

**Comprensión lectora y socio-afectividad a través del libro álbum**

**Andrea del Pilar Guarnizo Garay**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Humanidades**

**Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés**

**Asesora en Trabajo de Grado**

**Luz Carolina Pardo Cantor**

**2023**

## **AGRADECIMIENTOS**

Principalmente a Dios por la fortaleza para asumir tantos retos, a mis papás por su amor y apoyo siempre incondicional, a Alejo, mi gran amor, cómplice, colega y compañero en este viaje que no permitió que diera el brazo a torcer, a mi tutora por su guía y paciencia, así como a los maestros de los cuales aprendí grandes cosas que van más allá del dominio de una disciplina y por supuesto a mi adorada Amora que, para cuando pueda leer y entender esto, quiero que sepa que me dio un extra de energía a base de amor que me ayudó a demostrarme que no hay imposibles por ella.

## Table de contenido

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1. Contextualización .....	5
1.2. Caracterización .....	7
1.2.1. Diagnóstico .....	9
1.3. Delimitación del Problema .....	14
1.3.1. Pregunta de Investigación .....	16
1.3.2. Objetivos .....	16
1.3.2.1. Objetivo General .....	16
1.3.2.1. Objetivos Específicos .....	16
1.4. Justificación .....	16
CAPÍTULO 2: CONTEXTO CONCEPTUAL.....	18
2.1. Antecedentes del Problema .....	18
2.2. Marco Conceptual .....	22
2.2.1. La Comprensión Lectora.....	22
2.2.1.1. Nivel Literal.....	23
2.2.1.2. Nivel Inferencial.....	24
2.2.1.3. Nivel Crítico-Intertextual .....	24
2.2.1.4. Estrategias de Comprensión Lectora.....	25
2.2.2. Libro-álbum .....	26
2.2.2.1. Vasallaje.....	27
2.2.2.2. Clarificación .....	27
2.2.2.3. Simbiosis.....	28
2.2.3. Socio afectividad.....	28
2.2.3.1. La conciencia de uno mismo .....	29
2.2.3.2. La motivación .....	30
2.2.3.3. El autocontrol .....	30
2.2.3.4. La empatía .....	30
2.2.3.5. La capacidad de relación .....	30
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO .....	31
3.1. Tipo de Investigación.....	31

3.2. Enfoque de Investigación .....	33
3.3. Matriz Categorial .....	34
3.4. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos .....	36
3.4.1. Encuesta .....	37
3.4.2. Diario de Campo y Observación Participante.....	37
3.5. Método de Análisis de la información.....	38
3.6. Consideraciones Éticas .....	39
3.7. Limitaciones.....	39
CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA .....	39
4.1. Enfoque pedagógico.....	39
4.2. Fases de Intervención.....	41
CAPITULO 5: ANALISIS DE RESULTADOS.....	48
5.1. Comprensión lectora .....	48
5.1.1. Nivel Literal.....	49
5.1.2. Nivel Inferencial.....	54
5.1.3. Nivel Crítico .....	58
5.2. Formación socioafectiva.....	61
5.2.1. Conciencia de sí mismo .....	62
5.2.2. Motivación.....	63
5.2.3. Autocontrol .....	64
5.2.4. Empatía.....	65
5.2.5. Capacidad de relación .....	67
CAPITULO 6: CONCLUSIONES .....	68
REFERENCIAS.....	72
ANEXOS .....	75
Anexo A. Diario de campo # 1 .....	75
Anexo B. Diario de campo # 4 .....	76
Anexo C. Encuesta de caracterización.....	79
Anexo D. Diagnóstico de Lectura .....	80
Anexo E. Diagnóstico de Oralidad .....	81
Anexo F. Diagnóstico de escritura .....	82
Anexo H. Guía de comprensión lectora resuelta 1.....	83
Anexo G. Guía de comprensión lectora resuelta 2.....	84

## **RESUMEN**

Esta investigación pretende mejorar la comprensión lectora mediante el uso del libro álbum dado que esta herramienta pedagógica combina texto e ilustraciones, estimulando la imaginación y promoviendo el pensamiento crítico. Además, de manera transversal se quiere integrar habilidades socioafectivas tales como el autocontrol, la empatía y resolución de conflictos, entre otros, en el proceso de lectura para no sólo fortalecer la conexión emocional con la historia, mejorando así la retención y comprensión del contenido, sino también para formar en competencias sociales esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

## **ABSTRACT**

This research aims to enhance reading comprehension through the use of picture books, as this pedagogical tool combines text and illustrations, stimulating imagination, and fostering critical thinking. Additionally, it seeks to integrate socio-emotional skills such as self-control, empathy, and conflict resolution into the reading process. This not only strengthens the emotional connection to the story, improving retention and understanding of the content but also helps develop essential social competencies for the holistic development of students.

## **PALABRAS CLAVE**

Libro-álbum, comprensión lectora, socio-afectividad

## **CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Contextualización**

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo en el colegio Gonzalo Arango (IED) sede A, una institución educativa de carácter público, ubicada en la ciudad de Bogotá, en la localidad de Suba, barrio Rincón. De acuerdo con el Observatorio de Desarrollo Económico (2019), la localidad 11 Suba para el año 2017 contaba con 1.280.642 habitantes. El estrato

predominante en la localidad era el 2, con 42,1% de las viviendas encuestadas, seguido por el estrato 3 con 31,7% y finalmente el estrato 4 con 13,7%.

En lo concerniente a la institución educativa, esta tiene énfasis en Comunicación y Medios, y en articulación con el SENA cuenta con los programas técnicos en Asistencia Administrativa y Programación de Software. Respecto a su ubicación, el colegio se encuentra en el noroccidente de la ciudad. Se tiene acceso a él por medio de alimentadores desde el portal 80 o portal suba de Transmilenio.

Además, de acuerdo con el Manual de Convivencia, el colegio tiene como Proyecto Educativo Institucional (PEI) una comunicación asertiva para el desarrollo humano. Además, la misión se enfoca en contribuir en la formación de sus estudiantes en los numerosos procesos de comunicación asertiva desde lo ético, estético y tecnológico para que sean ciudadanos competentes y gestores de su proyecto de vida. En lo que respecta a la visión del colegio, este se proyecta como una institución educativa de calidad que favorece el desarrollo humano de sus estudiantes a través de la comunicación y la socio-afectividad en tanto logren transformarse a sí mismos y su entorno (Gonzalo Arango, 2019, pp. 3.4).

En este sentido, el colegio destaca principios tales como inclusión, convivencia, democracia y asertividad, en tanto, el estudiante podrá reconocer, respetar y valorar la diversidad de la sociedad teniendo presente el uso de las habilidades comunicativas, cognitivas y socioafectivas necesarias para desenvolverse en diferentes escenarios.

Por otro lado, el plan de estudios para el grado cuarto de primaria en el área de comunicación busca que los estudiantes al finalizar grado cuarto sean capaces de producir textos literarios en los cuales determinen el propósito comunicativo del texto, busquen información en

diversas fuentes y atiendan intereses, experiencias y asuntos gramaticales como la concordancia, tiempos verbales, pronombres y ortográficos como en el caso de la acentuación, mayúsculas, signos de puntuación. Así mismo, en lo que respecta a la oralidad, se espera que los estudiantes logren usar un vocabulario adecuado dependiendo el contexto, expresar y defender sus ideas y sentimientos de forma clara, con la entonación y los matices afectivos de la voz adecuados para el contexto, describiendo de manera detallada y secuencial, sin olvidar información que circula mediante la comunicación no verbal. Finalmente, para la comprensión textual, se busca que los estudiantes puedan leer diferentes tipos de textos, que reconozcan sus estructuras, así como su función social, que comprendan el propósito de los textos y con ayuda de sus conocimientos previos elaboren hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura.

Entre tanto, en términos de infraestructura, la sede A del colegio Gonzalo Arango es una construcción amplia de tres plantas en la cual se encuentran primaria y bachillerato. Esta sede cuenta con biblioteca en el primer piso, auditorio, restaurante, los salones tienen televisor y algunos de ellos computador. En cada salón hay un aproximado de 30 a 35 niños.

## **1.2. Caracterización**

La población seleccionada para el proyecto de investigación fueron los estudiantes del grado 403 del Colegio Gonzalo Arango cuyas edades oscilan entre los 8 y 11 años. Se llevó a cabo una observación participante que permitió un primer acercamiento a la población, una encuesta de caracterización (ver anexo C), y tres pruebas diagnósticas de lectura, escritura y oralidad (ver anexos D, E y F).

De acuerdo con los datos obtenidos, se encontró que el curso 403 estaba conformado por 35 estudiantes, de los cuales, solo se tuvo acceso a los datos de 33 de ellos, 12 niñas y 21 niños. En cuanto a aspectos familiares, se evidenció que la mayoría de los estudiantes vivían en familias nucleares con sus padres y hermanos/as puesto que el 28% manifestó vivir con su mamá, el 22% con su papá y el 24% con hermanos/as, muy pocos vivían con familias monoparentales integradas por otros familiares como abuelos con un 6%. Añadido a eso, el 53% de los niños manifestaron recibir apoyo en el momento de hacer sus tareas, mientras el 47% no recibe ayuda o guía.

Por otra parte, en el aspecto socioeconómico, el 27% de los estudiantes encuestados dijeron vivir en el mismo barrio donde se encuentra ubicado el colegio, mientras que el resto vivían en barrios pertenecientes a la misma localidad como Aures 2, Lagos de suba y Corinto. Por otro lado, se les preguntó por los dispositivos electrónicos que había en sus hogares para lo cual el 31% de los estudiantes manifestaron tener televisor en sus casas, el 25% celular, el 26% computador, 10% tablet y el 8% consolas de videojuegos.

Entre las actividades que más les gustaba realizar a los niños en su tiempo libre, el 27% coinciden en usar el celular y dibujar con un 21%, seguidas por jugar futbol con un 13%, la lectura con un 10%, el 9% prefiere salir al parque, el 8% compartir con familiares, el 7% ver televisión y 5% repasar en casa.

En lo relacionado a la escuela y la lectura, en sus asignaturas favoritas, educación física es la preferida con un 45%, seguida por artes con un 27%, matemáticas con un 23% y siendo español la más desfavorecida con un 5%. Por otro lado, en la pregunta de *¿En qué momento lees?* el 67% de los niños señaló que cuando les gusta o interesa, mientras que el 27% manifestó que cuando les obligan. El 6% no respondió la pregunta.



### 1.2.1. Diagnóstico

Con la intención de evaluar el desempeño de los estudiantes del grado 403 en lo que concierne a la comprensión lectora, producción escrita y oralidad, se les aplicaron unas pruebas diagnósticas que fueron posteriormente evaluadas mediante tres rúbricas que fueron diseñadas teniendo en cuenta los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* en el apartado *Cuarto a Quinto*.

Entre tanto, el diagnóstico de producción oral tuvo como recurso el libro álbum *Trucas* de Juan Gedovius el cual es únicamente gráfico, es decir que su interpretación es mayormente subjetiva. Es así como se plantearon cinco preguntas abiertas que los estudiantes debían responder luego de haber realizado una lectura conjunta en voz alta (véase anexo D). Para esta rúbrica (véase figura 1), se tuvieron en cuenta criterios tales como el vocabulario para evidenciar la manera en la cual los estudiantes expresaban sus ideas, la comunicación no verbal en tanto al momento de leer y dar respuesta a las preguntas se busca ver el uso que hacen de la entonación y los matices afectivos de la voz cuando tienen que leer o hablar en determinada tonalidad, la participación para dar cuenta de si son respetuosos con los turnos al momento de hablar, el orden del discurso para identificar si los estudiantes describen los eventos de manera secuencial y la claridad para evidenciar si son claros al expresar sus ideas y sentimientos.

#### **Figura 1**

*Rubrica de producción oral. Elaboración propia.*

Criterios	Nivel de desempeño		
	Cumple satisfactoriamente	Aceptable	Puede mejorar
<b>Vocabulario</b>	Utiliza un vocabulario adecuado para expresar sus ideas.	Utiliza poco vocabulario para expresar sus ideas.	No utiliza un vocabulario adecuado para expresar sus ideas.
<b>Comunicación no verbal</b>	Hace buen uso de la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas.	Se le dificulta hacer buen uso de la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas.	No hace buen uso de la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas.
<b>Participación</b>	Respeto su turnos y tiempo para hablar.	Se le dificulta respetar turnos y tiempo para hablar.	No respeta turnos y tiempo para hablar.
<b>Orden del discurso</b>	Describe eventos de manera secuencial.	Se le dificulta describir eventos de manera secuencial.	No describe eventos de manera secuencial.
<b>Claridad</b>	Expresa en forma clara sus ideas y sentimientos.	Se le dificulta expresar en forma clara sus ideas y sentimientos.	No expresa en forma clara sus ideas y sentimientos.

La segunda rúbrica (véase figura 2) se usó para el diagnóstico de comprensión e interpretación textual, allí los estudiantes debían resolver un taller escrito de cinco preguntas abiertas basadas en el libro álbum *¿Dónde está Juan Perol, el caracol?* (véase anexo 3). Es así como los criterios tenidos en cuenta para esta rúbrica fueron los niveles literal, inferencial y crítico en tanto se buscaba dar cuenta de si los estudiantes podían inicialmente identificar la idea global de la historia, así como elaborar hipótesis y también conclusiones y reflexiones, puesto que algunas de las preguntas apuntaban a conectar la historia con sus opiniones y experiencias personales. Adicionalmente, otro criterio fue el uso de conocimientos previos debido a que es

importante ver si estos, al igual que las imágenes y títulos, son utilizados como insumo para la elaboración de hipótesis.

## Figura 2

*Rubrica de comprensión textual. Elaboración propia.*

Criterios	Nivel de desempeño		
	Cumple satisfactoriamente	Aceptable	Puede mejorar
<b>Nivel literal</b>	Identifica el propósito comunicativo y la idea global del texto.	Identifica con dificultad el propósito comunicativo y la idea global del texto.	No identifica el propósito comunicativo y la idea global del texto.
<b>Nivel inferencial</b>	Elabora hipótesis acerca del sentido global del texto.	Se le dificulta elaborar hipótesis acerca del sentido global del texto.	No elabora hipótesis acerca del sentido global del texto.
<b>Uso de conocimientos previos</b>	Se apoya en conocimientos previos, imágenes y títulos para elaborar hipótesis.	Se apoya poco en conocimientos previos, imágenes y títulos para elaborar hipótesis.	No se apoya en conocimientos previos, imágenes y títulos para elaborar hipótesis.
<b>Nivel crítico</b>	Construye conclusiones y reflexiones sobre el texto.	Se le dificulta construir conclusiones y reflexiones sobre el texto.	No construye conclusiones y reflexiones sobre el texto.

Finalmente, la última rubrica (véase figura 3) se usó para el diagnóstico de producción textual, este taller se tuvo en cuenta nuevamente el libro álbum *Trucas* de Juan Gedovius. Los estudiantes debían ver esta narración sin palabras sobre un pequeño monstruo que parece fallar en su intento por ser artista, tanto así que incluso se topa con un gran dragón del que escapa y al final parece lograr su cometido en el arte. La idea era que, una vez leído este libro, cada

estudiante escribiera un cuento corto (véase anexo 5). En este taller se tuvieron en cuenta criterios como la tipología textual puesto que, si bien la instrucción era escribir un cuento, había que evidenciar si los estudiantes sabían qué era un cuento y qué partes lo conformaban, ortografía para notar si había debilidades en términos de acentuación, uso de mayúsculas y signos de puntuación, así como la gramática para evaluarlos en el uso de pronombres, tiempos verbales y concordancia y, finalmente, la coherencia y cohesión para dar cuenta de si el texto era organizado, si hacían uso de conectores lógicos y la claridad con la cual conectaban las ideas.

