciones al desarrollo del aprendizaje del lenguaje en niños y niñas de primero básico en un contexto vulnerable: una investigación comunicativa* [tesis de doctorado, Universidad de Sevilla, España]. <https://idus.us.es/handle/11441/108915>.
- Ochoa Guevara, N. E., Quevedo, M. L., Ramos Linares, C. O. y Vitar, J. J. (2019). Posturas epistemológicas y no de métodos en la investigación. *Revista Euritmia*, 1, 73-78.
- Orozco C., J. C. (2006). Las distancias en educación en la sociedad del conocimiento. En *Documentos Pedagógicos: Educación-Comunicación-Tecnologías*, 12, 3-10. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega Paternina, K. y Muñoz Uchuvo, D. P. (2021). *Estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades comunicativas del inglés a partir de la narrativa transmedia en los estudiantes de ciclo 3, programa Volver a la Escuela del Colegio Filarmónico Simón Bolívar empleando la metodología MICEA* [tesis de posgrado, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/84b28aaf-f3f4-43b0-9ab6-e2b-c8b195e75/content>.
- Ortiz-Calderón, L. M. y Betancourt-Romero, C. (2020). Evaluación del programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Praxis & Saber*, 11(25), 97-110. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207>.
- Ospina, L. F. y Pérez, 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]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/21583>.

- Paredes Vásquez, H. B. (2021). Orientación educativa: estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de la autoestima en el estudiante. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5366-5382. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.695.
- Peinado Camacho, J. D. J. (2020). Experiencias del profesorado acerca del aprendizaje autónomo en estudiantes de modalidad a distancia y el uso de recursos digitales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), e077. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.645>
- Phielipp Balut, P. (2020). *TIC y docencia universitaria: aportes para mirar la academia implícita* [tesis de pregrado, Universidad Nacional de La Plata, Argentina]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2021>.
- Pineda, D. F., Álvarez, J. A. y Merchán, 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]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2610>.
- Piñeiro, B. (2018). *Educación de 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.
- Pulido Guerrero, E. G., Redondo Marín, M. P., Lora Carrillo, L. J. y Jiménez Ruiz, L. K. (2023). Medición del autoconcepto: una revisión. *Psykhé*, 32(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.22389>.
- Quitán-Bernal, S. P. y González-Martínez, J. (2022). La lectura digital en la modalidad *blended-learning*: una perspectiva educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 51-66. <https://doi.org/10.14483/22487085.17681>.

- Reina, D. M. La Serna, N. B. (2020). Revisión sistemática sobre el estado del arte de las metodologías para m-learning. *Revista Espacios*, 41(06). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/a20v41n06p11.pdf>.
- Robles Sánchez, M. M. (2022). La pedagogía de las emociones: una propuesta para el regreso a clases presenciales de los niños y niñas de educación básica. *Yachana*, 11(1), 30-42. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v11.n1.2022.746>.
- Rodríguez Correa, M. A. (2020). *La fotografía y su edición digital* [tesis de maestría]. Universidad de Santander (UDES), La Ceja, Colombia. <https://repositorio.udes.edu.co/items/84301bee-0dc4-4424-9eb4-2730f37541d3>.
- Rodríguez Fuentes, A., y Caurcel Cara, M. J. (2019). Aproximación cualitativa del escudriño en Psicología educativa. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.301>.
- Rodríguez-García, D. y Pino-Juste, M. (2019). La entrevista como método cualitativo: un estudio de caso etnográfico a través de esta herramienta. *CIAIQ2019*, 3, 603-611. <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2402>.
- Rodríguez González, A. (2020). *Caracterización clínica y sociodemográfica de los pacientes con ideación suicida e intentos de autoeliminación en la población de 4 a 13 años, tendidos en el Hospital Nacional de Niños Dr. Carlos Saénz Herrera del 01 de junio de 2012 al 01 de junio de 2018* [tesis de posgrado, Universidad de Costa Rica]. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/81003>.
- Rodríguez O., R. A., Panqueva U., C. E., Sánchez B., J. A. y Vesga, E. (2010). *Modelo educativo aceleración del aprendizaje: manual operativo*. Ministerio de Educación Nacional. <https://re-daprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/modelo-educativo-aceleracion-del-aprendizaje-manual/>.

- Rodríguez Pérez, L. (2023). *Herramientas y recursos digitales que emplean los maestros/as de Asturias para trabajar el método de lectoescritura en Educación Infantil* [tesis de pregrado, Universidad de Oviedo, España]. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/68988>.
- Rojas-Montero, J. A. y Alvites-Huamaní, C. G. (2017). *Software de diagnóstico de variables psicológicas* [software].
- Rojas-Montero, J. A. y 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. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/issue/view/125/showToc>.
- Rojas-Montero, J. A., Díaz-Better, S. P., Niño R., M. y Rojas M., C. F. (2016). Representaciones visuales de conocimiento en un ambiente *e-learning*. *Hojas y Hablas*, 12, 61-74. <https://revistas.unimonserrate.edu.co/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]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1371>.
- Rosas-Castro, A. R. (2021). Habilidades sociales: instrumentos de evaluación. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(4), 337-357. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2565/5355>.
- Rueda Ortiz, R. (2017). Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo. *Universitas Humanística*, (83), 133-155. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.stef>
- Ruiz Ramírez, M. (2020). La infografía digital periodística y su aporte a la prensa escolar. *Revista Kepes*, 17(21), 395-435. <https://www.doi.org/10.17151/kepes.2020.17.21.14>.

