



Prototipo de libro álbum didáctico como alternativa pedagógica para potenciar habilidades básicas de pensamiento

Natalia Castañeda Cuervo

Lina Paola Echeverri Arce

Trabajo de investigación presentado para optar al título de
Magíster en Educación

Asesora

Yeni Andrea Gutiérrez Toro, Magíster (MSc) en Ciencias de la Educación

Asesores de recursos académicos: Seleccione su asesor bibliográfico (A-Z), Juan Pablo Charry (asesora Centro de Escritura) Marcela Cerón Rubio y Elvia Lucía Sánchez García (asesora de integridad académica)

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación - Virtual

Manizales, Caldas, Colombia

2026

Citar/How to cite	Castañeda Cuervo y Echeverri Arce (2026)
Referencia/Reference	Castañeda Cuervo, N., & Echeverri Arce, L. P. (2026). <i>Prototipo de libro álbum didáctico como alternativa pedagógica para potenciar habilidades básicas de pensamiento</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación - Virtual, IX

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como ChatGPT, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo potenciar las habilidades básicas de pensamiento, específicamente la descripción y la comparación, en estudiantes de grado cuarto y quinto de dos contextos escolares diferenciados, mediante la implementación de un prototipo didáctico sustentado en el libro álbum como mediador pedagógico. Metodológicamente, se desarrolló una acción pedagógica de carácter interpretativo, articulada a un modelo de enseñanza basado en la resolución de problemas, a través de experiencias de lectura, observación, diálogo guiado y producción oral y escrita. El análisis de la información se organizó en tres categorías: habilidades de pensamiento, libro álbum como dispositivo didáctico y vinculación emocional. El hallazgo más relevante evidenció que el uso del libro álbum favoreció el fortalecimiento de la descripción y la comparación, al tiempo que promovió procesos de comprensión lectora, participación activa, expresión emocional y construcción de significados desde la relación entre texto, imagen y experiencia personal. Estos resultados evidencian el valor del libro álbum como recurso didáctico para propiciar aprendizajes significativos en la escuela.

Palabras claves: libro álbum, habilidades de pensamiento, descriptiva, comunicativa.

1 Introducción

La investigación se centró en el análisis del libro álbum como alternativa pedagógica integrado a un prototipo didáctico orientado al fortalecimiento de la descripción y la comparación como habilidades básicas de pensamiento en estudiantes de grado cuarto y quinto. El estudio se desarrolló en dos contextos educativos diferenciados: una institución pública ubicada en una comuna vulnerable de Manizales, caracterizada por dificultades sociales y económicas, escaso acompañamiento familiar y limitaciones en recursos didácticos y tecnológicos; y una institución privada de la ciudad de Armenia, con condiciones materiales, familiares y socioculturales más favorables, así como un acompañamiento constante y una mayor disponibilidad de herramientas pedagógicas., así como un acompañamiento constante y una mayor disponibilidad de herramientas pedagógicas.

Aunque ambos escenarios presentaban condiciones de distintas, compartían un propósito común: promover una enseñanza centrada en el estudiante, sustentada en el reconocimiento de la diversidad y desde una visión constructivista que concibe la equidad como una práctica pedagógica contextualizada, inclusiva y transformadora.

La relevancia del estudio radicó en que, en la educación básica primaria, persiste la necesidad de fortalecer habilidades cognitivas que permitan a los estudiantes avanzar hacia formas de pensamiento más complejas, críticas y reflexivas. Entre estas habilidades, la descripción y la comparación ocupan un lugar fundamental, ya que favorecen la observación rigurosa, la selección y organización de la información, el establecimiento de relaciones y la formulación de interpretaciones significativas. Amestoy (1998) plantea que describir consiste en “exponer de manera ordenada y detallada las características, cualidades o partes de un objeto, situación o fenómeno, utilizando un lenguaje preciso que permita transmitir con claridad la información” (p. 112), mientras que Bloom (1956) señala que comprender “implica ser capaz de traducir, interpretar y extrapolar información” (p. 89). Desde esta mirada, ambas habilidades se constituyen en operaciones esenciales para organizar el pensamiento, atribuir sentido y avanzar hacia procesos cognitivos de mayor complejidad. En los grados cuarto y quinto estas capacidades adquieren relevancia, pues los estudiantes transitan de formas de pensamiento más concretas hacia niveles crecientes de abstracción. Sin embargo, en la práctica educativa aún son frecuentes las dificultades relacionadas con la interpretación, el análisis, la comparación y la expresión coherente de ideas, lo que repercute en la comprensión lectora y en la posibilidad de construir conocimiento de manera más autónoma y reflexiva.

En la revisión de antecedentes se identifican tres aportes investigativos importantes para fundamentar el uso del libro álbum como mediador didáctico en el fortalecimiento de procesos de lectura, escritura y pensamiento en la escuela. En primer lugar, Carpio (2013) en su artículo de revisión *Escritura y cultura: hecho social, no natural*, ofrece un marco amplio para comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales que no se adquieren de manera espontánea, sino mediante procesos de enseñanza intencionados. Su revisión histórica, metodológica y psicológica muestra que estas habilidades han transitado desde funciones instrumentales y de registro hacia prácticas de construcción de conocimiento, lo

que implica reconocer la necesidad de enfoques pedagógicos coherentes con los procesos cognitivos de los estudiantes.

En segundo lugar, Hernández (2012) problematiza las concepciones que tienen los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza, evidenciando la persistencia de enfoques tradicionales centrados en el dominio del código, la repetición y los aspectos normativos del lenguaje. La autora muestra que muchas prácticas escolares siguen reduciendo la escritura a ejercicios de copia, transcripción y secuenciación de letras, lo que refleja una visión fragmentada y descontextualizada del lenguaje escrito. Incluso cuando algunos docentes expresan comprender la escritura como proceso comunicativo, sus prácticas continúan privilegiando el producto final y los aspectos formales por encima del sentido, la intención comunicativa y la construcción de significado.

Un tercer antecedente fundamental corresponde a la tesis doctoral de Valencia (2018) centrada en la relación entre políticas curriculares, formación docente y libro álbum en Colombia. Su estudio, orientado por el contexto del Plan Nacional de Lectura y Escritura y la Colección Semilla, tuvo como propósito establecer qué tipo de formación docente puede garantizar un uso intencional y pedagógicamente pertinente del libro álbum en la educación primaria. La autora identifica que muchos de los libros álbum incluidos en la Colección Semilla poseen una alta calidad literaria y estética, y que su estructura narrativa compleja, basada en la articulación interdependiente entre imagen y palabra, favorece procesos de lectura críticos, interpretativos y sensibles. Entre los hallazgos más relevantes se destaca que estos textos no solo fortalecen competencias lectoras, sino que también posibilitan la reflexión ética, el reconocimiento de las emociones y la comprensión de contextos culturales diversos. Asimismo, Valencia concluye que el potencial del libro álbum no depende únicamente de su presencia en la escuela, sino de la capacidad del docente para mediar desde un aspecto literario, crítico y estético.

En este sentido, los aportes de Valencia permiten comprender que el libro álbum no solo fortalece competencias lectoras y escritoras, además de esto, también constituye un recurso pertinente para potenciar habilidades básicas de pensamiento, particularmente la descripción y la comparación, debido a que exige que el lector observe detalladamente,

interprete elementos visuales y verbales, establezca semejanzas y diferencias y construya significados a partir de múltiples lenguajes narrativos.

Desde esta perspectiva, la integración de este antecedente se justifica porque aporta fundamentos teóricos y pedagógicos que respaldan el uso del libro álbum como recurso didáctico para fortalecer procesos cognitivos y comunicativos en estudiantes de educación básica primaria. Asimismo, mostraron la persistencia de enfoques tradicionales centrados en la repetición, la copia y el dominio mecánico del código escrito, prácticas que tienden a fragmentar el aprendizaje y a reducir el lenguaje a ejercicios normativos, desprovistos de sentido comunicativo.

El interés investigativo no se centró únicamente en reconocer la utilidad general del libro álbum en el aula, además de esto, permitió analizar cómo su integración dentro de un prototipo didáctico podía contribuir al fortalecimiento de la descripción y la comparación como habilidades básicas de pensamiento en estudiantes de grado cuarto y quinto de contextos escolares diferenciados. A la luz de los antecedentes presentados, esta propuesta investigativa surge de la necesidad de trascender una comprensión general del libro álbum como recurso literario o estético, para analizar su potencial como dispositivo didáctico intencional, estructurado y contextualizado, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En coherencia con ello, la investigación se planteó como objetivo general potenciar las habilidades básicas de pensamiento, específicamente la descripción y la comparación, en estudiantes de grado cuarto y quinto de dos contextos escolares diferenciados, mediante la implementación de un prototipo didáctico sustentado en el libro álbum como recurso pedagógico.