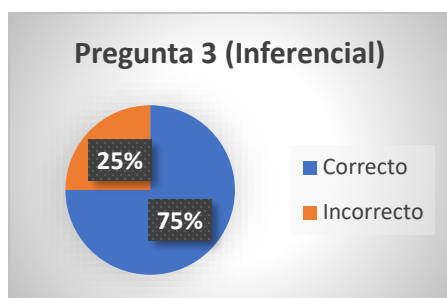
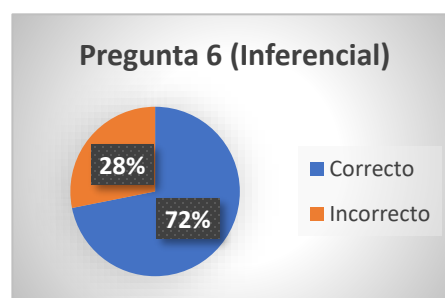
### Figura 3

*Rubrica de producción escrita. Elaboración propia.*

Criterios	Nivel de desempeño		
	Cumple satisfactoriamente	Aceptable	Puede mejorar
<b>Tipología textual</b>	Identifica el tipo de texto que debe escribir y sus partes. Ejemplo: cuento (inicio, nudo y desenlace)	Se le dificulta identificar el tipo de texto que debe escribir y no están presentes todas sus partes. Ejemplo: cuento (inicio, nudo y desenlace)	No identifica el tipo de texto que debe escribir ni sus partes. Ejemplo: cuento (inicio, nudo y desenlace)
<b>Ortografía</b>	Hace uso correcto de la acentuación, mayúsculas y signos de puntuación.	Comete algunos errores con el uso correcto de la acentuación, mayúsculas y signos de puntuación.	No hace uso correcto de la acentuación, mayúsculas y signos de puntuación.
<b>Gramática</b>	Hace uso correcto de concordancia, tiempos verbales y pronombres.	Comete algunos errores con el uso correcto de concordancia, tiempos verbales y pronombres.	No hace uso correcto de concordancia, tiempos verbales y pronombres.

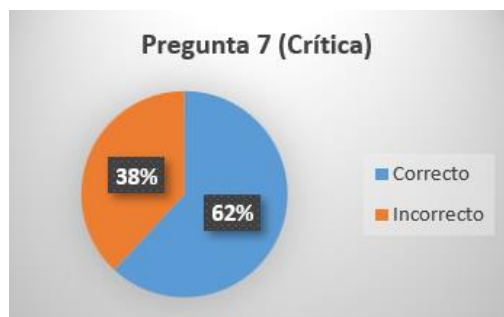
<b>Coherencia y cohesión</b>	El texto es organizado. Las ideas se conectan de manera clara y hace uso de conectores lógicos.	El texto es medianamente organizado. Tiene dificultad para conectar las ideas de manera clara y hace poco uso de conectores lógicos.	El texto no es organizado. Las ideas no se conectan de manera clara y no hace uso de conectores lógicos.
------------------------------	---	--	--

De esta manera, en lo que concierne a los resultados de las pruebas diagnósticas, en la primera de comprensión e interpretación textual se encontró que en las preguntas de corte literal los estudiantes tuvieron resultados acertados de 94% y 97% en dos preguntas respectivamente. En lo concerniente a lo inferencial, como puede evidenciarse en las figuras 4 y 5, en ambas preguntas con un porcentaje de más del 70% lograron hacer inferencias a partir del texto y las imágenes

**Figura 4****Figura 5**

No obstante, en lo que respecta a al nivel crítico, el 62% de los estudiantes obtuvo una respuesta acertada de acuerdo con los criterios de la rúbrica (véase figura 6), pues estuvieron apegados en gran medida a lo literal sin dar conclusiones propias alejadas del texto.

**Figura 6**



Por otra parte, el diagnóstico de oralidad se evaluó de forma grupal dada la cantidad de estudiantes. Los criterios de la rúbrica fueron aplicados a todo el grupo. En las participaciones de los niños se pudo evidenciar que respecto al vocabulario, comunicación no verbal y claridad todos los estudiantes lograron utilizar un vocabulario adecuado y hacerse entender. Añadido a eso, la entonación siempre estuvo acorde puesto que no hubo necesidad de pedirles que hablaran más fuerte o que bajaran un poco el tono de voz. De igual manera para el criterio de orden del discurso, ningún estudiante tuvo problemas explicando sus ideas o los eventos de la historia de manera secuencial. No obstante, no todos levantaban la mano para pedir la palabra y no respetaban los turnos de sus compañeros cuando estaban aun terminando de exponer sus ideas.

### **1.3. Delimitación del Problema**

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas diagnóstico y encuesta, se llega a la conclusión que los estudiantes del curso 403 tienen un buen nivel de lectura literal, pues dieron cuenta de apartados explícitos en el texto e imágenes. No obstante, en el nivel inferencial y sobre todo en el crítico se evidencian debilidades que pueden mejorar, puesto que dan cuenta que les cuesta apoyarse en conocimientos previos y generar hipótesis, reflexiones o conclusiones propias a partir de lo leído.

En definitiva, empatando los diagnósticos y los resultados de la encuesta de caracterización, se identifica que en primer lugar sólo el 10% de los niños leen en su tiempo libre, además de

mencionar que sólo el 5% prefieren la asignatura de español por encima de otras, lo cual deriva en problemáticas evidentes de comprensión lectora pues si bien tienen una asignatura de plan lector, no se da a entrever ninguna inclinación a preferir la lectura por sobre otras actividades, pues además es recurrente encontrar que los estudiantes leen lo que está programado para el año escolar con la intención de cumplir con un deber más, de manera que la lectura se convierte en una obligación y por lo tanto no da cabida a la comprensión a profundidad e implicación que pueda tener el texto en la vida y experiencia de cada lector.

De acuerdo con Cassany (2006), la lectura está vista desde una perspectiva mecánica que implica únicamente descodificar lo que se lee de manera literal dejando a un lado la comprensión que es lo realmente importante. Lastimosamente esta visión mecánica es la que está implantada en el curso 403 del colegio Gonzalo Arango, en tanto la experiencia con la lectura se reduce a la adquisición de vocabulario y a responder de manera literal preguntas respecto a lo leído sin ir más a fondo en hipótesis o reflexiones propias.

Teniendo en cuenta la problemática previamente planteada, se propone para la presente investigación la implementación de una secuencia didáctica en la cual mediante el uso del libro-álbum como herramienta se pueda contribuir a que mejoren los niveles de comprensión lectora de los estudiantes para que no sólo descodifiquen lo que leen de manera literal, sino que logren comprender lo leído en sus tres niveles haciendo uso de estrategias de comprensión.

Asimismo, en articulación con el PEI del colegio, teniendo en cuenta una selección de libros álbum adecuada, se busca de manera transversal una la formación socioafectiva en los estudiantes de manera tal que los niños puedan tener herramientas que les permitan una mejor relación consigo mismos y con sus compañeros y competencias para una adecuada resolución de conflictos en todos sus espacios de socialización.

### **1.3.1. Pregunta de Investigación**

Como resultado de la delimitación del problema, surge el interrogante:

¿Cómo fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 403 del colegio Gonzalo Arango J.M. a través de una secuencia didáctica mediada por el libro álbum y cinco habilidades socioafectivas?

### **1.3.2. Objetivos**

#### **1.3.2.1. Objetivo General**

Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado 403 del Colegio Gonzalo Arango mediante el uso del libro-álbum y cinco habilidades socioafectivas.

#### **1.3.2.1. Objetivos Específicos**

- Diseñar una secuencia didáctica que aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora a los estudiantes de grado 403 del Colegio Gonzalo Arango.
- Transversalizar cinco habilidades socioafectivas con aras de aportar en el crecimiento emocional y socialización de los estudiantes de grado 403 el Colegio Gonzalo Arango.
- Valorar el impacto de la propuesta didáctica con el uso del libro-álbum en el proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora y formación socioafectiva de los estudiantes de grado 403 del Colegio Gonzalo Arango.

### **1.4. Justificación**

La comprensión lectora se considera una de las capacidades básicas que todas las personas deben dominar para su desarrollo personal y profesional (Llorens, 2015), razón por la cual los primeros años de escolaridad resultan ser una etapa fundamental para la adquisición y manejo de



habilidades de comprensión lectora, pues esta no sólo tiene efectos en lo académico, sino que debe entenderse también como un acto social.

Luego, la UNESCO (1998) en La Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala en su primer artículo que

Cada persona niño, joven o adulto, deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (p.7)

La anterior afirmación da cuenta de la importancia de la lectura y por ende comprensión lectora que son herramientas básicas de aprendizaje, así como contenidos básicos de aprendizaje donde caben valores y actitudes que comprenden parte esencial de la socio afectividad. Por esta razón, el presente proyecto pretende dar respuesta a las problemáticas previamente expuestas al hacer uso del libro-álbum como herramienta en el diseño e implementación de una unidad didáctica que coadyuve a una mejora en la comprensión lectora y transversalmente a una formación socioafectiva en los estudiantes del grado 403 del Colegio Gonzalo Arango jornada mañana, pues es factible que la mejora en los niveles de comprensión lectora ayude a los alumnos en su futuro escolar y social, mientras que se van formando en habilidades socioafectivas que les permitan una mejor calidad de vida.

Igualmente, esta investigación resulta pertinente en tanto el libro-álbum cumple una función crucial como nueva metodología de la enseñanza de la lengua en los primeros años de escolaridad, pues teniendo en cuenta las presentes dificultades en comprensión lectora encontradas en los diagnósticos, la integración en el libro-álbum de texto e imagen, donde la imagen tiene predominancia, logra captar con mayor facilidad el interés de los estudiantes, sobre todo si están iniciando en el mundo de la lectura, y motivarlos a leer buscando que puedan crear asociaciones con sus experiencias personales, que puedan sentirse identificados y así logren una mejor comprensión de lo que leen.

Por último, esta investigación también pretende aportar a la institución educativa en tanto permita a los docentes un acercamiento a los procesos de comprensión lectora de otros tipos de textos como lo son los libros-álbum que pueden enriquecer sus prácticas futuras en lo que respecta a la mejora de la comprensión lectora y transversalmente a la formación en afectividad para sus estudiantes.

## **CAPÍTULO 2: CONTEXTO CONCEPTUAL**

### **2.1. Antecedentes del Problema**

Con la finalidad de ampliar el panorama respecto a los temas que atañen la presente investigación como lo es la comprensión lectora, el uso del libro álbum como herramienta pedagógica y la formación socioafectiva, en este apartado se tuvo en cuenta siete trabajos de grado del lapso del 2016 al 2022, uno institucional que corresponde a la Universidad Pedagógica Nacional, tres nacionales de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Antonio José Camacho y de la Universidad del Cauca y tres internacionales de la Universidad Nacional de Chimborazo, la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Cantabria.

La primera investigación fue desarrollada por María Paz Barriga Gámez en su trabajo *El lugar del libro-álbum en el primer ciclo de escolaridad (2021)*. Este trabajo tenía como objetivo la caracterización de los usos pedagógicos y didácticos del libro-álbum en el primer ciclo de escolaridad teniendo como referencia quince experiencias docentes documentadas entre el año 2013 y 2021. Este antecedente enriqueció la presente investigación en tanto dio cuenta de que el libro-álbum como recurso en el aula es mayoritariamente utilizado para mejorar habilidades lectoras, estrategias orales, y motivar a la lectura.

El siguiente antecedente fue el proyecto realizado por Hugo Andrés Riascos Muñoz, se titula *Comprensión lectora a través del libro-álbum en los estudiantes del grado 6°-4 de la institución educativa normal superior San Carlos*, fue publicado en el año 2018. El objetivo de esta investigación fue utilizar el libro-álbum como estrategia didáctica para fortalecer los niveles de comprensión lectora. Si bien este antecedente concuerda con el presente proyecto en lo que respecta al fortalecimiento de la comprensión lectora, la diferencia en este se centra en la formación socioafectiva. No obstante, el aporte que brinda esta investigación radica en la conclusión a la que llega en tanto demuestra que el libro álbum está compuesto por elementos muy enriquecedores para generar procesos significativos de comprensión lectora.

Luego, se expone el trabajo desarrollado por Ana Carmen De la Cruz Acero en su trabajo *El libro-álbum en el aula de Educación Infantil: experiencia en valores (2019-2020)*. Este trabajo tenía como objetivo el desarrollo del hábito lector en los niños de Educación Infantil, así como su educación integral con el uso del libro-álbum como herramienta didáctica. Este antecedente enriqueció la presente investigación en tanto se concluyó la importancia del libro álbum en los propósitos planteados, así como se pudo evidenciar de igual manera en el alumnado un mayor

interés por la lectura y habilidades referentes a la lectura de imágenes y creación de hipótesis, características importantes en la comprensión lectora.

Posteriormente, el proyecto titulado *Desarrollo de la empatía a través del álbum ilustrado en Educación Infantil (2018)* de la Universidad de Cantabria, escrito por Ana Marlasca San Martín cuyo objetivo fue desarrollar la empatía cognitiva a través del álbum ilustrado y aunado a esto se buscaba que los niños aprendan las emociones básicas y reconocer y asociar las expresiones faciales con emociones básicas. Aunque el uso del libro álbum en esta investigación no se da para fortalecimiento de lectura, sí realiza aportes al presente proyecto en lo relacionado al uso del libro álbum para la formación socioafectiva de los estudiantes, pues de acuerdo con los resultados se evidenció que el libro álbum fue una herramienta idónea para la experimentación de las emociones de una manera más visual e impactante en los estudiantes, para finalmente lograr fomentar actitudes empáticas.

En seguida, *el Libro álbum y las emociones en la primera infancia (2020)* escrito por Marilyn Vallejo Riaño y Diana Marcela Fajardo Villegas de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, que tenía por objetivo mostrar cómo podía influir positivamente la implementación del libro álbum en la expresión de las emociones en niños de la primera infancia genera insumos para esta investigación en lo relacionado a la socio afectividad mediada por el libro álbum, puesto que llega a la conclusión de que los libros álbum logran un impacto visual con el cual se pueden trabajar variedad de temas relacionados a las emociones pues el formato logra captar la atención de los niños y las niñas convirtiéndolo en un recurso atractivo y emocionante.

Continuando de esta manera, el siguiente proyecto publicado en el 2017 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Colombia, titulado *El Libro Álbum, una Oportunidad para*

*Iniciar el Proceso de Escritura en Niños de Preescolar*, fue realizado por Leonilde Bautista Parra y Mayra Yara Vargas, quienes tenían por objetivo mejorar los procesos de escritura y lectura en niños de preescolar teniendo como recurso el libro-álbum en tanto éste último se comprenda y se produzca como medio de expresión, comunicación, representación y recreación del mundo. Este trabajo difiere de la presente investigación en lo que respecta a la producción de un libro-álbum y el fortalecimiento de la escritura, pero se centra también en la lectura y al hacer uso del libro álbum puede aportar al presente proyecto en lo concerniente a los beneficios del libro álbum y su versatilidad.

Finalmente, el último proyecto de carácter internacional se titula *El libro álbum para la motivación en hábitos de lectura en los niños del subnivel inicial II de la Unidad Educativa “The British School” de la ciudad de Riobamba año lectivo 2016 – 2017 (2016)*, fue realizado por Silvia Victoria Chilán Huayamave y Gina Alejandra Ponce Velarde. El objetivo de este proyecto fue dar uso al libro-álbum como herramienta pedagógica para promover la motivación en los hábitos de lectura de los estudiantes, objetivo que se cumplió y que deja como contribución para este proyecto, así como en varios de las investigaciones anteriores, la afirmación de lo eficaz y útil del libro álbum que por la interconexión de códigos genera interés y motivación en el lector.

En resumen, los proyectos previamente expuestos ayudaron a orientar este proyecto de investigación y a enriquecerlo, en tanto se evidencia que ya se viene incursionando el libro-álbum en procesos educativos referentes a la lectura y la socio afectividad, sobre todo en escenarios en los cuales la motivación para leer en los estudiantes está ausente. Asimismo, contribuyeron en ampliar la perspectiva del problema a tratar y las posibles soluciones y maneras de abordarlo, de manera que ayudan a crear nuevos escenarios en los cuales el libro-álbum sea la herramienta principal que propicie en términos cognitivos la comprensión lectora, así los alumnos podrán

desenvolver dicha habilidad en algo más que una comprensión literal de lo que leen. No obstante, también se procura la formación emocional y en valores, de manera que logren un desarrollo integral de los estudiantes. A diferencia de los proyectos previamente expuestos, el presente proyecto se enfoca en fortalecer la comprensión lectora mientras transversalmente se procura una formación socio afectiva de los alumnos.