- Samad, A. E. M. A. (2019). The impact of designing visual learning situations in the development of emotional intelligence and adaptive behavior for the mentally handicapped who can learn. *Journal of Education and Practice*, 10(17), 93-102. <https://www.doi.org/10.7176/JEP/10-17-14>.
- Sánchez, J. A. (2010). *Modelo educativo Aceleración del Aprendizaje: guía docente*. Ministerio de Educación Nacional. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/modelo-educativo-aceleracion-del-aprendizaje-guia-/>.
- Sánchez Reyes, A. (2023). Autoestima, motivación y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de Medicina. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 26(1), 143-167. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/85470>.
- Sánchez Torrejón, B. y Sánchez Alex, S. (2023). Educación en cultura visual coeducativa: el profesorado como activista por la igualdad. *Educação em Foco*, 26(48). <https://doi.org/10.36704/eef.v26i48.7053>.
- Sangrador Merino, J. (2019). *Actividades de aula para el desarrollo de la inteligencia emocional mediante TIC* [tesis de maestría, Universidad de Valladolid, España]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/38995>.
- Schmidt, M. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Silva Manrique, Y. A., Serrano Alvarado, F. E. y Medina Peña, N. A. (2019). La Lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, 22, 263-277. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10051>.

- Sosa-Paucar, G. (2021). Recursos audiovisuales y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de primaria. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 250-269. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2252>.
- Sossa Gutiérrez, L. C. (2018). *Trayectorias familiares y escolares de los discentes del programa de atención a estudiantes en extraedad de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá D. C.* [tesis de maestría, Universidad de Manizales, Colombia]. <http://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/3979>
- Tobón de Castro, L. (2001). *La lingüística del lenguaje: estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tobón, B. R. Vélez, B. E. (2016). *Los cuentos literarios: una estrategia para mejorar la convivencia escolar dentro del aula de clase* [tesis de posgrado, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia]. <http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/772>.
- Torres Ruiz, A. E. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Científica*, 6(20), 275-295. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Valencia Castillo, F. (2019). Propuesta didáctica para el manejo de video y multiplataforma: instrucción de habilidades técnicas y tecnológicas en educación superior. En R. Roig V. (Coord.), *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria* (pp. 731-741). Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/99223>
- Van Meerbeke, A., Sandoval-García, C., Ibáñez, M., Talero-Gutiérrez, C., Fiallo, D. y 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. <https://www.redalyc.org/pdf/172/17217456042.pdf>.

- Vargas Cely, N. E. (2021). *La historieta de Mafalda en el desarrollo de la conciencia emocional: diseño de una propuesta pedagógica para niños de cinco a seis años* [tesis de maestría, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/47063>.
- 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]. <https://pirhua.udpe.edu.pe/handle/11042/3025>.
- Vera, A. (2019). La tecnoestética de Gilbert Simondon frente a la herencia de Karl Marx: perspectivas y confrontaciones. *Anthropology & Materialism*, 4. <https://doi.org/10.4000/am.919>.
- Vera, D. C. (2016). *Propuesta educativa para fortalecer la 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]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29002>.
- Villa-Castro, T. M., García-Herrera, D. G., Cárdenas-Cordero, N. M. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). El cómic como estrategia para fomentar la lectura comprensiva. *Cienciamatria*, 6(1), 485-511. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.343>.
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Ediciones Pirámide.
- Villalobos Ramírez, S. (2021). Modelo EBAP: caracterización y evolución de los enfoques de alfabetización visual de la Etapa Básica de Artes Plásticas: 1985-2017. *Escena: Revista de las Artes*, 81(2), 91-125. <https://www.doi.org/10.15517/es.v8i2.49481>.
- Villar, R. (2022). El cuento que te lee la mente. Alfabetización visual, interactividad y metaficción: un reclamo literario en la infancia. *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 7(14), 189-224. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6184>.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

*Alfabetización visual. Un escenario para la comprensión lectora y
emocional en comunidades vulnerables*

editado por la Universidad Pedagógica Nacional, se compuso en
caracteres de las familias Dashiell Fine y Adelle.

Bogotá, Colombia, 2024

Alfabetización visual: un escenario para la comprensión lectora y emocional en comunidades vulnerables es el producto derivado de una experiencia formativa con estudiantes y maestros de una institución educativa ubicada en el municipio de Soacha (Cundinamarca, Colombia); en este espacio, estudiantes provenientes de contextos vulnerables complejos, que los llevaron a desertar del sistema escolar, y maestros en condiciones espinosas, que les dificultan la orientación de procesos educativos adecuados, se dieron cita para posibilitar un espacio de aprendizaje mediado por las TIC. En este transcurrir investigativo, se desplegó lo que el presente libro plantea como *alfabetización visual*: una posibilidad para la comprensión de la palabra, la imagen y las emociones; para el conocimiento del mundo, la interacción con otros y la expresión; para ir más allá de una simple representación de cosas; para el apoyo del quehacer de los maestros antes, durante y después de un proceso formativo; para la orientación académica de la comprensión lectora y emocional, y para coadyuvar a la superación de dificultades que afectan negativamente la permanencia, la motivación y el rendimiento escolar. La construcción de historietas e infografías que se desarrolló en este libro permitió propiciar un abordaje distinto de la comprensión lectora y emocional de los estudiantes y maestros, elementos imprescindibles en el retorno a la escuela.

Colección
Comunicación, Tecnología y Culturas en Educación