Para alcanzar el propósito de la investigación, se definieron tres objetivos específicos: en primer lugar, diseñar un prototipo didáctico sustentado en el libro álbum, mediante la formulación de estrategias y actividades pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la descripción y la comparación; en segundo lugar, implementar dicho prototipo con estudiantes de grado cuarto y quinto de ambas instituciones educativas participantes; y, finalmente, analizar el aporte del libro álbum en el desarrollo de estas habilidades básicas de pensamiento a partir de las experiencias y resultados obtenidos durante la intervención pedagógica. De este modo, la investigación también buscó mejorar ciertos desempeños cognitivos y

comunicativos y además intentó comprender las posibilidades formativas que emergen cuando la enseñanza de la literatura se asume como una oportunidad para pensar, describir, comparar, dialogar y construir significado desde la experiencia escolar.

En esta propuesta, el prototipo didáctico se comprende como una estructura pedagógica flexible e intencionada que articula estrategias metodológicas, experiencias lectoras, mediaciones docentes y recursos literarios con el propósito de fortalecer habilidades básicas del pensamiento en contextos escolares específicos. Su carácter contextualizado y reflexivo permite organizar experiencias significativas de aprendizaje que favorecen la observación, la interpretación, la comparación y la construcción de sentido a partir de la interacción entre texto, imagen y experiencia personal.

A partir de este marco, la pregunta que orientó la investigación fue la siguiente: ¿cuál es el aporte del libro álbum, mediado por un prototipo didáctico, en el fortalecimiento de la descripción y la comparación como habilidades básicas de pensamiento en estudiantes de grado cuarto y quinto de dos instituciones educativas con contextos diferenciados?

2 Marco Teórico

Las habilidades básicas del pensamiento

Desde la práctica docente, al afrontar los diversos procesos educativos, se identifica en el aula la necesidad de fortalecer las habilidades básicas del pensamiento, en tanto constituyen la base sobre la cual se construyen numerosos aprendizajes a lo largo de la escolaridad. En los grados cuarto y quinto de primaria suelen evidenciarse dificultades para abordar tareas de análisis, interpretación, comparación y toma de decisiones, lo que sugiere que los conocimientos previos no siempre resultan suficientes para comprender y organizar de manera efectiva los contenidos trabajados en literatura y lenguaje. En este marco, resulta necesario precisar qué se entiende por habilidades básicas del pensamiento. Para Amestoy (2002), estas parten del conocimiento procedimental, entendido como “el conjunto ordenado de pasos o acciones que acompañan a un acto mental o una actividad motora” (p.12).

Estas habilidades no se circunscriben a una sola asignatura, sino que atraviesan de manera transversal el proceso pedagógico. Acciones como clasificar, ordenar, observar, establecer relaciones e inferir se constituyen en herramientas mentales que ayudaran a los estudiantes vincularse con el conocimiento de forma activa, crítica y significativa. Su fortalecimiento desde el lenguaje y la literatura favorece, además, procesos de reflexión sobre lo que se aprende y sobre cómo se aprende. En la enseñanza de la literatura y de la lengua española, estas habilidades pueden desarrollarse mediante propuestas integradas y lúdicas que articulen la formación literaria con habilidades comunicativas como describir, comparar, leer, hablar y escuchar. Entre estas posibilidades se encuentran las secuencias didácticas, los talleres de lectura creativa, los juegos lingüísticos y los proyectos de aula literaria.

La práctica sistemática de estas habilidades en ambos grados favorece el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente porque en esta etapa se encuentran en un momento crucial de transición entre formas de pensamiento más concretas y niveles crecientes de abstracción. En esta etapa inicia un periodo de reorganización de las estructuras cognitivas, en ellas, los niños comienzan a integrar y a coordinar esquemas de pensamiento que ya han sido previamente adquiridos. Desde el enfoque neopiagetiano, Fischer y Bidell (2006) sostienen que el desarrollo cognitivo durante la niñez mediana no se limita a la acumulación gradual de habilidades; al contrario, en esta etapa se comienza a generar una transformación cualitativa del pensamiento, entendida como la articulación de sistemas más complejos, espacios en los que todos los estudiantes inician la formación de estructuras con un nivel de dificultad más concreto. Teniendo en cuenta lo anterior, estos grados son un momento escolar clave para fortalecer experiencias pedagógicas significativas.

A partir de lo anterior, SE HACE NECESARIO brindar herramientas que les permitan estructurar el pensamiento de manera más lógica, coherente y consciente constituye una tarea central de la acción pedagógica. En coherencia con los postulados de Bloom (1956) quien jerarquizó los niveles de aprendizaje desde procesos cognitivos más simples hasta otros de mayor complejidad. Según este autor, el aprendizaje efectivo se construye de manera escalonada, iniciando con capacidades relacionadas con recordar, comprender y aplicar, para avanzar luego hacia aquellas que exigen analizar, evaluar y crear.

En su forma más general, esta taxonomía indica que habilidades como describir y comparar forman parte de los procesos cognitivos básicos que sustentan el acceso posterior a niveles superiores de razonamiento. Describir implica observar e identificar de manera organizada las características de un objeto, hecho o concepto; comparar, por su parte, exige reconocer semejanzas y diferencias y establecer relaciones entre los elementos observados. Ambos procesos resultan fundamentales para la construcción de significados y para la elaboración de relaciones conceptuales, especialmente en la educación primaria, donde los estudiantes se encuentran consolidando las bases de su pensamiento.

Siguiendo esta lógica, la Taxonomía de Bloom (1956) ofrece una orientación valiosa para el diseño de actividades pedagógicas, ya que organiza experiencias de aprendizaje que avanzan desde procesos menos complejos hasta otros de mayor exigencia cognitiva. Así, la descripción y la comparación no se reducen a procedimientos aislados, sino que se integran en un proceso formativo más amplio que favorece el desarrollo del pensamiento y acompaña las etapas de desarrollo cognitivo de los educandos. En consecuencia, fortalecer las habilidades mediante propuestas pedagógicas claras y estructuradas responde a una necesidad observable en el aula y también consolida competencias esenciales para el aprendizaje, la resolución de problemas y la construcción de conocimiento en diversos contextos educativos.

Descripción

La descripción constituye una habilidad básica del pensamiento que detalla de manera precisa los elementos que componen un objeto, situación o fenómeno. Este proceso implica observar con atención, identificar cualidades, características, propiedades e incluso defectos, y nombrarlos con claridad para que otros puedan comprender la información comunicada. No se trata simplemente de enumerar rasgos, sino de seleccionar, organizar y expresar la información de forma coherente mediante un lenguaje adecuado. De ello se deriva que, la descripción supone un ejercicio consciente de observación, análisis y comunicación. Uno de los autores que más ha observado esta categoría es Brunner (1986) que sostiene que la descripción constituye una habilidad elemental en cuanto al pensamiento narrativo, dado que organiza la experiencia humana y la dota de sentido. Menciona que este tipo de habilidad se estructura a partir de la identificación y la descripción de escenarios, personajes y acciones,

operaciones básicas que anteceden procesos más complejos y sobre todo abstractos. Así que, describir implica más que únicamente enumerar características o construir una representación significativa de la experiencia que posibilita la comprensión, la comunicación y el desarrollo progresivo del pensamiento narrativo (Bruner, 1986).

Cuando un estudiante describe, pone en juego procesos como la atención, la memoria y la capacidad de expresar ideas con claridad. Además, aprende a distinguir lo esencial de lo secundario, a priorizar información y a fortalecer tanto el lenguaje oral como el escrito. Según Amestoy (1998) describir es “exponer de manera ordenada y detallada las características, cualidades o partes de un objeto, situación o fenómeno, utilizando un lenguaje preciso que permita transmitir con claridad la información” (p. 112). Esta definición abarca a la descripción no como una actividad mecánica, sino como una habilidad cognitiva que requiere bases analíticas sólidas y una adecuada organización del pensamiento.

Su importancia se extiende a todas las áreas del saber: en ciencias naturales describe fenómenos; en lenguaje, elaborar textos informativos; en historia, narrar hechos; y en matemáticas, explicar procedimientos. En los procesos académicos, además, la descripción guarda una estrecha relación con la explicación, ya que ambas exigen observar, analizar y comunicar información de forma clara y precisa. Juntas favorecen la construcción de conocimientos más profundos y significativos, al tiempo que contribuyen al desarrollo de un pensamiento más analítico.

Aunque Bloom, B. no define de forma explícita el concepto de descripción, esta puede comprenderse dentro de su taxonomía de habilidades cognitivas, especialmente en los niveles de conocimiento y comprensión. En efecto, Bloom (1956) señala que “el conocimiento y la descripción implica recordar información aprendida previamente, mientras que la comprensión supone captar el significado del material” (p. 89). Es decir que describir no consiste solamente en listar datos o características, contrario a esto, ayuda a organizar y estructurar la información a partir de la evocación, el reconocimiento y la comprensión de aquello que se observa. Por ello, cuando un estudiante logra describir de manera adecuada, evidencia no solo capacidad memorística, sino también habilidades de asociación, interpretación y organización lógica de la información.