## **2.2. Marco Conceptual**

En el siguiente apartado se profundizará en los referentes teóricos para el adecuado desarrollo de la investigación como lo son la comprensión lectora, el libro-álbum y la socio afectividad.

### **2.2.1. La Comprensión Lectora**

En primer lugar, es importante ahondar en la conceptualización de la comprensión lectora puesto que es fundamental para el desarrollo de la presente investigación como uno de los puntos clave a mejorar en los estudiantes. De esta manera, Escoriza (2003) concibe la lectura como una habilidad compleja compuesta por una serie de subhabilidades que son aprendidas o enseñadas de manera secuencial. Una de ellas es la decodificación que pasa a ser prerrequisito para las otras y la fundamental es la identificación de las palabras, de manera que garantizar la comprensión lectora dependerá de la habilidad para decodificar las palabras. No obstante, la decodificación no encierra el fin de la lectura ni de la comprensión lectora, pues es importante que además de decodificar signos los estudiantes logren darle un significado y relacionar los mismos con sus experiencias y conocimientos previos, de tal forma que interactúen con el texto que están leyendo.

Por su parte, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos curriculares de la lengua castellana, la lectura es un proceso interactivo en el cual el lector construye coherente y organizadamente representaciones sobre el contenido del texto, relacionando toda la información que le proporcione el texto con los conocimientos previos que el lector tenga del mundo, la comprensión de lectura es un proceso de construcción de significados (1998). De esta manera se reitera la importancia de la construcción de significados propios por encima de la simple decodificación de signos.

Es importante considerar que, de acuerdo con Pérez (2003) existen tres niveles de comprensión lectora que obedecen a un orden secuencial, es decir que el lector debe ser capaz de dominar un nivel antes de pasar al otro pues cada nivel le dará herramientas para poder tener acceso al siguiente.

#### **2.2.1.1. Nivel Literal**

Se entiende que en este nivel se lee lo superficial, pues lo que se comprende se puede resumir en componentes tales como:

significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación (Pérez, 2003, p.40).

De esta forma, Pérez (2003) postula tres aspectos básicos en este nivel, siendo el primero la transcripción que obedece a darle significado literal a lo que se lee, seguido por la paráfrasis

que es donde se reelabora el significado literal sin alterarlo para finalmente llegar a la coherencia y cohesión local que es donde se identifican las relaciones sintácticas y semánticas.

### **2.2.1.2. Nivel Inferencial**

En este nivel Pérez (2003), postula que un lector logra hacer inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados que construye al leer. Es así que, el lector adquiere “la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos” (p. 41). En este nivel también se exploran, según el autor, tres aspectos; Enciclopedia donde se hace uso de saberes previos, coherencia global – progresión temática que se refiere a la identificación de la temática global y seguir un eje temático para finalizar con la coherencia global – cohesión donde se identifican y explican relaciones de coherencia y cohesión dentro del texto con el fin de crear inferencias.

Tuffanelli (2010), por su parte hace referencia a este nivel como lo que el considera una red explicativa en la cual el lector logra hacerse a una idea de lo que ha captado del texto, logra identificar las causas, los objetivos, el modo en el que se desarrollan las cosas y las consecuencias. Es así que en este nivel se requiere una comprensión más profunda que sólo se puede conseguir mediante una lectura analítica y algunas informaciones y conexiones que no aparecen a simple vista en el texto, se pueden construir únicamente a través de inferencias.

### **2.2.1.3. Nivel Crítico-Intertextual**

En este nivel, de acuerdo con Pérez (2003), “se explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto” (p.42). Es de esta forma que la voz del lector toma gran importancia. El autor, propone tres aspectos importantes en este nivel;



toma de posición en donde se asume un punto de vista del texto o de una parte de este, contexto e intertexto donde se posibilita la reconstrucción del contexto comunicativo e histórico del texto y también relacionarlo con otros textos para finalizar con la intencionalidad y superestructura donde se reconocen las intenciones comunicativas y reconocimiento del tipo de texto.

Por otro lado, de acuerdo con Tuffanelli (2010) la red enunciativa, que se relaciona con el nivel crítico-intertextual. Es relativa al autor del texto del que se buscan intenciones, formas de razonamiento para el cumplimiento de objetivos y en lo que concierne al lector tiene en cuenta las valoraciones que da respecto a esas intenciones y razonamiento previamente expuestos. En este caso la lectura se denomina crítica en tanto incluye valoraciones emotivas en lo que respecta al impacto que tuvo en el lector y valoraciones estéticas referentes a los gustos de los lectores.

#### **2.2.1.4. Estrategias de Comprensión Lectora**

Si bien la comprensión lectora es importante no sólo en el área de español sino también en todas las demás áreas académicas y en la vida misma, es necesario tener presente que existen algunas estrategias son de mucho beneficio en este proceso. De acuerdo con Guiterrez-Braojos y Salmerón existen estrategias de lectura para los tres momentos; antes, durante y al finalizar la lectura. Las acciones para realizar antes de la lectura son: identificar y determinar el género discursivo, determinar la finalidad de su lectura, activar conocimientos previos y generar preguntas que podrían ser respondidas (2012, pp. 186-187). Durante la lectura, el curso a seguir según los autores es: releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales, Hacer una representación visual, esto debido a que permite sintetizar información en la memoria operativa y facilita que el estudiante establezca relaciones entre ideas y conceptos, realizar inferencias y detectar información relevante (pp. 187-189). Finalmente, las estrategias para después de haber leído se resumen en una revisión del proceso lector para tener consciencia del nivel de comprensión

logrado, construcción global de representación mental: finalidad expresiva y darle una finalidad comunicativa (pp. 189-190).

### **2.2.2. Libro-álbum**

Existen diversas percepciones de lo que es un libro-álbum, Durán (2005), lo define como “la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación, que provoca un nuevo «modo de leer»: modo que no existía antes de la postmodernidad y que se adecua extraordinariamente a ella” (p.2). Siguiendo la misma línea, Diaz (2007) lo define como algo que se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio dominante dentro de la página. Es decir que ellas dominan el espacio visual; además de reconocer también porque existe un diálogo entre texto e ilustraciones, lo que podríamos llamar una interconexión de códigos. No obstante, también resulta importante que prevalezca una interdependencia de los dos códigos, lo que significa que los textos no puedan ser comprendidos en caso de no estar las imágenes y viceversa.

Colomer (2013) por su parte sostiene que cuando los niños analizan los textos, buscan en estos características o elementos que los identifiquen con los personajes o con la historia que se cuentan; es de esta manera como ellos se vinculan con la obra y van dando significado a lo leído.

Añadido a ello, de acuerdo con Colomer (2002), los libros álbum se vinculan con la comprensión y expresión de emociones en la manera en que los adultos planteen experiencias pedagógicas donde la literatura empleada permita a los niños entender situaciones de la vida cotidiana. Es decir, en los libros se

aborda un tema encarando los problemas de modo que el niño logre entenderlos y familiarizarse con los propios, comprendiendo aspectos relacionados con perspectivas distintas.

De acuerdo con Van der Linden (2015),

el álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto. Mantiene una organización libre de la página y una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte.

Ahora bien, aunque el libro-álbum es algo relativamente nuevo dentro de la literatura infantil, Van der Linden (2015) señala que hay dos tipos de libros-álbum de los cuales para el presente proyecto sólo se utilizarán tres; primero los álbumes ilustrados donde el texto tiene el papel principal, generalmente el texto y la imagen están separados pero presentes de manera simultánea en cada página y segundo los álbumes narrativos la narración es colaborativa entre la imagen y el texto que están articulados. De esta forma se verá en las imágenes parte de la narración que no está explícita en el texto.

Del mismo modo, hay características que diferencian a los libros-álbum de otros formatos de libro ilustrado y que lo convierten en una herramienta única, atractiva y útil para la mejora en la comprensión lectora de los niños. Rosero (2019), postula siete relaciones dialógicas entre el texto y la imagen, para este proyecto se hará uso de tres de ellos:

#### **2.2.2.1. Vasallaje**

Se da cuando la ilustración cumple un papel decorativo y literal puesto que el relato textual ha sido hecho inicialmente sin contar con un apoyo visual, de manera que la ilustración se hace teniendo en cuenta un texto previamente escrito.

#### **2.2.2.2. Clarificación**

Se da cuando existe un hipervínculo de la imagen y el texto con otros relatos, contextos, personajes o situaciones fuera de la narrativa original con la intención de clarificar ideas, generar opiniones o pensar más allá de lo que se tiene.

### **2.2.2.3.Simbiosis**

Se da cuando el texto y la imagen son inseparables en la narración y la sustracción de uno de los dos códigos implica la pérdida de la narración puesto que cumplen una función de complementariedad, el texto describe cosas que la imagen no tiene y la imagen revela otros detalles que no están presentes en el texto.

### **2.2.3. Socio afectividad**

La socio afectividad de acuerdo con Castillo (2011) se refiere a “lo social y lo afectivo y está basado en las relaciones de interdependencia de los seres humanos, en las cuales se observan varios niveles: el individual, el grupal, ya sea a nivel familiar, en la organización educativa, o a nivel comunitario” (p. 130). Así mismo, Romagnoli, Mena y Valdés lo definen de la siguiente manera:

Enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar asertivamente nuestros sentimientos e ideas, promover estados de calma y optimismo que nos permitan alcanzar nuestros objetivos personales y académicos, empatizar con otros, tomar decisiones responsables, evitar conductas de riesgo, entre otras, son todas habilidades socio afectivas fundamentales para el desarrollo de la mayoría de los aspectos de la vida familiar, escolar y social (2001, p.1).

Uno de los principales exponentes sobre temas de inteligencia y su relación con las emociones es Howard Gardner (1983), quien expuso diferentes tipos de inteligencias en su teoría

de inteligencias múltiples, entre ellas la intrapersonal que tiene que ver con la capacidad para comprenderse a uno mismo y la interpersonal la relacionada con la comprensión de otras personas. Más adelante, Salovey y Mayer (1990) exponen el término de Inteligencia Emocional. Sin embargo, unos años después Goleman (1998) pone sobre la mesa el mismo término haciendo alusión a su importancia y comparándolo con la inteligencia cognitiva en tanto este autor considera que la inteligencia emocional es mucho más importante, pues coadyuva al éxito en la vida respecto a las relaciones inter e intrapersonales.

De esta forma, Goleman introduce el término de la competencia emocional y la define como “una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (1998, p.33), en este caso se aplica a un entorno escolar que finalmente confluirá en la vida de los estudiantes como ciudadanos. Al partir de esta competencia se encuentran dos habilidades; la empatía que supone la capacidad de interpretar los sentimientos de otras personas y las habilidades sociales que suponen el buen manejo de esos sentimientos. Goleman (1996) afirma que la inteligencia emocional determina la capacidad potencial que tienen las personas para aprender habilidades prácticas que se basan en cinco elementos donde los tres primeros corresponden a la competencia personal, es decir, el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos y luego las dos siguientes que se refieren a la competencia social, lo que determina el modo en el que nos relacionamos con los demás:

### **2.2.3.1.La conciencia de uno mismo**

Se refiere a la importancia del reconocimiento de una emoción o sentimiento cuando este se presente con el fin de conocer y adecuar las emociones de una manera satisfactoria, puesto que el llevar a cabo dicho reconocimiento tiene repercusión en las acciones y la capacidad de utilizar los valores como guía en el proceso de toma de decisiones.

### **2.2.3.2.La motivación**

El autor expone que hay cuatro fuentes principales de motivación: el individuo mismo (pensamiento positivo, visualización, respiración abdominal, gestión desagregada); los amigos, la familia y colegas, realmente nuestros soportes más relevantes; un mentor emocional (real o ficticio) y el propio entorno (aire, luz, sonido, objetos motivacionales).

### **2.2.3.3.El autocontrol**

Es la habilidad de lidiar con los propios sentimientos, adecuándolos a cualquier situación. El autor lo divide en confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación.

### **2.2.3.4.La empatía**

Es la habilidad que permite a las personas reconocer las necesidades y los deseos de otros, permitiéndoles relaciones más eficaces. Así, quienes poseen esta aptitud, están atentas a las pistas emocionales y saben escuchar, muestran sensibilidad hacia los puntos de vista de los otros y los comprenden brindando ayuda basada en la comprensión de las necesidades y sentimientos de los demás.

### **2.2.3.5.La capacidad de relación**

El arte de relacionarse en gran parte es debido a la habilidad de producir sentimientos en los demás. Esta habilidad, es la base en la que se sustenta la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal. Las personas con esta cualidad son más eficientes en todo lo relacionado con la interacción entre individuos. Goleman menciona como elementos principales la auto apertura, el asertividad y la escucha activa.

## **CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO**

El presente capítulo tiene como propósito realizar una descripción del proceso investigativo que se llevó a cabo en el colegio Gonzalo Arango en el curso 403. Para ello, se dispondrá de los siguientes apartados en los cuales se explica el tipo de investigación y sus etapas, así como el enfoque, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y las técnicas de análisis de resultados.

### **3.1. Tipo de Investigación**

El proyecto de investigación acoge una metodología de investigación acción, debido a que como lo señala Suárez (2002), su objetivo es resolver problemas prácticos adoptando los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes van destinadas las propuestas de intervención que se quieran poner en práctica. Por su parte, Latorre (2003) expone que la investigación acción tiene doble propósito, puesto que; la acción para cambiar o mejorar una organización o institución, y además generar conocimiento y comprensión.

En ese sentido, Sandín (2003, como fue citado en Sampieri, 2014, pp. 496-497) sostiene que la investigación acción implica una colaboración activa de los participantes durante todo el proceso. Por ello, este trabajo de investigación tiene presentes las diversas situaciones y/o problemáticas de los estudiantes que se identifican mediante la implementación de la observación participante que se validará del diario de campo, así como también de la encuesta, talleres diagnóstico y rúbricas para comprender el problema de manera conjunta y que todos aporten a la solución del mismo. Partiendo desde esta perspectiva, los principales ciclos para llevar a cabo la

investigación acción son: *Identificación de la problemática, elaboración de un plan, implementación y evaluación del plan y finalmente, la realimentación* (Sampieri, 2014, p. 498).

Para el primer ciclo en esta investigación se aplicó a los estudiantes, para el área de español, una encuesta de caracterización; tres pruebas diagnósticas enmarcadas en los ámbitos de oralidad, escritura y lectura que fueron evaluadas gracias a tres rúbricas; la observación participante; y el uso de diario de campo que permitieron identificar como problemática la comprensión lectora que da lugar al siguiente ciclo de propuesta de intervención.

Una vez recolectados los datos e identificada la problemática principal a tratar, se puede iniciar con la elaboración del plan de acción que, en este caso fue una secuencia didáctica que se diseñó con la intención de mejorar los niveles de comprensión lectora y la formación en socio afectividad de una manera transversal de los estudiantes del grado 403 del Colegio Gonzalo Arango.

Para la implementación del plan previamente elaborado, se procuró una evaluación formativa la cual facilitó la toma de decisiones en tanto se procuró tener en cuenta el contexto del alumnado para realizar ajustes siempre y cuando fueran pertinentes.

Finalmente, en la realimentación se lleva a cabo una reflexión, revisión y socialización de los resultados obtenidos hasta el momento en los tres ciclos anteriormente mencionados.



En resumen, las etapas anteriormente descritas se fundamentan en el enfoque mixto que será descrito en el siguiente apartado y que se caracteriza por la implementación simultánea de los enfoques cualitativo y cuantitativo para procurar una perspectiva amplia para la presente investigación.