Comparación

La comparación es otra habilidad básica del pensamiento en la que se observan elementos, situaciones o conceptos para reconocer sus semejanzas y diferencias. En el ámbito académico, comparar favorece la organización del pensamiento, fortalece la lógica reflexiva y promueve el desarrollo de una actitud más crítica frente al conocimiento. Esta habilidad se relaciona de manera estrecha con la comprensión y el análisis, ya que exige confrontar información, establecer criterios y construir relaciones significativas entre los elementos comparados.

En los procesos educativos, la comparación puede aplicarse transversalmente en todas las áreas del conocimiento, dado que constituye una operación intelectual implícita en múltiples formas de aprendizaje. Sin embargo, enseñar a comparar no debe reducirse a pedir listas de semejanzas y diferencias. Como parte de la mediación docente, es necesario orientar al estudiante en el uso de parámetros claros y pertinentes que le permitan realizar comparaciones con sentido, profundidad y coherencia conceptual.

En este marco, Bloom (1956) plantea que “comprender implica ser capaz de traducir, interpretar y extrapolar información” (p. 89), lo que facilita entender la comparación como un proceso activo de transformación de la información en conocimiento significativo. Comparar no solo implica reconocer datos, sino también identificar relaciones, establecer sentidos implícitos y descubrir conexiones que no siempre aparecen de manera evidente. Por ello, esta habilidad ocupa un lugar central en el desarrollo del pensamiento, ya que posibilita la articulación entre observación, interpretación y elaboración conceptual.

En cuanto a lo constructivista, la comparación requiere operaciones intelectuales complejas, pues demanda interpretar, relacionar y extrapolar conceptos de manera transversal en distintos contextos de aprendizaje. En consonancia con ello, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006) sostiene que el fortalecimiento de estas habilidades es fundamental porque contribuye al desarrollo de formas de pensamiento más complejas, vinculadas con la comprensión, la argumentación y la crítica. En consecuencia, enseñar a describir y comparar no solo aporta al desarrollo de habilidades lingüísticas o cognitivas, sino que también prepara a los estudiantes para interpretar su realidad y construir reflexiones más completas y estructuradas sobre su entorno.

Prototipo Didáctico

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, la didáctica se comprende como el campo encargado de orientar y organizar las estrategias, métodos y recursos que favorecen la construcción del conocimiento. En este sentido, su propósito no se limita al uso instrumental de actividades o materiales, sino que se relaciona con la manera en que se generan experiencias significativas que fortalecen el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes. Desde esta perspectiva, el prototipo didáctico puede entenderse como una propuesta de enseñanza estructurada que integra estrategias, recursos y experiencias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de habilidades básicas del pensamiento, como la descripción y la comparación. Su diseño busca promover la participación activa de los estudiantes, facilitar la comprensión, estimular la reflexión y favorecer la apropiación del conocimiento a partir de situaciones cercanas, prácticas y contextualizadas. De esta manera, el aprendizaje adquiere un carácter más significativo y contribuye al desarrollo integral de los procesos cognitivos.

En el ámbito educativo, el prototipo didáctico puede entenderse como estrategia construida a partir de necesidades identificadas en el contexto escolar. Se materializa como un recurso estructurado y flexible que articula objetivos pedagógicos, contenidos curriculares, estrategias metodológicas y formas de evaluación, y puede adoptar diversas formas, como secuencias didácticas, proyectos, guías, juegos o materiales manipulativos. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), los ambientes de aprendizaje deben propiciar experiencias significativas al establecer relaciones entre los saberes previos de los estudiantes y los nuevos saberes; por ello, los prototipos didácticos se constituyen en una estrategia eficaz para organizar procesos de enseñanza que respondan a la diversidad del aula y a las necesidades concretas de aprendizaje.

La incorporación de una estrategia de este tipo en el aula favorece la flexibilización de la enseñanza, especialmente cuando se busca nivelar habilidades básicas en el pensamiento académico de los niños. Su carácter lúdico y estructurado transversaliza los contenidos escolares con las necesidades particulares de los estudiantes, promover la

inclusión y garantizar la participación activa, independientemente del ritmo de aprendizaje. Así que el prototipo didáctico actúa como mediador entre el saber y las formas de aprender y enseñar, permitiendo una enseñanza más dinámica, activa y orientada al desarrollo de competencias.

Coll y Solé (1998) señalan que los procesos de enseñanza requieren modelos de intervención pedagógica capaces de organizar y orientar situaciones de aprendizaje de manera coherente y significativa. Su función consiste en orientar la práctica docente mediante la planificación de actividades ajustadas a los objetivos educativos y a las características del grupo. Su valor pedagógico radica en la posibilidad de adaptarse a contextos diversos, promover aprendizajes funcionales y favorecer en los estudiantes procesos de exploración, reflexión y construcción autónoma de conocimiento. Otra mirada hacia este tipo de dispositivos pedagógicos, la ofrece Quintar (2019) en su texto *Hacia una didáctica del sentido*, quien concibe la didáctica como una práctica situada, que se construye a partir de la acción en el aula y se concreta a través de estos dispositivos que potencian el pensamiento, la emoción y la acción. Con esto en mente, “La didáctica no puede reducirse a un conjunto de técnicas o procedimientos; es una práctica de producción de sentido que se construye desde la experiencia, la reflexión y la historicidad de los sujetos que enseñan y aprenden.” (Quintar, 2019, p. 27). Entonces, el prototipo didáctico puede comprenderse como una estructura pedagógica intencionada, estructura para crear experiencias significativas, que problematizan temas y que reflexionan sobre diversas temáticas.

Entre los modelos propuestos por estos autores, el de enseñanza por resolución de problemas resulta especialmente pertinente. Coll y Solé (1998) definen el problema como “una situación en la que el sujeto persigue un objetivo, pero no conoce de antemano el procedimiento para alcanzarlo” (p. 20). En este planteamiento, aprender implica enfrentarse a situaciones cuya solución no es inmediata ni mecánica, sino que exige pensar, decidir, comparar alternativas, formular hipótesis y analizar los propios procedimientos. Así, la resolución de problemas fortalece no solo el desarrollo intelectual, sino también habilidades para la vida, como la autonomía, la confianza, la perseverancia y la capacidad de adaptación.

Este modelo comprende cuatro fases: planteamiento del problema, comprensión y análisis, búsqueda y elaboración de soluciones, y reflexión y generalización. En la primera, se presenta una situación retadora vinculada con la realidad del estudiante; en la segunda, se identifican datos, restricciones y saberes previos; en la tercera, se formulan hipótesis, se ensayan estrategias y se comparan resultados; y en la cuarta, se revisa el proceso, se reconocen aciertos y errores y se transfieren los aprendizajes a nuevas situaciones. Esta secuencia resulta especialmente valiosa en una investigación centrada en la descripción y la comparación, porque ambas habilidades atraviesan el análisis de la situación, la organización de la información, la confrontación de alternativas y la construcción de conclusiones fundamentadas.

Sobre esta base, el modelo PREST (Pôle régional pour l'enseignement de la science et de la technologie), desarrollado en Quebec y adaptado para la enseñanza de las matemáticas en Colombia, aporta una estructura complementaria basada también en la resolución de problemas. Sus principios pedagógicos se orientan a contextualizar el aprendizaje, promover el trabajo cooperativo, estimular la discusión y superar la memorización como centro del proceso formativo. Aunque fue concebido inicialmente para matemáticas y ciencias, su estructura puede adaptarse al campo del lenguaje, ya que comprender textos, formular preguntas, organizar información, describir, comparar y producir respuestas también exige operaciones cognitivas propias de la resolución de problemas.

El enfoque PREST plantea cinco momentos: situación problema significativa, exploración y construcción de la situación, búsqueda de soluciones, validación y comunicación, y transferencia del aprendizaje. Esta organización favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento en tanto exige a los estudiantes observar, seleccionar información, formular hipótesis, comparar ideas, argumentar, comunicar hallazgos y aplicar lo aprendido en nuevas situaciones. En el campo del lenguaje, estos procesos ayudan al trabajo con textos y situaciones de lectura desde una lógica activa y constructiva.

A diferencia de una actividad aislada o de un simple recurso didáctico, el prototipo didáctico integra de manera coherente diferentes componentes dentro de una propuesta

organizada susceptible de implementación, observación, ajuste y transformación según las necesidades del contexto educativo. Desde esta perspectiva, el prototipo posee tres características fundamentales:

Se habla de la flexibilidad del prototipo porque puede adaptarse a distintos contextos escolares y necesidades de aprendizaje; de su intencionalidad en el aula, ya que responde a objetivos formativos concretos y a problemáticas identificadas en el aula y, además, de su carácter mediador, debido a que organiza experiencias que favorecen la interacción entre estudiante, conocimiento y contexto.

En esta apuesta investigativa, el libro álbum adquirió un papel central como un recurso empleado por el docente para promover o fortalecer las habilidades de pensamiento: comparación y descripción, por su naturaleza multimodal lo convierte en un recurso privilegiado para activar estos procesos. La relación interdependiente entre imagen y palabra exige una lectura atenta, interpretativa y reflexiva, en la que el estudiante debe observar detalles, describir elementos, comparar personajes, situaciones y ambientes, formular inferencias y construir sentidos que no siempre están explícitos en el texto escrito. De este modo, el libro álbum no solo favorece la comprensión lectora, sino que ofrece una experiencia estética y cognitiva que articula observación, análisis, diálogo y producción.