### **3.2. Enfoque de Investigación**

El enfoque de investigación implementado en este proyecto es el mixto debido a que se busca un diálogo intersubjetivo, pues si bien se recurre a lo cualitativo en tanto según Strauss & Corbin (1988) se consideran aspectos como las experiencias vividas, comportamientos, emociones y sentimientos, entre otros, también se recurre a lo cuantitativo para recolección de datos y posterior interpretación de estos, o como bien lo menciona Hernández-Sampieri y Mendoza,

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (citado en Sampieri, 2014, p. 567).

Adicionalmente, se hace uso de la triangulación que permite una percepción más completa de la problemática a intervenir. Así, para este proyecto son útiles tanto los datos

cuantitativos como los cuantitativos en el momento de sistematizar resultados de las pruebas diagnósticas mediante las rúbricas, pero también teniendo presentes situaciones personales que pueden quedar en evidencia a partir de la encuesta de caracterización, por lo que se concluye que todas las etapas de este proyecto de investigación acción de carácter mixto son de vital importancia para lograr el objetivo de no sólo mejorar la situación problemática a tratar sino también comprenderla y generar una reflexión y conocimiento a partir de ella, por lo cual resulta pertinente dar transición a los métodos de recolección de datos que se utilizaron para esta investigación.

### 3.3. Matriz Categorial

#### Figura 7

*Matriz categorial. Elaboración propia.*

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
COMPRESIÓN LECTORA	NIVELES DE LA COMPRESIÓN LECTORA	Nivel literal	Reconoce palabras y frases de acuerdo con los significados de diccionario.
			Reconoce elementos fundamentales de la narración como protagonista, espacio/tiempo, inicio, nudo y desenlace.
			Característica de vasallaje del libro álbum donde el estudiante reconoce el papel decorativo o literal de la

			ilustración en el relato.
		Nivel inferencial	Reelabora ideas principales sin alterar su significado.
			Realiza una traducción semántica donde buscará palabras semejantes a las que se le presentan en el texto.
			Característica del libro álbum de simbiosis en la cual el estudiante reconoce la complementariedad entre texto e imagen.
		Nivel crítico	Establece relaciones y asociaciones entre los significados que construye al leer para generar hipótesis, conclusiones y suposiciones.
			Reconoce los puntos de vista que se presentan, así como la intencionalidad para así tomar una postura crítica que le permita generar juicios respecto a lo leído.
			Característica del libro álbum de clarificación en la cual el estudiante crea un hipervínculo entre la imagen y el texto con otros relatos o contextos fuera de la narrativa para generar

			opiniones o aclarar ideas.
SOCIOAFECTIVIDAD	FORMACIÓN SOCIOAFECTIVA	Conciencia de sí mismo	Tener conciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones
		Motivación	Demuestra tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de objetivos
		Autocontrol	Control de estados, impulsos y recursos internos.
		Empatía	Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas
		Capacidad de relación	Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás

### 3.4. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

Conforme a lo escrito por Hurtado (2000) las técnicas o instrumentos se describen como actividades o procedimientos para la recolección de datos que le permiten al investigador obtener la información necesaria para profundizar y comprender mejor el fenómeno a estudiar (citado en Vidal, 2013). Teniendo en cuenta que esta investigación acoge la metodología de investigación acción y el enfoque mixto, con la intención de generar una reflexión inicial y caracterizar a la población a la que iba destinada la propuesta de intervención se recurrió a técnicas e instrumentos de recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos como lo son las encuestas, las

anotaciones que se hicieron en diarios de campo, la observación participante, así como las pruebas diagnósticas que fueron aplicadas en los ámbitos de la oralidad, la lectura y la escritura y las actividades planteadas en una secuencia didáctica.

### **3.4.1. Encuesta**

En la presente investigación, la encuesta se implementó con la finalidad de conocer aspectos tanto personales como familiares y académicos de los estudiantes (véase anexo C), pues, así como lo establecen los teóricos Useche et al, la encuesta es “la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos” (2019, p. 31). De esta forma se diseñó una encuesta de quince preguntas en donde once fueron de selección múltiple y cuatro fueron abiertas. Teniendo en cuenta que el instrumento estaba orientado a niños del primer ciclo de escolaridad, se les dio prioridad a las preguntas de selección múltiple, puesto que permitieron que los estudiantes respondieran de una manera más ágil y sencilla. Así, los datos obtenidos de la encuesta sirvieron de insumo para caracterizar a los estudiantes en cuanto a sus prácticas de lectura y escritura, sus intereses, gustos, así como también para delimitar el problema de investigación.

### **3.4.2. Diario de Campo y Observación Participante**

El diario de campo toma importancia en esta investigación, en tanto permitió registrar información mientras se era simultáneamente miembro del grupo estudiado. Según Sampieri

(2014) en el diario de campo se incluyen anotaciones tales como descripciones, mapas, diagramas, listado de objetos del contexto y aspectos del desarrollo de la investigación (p. 407). Para este proyecto, el diario de campo cuenta con cuatro columnas, la primera de observación donde se describen o narran los hechos, luego se categorizan los hechos en tema o conceptos principales para luego seguir con otra columna de análisis de causas y/o consecuencias y finalizar con una columna de preguntas y/o decisiones que contribuyan al proyecto. El fin de estas columnas es tener una organización en el diario de campo que permita llevar un orden cronológico de sucesos que servirán de insumo a lo largo del proyecto.

Por otro lado, la observación participante es “la técnica que emplea el investigador para conectarse con la realidad y formarse una idea lo más precisa posible sobre el problema que estudia” (Useche et al, 2019, p. 44). A partir de esta interacción social en esta investigación se hicieron anotaciones en el diario de campo para su posterior análisis.

### **3.5. Método de Análisis de la información**

Para el análisis de datos en la presente investigación se recurre a la triangulación de datos que de acuerdo con Okuda Benavides & Gómez-Restrepo (2005) “se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (p. 119). Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó una matriz en la cual se hará análisis de datos recolectados tanto cuantitativos como cualitativos con la intención de tener mayor consistencia y valides en los resultados.

### **3.6. Consideraciones Éticas**

Las consideraciones éticas de esta investigación parten desde la información general del proyecto, para posteriormente diligenciar el formato de consentimiento informado (ver anexo), garantizando la confidencialidad en los datos e identidad de los participantes. Además, en la presente investigación se salvaguarda la propiedad intelectual de los autores citándolos de manera apropiada y haciendo uso adecuado de fuentes bibliográficas.

### **3.7. Limitaciones**

Si bien la propuesta fue pertinente para mejorar la comprensión lectora y para su formación socioafectiva, es importante también reconocer que hubo limitaciones que impidieron trabajar de una manera un poco más individualizada en la cual cada niño tuviese acceso a manipular e interactuar con el libro álbum sin importar si este fuese impreso o digital, puesto que por falta de recursos se optó por proyectar los libros en el televisor y hacer lectura guiada en donde era la docente investigadora quien leía la mayoría de las veces con el fin de que todos escucharan. Quizá hubiese sido interesante ver los resultados con un proceso más individual sin que esto implicara necesariamente competencia en el aula.

## **CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

### **4.1. Enfoque pedagógico**

Luego de haber llevado a cabo el proceso de observación y aplicación de diagnósticos y actividades con los estudiantes de 403 del colegio Gonzalo Arango, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica cuyo objetivo se centra en la necesidad del fortalecimiento de la comprensión lectora con el uso del libro-álbum como herramienta pedagógica. Esta intervención se desarrolló bajo el modelo pedagógico dialogante que De Zubiria (2002) define como “un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo” (p. 196) dado que el conocimiento disciplinar es importante, pero no se puede dejar de lado criterios formativos que intrínsecamente confluyen en el desarrollo de los alumnos tales como la formación en valores. En otras palabras:

Como educadores, somos responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigna ante los atropellos, se sensibiliza socialmente y se siente responsable de su proyecto de vida individual y social. (De Zubiria, 2002, pp.196-197).

En este orden de ideas, el desarrollo de los estudiantes se comprende en tres niveles los cuales son el cognitivo, el afectivo y el práctico. Dicho de otra forma, “diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor” (De Zubiria, 2002, p. 197)

Según lo mencionado anteriormente y siguiendo la finalidad de la presente investigación, cómo estrategia se decide el diseño de una secuencia didáctica la cual es definida por Tobón, Pimienta y García como:



conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (2010, p. 20).

Por tanto, la secuencia didáctica es la opción más indicada, pues teniendo un propósito claro se encuentran actividades y propuestas en un orden lógico y secuencial de inicio, desarrollo y cierre y con una parte evaluativa que dará cuenta de los resultados de la propuesta y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes que así mismo va del nivel literal al inferencial para llegar finalmente al crítico.

#### **4.2. Fases de Intervención**

La propuesta se dividió en tres fases. La primera se denominó: *¿Cómo comprender mejor lo que leo?*, (véase figura 9) cuya intención fue que los alumnos conocieran más sobre algunas estrategias que se pueden llevar a cabo para mejorar la comprensión lectora, allí también se abordará la importancia de la lectura de imágenes y los elementos principales de la narración. La segunda fase se denominó: *Disfruto los libros-álbum*, (véase figura 10) en la que se pensó aclarar los niveles de lectura de acuerdo con Pérez (2003), así como empezar a leer algunos libros álbum de manera grupal donde además se abordaran valores. Finalmente, la tercera se llamó: *Interiorizo, comparo y pongo en práctica*, (véase figura 11) allí se realizaron diferentes actividades centradas en la lectura de libros álbum de manera que pudiese verse qué tanto y de

qué manera implementan las estrategias de comprensión lectora abordadas anteriormente y cómo comprenden lo leído para así ver si logran ser capaces de conectar lo leído con su contexto, así puedan ver la incidencia que estos pueden tener en su visión del mundo dado que además se va a procurar la formación socio afectiva.

### Figura 8

*Selección de libros-álbum. Elaboración propia*

Selección de libros-álbum			
Portada	Título	Tipo de libro	Valor a trabajar
	<p><i>¿Tú te crees el león?</i></p> <p>De Urial Laetitia Le Saux</p>	<p><i>Libro álbum ilustrado</i></p>	<p><i>Trabajo en equipo</i></p>
	<p><i>Rosa tengo miedo... de Loreto Corvalán</i></p>	<p><i>Libro álbum narrativo</i></p>	<p><i>Conciencia de uno mismo</i></p>

	<p><i>Eloísa y los bichos</i> de Jairo Buitrago</p>	<p><i>Libro álbum narrativo</i></p>	<p><i>Autorregulación</i></p>
	<p><i>El punto</i> de Peter H. Reynolds</p>	<p><i>Libro álbum narrativo</i></p>	<p><i>Motivación</i></p>
	<p><i>Mateo y su gato rojo</i> de Silvina Rocha</p>	<p><i>Libro álbum ilustrado</i></p>	<p><i>Empatía</i></p>
	<p><i>Esa mañana</i> de Toño Malpica</p>	<p><i>Libro álbum ilustrado</i></p>	<p><i>Resolución de conflictos</i></p>
	<p><i>La cebra Camila</i> de Marisa Núñez</p>	<p><i>Libro álbum ilustrado</i></p>	<p><i>Empatía</i></p>

**Figura 9**

*Secuencia didáctica fase 1. Elaboración propia.*

**Fase 1. ¿Qué leo y cómo lo comprendo?**

<b>Propósitos generales</b>		
<p>1. Reconocer estrategias de comprensión lectora para antes, durante y después de la lectura de un texto.</p> <p>2. Conocer las características del libro álbum y la importancia de la lectura de imágenes en la comprensión, así como la narración y sus elementos principales.</p> <p>3. Descubrir la importancia del reconocimiento de sí mismos y el autocontrol.</p>		
<b>Sesión 1</b>	<b>¿Cómo comprender mejor lo que leo? (Estrategias de comprensión lectora según Guitierrez-Braojos y Salmerón (2012))</b>	
<b>Propósito</b>	Conocer estrategias de comprensión lectora que pueden emplearse antes, durante y después de leer un texto.	
	<b>Descripción de acciones</b>	<b>Logros</b>
	Explicar las estrategias de comprensión lectora según Guitierrez-Braojos y Salmerón (2012) con ejemplos mediante el libro álbum ¿Tú te crees el león? De Urial Laetitia Le Saux.	Identificar las estrategias de comprensión de lectura que pueden emplearse antes, durante y después de la lectura.
<b>Sesión 2</b>	<b>El poder de las imágenes</b>	
<b>Propósito</b>	Conocer las características del libro álbum, la importancia de las imágenes en la narración y en la comprensión lectora en este formato, así como transversalmente, entender la importancia de la conciencia de uno mismo.	
	<b>Descripción de acciones</b>	<b>Logros</b>
	<p>Se proyectará un corto de Pixar llamado Kitbull en el cual se experimentarán probablemente varias emociones tales como la tristeza, la ternura, la rabia, el miedo, la alegría, entre otras. Allí se hará una introducción a lo que tiene que ver con la conciencia de sí mismo en lo concerniente a las emociones.</p> <p>Se harán preguntas respecto a lo que entendieron y sintieron, y se les preguntará si tienen dudas. Añadido a eso, se les mostrará que, así como pueden expresarse emociones a través de videos, los libros álbum pueden hacerlo también.</p> <p>Se les compartirá el libro álbum Rosa tengo miedo... de Loreto Corvalán. Allí verán las particularidades de los libros álbum y cómo las imágenes son parte importante la narración. Se hará énfasis en cuatro características del libro álbum: Vasallaje, clarificación, simbiosis y objetual. Con la intención de que los estudiantes comprendan mejor lo explicado, se procede a la lectura en conjunto del libro álbum. A medida que el libro álbum avanza se hará preguntas respecto a lo que ven para darle</p>	<p>Reconocen el libro álbum y sus características: Vasallaje, clarificación, simbiosis y objetual.</p> <p>Lograr que los estudiantes sean conscientes de sí mismos y de lo que sientan y puedan expresarlo mediante el dibujo.</p>

	<p>continuidad a la historia y de qué manera ven esas cuatro características en la historia.</p> <p>Finalmente, se les solicitará que en una hoja escriban tengo miedo de... y dibujen alguna cosa a la que le teman. Así se les enseñará a explorar sus emociones y ser conscientes de ellas al expresarlas por medio de un dibujo.</p>	
<b>Sesión 3</b>	<b>Narración a la mano</b>	
<b>Propósito</b>	Reconocer los elementos principales de la narración tales como el espacio, tiempo, protagonista, inicio, nudo y desenlace, mientras comprende la importancia de la autorregulación.	
	<b>Descripción de acciones</b>	<b>Logros</b>
	<p>Dado que los estudiantes estarán viendo el género narrativo, se hará una actividad manual donde recortarán una mano y escribirán en cada dedo un elemento de la narración como protagonista, tiempo, espacio, inicio, nudo y desenlace para que lo tengan presente en próximas actividades.</p> <p>Una vez cada estudiante tiene su mano, se leerá el libro álbum <i>Eloísa y los bichos</i> de Jairo Buitrago. Allí se buscarán los elementos de la narración previamente repasados y se discutirá respecto a la auto regulación o autocontrol.</p>	<p>Determina los elementos principales de la narración que le ayudarán a comprender mejor lo leído.</p> <p>Comprende la importancia de controlar los estados, impulsos y recursos internos mediante el autocontrol.</p>

**Figura 10**

*Secuencia didáctica fase 2. Elaboración propia.*

<b>Fase 2. Disfruto los libros – álbum</b>		
<b>Propósitos generales</b>		
<p>1. Reconocer y apropiarse los tres niveles de comprensión lectora de acuerdo con Pérez (2003).</p> <p>1. Realizar la lectura de libros álbum implementando las estrategias de lectura, teniendo presentes los niveles de lectura y la mano narrativa que se realizó en la tercera sesión.</p> <p>2. Abordar habilidades emocionales implícitas en los libros álbum para que los estudiantes puedan relacionarlos con su contexto y ponerlos en práctica.</p>		
<b>Sesión 4</b>	<b>Escalera a la comprensión</b>	
<b>Propósito</b>	Reconocer los tres niveles de comprensión lectora de acuerdo con Pérez (2003) y evidenciar el poder de la motivación.	
	<b>Descripción de acciones</b>	<b>Logros</b>
	Explicar los niveles de comprensión lectora de acuerdo con Pérez (2003), con ejemplos mediante el libro álbum <i>El punto</i> de Peter H. Reynolds.	Identifica los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