El libro álbum

Dentro del amplio campo de posibilidades que ofrece la literatura, el libro álbum se configura como un puente privilegiado para establecer estrategias comunicativas y lectoras en la educación básica primaria. Su valor radica en que constituye una forma particular de literatura en la que texto e imagen interactúan de manera dinámica y complementaria, construyendo de forma conjunta el sentido de la narración. A diferencia de otros géneros, las ilustraciones no cumplen una función meramente decorativa o de apoyo visual, sino que asumen un papel narrativo fundamental, lo que exige del lector una interpretación activa de lo que ve, lee o infiere. Esta característica lo convierte en un recurso literario y pedagógico de especial relevancia, capaz de ofrecer múltiples niveles de lectura, despertar la

imaginación, estimular el pensamiento crítico y favorecer el desarrollo de competencias lectoras complejas desde edades tempranas.

Con base a lo anterior, Bosch y Durán (2009) explican que los libros álbum “presentan una estructura narrativa en la que texto e imagen se entrelazan y cooperan para construir el significado de la historia” (p. 319). Esta relación no supone la subordinación de la imagen al texto, sino una articulación en la que ambos lenguajes se complementan y desafían al lector a establecer inferencias, anticipaciones y relaciones simbólicas. Por ello, el libro álbum demanda una lectura simultánea que amplía la experiencia lectora más allá de la decodificación verbal y la conduce hacia procesos de interpretación más profundos. De acuerdo con estas autoras, este tipo de obras exigen del lector “una actitud atenta y activa, pues el sentido no está dado, debe construirse a partir del diálogo entre las imágenes, el texto y la experiencia del lector” (Bosch & Durán, 2009, p. 320). Así pues, el libro álbum favorece no solo la comprensión textual, sino también el análisis, la producción oral y escrita y la construcción de una relación más sensible y reflexiva con la lectura.

Uno de los rasgos más significativos de este género es, precisamente, su capacidad para ofrecer diversas capas de sentido, lo que facilita que, tanto niños como adultos encuentren en él distintas posibilidades de interpretación. Esta riqueza semiótica y narrativa hace del libro álbum una herramienta pedagógica potente para el aula, en tanto promueve experiencias de aprendizaje alejadas de prácticas mecánicas y repetitivas y, en su lugar, posibilita procesos más significativos, creativos y participativos. En el caso de los libros álbum sin palabras, esta exigencia interpretativa se intensifica, ya que la ausencia de texto verbal obliga al lector a construir significado principalmente a partir de la observación, la inferencia y la relación entre secuencias visuales. Bosch y Durán (2009) subrayan que “hay que aprender a leer las imágenes” (p. 318), pues esta modalidad de lectura constituye también una vía para la alfabetización narrativa. Así, el libro álbum no solo enseña a leer, sino también a mirar, a interpretar y a pensar.

Por su parte, Díaz (2011) precisa que el libro álbum no debe confundirse con un simple libro ilustrado, sino que constituye una obra literaria en la que discurso verbal y discurso visual funcionan en una relación de interdependencia significativa. Según la autora, “el libro álbum presenta un discurso doble: el verbal y el visual, que funcionan en una

relación de interdependencia significativa” (Silva-Díaz Ortega, 2011, p. 96). Esta condición implica que el significado no reside únicamente en las palabras ni exclusivamente en las imágenes, sino en la interacción entre ambos códigos, así como en los silencios, las disposiciones gráficas, los colores, las secuencias y el diseño de la página.

En coherencia con ello, Díaz (2011) distingue tres niveles de lectura en este tipo de obra: la lectura del texto verbal, la lectura de las imágenes y una tercera, más compleja, correspondiente a la lectura integrada. Esta última exige que el lector confronte ambos lenguajes para construir el sentido completo de la narración. En palabras de la autora, este proceso implica que el lector “no solo descifre lo que dicen las palabras, sino que interprete también lo que expresan las imágenes, su disposición en la página, los colores, las secuencias y silencios” (Silva-Díaz Ortega, 2011, p. 99). Por ello, el libro álbum demanda una participación activa, en la que leer supone interpretar, relacionar, anticipar y completar significados.

3 Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, dado que se orientó a comprender, interpretar y transformar una práctica pedagógica concreta en torno al fortalecimiento de la descripción y la comparación como habilidades básicas del pensamiento en estudiantes de grado cuarto y quinto, a través de la mediación del libro álbum. Este enfoque permitió reconocer el sentido de las experiencias vividas en el aula, las interacciones construidas alrededor de la lectura y los cambios observados en los procesos de pensamiento y expresión de los estudiantes en dos contextos educativos diferenciados. En correspondencia con este planteamiento, se empleó un diseño de investigación-acción, dentro del enfoque cualitativo, por cuanto la propuesta no se limitó a describir una realidad escolar, sino que buscó intervenir pedagógicamente, reflexionar sobre ella y generar transformaciones en la práctica de enseñanza. De esta forma, Kemmis y McTaggart (como se citó en Latorre, 2003) sostienen que la investigación-acción implica una intervención reflexiva sobre la práctica con el propósito de mejorarla y transformarla, mientras que Elliott (citado en Latorre, 2003) señala que este enfoque orienta a los docentes a comprender y a resolver problemáticas surgidas en su quehacer pedagógico.

La investigación-acción se estructuró a partir de un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión de forma transversal en las áreas de lengua castellana y ética y valores. En la fase de planificación se identificó la necesidad de fortalecer las habilidades de descripción y comparación en estudiantes de grado cuarto y quinto y se diseñó un Prototipo de libro álbum didáctico, articulado con el modelo de enseñanza por resolución de problemas de Coll y Solé (1998) y con elementos del enfoque PREST. En la fase de acción se implementaron cuatro unidades metodológicas orientadas al trabajo progresivo de dichas habilidades. En la fase de observación se registraron sistemáticamente las dinámicas del aula, las respuestas de los estudiantes y los avances en sus producciones orales y escritas. Finalmente, la fase de reflexión permitió interpretar los hallazgos y valorar el aporte del libro álbum como dispositivo didáctico en el fortalecimiento de las habilidades estudiadas.

Se tomaron criterios de inclusión y exclusión de los participantes, atendiendo a la accesibilidad de los grupos, la posibilidad de acompañamiento permanente durante la implementación y la pertinencia de los contextos para el propósito del estudio. La población estuvo conformada por estudiantes de grado cuarto y quinto pertenecientes a dos instituciones educativas con condiciones diferenciadas: el Instituto Manizales, sede San José, institución pública ubicada en un contexto de vulnerabilidad social; el total de estudiantes intervenidos fue de veintidós y en la institución Fundación colegio Los Ángeles, de carácter privado, localizada en la ciudad de Armenia, el número total de estudiantes participantes en el ejercicio pedagógico fue de dieciséis. La selección de estos dos escenarios respondió al interés de analizar la pertinencia del prototipo didáctico en realidades escolares distintas, marcadas por diferencias en recursos, acompañamiento familiar y condiciones socioculturales, pero coincidentes en la necesidad de fortalecer procesos de lectura, pensamiento y expresión.

Para la recolección de la información se emplearon instrumentos: diario de campo, prueba de inicio, prueba de salida y observaciones abiertas por parte de los investigadores.

En primer lugar, se utilizó el diario de campo como instrumento central de registro cualitativo. Este fue elaborado por las investigadoras durante toda la implementación del prototipo didáctico y permitió consignar observaciones sobre la participación de los estudiantes, las interacciones surgidas en torno a la lectura del libro álbum, las dificultades

evidenciadas en los ejercicios de descripción y comparación, las respuestas espontáneas, las producciones orales y escritas, así como las reflexiones pedagógicas derivadas de cada sesión. El diario de campo constituyó una herramienta fundamental para documentar el proceso, recuperar la dimensión vivencial del aula y sustentar la reflexión propia de la investigación-acción.

En segundo lugar, se aplicó una prueba de inicio con el propósito de identificar el estado inicial de los estudiantes en relación con las habilidades de descripción y comparación, vinculadas al aprendizaje de temáticas específicas como el bullying, aceptar las diferencias y la pérdida de un ser querido, abordadas en el ejercicio de manera transversal. Esta evaluación permitió reconocer el nivel de desempeño con el que los participantes iniciaron la experiencia pedagógica, especialmente en aspectos como la identificación de características, la organización de ideas, el establecimiento de semejanzas y diferencias, la interpretación de información visual y verbal y la expresión coherente de observaciones. Asimismo, posibilitó evidenciar cómo los estudiantes empleaban estas habilidades para describir y comparar contenidos temáticos concretos, fortaleciendo así los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento.