	Poner en evidencia la motivación del protagonista y el impacto que esta emoción tiene en la vida de las personas.	Comprende la importancia y el impacto de la motivación en la vida de las personas.
<b>Sesión 5</b>	<b>Manos a la obra</b>	
<b>Propósito</b>	Poner en práctica las estrategias de comprensión lectora y resolver una guía de preguntas en los tres niveles (literal, inferencial y crítico) con el libro álbum <i>Mateo y su gato rojo</i> de Silvina Rocha	
	<b>Descripción de acciones</b>	<b>Logros</b>
	Se lee de manera grupal y en voz alta el libro álbum <i>Mateo y su gato rojo</i> de Silvina Rocha. Se procurará usar las estrategias de comprensión para los tres momentos de la lectura haciendo preguntas a medida que avanza la lectura. De igual manera al final se hará preguntas sobre qué habilidades emocionales consideran que se resaltan en la historia y como se puede poner en práctica en la realidad o si han tenido experiencias cercanas.	Comprende lo leído en el libro álbum <i>Mateo y su gato rojo</i> de Silvina Rocha en los niveles literal, inferencial y crítico.  Poner en práctica las estrategias de comprensión lectora.  Comprende la importancia de la empatía como una forma asertiva de relación con el otro.
<b>Sesión 6</b>	<b>Corrigiendo</b>	
<b>Propósito</b>	Mejorar la puesta en práctica de estrategias de comprensión lectora actividades y juegos basados en el libro álbum <i>Esa mañana</i> de Toño Malpica, mientras que reflexiona sobre la forma de relacionarse con los demás y la resolución de conflictos.	
	<b>Descripción de acciones</b>	<b>Logros</b>

	<p>Se realiza primero en el tablero una lluvia de ideas preguntando a los estudiantes por las estrategias de comprensión que recuerdan de antes, durante y después de la lectura.</p> <p>Luego, se procede con la lectura grupal en voz alta de libro álbum <i>Esa mañana</i> de Toño Malpica. Luego de leer el cuento, se procede a iniciar una actividad con un dado hecho con cartulina llamado "el dado de las preguntas" que tendrá diferentes preguntas en sus caras como, por ejemplo: Este cuento trata sobre..., este libro me recuerda..., entre otras. De manera que se arroja el dado y se procura la participación de los estudiantes.</p> <p>Así como en la sesión anterior, al final se hará preguntas sobre qué emociones o habilidades emocionales consideran que se resaltan en la historia y como se puede poner en práctica en la realidad o si han tenido experiencias cercanas.</p>	<p>Mejora su nivel de comprensión del libro álbum <i>Esa mañana</i> de Toño Malpica en los niveles literal, inferencial y crítico</p> <p>Pone en práctica las estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Entiende que existen maneras de mejorar la relación con el otro y la resolución de conflictos.</p>
--	---	---

**Figura 11**

*Secuencia didáctica fase 3. Elaboración propia.*

<b>Fase 3. Interiorizo, comparo y pongo en práctica</b>		
<p><b>Propósitos generales</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar la lectura de libros álbum implementando las estrategias de lectura, teniendo presentes los niveles de lectura y la mano narrativa que se realizó en la tercera sesión.</li> <li>2. Abordar valores implícitos en los libros álbum para que los estudiantes puedan relacionarlos con su contexto y ponerlos en práctica.</li> <li>3. Expresar sentires y retroalimentar las sesiones conforme a la experiencia individual y grupal.</li> </ol>		
<b>Sesión 7</b>	<b>Encajando las piezas</b>	
<b>Propósito</b>	Dar cuenta del uso de estrategias de comprensión lectora, del conocimiento en los niveles de lectura y de los elementos de la narración con la lectura del libro álbum <i>La cebra Camila</i> de Marisa Núñez	
	<b>Descripción de acciones</b>	<b>Logros</b>

	Realizar lectura conjunta en voz alta del libro álbum <i>La cebra Camila</i> de Marisa Núñez. Se realizará una ficha de lectura donde se abordarán algunas preguntas de los tres niveles de lectura y se les entregará una cartulina para que realicen un dibujo sobre lo que les evoca la lectura de acuerdo con lo comprendido en términos de enseñanza.	Se evidencia comprensión lectora en los tres niveles (literal, inferencial y crítico).  Identifica los valores y enseñanzas del cuento.
<b>Sesión 8</b>	<b>Sentires</b>	
<b>Propósito</b>	Sincerarse respecto a los sentires de la experiencia individual y colectiva de los estudiantes y de las actividades llevadas a cabo con propósito de mejorar.	
	<b>Descripción de acciones</b>	<b>Logros</b>
	Se les pregunta a los estudiantes por sus sentires y experiencias con las actividades llevadas a cabo hasta ese momento, el material, los libros, su experiencia leyendo libros álbum y qué opiniones y retroalimentación tienen para darle a la maestra en formación.	Expresa sus opiniones y sugerencias respecto a su proceso formativo y la práctica de su maestra en formación.

## CAPITULO 5: ANALISIS DE RESULTADOS

A continuación, se llevará a cabo el análisis de los datos recogidos para la investigación teniendo en cuenta la matriz categorial. Para ello, se empleó el método de triangulación de datos dado que se elaboraron diarios de campo, encuestas y guías de comprensión lectora en las diferentes fases anteriormente mencionadas.

### 5.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora es una de las principales categorías a analizar. De acuerdo con Pérez (2003) existen tres niveles de comprensión lectora que obedecen a un orden secuencial, es decir que el lector debe ser capaz de dominar un nivel antes de pasar al otro pues cada nivel le dará herramientas para poder tener acceso al siguiente. Estos niveles son el literal, inferencial y



crítico. Inicialmente, los estudiantes llevaron a cabo una prueba diagnóstica que arrojó como resultados que para el nivel literal los estudiantes tuvieron dos respuestas acertadas con porcentajes de 94% y 97% dando cuenta de un buen manejo de este nivel. Por su parte, en el nivel inferencial las respuestas a dos preguntas fueron también correctas en más de un 70% pues dieron cuenta de las inferencias realizadas a partir del texto e imágenes. No obstante, en lo que respecta a al nivel crítico, el 62% de los estudiantes obtuvo una respuesta apropiada de acuerdo con los criterios de la rúbrica dado que estuvieron ceñidos únicamente a lo literal sin dar conclusiones propias alejadas del texto. Teniendo presentes estos resultados iniciales, se hará el análisis y comparación con los resultados obtenidos de puesta en práctica de la propuesta para cada nivel.

### **5.1.1. Nivel Literal**

Para este nivel se plantearon tres indicadores. El primero era referente a que los estudiantes reconocieran palabras y frases de acuerdo con los significados del diccionario. Para ello, se tomaron como ejemplo los resultados de dos guías de comprensión lectora. En la guía de *Mateo y su gato rojo* se logró con 77% de estudiantes un resultado de nivel alto, 14% medio y 9% bajo, mientras que en la guía de *El punto* el resultado de nivel alto fue de 63%, 34% medio y 3% bajo (véase figuras 14 Y 15). El que tuvo un mayor porcentaje en nivel alto fue el de la guía de comprensión lectora del libro álbum de *Mateo y su gato rojo*, sobre todo en la parte de los dibujos donde las palabras que describían lo que había dibujado Mateo tenían cierto grado de complejidad para los estudiantes (véase figura 12) demostrando así, como lo postula el Pérez (2003), que estaban presentes los componentes de comprender el significado de una oración, párrafo o término dentro de una oración, que se materializó en los dibujos. Por otro lado, también fueron favorables las respuestas en la guía de *El punto* como se puede ver en la figura 13, pues

como lo mencionaba el autor, los alumnos lograron en este nivel el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) para finalmente lograr uno de los aspectos básicos que es darle significado literal a lo que se lee. No obstante, dado que el primero era un libro álbum literal y el segundo narrativo, se podría deducir que se les facilitó más la comprensión literal de los libros álbumes literales puesto que como decía Van der Linden (2015), en este tipo de libros el texto es el que tiene predominancia siendo esto algo a lo que ellos están más habituados donde la imagen, aunque este en simultaneo con el texto, les parece que no les aporta algún significado y por tanto no le prestan mucha atención dentro de la historia.

**Figura 12**

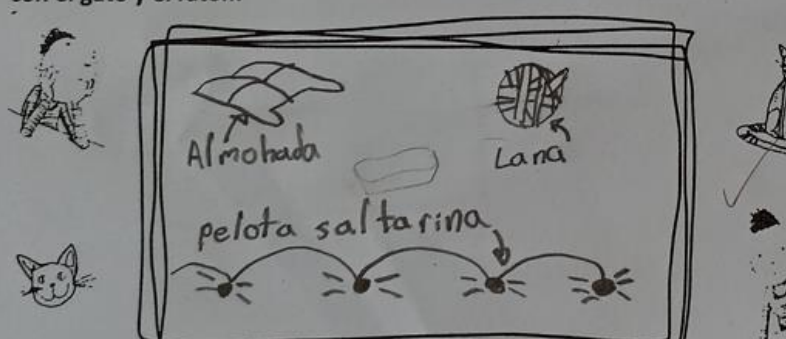
1. ¿Cómo era el gato que dibujó Mateo en su cuaderno? Descríbelo por favor.

el gato era rojo y Feliz ✓

2. El gato de Mateo perdió algo que preocupó a Mateo, ¿Qué fue lo que perdió?

el gato había perdido su sonrisa ✓

3. Dibuja lo que recuerdas que dibujó Mateo para solucionar el problema con el gato y el ratón:



The illustration shows a notebook page with three items drawn and labeled: a pillow labeled 'Almohada', a ball of wool labeled 'Lana', and a jumping ball labeled 'pelota saltarina'. The jumping ball is depicted as a series of four connected arches with small circles at the base. To the left of the notebook, there is a small drawing of a person sitting at a desk and a small drawing of a cat's face. To the right, there is a small drawing of a mouse.

**Figura 13**

5. ¿En qué momento te has sentido como Vashti?

cuando no puedo hacer  
 algo que hacen las demás  
 personas

Figura 14

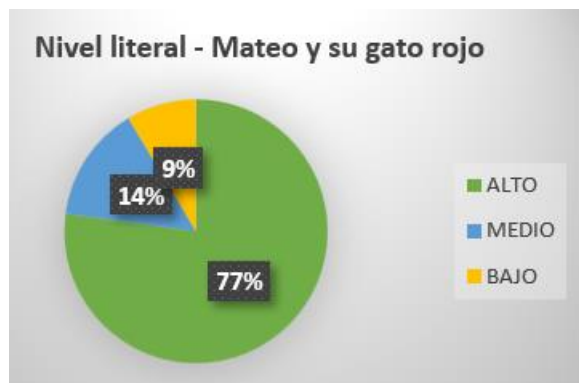


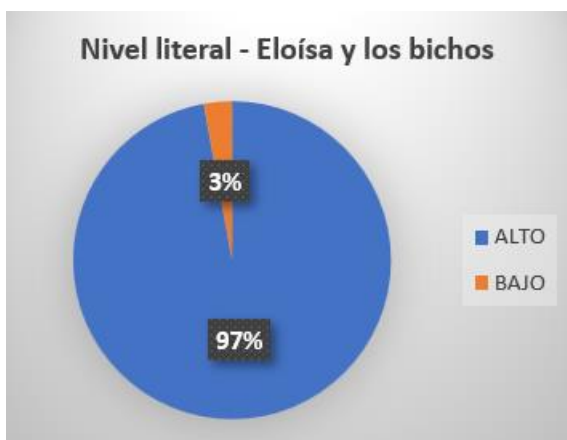
Figura 15



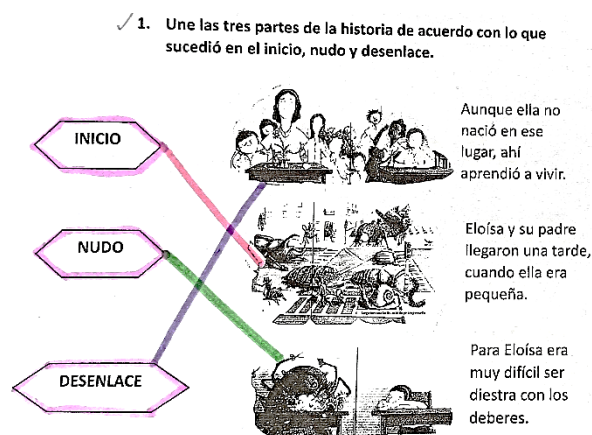
El segundo indicador buscaba que los estudiantes reconocieran los elementos principales de la narración tales como protagonista, espacio/tiempo, inicio, nudo y desenlace. Tal cómo se observa en la figura 16, para la guía del libro álbum de *Eloísa y los bichos*, el 97% lograron organizar la historia adecuadamente de acuerdo con los tres momentos antes descritos (véase

figura 17), lo que confirma lo expuesto por Pérez (2003) cuando mencionaba algunos de los aspectos básicos del nivel literal como lo son la reelaboración del significado literal sin alterarlo para finalmente llegar a la coherencia y cohesión local que es donde se identifican las relaciones sintácticas y semánticas.

**Figura 16**



**Figura 17**



Por otro lado, el último indicador dentro de la lectura literal, que tiene relación con el libro álbum, fue la característica de vasallaje, donde de acuerdo con Rosero (2019), el estudiante debía reconocer el papel decorativo o literal de la ilustración en el relato. Para tal objetivo se llevó a cabo

una guía de comprensión para el libro álbum *Rosa tengo miedo...* y los resultados fueron favorables en un 94% (véase figura 18), muchos de ellos dibujaron animales con sus sonidos como se puede ver en la figura 19, lo cual indica que comprendieron que la ilustración tiene un papel en el relato complementario al texto como lo postula el autor cuando menciona que el relato textual ha sido hecho inicialmente sin contar con un apoyo visual, de manera que la ilustración se hace teniendo en cuenta un texto previamente escrito y por ende cumple un papel decorativo o literal.

**Figura 18**



**Figura 19**



Es importante enunciar que desde la segunda sesión los estudiantes emplearon estrategias de comprensión lectora que incidieron positivamente en los resultados para este nivel, puesto que de acuerdo con Guitierrez-Braojos y Salmerón (2012) durante la lectura los estudiantes deben releer, parafrasear y resumir, lo que le ayuda a detectar información relevante, lo cual fue llevado a cabo en tanto los estudiantes tenían claro que lo literal podría ser encontrado en el texto y por ende se releía cuando algo no estaba claro.

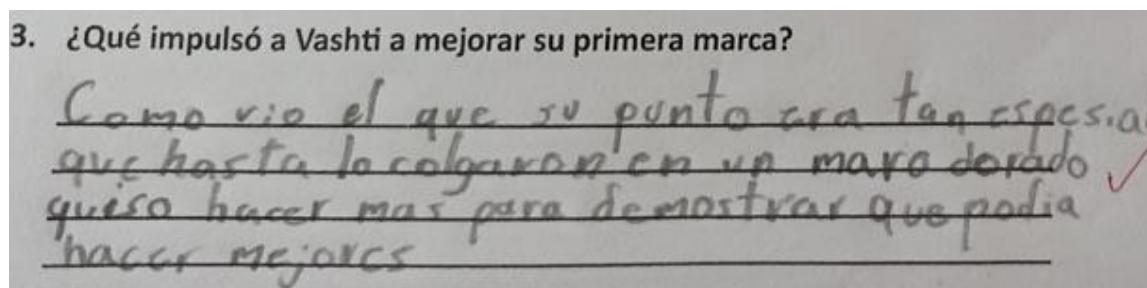
Finalmente, es importante dar cuenta que, para dos de los indicadores, luego de la intervención los resultados se mantuvieron con un 94% y 97% igual respecto a los resultados del diagnóstico.