En tercer lugar, al finalizar la implementación, se aplicó una prueba de salida, diseñada con criterios equivalentes a la inicial, con el fin de establecer variaciones en el desempeño de los estudiantes y valorar el efecto del prototipo didáctico sobre las habilidades trabajadas. La comparación entre ambos momentos permitió identificar avances, persistencias y transformaciones en los procesos observados. Finalmente, se realizaron observaciones abiertas que complementaron la recolección de la información en torno a la implementación de las herramientas.

A. Unidades metodológicas de intervención: La implementación del prototipo didáctico se organizó en cuatro unidades metodológicas, diseñadas para favorecer progresivamente el trabajo de la descripción y la comparación a partir del libro álbum.

La primera unidad **“Lo que vemos y lo que somos”** estuvo orientada a la exploración inicial del libro álbum y a la activación de saberes previos. En esta fase se promovió la observación detallada de portadas, ilustraciones, personajes, ambientes y elementos visuales,

con el propósito de estimular la atención, la anticipación y la verbalización inicial de rasgos descriptivos.

La segunda unidad “**Abrir el corazón para comprender el mundo**” se centró en la descripción guiada de personajes, escenarios, objetos y situaciones narrativas. A través de preguntas orientadoras, diálogo colectivo y ejercicios de producción oral y escrita, se buscó que los estudiantes seleccionaran información relevante, organizaran sus ideas y utilizaran un lenguaje más preciso para comunicar lo observado.

La tercera unidad “**Rojos: miradas que duelen, voces que sanan**” se dirigió al trabajo comparativo, mediante actividades que exigían establecer semejanzas y diferencias entre personajes, secuencias, conflictos, emociones, escenarios e ilustraciones de los libros álbum abordados. En esta fase se favoreció la construcción de relaciones, la argumentación y el reconocimiento de matices en la lectura.

La cuarta unidad “**Volver a casa: entre caminos y emociones**” integró la descripción y la comparación en producciones interpretativas y expresivas, en las que los estudiantes debieron relacionar texto, imagen y experiencia personal. Esta fase permitió consolidar los aprendizajes previos mediante ejercicios de lectura más complejos, producción escrita, exposiciones orales y socialización de interpretaciones.

Estas cuatro unidades se desarrollaron siguiendo una lógica inspirada en la resolución de problemas y en los momentos del enfoque PREST: situación significativa, exploración, construcción de respuestas, validación y transferencia. De este modo, la lectura del libro álbum no se redujo a una actividad receptiva, sino que se configuró como una experiencia activa de observación, análisis, comparación, interpretación y producción (Coll & Solé, 1998)



Figura 1. Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

El proceso metodológico inició con la aplicación de la prueba diagnóstica y la observación de los desempeños iniciales de los estudiantes. Posteriormente, se llevó a cabo la implementación de las cuatro unidades metodológicas en ambos contextos escolares. Durante cada sesión, las investigadoras realizaron registros en el diario de campo y aplicaron la guía de observación estructurada para documentar comportamientos, avances y dificultades. Una vez concluida la intervención, se aplicó la prueba de salida y se procedió a la organización e interpretación de la información recolectada.

4 Análisis de los datos

Los datos obtenidos se analizaron mediante un procedimiento cualitativo de carácter sistemático, orientado a identificar, organizar e interpretar las unidades de sentido en la información recolectada durante la investigación, tales como el diario de campo, los registros de observación y las respuestas producidas por los estudiantes en las pruebas y actividades desarrolladas. Este proceso permitió reconocer patrones, relaciones y avances en el desempeño de los participantes frente a las habilidades de descripción y comparación. Asimismo, permitió agrupar la información en torno a las categorías centrales del estudio, facilitando una comprensión más amplia de las transformaciones evidenciadas a lo largo de la experiencia pedagógica. A partir del análisis realizado, se logró interpretar el aporte del libro álbum como estrategia didáctica en el fortalecimiento de la observación, la identificación de características, el establecimiento de semejanzas y diferencias y la expresión de ideas de manera coherente y organizada.

Este proceso analítico permitió contrastar los resultados de la prueba de entrada y salida con las observaciones cualitativas del trabajo en aula, favoreciendo la triangulación de la información.

5 Resultados y discusión

Los resultados y la discusión se organizaron a partir de tres categorías definidas previamente: habilidades de pensamiento, el libro álbum como dispositivo didáctico y vinculación emocional, construidas a partir del análisis de la implementación del prototipo pedagógico en los dos contextos escolares participantes. Esta organización permitió interpretar de manera articulada los hallazgos obtenidos en relación con la pregunta de investigación y con el objetivo de potenciar la descripción y la comparación como habilidades básicas de pensamiento en estudiantes de grado cuarto y quinto a través del libro álbum.

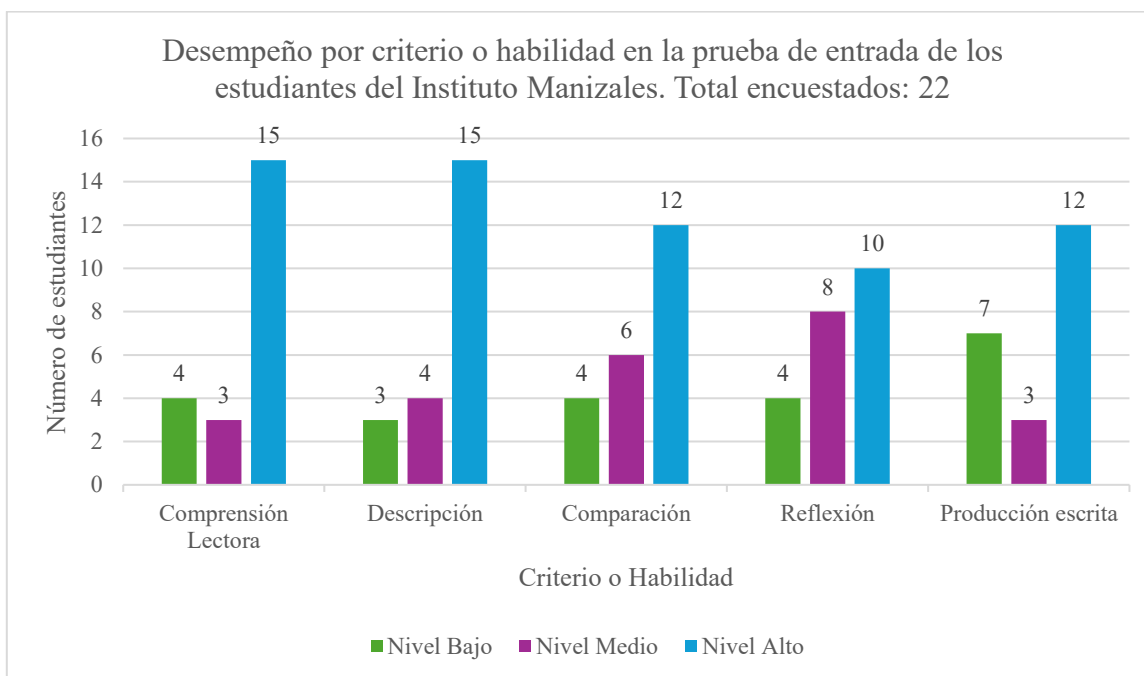


Figura 2. Fuente: Elaboración propia

La primera gráfica presenta la distribución del desempeño de los estudiantes del Instituto Manizales. Los resultados mostraron de manera general, sus competencias en cinco criterios clave que se manejan en lectura y escritura en la prueba de entrada, que se encuentra evidencia en los anexos del presente trabajo. Posteriormente, se procede a realizar un análisis más detallado de las habilidades de descripción y comparación, llegando a las siguientes conclusiones: En cuanto a lo descriptivo, se observa que la mayoría de los estudiantes alcanzaron un nivel alto en casi todos los criterios. En la habilidad de descripción, por ejemplo, 15 estudiantes lograron expresar emociones y detalles con coherencia, mientras que solo 3 quedaron en nivel medio y 4 en nivel bajo. Esto refleja que los estudiantes son capaces de expresar sus sentimientos o los de los personajes de manera clara, utilizando vocabulario adecuado y ejemplos de su propia experiencia.

Con relación a la comparación, los datos muestran una leve disminución del rendimiento frente a la descripción: 12 estudiantes alcanzaron nivel alto, 6 nivel medio y 4 nivel bajo. Esto indica que, aunque la mayoría puede relacionar textos o experiencias personales con lo leído, todavía existen alumnos que lo hacen de forma superficial o sin ejemplos concretos.

Comparando ambos aspectos (descripción y comparación), se aprecia que la capacidad descriptiva está más desarrollada que la comparativa. Los estudiantes pueden narrar con detalle lo que observan o sienten, pero les cuesta establecer relaciones entre situaciones o personajes, lo cual requiere mayor análisis y reflexión. Esta diferencia sugiere que la enseñanza debe fortalecerse en actividades que fomenten la interpretación crítica y la conexión entre textos y vivencias propias, promoviendo una producción escrita reflexiva donde el estudiante argumente y proponga ideas a partir de la lectura.