No obstante, la competencia del estudiante se vio disminuida y esto podría deberse a que el libro álbum utilizado para el diagnóstico era más corto y era de tipo lírico lo cual posiblemente les facilitó la memorización, mientras que los elegidos para la intervención estaban en prosa, eran un poco más largos y las imágenes solían tener mayor protagonismo en la construcción de sentido de la historia.

### 5.1.2. Nivel Inferencial

En lo concerniente al nivel inferencial, también había tres indicadores. Primero, los estudiantes debían lograr la reelaboración de ideas principales sin alterar su significado para luego ser capaces de realizar una traducción semántica donde buscaran palabras semejantes a las que se le presentaban en el texto. Esto se puede evidenciar en resultados concernientes a la guía del libro álbum *El punto* (véase figura 20), pues como lo menciona Pérez (2003), esto les permite adquirir la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Es así como el 63% de los estudiantes obtuvieron un nivel alto, seguido por el 34% en nivel medio y 3% en nivel bajo (véase figura 21).

#### Figura 20



#### Figura 21



Añadido a eso, en este nivel se tuvo en cuenta la característica del libro álbum de simbiosis en la cual el estudiante reconoce la complementariedad entre texto e imagen, cosa que se le dificultó con el libro álbum de *Eloísa y los bichos*, pues sólo el 14% obtuvieron un resultado alto en la guía de comprensión, mientras que el 43% se ubicaron en niveles medio y bajo cada uno (véase figura 22). Ejemplo de ello se puede observar en las respuestas dadas en la figura 23, puesto que de acuerdo con Rosero (2019), la simbiosis se da cuando el texto y la imagen son inseparables en la narración y la sustracción de uno de los dos códigos implica la pérdida de la narración puesto que cumplen una función de complementariedad, el texto describe cosas que la imagen no tiene y la imagen revela otros detalles que no están presentes en el texto.

**Figura 22**



**Figura 23**

2. ¿Por qué crees que Eloísa decía sentirse como un bicho raro?

Porque era extraño ser un ser humano en una ciudad de bichos.

3. ¿Qué querían decir las imágenes de bichos?

a. Que los bichos eran personas malas

b. Que los bichos eran personas extrañas

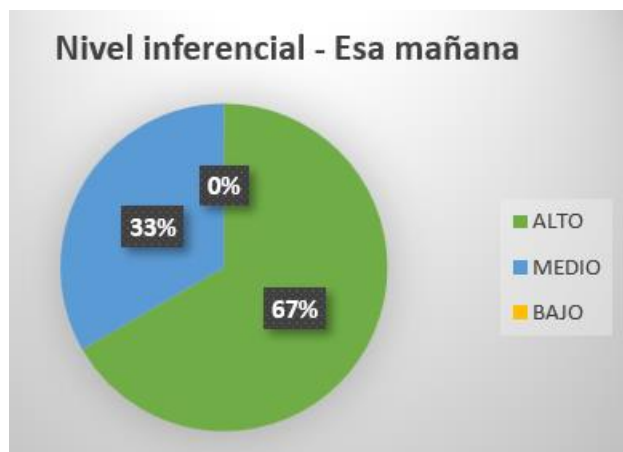
c. Que había extraterrestres en la ciudad

d. No querían decir nada, eran sólo bichos

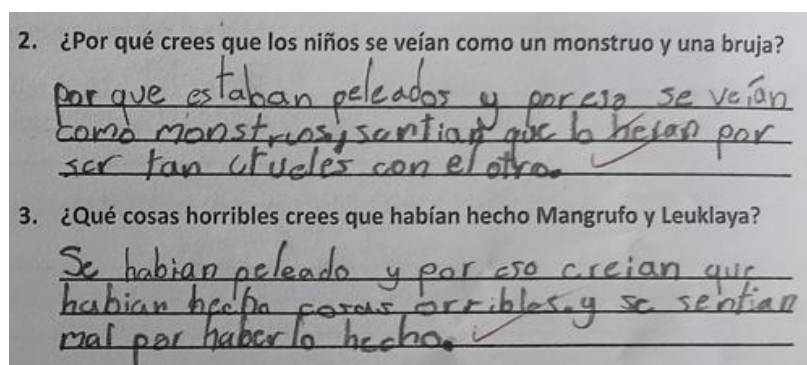
No obstante, con el libro álbum de *Esa mañana* obtuvieron una mejora muy significativa donde el 67% logró un resultado alto, el 33% medio y 0% bajo (véase figura 24), demostrando la puesta en práctica de uno de los aspectos principales expuestos por Pérez (2003) referente a la coherencia y cohesión global que es donde se identifican y explican relaciones de coherencia y cohesión dentro del texto con el fin de crear inferencias. Muestra de ello esta en las respuestas escritas por los estudiantes en la figura 25 donde se pueden ver las inferencias. Estos resultados se ven igualmente influenciados positivamente por las estrategias de comprensión lectora propuestas por Guiterrez-Braojos y Salmerón (2012) durante la lectura donde sugieren que durante la lectura se haga una representación visual que permite sintetizar la información y facilita la relación entre ideas y la realización de inferencias.

**Figura 24**





**Figura 25**



Igualmente, se concreta lo postulado por Tuffanelli (2010) quien considera que en este nivel el lector logra hacerse a una idea de lo que ha captado del texto, logra identificar las causas, los objetivos, el modo en el que se desarrollan las cosas y las consecuencias. Así como se vio en la figura 25 mediante una lectura analítica en la cual el estudiantado da cuenta de algunas informaciones y conexiones que no aparecen a simple vista en el texto, se pueden construir únicamente a través de inferencias.

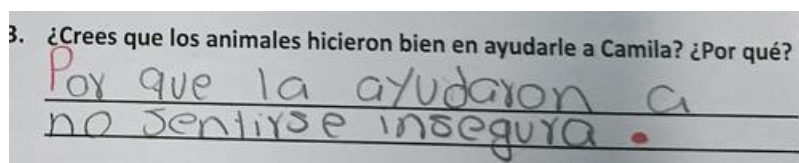
Finalmente, es importante dar cuenta de que, respecto a los resultados del diagnóstico que fueron altos en un 72% y 75%, los obtenidos en las figuras anteriormente expuestas para este nivel parecen dar cuenta de una disminución de la competencia. Sin embargo, los resultados para

la última sesión de la intervención con la guía de comprensión de *La Cebra Camila* dieron cuenta de que el 82% de los estudiantes estuvieron en un nivel alto, el 18% en medio y ninguno en bajo, lo cual evidencia una mejora bastante significativa, pese a que en el proceso se les haya dificultado aun un poco dar cuenta de inferencias, sobre todo a partir de las imágenes.

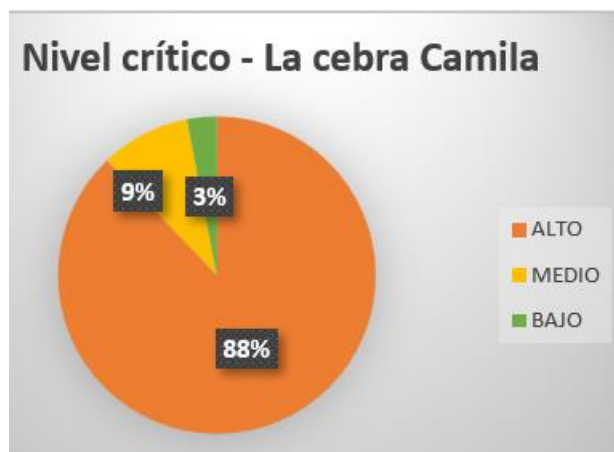
### 5.1.3. Nivel Crítico

Finalmente, con relación al nivel crítico se propusieron tres indicadores. En el primero, se esperaba que establecieran asociaciones entre los significados que construían para ser capaces de generar hipótesis, conclusiones y suposiciones. Es el caso de las respuestas obtenidas en la guía correspondiente a *La Cebra Camila* (véase figura 26), en la cual el 88% de los estudiantes obtuvieron resultados en nivel alto, 9% en nivel medio y 3% en nivel bajo (véase figura 27) demostrando así que se logró lo propuesto por Pérez (2003) al hablar la capacidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Asimismo, concuerda con lo afirmado por Tuffanelli (2010) en tanto están presentes valoraciones emotivas que dan cuenta del impacto que tuvo lo leído en ellos.

**Figura 26**



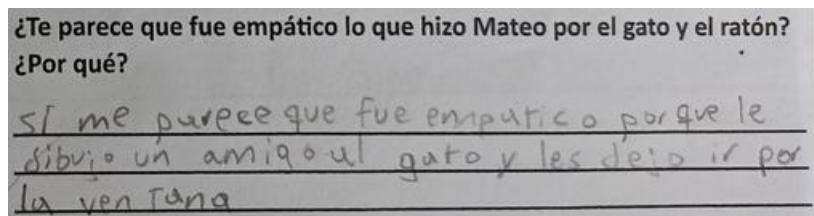
**Figura 27**



En el segundo indicador se esperaba que reconocieran los puntos de vista que se presentaban, así como la intencionalidad para que de esa forma pudieran tomar una postura crítica que les permita generar juicios respecto a lo leído, lo cual se evidenció en la guía de comprensión lectora de *Mateo y su gato rojo* donde el 94% de los estudiantes consiguieron un nivel alto, el 6% medio y no hubo ninguno en nivel bajo (véase figura 28). De manera que se confirma lo postulado por Pérez (2003) al mencionar uno de los aspectos principales como la toma de posición en donde se asume un punto de vista del texto o de una parte de este, que fue lo que hicieron los estudiantes al dar su punto de vista de las acciones tomadas por el protagonista (véase figura 29).

**Figura 28**



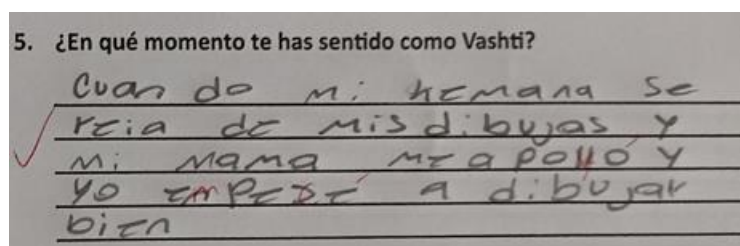
**Figura 29**

En el último indicador, la característica de clarificación del libro álbum, en la cual los alumnos debían crear un hipervínculo entre la imagen y el texto con otros relatos o contextos fuera de la narrativa para generar opiniones o aclarar ideas. Si bien este indicador se conecta un poco con el anterior en tanto se enfoca en la generación de ideas propias de cada lector, para este indicador se tomarán como ejemplo los resultados de el libro álbum *El punto* (véase figura 30), donde el 71% de estudiantes obtuvieron un nivel alto, lo cual puede comprobar que como indica Rosero (2019) sí existe un hipervínculo de la imagen y el texto con otros relatos, contextos, personajes o situaciones fuera de la narrativa original con la intención de clarificar ideas, generar opiniones o pensar más allá de lo que se tiene. En este orden de ideas se expone una de las respuestas de la guía de comprensión lectora (véase figura 31) en la cual el estudiante relaciona el texto e imagen con su propia experiencia.

**Figura 30**



**Figura 31**



Finalmente, se evidenció que la puesta en práctica de las estrategia de comprensión lectora para este nivel tuvieron una incidencia positiva, por lo visto más positiva que en los anteriores niveles, en tanto los estudiantes dieron cuenta de ser capaces de realizar hipótesis tal como lo exponen Guitierrez-Braojos y Salmerón (2012) al mencionar antes de la lectura la activación de conocimientos previos y generación de preguntas que podrían ser respondidas o en otras palabras hipótesis que pueden ser afirmadas o controvertidas. Por otro lado, los resultados también dan cuenta de la mejoría en los datos obtenidos después de la intervención respecto a la prueba diagnóstico que arrojaba un nivel alto menor al 70%, lo cual termina de concretar una mejora significativa en la competencia para este nivel.

## 5.2. Formación socioafectiva

En esta categoría el análisis giró en torno a las reflexiones y discusiones que se entablaron a partir de cada libro álbum y las conexiones que podían hacerse entre lo que se veía en los libros y las experiencias propias de cada estudiante y eventualmente las experiencias grupales, todo lo anterior teniendo presente lo expuesto por Castillo (2011), en relación con la socio afectividad, quien lo definió como lo social y lo afectivo y está basado en las relaciones de interdependencia de los seres humanos, en las cuales se observan varios niveles: el individual, el grupal, ya sea a nivel familiar, en la organización educativa, o a nivel comunitario.

### **5.2.1. Conciencia de sí mismo**

En lo concerniente a la conciencia de sí mismo, se esperaba que los estudiantes pudiesen tener conciencia de sus propios estados internos, recursos e intuiciones. Para ello, luego de haber leído el libro de *Rosa tengo miedo...* se discutió de la importancia de conocerse a sí mismo, para así poder tomar decisiones más conscientes y acertadas.

Adicionalmente se les compartió un corto de Pixar llamado *Kitbull* que trata el maltrato animal mediante dos protagonistas que son un pitbull y un gato callejero que tienen un proceso largo para volverse amigos y lograr conseguir un hogar amoroso. Dado que era un corto en el cual podía experimentarse una gran variedad de emociones, al finalizar se discutió, algunos compartieron sus opiniones y otros estaban llorando. Les pregunté qué habían sentido y al inicio, las intervenciones eran muy cortantes. Sin embargo, luego de ello se logró obtener intervenciones más completas, con conexiones entre lo visto, leído y sus propias experiencias, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento de diario de campo de la primera sesión:

Diario de campo #1: Luego de haber leído *Rosa tengo miedo...* y haber visto *Kitbull*

**Docente investigadora:** ¿Qué sintieron al ver el corto?

**Estudiante 1:** Tristeza.

**Estudiante 2:** Alegría.

**Docente investigadora:** ¿Por qué tristeza o por qué alegría? Intenten explicar por qué sintieron esa emoción.

**Estudiante 3:** (llorando) Es que me dio pesar que le pegaban al perrito.

**Docente investigadora:** ¿Alguno sintió miedo o nervios cuando el perro y el gato estaban escapando?

**Todos los estudiantes:** Sí.

**Docente investigadora:** ¿Y por qué creen ustedes que sea importante conocerse a sí mismo?

**Estudiante 4:** Para saber a qué le tenemos miedo y lo podemos superar como Eloísa

**Docente investigadora:** Sí, pero no aplica sólo para el miedo sino para todo. Por ejemplo, si yo sé lo que me enoja puedo hacerle saber a los demás que eso no me gusta o igualmente si sé que me ayuda a sentirme mejor cuando estoy enojada pues puedo hacer algo al respecto para sentirme mejor.

Como se evidencia en el diario de campo, los estudiantes lograron identificar lo que sintieron con el corto y relacionar lo que le sucedió a Eloísa con sus propias experiencias confirmando así la finalidad de acuerdo con lo expuesto por Goleman (1996) en lo referente a la importancia del reconocimiento de un sentimiento cuando este se presente con el fin de conocer y adecuar las emociones de una manera satisfactoria.

### **5.2.2. Motivación**

Para la motivación se tomó como referencia el libro álbum de *El punto*. De manera que el ejemplo fue el caso de Vashti. Por consiguiente, se esperaba que los estudiantes mostraran tendencias emocionales que guiaran o facilitaran el logro de objetivos. Muchos de ellos confundían la motivación con el hecho de recibir algo a cambio de hacer alguna cosa (véase figura 32). No obstante, se aclaró que la motivación puede venir de uno mismo o de alguien más como en el caso de la historia de Vashti. Dentro de la guía de comprensión lectora se les preguntó por que la consideraban importante y en las figuras 33 y 34 se pueden ver algunas de sus respuestas donde dieron cuenta de haber comprendido qué era y para qué les servía, dando cuenta como lo propone Goleman (1996) que la motivación proviene de diferentes fuentes como lo son el individuo mismo, los amigos, la familia, colegas, un mentor emocional relacionado con algo espiritual y/o el propio entorno.