Finalmente, la gráfica muestra que los niños poseen una buena base descriptiva, pero necesitan avanzar en la comparación para consolidar su pensamiento crítico y la construcción de textos más analíticos. En conjunto, los resultados reflejan un progreso positivo en comprensión lectora y producción escrita, pero con oportunidades de mejora en la capacidad de relacionar, contrastar y reflexionar sobre lo que leen y escriben.

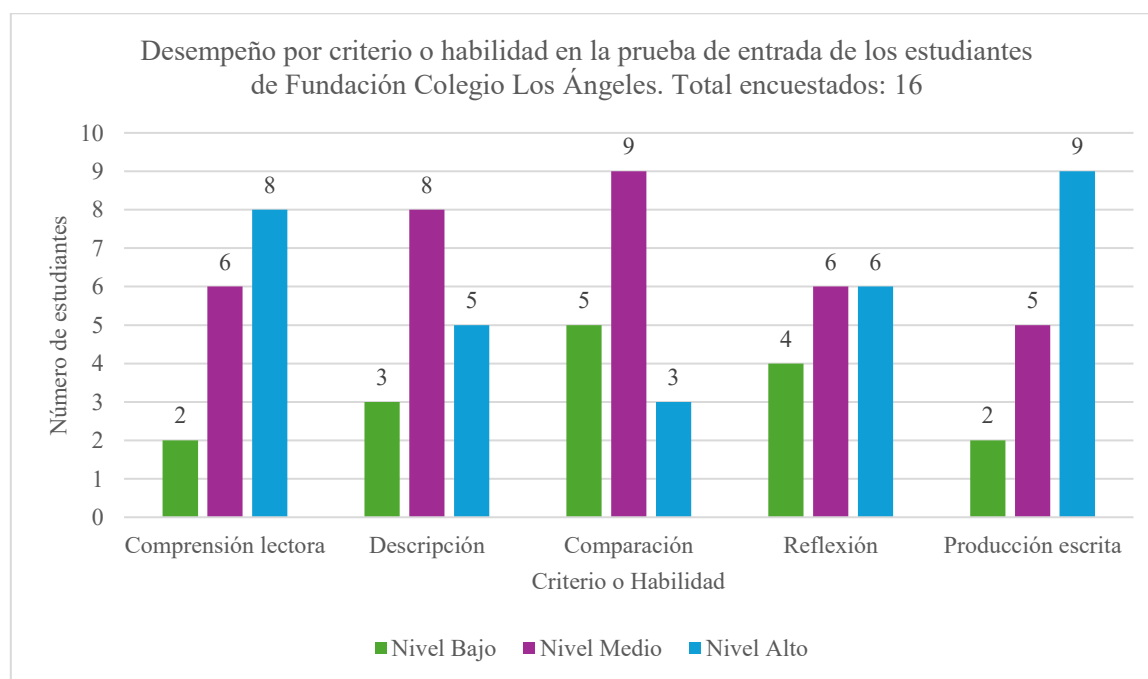


Figura 3. Fuente: elaboración propia

En el análisis de la gráfica realizada para la institución educativa Fundación Colegio Los Ángeles, el aparatado de la descripción que se buscó relacionar con la capacidad que

tenían los estudiantes para hablar de sus emociones, explicar sus sentimientos y las situaciones por las que atravesaban los personajes centrales; presentaron un desempeño mayoritariamente ubicado en un nivel medio. De los 16 estudiantes evaluados, 8 alcanzaron este nivel, lo que presenta la mitad del grupo. Estos estudiantes lograron describir emociones básicas, aunque todavía con limitaciones en el detalle y en la ejemplificación. Por otra parte, 5 estudiantes alcanzaron el nivel alto, demostrando descripciones más amplias, coherentes y acompañadas de ejemplos personales significativos. Finalmente, 3 estudiantes permanecieron en el nivel bajo, evidenciando dificultades para expresar emociones o lo hicieron de manera muy general.

En la habilidad de comparación, que estuvo enfocada en relacionar textos, personajes y además incluir las experiencias propias, se logró identificar un nivel medio dentro del grupo, ya que un total de 9 estudiantes lograron establecer relaciones simples del texto a través de ejemplos y comparaciones. Únicamente 3 estudiantes alcanzaron el nivel alto, mostrando comparaciones claras, profundas y sustentadas en experiencias significativas de su vida cotidiana. Por otro lado, 5 estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, evidenciando dificultades para establecer relaciones o realizándolas de manera superficial. Estos resultados reflejan que, aunque más de la mitad de los estudiantes logra realizar conexiones básicas, todavía existen limitaciones en la capacidad de análisis profundo y en la construcción de comparaciones más elaboradas.

De manera general se observa una tendencia positiva en el desempeño de los estudiantes en todas las habilidades evaluadas, lo cual sugiere un impacto relevante después de la intervención pedagógica. Los criterios evaluados correspondieron a procesos de comprensión, descripción, relación, reflexión y expresión escrita, los cuales abarcan desde niveles básicos de interpretación hasta formas más complejas de pensamiento y producción de sentido. Finalmente, los resultados arrojados indican que el nivel bajo en los estudiantes cambió significativamente, especialmente en las habilidades de mayor complejidad cognitiva como la relación, la reflexión y la expresión escrita. Este avance indica que la intervención favoreció la comprensión básica de los textos y además el desarrollo progresivo de habilidades de pensamiento más profundas, asociadas a la interpretación, la inferencia y la construcción de sentido.

5. 1. Hilando el pensamiento: habilidades cognitivas en la experiencia lectora

En coherencia con la pregunta de investigación, los hallazgos mostraron que las habilidades de descripción y la comparación no se manifestaron como ejercicios aislados, sino como procesos cognitivos articulados a la interpretación de textos literarios, la organización de ideas, la comprensión de situaciones narrativas y la relación entre ficción y experiencia personal.

Durante la implementación del prototipo, los estudiantes participaron en espacios de lectura, diálogo y producción oral y escrita que favorecieron la observación detallada de personajes, escenarios, emociones y conflictos. A partir de preguntas orientadoras, los estudiantes comenzaron a expresar con mayor claridad lo que comprendían de las historias, lo que evidenció avances en la descripción de situaciones y en la organización de la información. En este punto uno de los estudiantes de la institución educativa, Instituto Manizales afirmó: (E1: “*Es difícil imaginar cómo se siente alguien cuando pierde a una persona que quiere*”). Se cita esta respuesta debido a que se evidencio, que la descripción no se limitó al reconocimiento de rasgos visibles, sino que implicó una aproximación comprensiva a la experiencia emocional del personaje, así como una lectura empática del relato.

Lo anterior coincide con lo planteado por Amestoy (1998) quien sostiene que la descripción constituye una habilidad cognitiva fundamental para organizar la información y construir representaciones mentales más elaboradas sobre los objetos o situaciones analizadas. En efecto, las producciones de los estudiantes evidenciaron avances en la capacidad de detallar emociones, comportamientos y conflictos narrativos. Un ejemplo de ello se observó en la lectura de *Elfi, la cocodrila triste*, donde los estudiantes identificaron el sufrimiento del personaje al ser percibido como peligroso y expresaron interpretaciones que trascendieron la literalidad del texto. Así lo manifestó un estudiante de la institución educativa Fundación Colegio Los Ángeles: (E2: “Elfi no es mala, ella solo quiere intentar buscar amigos; nosotros también lo hacemos, inclusive cuando llegamos nuevos a un colegio

y queremos compartir. La historia es muy clara, hay personas que son serias, pero no tienen por qué ser malas”). Esta intervención mostró cómo la descripción se articuló con procesos de interpretación y con la posibilidad de establecer relaciones entre el mundo narrativo y la vida cotidiana.

Entender que el disfrute literario implica reconocer la capacidad que tienen los textos narrativos para crear en el lector un universo imaginativo que lo invita a reorganizar sus esquemas de sentido y a configurar nuevas visiones. Así, la comprensión lectora no puede reducirse a la simple decodificación de información explícita ni limitarse a un nivel literal. *En La literatura como exploración*, Louise (2002) sostiene que la lectura literaria supone una postura estética, en la cual el lector se implica activamente en la construcción del significado, buscando ir más allá de la información básica del texto. De tal modo que la experiencia literaria posibilita la elaboración de sentidos trascendentes que interpelan al lector en el plano simbólico, favoreciendo procesos de reflexión, imaginación y resignificación.

Asimismo, se identificó un avance en la comparación cuando los estudiantes establecieron conexiones entre las experiencias de los personajes y situaciones de su propia vida. La lectura del libro álbum propició que los estudiantes reconocieran semejanzas y diferencias entre contextos, emociones y decisiones, lo que fortaleció su pensamiento reflexivo. Para ilustrar mejor, Kieran (2005). En su texto *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje* afirma que “La imaginación nos permite comprender el significado emocional de las experiencias humanas, incluso aquellas que no hemos vivido directamente, al situarnos en mundos narrativos que hacen pensables sentimientos complejos” (Egan, 2005, p. 36). Por ello, entender que el pensamiento reflexivo es un valor agregado al momento de hacer una lectura del libro álbum y convertirlo en un mecanismo que contribuya a la exploración de diversas emociones que aún no han vivido. Así ocurrió, por ejemplo, con la lectura de *Camino a casa*, frente a la cual un estudiante del colegio Fundación Los Ángeles expresó: (E3: “tenemos que saber cómo volver a casa porque a veces uno se puede perder como el personaje del cuento”). En esta afirmación se evidenció una apropiación del relato a partir de

un ejercicio comparativo entre la situación del personaje y la necesidad de reconocer espacios seguros en la vida real.