¿Por qué consideras que la motivación es importante en la vida?  
 Por ejemplo: Mi mamá me dice si te va bien en el colegio ganas todas las materias te compra un celular.

Figura 32

¿Por qué consideras que la motivación es importante en la vida?  
 por que eso es como una fuerza separa-  
 bel que Dios nos da en la vida que  
 nos ayuda siempre

Figura 33

6. ¿Por qué consideras que la motivación es importante en la vida?  
 porque sin motivación no podemos im-  
 ptarnos hacia adelante y crecer en  
 nosotros mismos

Figura 34

### 5.2.3. Autocontrol



Para esta subcategoría *Eloísa y los bichos* fue el gran aliado en tanto les enseñaba sobre la autorregulación o autocontrol cuando se enfrentan situaciones que eventualmente pueden sentirse incontrolables. En la guía de comprensión lectora correspondiente a este libro álbum se les pregunto por el autocontrol y como se puede evidenciar en las figuras 35 y 36, los estudiantes entendieron la importancia del autocontrol para resolver problemas y para evitar lastimar a otras personas tal como es postulado por Goleman (1996), quien lo considera como la habilidad de lidiar con los propios sentimientos adecuándolos a cualquier situación.

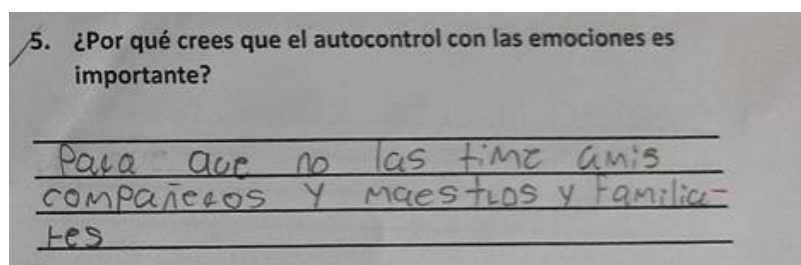


Figura 35

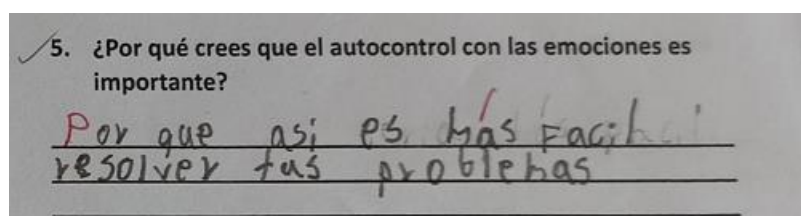


Figura 36

#### 5.2.4. Empatía

La empatía de acuerdo con Goleman (1996) es la habilidad que permite a las personas reconocer las necesidades y los deseos de otros, permitiéndoles relaciones más eficaces. En esta subcategoría se buscaba generar conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Esta subcategoría se trabajó en dos libros álbum; *La cebra Camila y Mateo y su gato rojo*. Casualmente en una de esas dos sesiones uno de los estudiantes no había querido salir a descanso, lucía triste o preocupado, pero nadie estaba seguro de lo que le ocurría. Sin embargo, luego de volver de receso y tomar onces se sentía mejor. Así que el suceso fue propicio para

hablar sobre la empatía tal cual se expone en el siguiente fragmento de diario de campo de la cuarta sesión:

Diario de campo #4: Antes de resolver la guía de comprensión lectora

**Docente investigadora:** ¿Saben qué es la empatía?

**Estudiante 1:** Es cuando uno quiere que todos estén bien.

**Estudiante 2:** Es cuando uno se preocupa por el otro

**Docente investigadora:** Muy bien, así es, es ponerse en los zapatos del otro. Ahora les pregunto, ¿Qué harían si un día al llegar a clase ven a un compañerito llorando o triste sin decir una palabra a nadie? ¿Les daría igual?

**Todos los estudiantes:** No

**Estudiante 3:** Me sentiría mal y le preguntaría si quiere jugar

**Estudiante 4:** Yo intentaría hacerlo reír.

**Docente investigadora:** Así es, eso es empatía, que no les da igual y quieren tratar de entender lo que le sucede a su compañero para ayudarlo a sentirse mejor.

Una vez quedó claro el concepto y más porque lograron conectarlo con lo que recién había sucedido, se hizo la lectura del libro y se compartieron las guías de lectura en las cuales algunas de las respuestas que dan cuenta de lo comprendido se pueden observar en las figuras 37 y 38, las cuales concuerdan con lo mencionado por Goleman al afirmar que quienes poseen esta aptitud están atentas a las pistas emocionales y saben escuchar, muestran sensibilidad hacia los puntos de vista de los otros y los comprenden brindando ayuda basada en la comprensión de las necesidades y sentimientos de los demás.

6. ¿Te parece que fue empático lo que hizo Mateo por el gato y el ratón?  
¿Por qué?

Si, ya que Mateo entendió que no podía  
cosecharlos, por que así como a Mateo puede  
salir por que ellos no.

7. ¿Por qué consideras que la empatía es importante?

por que sin empatía no podremos ayudar  
a los demás ni entenderlos.

Figura 37

6. ¿Te parece que fue empático lo que hizo Mateo por el gato y el ratón?  
¿Por qué?

Si, porque Mateo quería ver  
a su gato con la sonrisa en  
la cara que ya no tenía  
como antes.

7. ¿Por qué consideras que la empatía es importante?

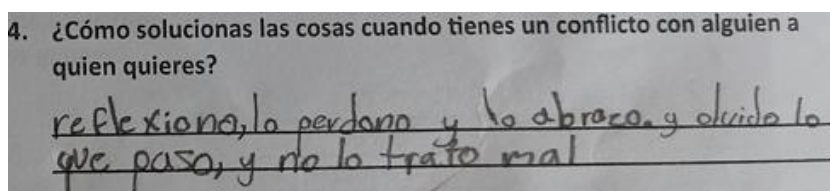
Para poder ayudar a la otra  
persona en el caso que  
necesite desahogarse con  
alguien hablando.

Figura 38

### 5.2.5. Capacidad de relación

Para la última subcategoría, la capacidad de relación que se asoció con la forma en la que solucionan conflictos por lo cual se refiere a la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás, se procuró hacerles énfasis en el dialogo como la mejor manera de relacionarse. De acuerdo con Goleman (1996), el arte de relacionarse en gran parte es debido a la habilidad de producir sentimientos en los demás. En esta ocasión se leyó el libro álbum *Esa mañana*. Conforme con lo leído los estudiantes respondieron un par de preguntas respecto a la resolución de conflictos y las respuestas de la mayoría fueron que el curso de las cosas era calmarse, respirar, reflexionar, abrazar, olvidar, pedir disculpas y/o dialogar como se puede evidenciar en la

figura 39. Así, se comprueba lo que expone Goleman, pues menciona como elementos principales la auto apertura, el asertividad y la escucha activa, elementos que resultan esenciales en la resolución de conflictos.



**Figura 39**

Finalmente, teniendo en cuenta que Goleman introduce el término de la competencia emocional y la define como “una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (1998, p.33) y que en este caso se aplicó a un entorno escolar que finalmente confluirá en la vida de los estudiantes como ciudadanos en su desarrollo profesional y social, es importante dar cuenta que a medida que avanzaron las sesiones les resultaba más fácil a los estudiantes relacionar comportamientos de las historias de los libros álbum con las habilidades anteriormente mencionadas y llevarlas a sus propios contextos, pues como lo expone Colomer (2002), los libros álbum se vinculan con la comprensión y expresión de emociones en la manera en que los adultos planteen experiencias pedagógicas donde la literatura empleada permita a los niños entender situaciones de la vida cotidiana. Así, también se pudo ver en sus expresiones faciales de acuerdo con la observación participante registrada en los diarios de campo que lograban identificar actos de empatía cuando se mostraban sosegados y alegres, así como daban cuenta de gestos de contrariedad o desacuerdo ante comportamientos reprochables, lo cual confirma la interiorización y comprensión de estas y su importancia en el día a día.

## **CAPITULO 6: CONCLUSIONES**

Luego de un año de investigación en el colegio Gonzalo Arango con el curso 403 y gracias a la implementación del libro álbum y la secuencia didáctica se lograron avances con los estudiantes teniendo en cuenta la innovación del formato de libro presentado, permitiendo así mejoras en la comprensión lectora, puesto que si bien se esperaba fortalecer la comprensión lectora, el diagnóstico arrojó resultados que demostraban mayores falencias en los niveles inferencial y crítico, razón por la cual se hizo especial énfasis en ello, dando como resultado una mejora significativa en la competencia, sobre todo en el nivel crítico. No obstante, es importante dar cuenta de que se evidenció en algunas guías de comprensión lectora desatinos al momento de realizar inferencias o valoraciones en lo que respecta al papel de las imágenes en el libro álbum cuando estas tenían una función narrativa y no meramente decorativa.

Por otro lado, el libro álbum como herramienta pedagógica fue eficaz en tanto permitió acercar a los estudiantes a la literatura y sobre todo motivarlos a leer más, pues quedó en evidencia que la combinación texto-imagen y la predominancia de la imagen genera interés en los estudiantes, dando cuenta una mejora en el panorama planteado a partir de los resultados de la encuesta de caracterización en la cual sólo el 10% de el alumnado manifestó leer en su tiempo libre y sólo el 5% prefería la asignatura de español respecto a otras. Dada la versatilidad del libro álbum, los estudiantes se vieron interesados por este formato que muy seguramente sea el preámbulo a mejoras en hábitos lectores que finalmente confluye en fortalecimiento de habilidades lectoras en sus diferentes niveles, es por ello que la invitación a los docentes es a innovar y cambiar las rutinas de lectura al salir del canon con este formato que es poco conocido pero que se ajusta perfectamente a muchas temáticas contenidas en los planes de estudio así como en esta ocasión fue útil para la comprensión lectora.

Asimismo, el aporte a la institución radica en una transformación metodológica, pues como se mencionó anteriormente, se logró que los docentes tuviesen un acercamiento a los procesos de comprensión lectora de otros tipos de textos como lo son los libros-álbum dado que lo habitual para el alumnado era leer libros impresos y con pocas ilustraciones en relación a la cantidad de páginas de texto escrito, además de mencionar que las ilustraciones no tenían per se una función narrativa dentro de la historia. De manera que el cambio a los libros álbum donde la imagen tiene un lugar privilegiado y una función narrativa resultó algo novedoso. Adicionalmente, con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación para proyectar los libros álbum, los estudiantes lograron conexión con la maestra investigadora al leer en conjunto y de paso también la maestra titular se mostró receptiva pues estuvo interesada en seguir implementando nuevas formas de leer para y con los niños con las herramientas digitales disponibles en el aula. Lo anterior da cuenta de inclusión de metodologías poco convencionales que diversifican y enriquecen el quehacer docente en aspectos tan esenciales como lo son la comprensión lectora.

De igual manera, es pertinente resaltar las ventajas de trabajar la transversalidad en el aula, en el caso de la presente investigación fue la formación socioafectiva la que se trabajó bajo esta modalidad, puesto que no sólo se obtuvieron resultados positivos para lo disciplinar, que suele ser siempre lo que destaca para los maestros al momento de dar cuenta del proceso de aprendizaje y los logros alcanzados de sus estudiantes, sino que además se logró una sensibilización en ética y valores que resulta muy útil para los estudiantes dado que como se expuso previamente respecto a la pedagogía dialogante, de acuerdo con lo postulado por De Zubiria (2002) el ser humano piensa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor (p. 197). Además, los libros álbum fueron una herramienta muy adecuada y pertinente a la hora de relacionarla con habilidades socioafectivas como las expuestas en el marco

conceptual. Es por ello que como docentes, debemos siempre ser investigadores en el aula y enriquecer nuestras propuestas para los alumnos teniendo presente que la finalidad de todos los esfuerzos debe ser el desarrollo en su integralidad y no únicamente el aprendizaje.

En lo concerniente a la labor docente, el trabajo investigativo permitió una sensibilización y fortalecimiento en estrategias y manejo de un grupo. La maestra titular fue una guía muy apropiada, pues se evidenció la importancia de las planeaciones que son fruto de una labor investigativa permanente en los maestros que ya está naturalizada, pero que es de vital importancia para acertar en suplir las necesidades del grupo de acuerdo con sus características y por consiguiente conseguir los objetivos de mejoría que se plantean. Igualmente, la presente investigación fue un aporte no sólo para la docente investigadora sino que también lo fue para los maestros de la institución y para otros colegas que consideren la socio afectividad como parte importante de la formación de los estudiantes y que ahonden en nuevas estrategias de formación en las mismas, puesto que el libro álbum en su versatilidad y cercanía con los estudiantes se presta para que se innove no sólo en aspectos de comprensión lectora sino en otros aspectos emocionales que formarán niños que emocional y cognitivamente estén preparados para afrontar adecuadamente retos académicos y sociales a lo largo de sus vidas.

Para finalizar, un aspecto por mejorar en la institución, fruto de la investigación, tiene relación con el poco énfasis que se hace en estrategias de comprensión lectora, pues si bien los estudiantes leen y responden preguntas de los niveles literal, inferencial y crítico, no entienden a qué se refiere cada nivel ni cómo dar una adecuada respuesta a cada uno y mucho menos tienen presente en sus lecturas las estrategias que pueden poner en práctica en aras de lograr mejores resultados y que estas no se limitan al momento de lectura, sino que también hay acciones que pueden realizarse antes y después y que generan un impacto y una diferencia en lo comprendido.

## REFERENCIAS

- Alcaldía de Bogotá. (2014). *Desarrollo socioafectivo: Educar en y para el afecto. Reorganización curricular por ciclos*. Recuperado de:  
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1174/Cartilla%20Desarrollo%20Socioafectivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. (Roc Filella Escolá, trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1999).
- Colomer, T. (2013, junio). *Entender historias juntos*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional: Lectura y escritura en la sociedad global
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*.
- De Zubiría, J. (2002). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Aula Abierta Magisterio
- De la Cruz, A. (2019-2020). *El libro-álbum en el aula de Educación Infantil: experiencia en valores*. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/95293/files/TAZ-TFG-2020-304.pdf>
- Durán, T. (2005). *Aprendiendo de los álbumes*. Recuperado de [http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot\\_aprendiendo\\_de\\_los\\_albumes\\_d.pdf](http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_aprendiendo_de_los_albumes_d.pdf)
- Elliot, J. (2000). *La educación-acción en investigación*. Recuperado en:  
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Escoriza Nieto, J. (2003) *Evaluación del conocimiento de las estrategias de la comprensión lectora*. Universidad de Barcelona.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Recuperado de:  
<https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós



Gonzalo Arango. *Manual de convivencia*. Recuperado de:

<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-06/DOCUMENTO%20MANUAL%202019.pdf>

Gutierrez Braojos, C., & Salmerón-Pérez, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de primer grado de educación primaria*.

Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. En *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (pp.1-39). GRAÓ.

Llorens, E. (2015). La comprensión lectora en educación primaria: importancia e influencia en los resultados académicos. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%2c%20RUBEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marlasca San Martín, A. (2018). *Desarrollo de la empatía a través del álbum ilustrado en Educación Infantil*. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/14416/MarlascaSanMartinAna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*. Recuperado en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles116042_archivo_pdf1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Recuperado en: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)

Observatorio de Desarrollo Económico. (2022). *Infografía multipropósito suba*. Recuperado de: [https://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/sites/default/files/files\\_articles/boletin\\_suba.pdf](https://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/sites/default/files/files_articles/boletin_suba.pdf)

Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la Escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento

de la educación Superior-ICFES.

Pimienta Prieto, J. H. (2011). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior*. Bordón: revista de pedagogía.