Este tipo de razonamientos se relaciona con lo propuesto por Bloom (1956) quien afirma que habilidades cognitivas básicas como la descripción, la identificación y la comparación constituyen niveles iniciales pero fundamentales en el desarrollo del pensamiento. Estas capacidades ordenan la información, interpretar la realidad y avanzar progresivamente hacia formas más complejas de análisis y reflexión. En el presente estudio, el prototipo didáctico favoreció precisamente esa transición, al ofrecer una estructura de lectura e interpretación que permitió a los



estudiantes describir con mayor precisión, comparar con sentido y construir conclusiones fundamentadas. Estas formas del pensamiento están contempladas en *Los estándares básicos de competencias* (MEN), para el área de lenguaje en los grados cuarto y quinto; allí se sugiere que los estudiantes deben comprender e interpretar diversos tipos de textos, estableciendo información que podría estar implícita o explícita para poder obtener conclusiones que permitan dar cuenta de la comprensión del texto. En este caso, los estudiantes establecieron comparaciones, interpretaciones que dependían de la interiorización del libro álbum a partir del rango de colores, expresiones de los personajes, temáticas implícitas como la pérdida, la ausencia de figuras relevantes como lo es la paterna, la identidad o el bullying. Así las cosas, el ejercicio reflexivo constituyó un puente entre la reflexión y la interiorización de valores y conceptos que se pueden trabajar desde el plano literario.

De igual manera, las actividades implementadas promovieron el uso de recursos lingüísticos que mejoraron la coherencia y precisión de las producciones orales y escritas. Chambers (2007) en su texto “Dime: los niños, la lectura y la conversación”, señala que la literatura infantil, cuando se utiliza de una manera pedagógica se convierte en una herramienta útil, ya que ofrece recursos para el desarrollo integral: vocabulario, estructuras sintácticas y discursos que pueden ser integrados en sus propias producciones. Lo anterior se refleja en que varios estudiantes lograron expresar emociones y percepciones con mayor

claridad, como se observa en la afirmación: (E4: “Todos somos diferentes y hay que aceptar a los demás como son para que nadie se sienta solo”). Este comentario no solo evidenció comprensión del mensaje de la historia, sino también la capacidad de traducirlo en una reflexión sobre inclusión, empatía y convivencia, como lo enuncia Chambers en sus postulados “Hablar sobre los libros ayuda a los niños a aclarar sus pensamientos, a encontrar las palabras adecuadas y a dar forma coherente a lo que desean expresar” (Chambers, 2007, p. 34).

Es así como los resultados de esta categoría muestran que el libro álbum, mediado por el prototipo didáctico, aportó al fortalecimiento de la descripción y la comparación como habilidades básicas de pensamiento. Estos avances se reflejaron en la capacidad de los estudiantes para observar, detallar, relacionar, interpretar y comunicar ideas de forma más clara y significativa.

5.2. Entre imágenes y palabras: el libro álbum como dispositivo didáctico

El desarrollo del ejercicio investigativo permitió identificar uno de los aportes centrales de la investigación: la manera en que este recurso, integrado al prototipo didáctico, favoreció procesos de aprendizaje significativo en torno a la lectura, la interpretación y el fortalecimiento de la descripción y la comparación. Los hallazgos mostraron que el libro álbum no operó únicamente como material de lectura, sino como mediador pedagógico que articuló texto, imagen, diálogo e interpretación, permitiendo a los estudiantes pasar de una comprensión literal a una lectura más simbólica, reflexiva y analítica. Colomer (2005) en su texto *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela* habla de una literatura y de manera particular sobre el libro álbum, como un dispositivo de mediación pedagógica fundamental en la formación del lector, en tanto favorece la construcción de sentido, la interpretación y el desarrollo progresivo de competencias lectoras. Atendiendo a esta postura, los textos infantiles ayudan a que el proceso de lectura sea más preciso y significativo, dado que los estudiantes organizan mejor sus ideas por medio de la imagen y el texto que ofrece el autor. Colomer da cuenta de esta experiencia, indica que “la formación del lector literario no es un proceso espontáneo, sino el resultado de una mediación continuada a través del acceso a textos cada vez más complejos” (2005, p. 43).

Durante la implementación de las unidades metodológicas, los cuatro libros trabajados se convirtieron en un soporte didáctico clave para promover la observación detallada, la comprensión de emociones, la lectura de imágenes y la construcción colectiva de significados. La combinación de narración, ilustraciones y actividades participativas despertó curiosidad, motivación e interés sostenido por la lectura, facilitando una participación más activa de los estudiantes. Acorde a esto, uno de ellos manifestó: (E1: “Las imágenes ayudan a entender lo que siente el personaje cuando está triste”). Esta voz muestra cómo la imagen se convirtió en una vía para acceder a la comprensión emocional y narrativa del relato. Según las voces de los estudiantes, el texto ilustrado, las formas del lenguaje que ofrece este tipo de literatura y sobre todo la estrategia que se usó en el aula, habla o recoge lo que postula Quintar (2019) “Enseñar es una práctica de producción de sentido, no una repetición de esquemas. Es una acción situada que compromete al sujeto en su forma de pensar, sentir y estar en el mundo (Quintar, 2019, p. 27)”. Todo aquello que implique una lectura más inmersiva, más reflexiva va a permitir el aprovechamiento de habilidades de pensamiento, todas ellas direccionadas a fortalecer las competencias de los estudiantes.

Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Bosch y Durán (2009), quienes sostienen que el libro álbum presenta una estructura narrativa en la que texto e imagen se complementan para construir el significado de la historia. De acuerdo con la teoría, las ilustraciones no cumplen una función meramente estética, sino que aportan información decisiva para la interpretación. En la experiencia desarrollada, esta característica permitió que los estudiantes profundizaran en el análisis de escenas, gestos, colores y ambientes, estableciendo relaciones entre lo visual y lo verbal.

El carácter didáctico del libro álbum también se evidenció en la manera como facilitó el abordaje de temas complejos desde una experiencia accesible y significativa. Así ocurrió con *El corazón y la botella*, frente al cual un estudiante del colegio Instituto Manizales comentó: (E2: “A veces es difícil imaginar cómo sería perder a alguien, yo metería mi corazón en una botella como la niña de la historia para no llorar”). Este testimonio puso en evidencia que la interacción entre texto e imagen permitió a los



Estudiantes participando en implementación del prototipo didáctico "Entre Descripciones y Comparaciones" Institución Educativa Instituto Manizales, sede "San José" - 2025

estudiantes comprender y expresar emociones profundas, además de vincularlas con sus propias formas de representación.

Desde el punto de vista metodológico, el libro álbum funcionó como dinamizador del componente “Entre Descripciones y Comparaciones”, en el que las actividades fueron organizadas progresivamente para fortalecer estas dos habilidades mediante ejercicios orientados al pensamiento crítico y a la resolución de problemas. En este marco, Coll y Solé (1998) señalan que los modelos didácticos son procesos estructurados que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes interactúen con los contenidos de manera significativa. Esto se confirmó en el estudio, pues el libro álbum favoreció no solo la interpretación de historias, sino también la formulación de hipótesis, la comparación entre situaciones y la construcción de respuestas sustentadas.

Otro hallazgo relevante fue el valor de los elementos visuales, como el color, en la construcción de significado, el libro álbum muestra personajes cubiertos por una gama de colores más grisácea cuando se encuentran afligidos o señala un tono cromático más vivo y brillante en los espacios en los que la trama narrativa se va transformando. En el trabajo con *Rojo o por qué el bullying no es divertido*, los estudiantes interpretaron el simbolismo del relato y lo relacionaron con experiencias propias. Un niño expresó: (E3: “*El cuento hace pensar en cómo ayudar a alguien que está triste porque no lo quieren*”), mientras otro señaló: (E4: “*Esta historia me recuerda mi época en grado tercero, cuando me rechazaban porque mi peso no era el adecuado según mis compañeros*”). Estas voces evidencian que el libro álbum favoreció procesos de identificación, comparación y verbalización de vivencias que antes no habían sido fácilmente puestas en palabras. Los colores en este libro demuestran que, según lo postulado por Nikolajeva, Scott (2001) los elementos visuales —y en particular el color— no cumplen una función decorativa, sino semántica y narrativa, pues participan activamente en la construcción del significado del texto. Los autores sostienen que el color transmite emociones, estados de ánimo, anticipa tensiones narrativas, “en los libros álbum, el significado no reside únicamente en el texto verbal; los elementos visuales, como el color, contribuyen decisivamente a la interpretación, al transmitir información emocional, simbólica y narrativa” (Nikolajeva & Scott, 2001, p. 23).