Riascos Muñoz, H. A. (2018). *Comprensión lectora a través del libro-álbum en los estudiantes de grado: 6°-4, de la institución educativa normal superior San Carlos*. Recuperado de: <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/524/COMPRESI%C3%93N%20LECTORA%20A%20TRAV%C3%89S%20DEL%20LIBRO-%C3%81LBUM%20EN%20LOS%20ESTUDIANTES%20DE%20GRADO%206%C2%20B0-4%2C%20DE%20LA%20INSTITUCI%C3%93N%20EDUCATIVA%20NORMAL%20SUPERIOR%20SAN%20CARLOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Romagnoli, C., Mena, I., & Valdés, A. M. (2007). *¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas?* Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Que-son-las-habilidades-socioafectivas-y-eticas.pdf>

Rosero, José. (2019). *Las siete relaciones dialógicas entre el texto y la imagen*. Recuperado de: [https://joserosero.com/wp-content/uploads/2021/06/LAS\\_SIETE\\_RELACIONES\\_DIALOGICAS\\_2019.pdf](https://joserosero.com/wp-content/uploads/2021/06/LAS_SIETE_RELACIONES_DIALOGICAS_2019.pdf)

Sampieri, R.H (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). Mc Graw Hill Education.

Strauss, A., & Corbin, J. *Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. 1ra edición. Editorial universidad de Antioquia. 2002. Recuperado en: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa/PDF/127583spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa/PDF/127583spa.pdf.multi)
- Useche, M, Artigas, W, Queipo, B y Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de la Guajira.
- Tuffanelli, L. (2010). *Didáctica de las operaciones mentales: Comprender*. Recuperado de <https://inclusionisfd10.files.wordpress.com/2011/10/didacticas-de-las-operaciones-mentales-tuffanelli.pdf>
- Vallejo Riaño, M., & Fajardo Villegas, D. M. (2020). *Libro álbum y las emociones en la primera infancia*. Recuperado de: <https://repositorio.uniajc.edu.co/bitstream/handle/uniajc/174/TRABAJO%20DE%20GARRIDO-EL%20LIBRO%20ALBUM%20Y%20LAS%20EMOCIONES%20EN%20LA%20PRIMERA%20INFANCIA%20-%20Marilyn%20Vallejo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Barcelona: Ediciones Ekaré/Variopinta Ediciones/Banco del Libro.
- Vidal, C. (2013). *Curso de proyecto de grado*. Valledupar. Universidad Nacional abierta y a distancia.

## ANEXOS

### **Anexo A. Diario de campo # 1**

**Fecha: 29- 08- 2023**

Inició la intervención con la proyección del corto animado, todos los estudiantes estaban muy atentos a lo que sucedía, nadie se distrajo. Al finalizar se les preguntó si tenían dudas y ninguno hizo preguntas, así que les pregunté si habían entendido el video y me dijeron que sí, algunos levantaron la mano para relatar de manera resumida lo visto en el video. Luego les pregunté qué sentimientos o emociones habían experimentado a lo cual me mencionaron emociones como miedo, pesar, nervios, tristeza, alegría, entre otros. Algunos de ellos incluso habían llorado con el corto, así que a aquellos que vi llorando les pedí que fuesen más explícitos con lo que sentían y me dijeron que les daba pesar que le pegaban al perrito. Les pregunté si habían sentido nervios o miedo cuando los dos animalitos estaban escapando y me dijeron todos que sí. Luego de eso, le expliqué que, así como uno experimentaba viendo

un video, también podía hacerlo mediante los libros. Al iniciar con la explicación de lo que era un libro álbum y sus características se mostraron muy interesados. Les comenté que leeríamos un libro álbum en el que entenderíamos mejor eso que les estaba explicando y la importancia de las imágenes en este formato, así que inicio la lectura de *Rosa tengo miedo...*

En una oportunidad anterior habíamos leído un libro álbum gráfico, de manera que no les pareció tan extraño que no hubiese mucho texto escrito en el cuento. No obstante, como le pedí a alguien que me ayudara con la lectura, hubo un momento en el cual todos hablaban al tiempo y nadie respetaba el tiempo de opinión del otro. Añadido a eso, estaba un poco afónica entonces no estaban prestando atención a mis indicaciones. Por fortuna la profesora titular estaba presente y les hizo una pausa activa mientras yo me reponía. Luego de eso repartí unos pequeños papeles donde ellos iban a encontrar la oración “tengo miedo de...”, allí debían dibujar una de las cosas a las que le tenían miedo, pero la instrucción era no hacer uso de palabras a menos que fuesen sonidos, puesto que entre la frase que ya estaba escrito y el dibujo tenía que entenderse. Pensé que tardarían más tiempo, pero me sorprendió que a muchos les dio el tiempo para colorear. Luego de un par de minutos recogí los papeles y socializamos voluntariamente algunos de los miedos. Después de eso les pregunté por qué razón creían que era importante conocerse a sí mismo, conocer sus emociones y me dijeron que para saber a lo que le tenían miedo y poder superarlo como Eloísa. Así que hablamos del autoconocimiento y lo importante de saber a qué le tememos y de qué manera apaciguar ese temor, pero que eso aplicaba para todo, pues si uno sabe lo que le enoja puede hacerle saber a los demás que eso no le gusta o igualmente, si uno sabe qué le ayuda a sentirme mejor cuando está enojado pues puede hacer algo al respecto para sentirse mejor. Dado que el tiempo alcanzó hicimos el ejercicio de educaplay y salieron un par de interpretaciones extra, por ejemplo, en la ilustración de la casa con el rayo, mientras que algunos decían que el miedo de la niña eran los rayos, otros decían que la lluvia y otros sostenían que era miedo a que cayera un rayo a su casa.

Al finalizar la sesión les recalqué de nuevo en la importancia del autoconocimiento y les pedí que me recordaran las características del libro álbum a lo que todos acertaron al responderme.

## **Anexo B. Diario de campo # 4**

**Fecha: 14 - 09- 2023**

Era día de evaluación de español y la profesora me pidió dejar mi intervención para el final del bloque. No vi ningún problema. Sin embargo, los niños subieron de desayunar e iniciaron la evaluación y la profe les dio bastante tiempo para contestar, para copiar diagramas, etc. Lo que me dejó a mí un poco menos de media hora para la sesión. Teniendo en cuenta el tiempo, decidí no copiar el diagrama en el tablero porque iban a tardar por lo menos unos diez

minutos en eso. Además, el tablero está en un muro y en el muro opuesto está el televisor, entonces hacer una cosa en un lado y otra en otro iba a tomar mucho tiempo.

Opté por preguntar por lo que habíamos hecho la sesión anterior (niveles de lectura) a ver qué tanto recordaban, pero tuve que limitar las intervenciones por el tiempo. Un par de niños las recordaron muy bien y otros tres incompletas. Les expliqué de nuevo casa nivel con la asociación "identifico, pienso y relaciono". Luego les proyecté el libro álbum Mateo y su gato rojo y les pregunté de qué creen que se trate. Les aclaré que no tienen que decirlo en voz alta si no quieren pero que igual siempre procuren ver si en la portada, sea por el título o por las ilustraciones, pueden tener pistas de lo que puede ser la historia. Luego empezamos a leer. Yo leía en voz alta y a veces algunos leían en voz alta conmigo. Les pregunté que si todo estaba siendo claro, que si tenían preguntas y si querían que nos devolviéramos en algún punto para releer, pero me dijeron todos que no.

Antes de entregar la guía de lectura hablamos sobre la empatía, algunos decían no saber que era y los que decían saber la describieron como "es cuando uno quiere que todos estén bien" o "es cuando uno se preocupa por el otro". Les dije que la empatía era ponerse en los zapatos del otro. Les puse un ejemplo haciéndoles la pregunta de qué harían ellos si un día al llegar a clase ven a un compañerito llorando sin decir una palabra a nadie. Varios respondieron que se sentirían mal y que le preguntarían como lo ayudan o que le pasó, lo invitarían a jugar y otros que lo harían reír. Yo les dije que eso era empatía, que no les diera igual y quisieran entender lo que le sucede para ayudarlo a sentirse mejor.

Una vez explicado eso, les entregué las guías de lectura y empezaron a responder. Cómo ahora los niños deben rotar de salón, ya no rotan las profes, eso también nos quitó un par de minutos.



## Anexo C. Encuesta de caracterización



### Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés

Investigadora: Andrea del Pilar Guarnizo Garay

Colegio: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_



Responde las siguientes preguntas de manera individual y con mucha sinceridad para poder conocernos mejor.

1. ¿Cómo te llamas? \_\_\_\_\_
2. ¿Género? a) Masculino b) Femenino d) Prefiero no responder
3. ¿Cuántos años tienes? \_\_\_\_\_
4. ¿En qué barrio vives? \_\_\_\_\_
5. ¿Cuál es tu estrato socioeconómico? a)1 b)2 c)3 d)4 e)5 f) No sé
6. ¿Con quién vives? a)Papá b)Mamá c)Hermanos/as d)Abuelos/as e)Otro: \_\_\_\_\_
7. ¿Qué haces en tu tiempo libre? Puedes elegir más de una opción  
a)Leer b)Dibujar c)Usar el celular d)Salir al parque e)Otra: \_\_\_\_\_
8. ¿Te gusta el colegio? a)Sí b)No c)Por qué: \_\_\_\_\_
9. ¿Cuál es tu asignatura favorita?  
a)Español b)Matemáticas c)Inglés d)Artes e)Otra: \_\_\_\_\_
10. ¿Qué prefieres? a)Leer b)Escribir c)Dibujar d)Hablar e)Todas f)Ninguna
11. ¿En qué momento lees? a)Cuando me obligan b)Cuando me gusta o interesa c)Nunca
12. ¿Te gusta ir a la biblioteca? a)Sí b)No c)Con quién: \_\_\_\_\_
13. ¿Alguna vez te has sentido identificado con un libro o personaje de un libro?  
a)Sí b)No c)Cuál: \_\_\_\_\_
14. ¿Alguien te acompaña o ayuda con las tareas? a)Sí b)No c)Quién: \_\_\_\_\_
15. ¿Tienes alguno de los siguientes dispositivos electrónicos?  
a)Celular b)Televisor c)Computador d)Ninguno de los anteriores

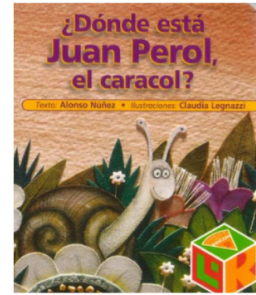


## Anexo D. Diagnóstico de Lectura



### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Las preguntas que vas a ver aquí corresponden al libro que acabamos de leer juntos de Alonso Núñez y Claudia Legnazzi que se llama *¿Dónde está Juan Perol, el caracol?*



Nombre: \_\_\_\_\_

- ¿En qué lugar vive Juan Perol, el caracol? Selecciona la respuesta correcta:

a. En una flor      b. En una col      c. En el bosque      d. En el jardín

- ¿Qué hace arriba de las plantas Juan Perol, el caracol?

\_\_\_\_\_

- ¿Por qué crees que Juan Perol, el caracol dice que la espiga tiene patas?

\_\_\_\_\_

- ¿Qué palabra rima con **escarabajo**?

a. Cucaracha      b. Arriba      c. Trabajo

- Completa los espacios con las palabras del cuadro de la derecha para que rimen los versos.

Aquí arriba toma el sol  
nuestro amigo el \_\_\_\_\_  
Y ¿quién anda por \_\_\_\_\_?  
¡El señor escarabajo!

• Cangrejos

• Caracol

• Abajo

• Bella



¡Mi mamita sí que es \_\_\_\_\_!  
dice Juan cerca de ella.  
Hijo, ¿ves allá a lo lejos  
cómo bailan los \_\_\_\_\_.

- ¿Por qué Juan Perol se pregunta si la hormiga se cansa o se lastima con la espiga?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Qué fue lo que más te gusto de la historia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

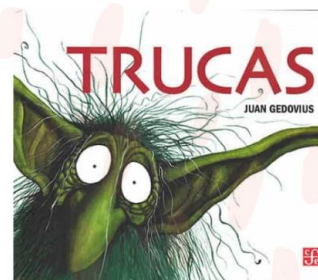


## Anexo E. Diagnóstico de Oralidad



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Vamos a hablar sobre el libro con algunas preguntas de guía que me gustaría que respondieran:




1. ¿Alguna vez han leído un libro-álbum gráfico como este?
2. ¿Creen que se puede entender la historia sólo con imágenes?
3. ¿Les gustó la historia? ¿Por qué?
4. ¿Creen que la historia tuvo un final feliz? ¿Por qué?
5. ¿Crees que la historia tuvo un final feliz?



Investigadora: Andrea del Pilar Guarnizo Garay




## Anexo H. Guía de comprensión lectora resuelta 1



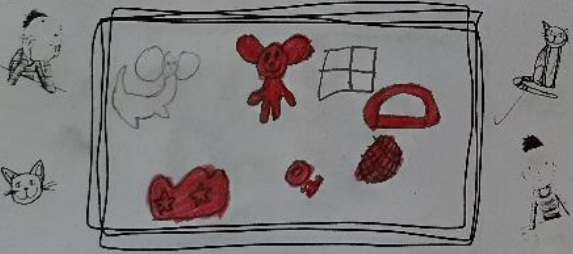
**Mateo y su gato rojo**

5.0

**Pienso** 

## Identifico

- ¿Cómo era el gato que dibujó Mateo en su cuaderno? Descríbelo por favor.  
el gato de mateo era rojo y tenía una sonrisa.
- El gato de Mateo perdió algo que preocupó a Mateo, ¿Qué fue lo que perdió?  
la sonrisa.
- Dibuja lo que recuerdas que dibujó Mateo para solucionar el problema con el gato y el ratón:  


- ¿Por qué razón crees que Mateo dibujó al ratón?  
Para que no se sintiera solo con el gato rojo.
- ¿Qué crees que pasó con el gato y el ratón al final?  
Que se escaparon por la ventana que dibujo Mateo.


  

## Relaciono

- ¿Te parece que fue empático lo que hizo Mateo por el gato y el ratón? ¿Por qué?  
Sí porque los ayudo a regresar a su sonrisa.
- ¿Por qué consideras que la empatía es importante?  
Para ayudar a los demás en una situación mala.

Anexo G. Guía de comprensión lectora resuelta 2

**Esa mañana**  
Toño Malpica



**Esa mañana de Toño Malpica**

P	K	B	D	Q	P	D	Q	J	Q	F
O	H	Y	A	Q	D	O	C	C	X	
R	D	D	L	Q	V	H	G	U	F	S
J	H	C	O	N	F	L	I	C	T	O
V	U	V	Z	C	B	R	U	J	A	R
J	Q	Z	T	B	U	E	Z	M	Q	L
Y	M	B	A	J	D	K	J	F	O	M
Z	K	Y	C	T	M	T	H	S	N	M
L	E	U	T	A	Y	X	I	L	R	
N	E	T	C	N	E	J	O			
C	B	U	V	M	C	O	K	R	J	J


Bruja ✓  
Leuklaya ✓  
Monstruo ✓

Conflicto ✓  
Mangrufo ✓

50


Leuklaya quiso jugar con sus muñecas, pero no le sacaron sonrisas

a. Estaban rotas ✓  
b. No le sacaron sonrisas ✓  
c. No las encontró

**Pienso** 


2. ¿Por qué crees que los niños se veían como un monstruo y una bruja?  
Por que estaban peleados y por eso se veían como monstruos, sintiend que lo habían por ser tan rituales con el otro.

3. ¿Qué cosas horribles crees que habían hecho Mangrufo y Leuklaya?  
Se habían peleado y por eso creían que habían hecho cosas horribles y se sentían mal por haberlo hecho.

**Relaciono** 

4. ¿Cómo solucionas las cosas cuando tienes un conflicto con alguien a quien quieres?  
reflexiono, lo perdono y lo abrazo, y olvido lo que paso, y no lo trato mal

5. ¿Qué cambiarías en la historia para evitar que Mangrufo y Leuklaya se sintieran mal?  
que no se hubieran peleado para que no estuvieran solos ni tristes.

**Identifico** 

1. Completar lo que falta en las oraciones de acuerdo con las opciones.

-Esa mañana Mangrufo se sintió triste ✓

a. Feliz  
b. triste  
c. Enojado