5.3. Resonancias de la lectura: el camino a la vinculación emocional

Uno de los aportes más significativos del prototipo didáctico mediado por el libro álbum fue la posibilidad de generar una conexión afectiva entre los estudiantes, las historias y sus propias experiencias de vida. Este resultado se articuló con la pregunta problema en la medida en que mostró que el fortalecimiento de la descripción y la comparación no ocurrió únicamente en el plano cognitivo, sino también en el ámbito emocional, favoreciendo procesos de empatía, reflexión personal y expresión de sentimientos. Para ilustrar esa conexión afectiva, Ibarrola (2021) menciona la necesidad de concebir los cuentos como puentes emocionales, ya que los niños interpretan sus vivencias y encuentran sentido a lo que están experimentando por medio de los protagonistas. Este vínculo se da porque “a través de los cuentos se crea un puente entre corazones, que invita a los niños conectar lo que viven los personajes con sus propias experiencias, emociones y conflictos” (Ibarrola, 2021).

Durante la implementación, las historias abordadas generaron espacios de diálogo en los que los estudiantes expresaron emociones, valores y recuerdos relacionados con la pérdida, la aceptación, la exclusión y la necesidad de acompañamiento. La lectura compartida permitió que los estudiantes no solo interpretaran los acontecimientos narrativos, sino que los compararan con situaciones vividas en su cotidianidad. Un ejemplo de ello se observa en la expresión de un estudiante: (E1: “Profe, no soy capaz de imaginar cómo se siente alguien cuando pierde a una persona que quiere”). Esta afirmación evidenció un proceso de empatía y comprensión emocional frente a la experiencia del personaje, al tiempo que mostró cómo la lectura del libro álbum favoreció la exteriorización de emociones difíciles de nombrar.

De igual modo, la posibilidad de expresar estas reflexiones contribuyó a una mayor conciencia de las propias emociones y de las de los demás. Las actividades de lectura se convirtieron en espacios para construir valores como el respeto, la empatía y la aceptación de la diferencia. Así lo manifestó un estudiante al señalar: (E2: “*Todos somos diferentes, si se burlan de mi yo ayudaría a los demás para que nadie se sienta solo*”). Esta voz reflejó una

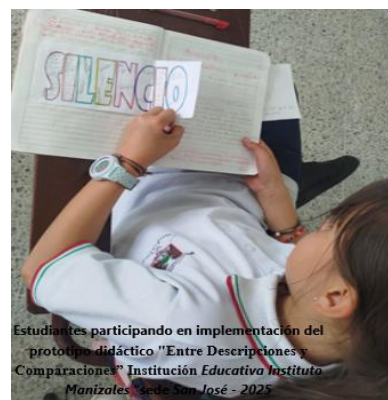
comparación profunda entre el mensaje del texto y una postura ética asumida frente a la convivencia.

En las discusiones grupales, los estudiantes también compararon las situaciones de los personajes con momentos de su propia vida, lo que favoreció aprendizajes transferibles a su entorno. Por ejemplo, un estudiante afirmó: (E3: “*Es importante conocer el camino a casa porque así uno puede volver cuando está perdido*”). Este

comentario mostró que la interpretación del relato trascendió la historia misma y se convirtió en una reflexión sobre seguridad, orientación y cuidado personal. En este punto, los hallazgos coinciden con lo planteado por Bosch y Durán (2009) quienes sostienen que la interacción entre texto e imagen posibilita la construcción de significados complejos y favorece la interpretación emocional de las narrativas.

Otro aspecto relevante de esta categoría fue la creación de un ambiente de confianza en el aula. Para este punto, Ainscow (2023) menciona que el aprendizaje significativo solo es posible cuando los estudiantes se sienten valorados, escuchados y seguros para poder participar, compartir sus ideas o experiencias más cercanas con el texto. Afirma que “el aprendizaje se ve favorecido cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados y apoyados dentro de un clima de aula que fomenta la participación y la colaboración” (Ainscow, 2023, p. 34). A causa de ello, el rol de los estudiantes fue activo y el acompañamiento docente, mediante preguntas orientadoras, incentivaron a estudiantes, que se mostraban inicialmente tímidos, comenzaran a intervenir con mayor espontaneidad en las conversaciones colectivas. La lectura del libro álbum, al integrar imágenes sugerentes y relatos cercanos a la experiencia humana, ofreció un marco seguro para expresar ideas, emociones y recuerdos sin temor a equivocarse o ser juzgados.

Esta categoría muestra que el prototipo didáctico no solo fortaleció la comprensión de los textos y las habilidades de pensamiento, sino que también promovió habilidades socioemocionales y comunicativas fundamentales para el aprendizaje significativo. La vinculación emocional se constituyó, así, en una dimensión clave del aporte del libro álbum,



Estudiantes participando en implementación del prototipo didáctico "Entre Descripciones y Comparaciones" Institución Educativa Instituto Manizales, Medellín, San José - 2025

pues favoreció la participación, la empatía, la expresión personal y la construcción de relaciones más profundas entre lectura, pensamiento y vida cotidiana.

6 Conclusiones

La investigación permitió dar cumplimiento al objetivo general planteado, al potenciar las habilidades básicas de pensamiento, específicamente la descripción y la comparación, en estudiantes de grado cuarto y quinto pertenecientes a dos contextos escolares diferenciados, mediante la implementación de un prototipo didáctico sustentado en el libro álbum como mediador pedagógico. Los hallazgos evidenciaron que la articulación entre literatura, lectura visual, diálogo, producción oral y escrita y participación activa favoreció el fortalecimiento progresivo de estas habilidades cognitivas. A través de las actividades desarrolladas, los estudiantes lograron identificar características, establecer semejanzas y diferencias, interpretar información visual y verbal y expresar sus ideas de manera más organizada y coherente. Asimismo, el uso de lo visual como mecanismo de interpretación facilitó procesos de observación detallada, análisis, reflexión y construcción de sentido, permitiendo que los participantes avanzaran desde niveles básicos hacia formas de pensamiento más elaboradas. En este sentido, la investigación aporta a la práctica pedagógica al demostrar que el libro álbum constituye una estrategia didáctica pertinente para fortalecer habilidades cognitivas fundamentales desde experiencias significativas, participativas y contextualizadas en el ámbito escolar.

Otra de las discusiones que más resuena es que no se evidenciaron diferencias sustanciales en el resultado del fortalecimiento de las habilidades de pensamiento entre ambos contextos escolares. A pesar de las condiciones culturales, económicas y sociales, los estudiantes respondieron de forma positiva a gran parte de la implementación del prototipo; esto indica que el modelo pedagógico utilizado no dependió exclusivamente de los recursos disponibles o del contexto académico o de la intervención de los docentes. Lo anterior, muestra que ambos escenarios recibieron favorablemente los ejercicios que buscaban fortalecer la descripción, la comparación, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, lo que sugiere que propuestas centradas en el estudiante, orientadas al diálogo y sustentadas

en la lectura literaria, pueden constituirse en estrategias equitativas y transferibles para el fortalecimiento del pensamiento en realidades escolares diversas.

En cuanto al libro álbum, protagonista de este ejercicio, se concluye que fue un mediador pedagógico de alto valor para el desarrollo de habilidades de pensamiento, fortaleció la comunicación, la empatía y favoreció el diálogo entre compañeros. La relación entre imagen y texto permitió una lectura activa que desafió a los estudiantes en distintos niveles pragmáticos y los llevó a realizar un análisis con detenimiento, examinar los elementos narrativos de las obras para poder establecer comparaciones y descripciones que respondieran a criterios específicos. Asimismo, el libro álbum facilitó el abordaje de temáticas complejas —como la pérdida, la exclusión, la identidad y la empatía— desde una experiencia accesible y simbólicamente significativa, favoreciendo la vinculación emocional y la participación en un ambiente de confianza.

Finalmente, puede afirmarse que la mediación docente constituye una condición indispensable para que las habilidades de pensamiento emerjan y se profundicen en los estudiantes de ambos grados. También cabe señalar que autores como Coll y Solé (1998) afirman que el docente no transmite respuestas acabadas, más bien estructura situaciones de aprendizaje y orienta procesos; rol que fue asumido desde el inicio de la propuesta y que permitió configurar una intervención pedagógica consciente, dinámica y con un objetivo claro: aportar herramientas que fortalecieran la experiencia lectora a partir de la descripción y la comparación como motores del conocimiento.

7 Referencias

- Ainscow, M. (2023). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Amestoy de Sánchez, M. (1998). *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. México: Trillas.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, NY: Longmans, Green and Company.
- Bosch, E., & Durán, T. (2009). *Leer álbumes ilustrados*. Barcelona: Octaedro.
- Bosch, M., & Durán, C. (2009). *Libros sin palabras: Hay que aprender a leerlos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Carpio Brenes, M. de los Á. (2013). Escritura y lectura: Hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1–23. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12033>
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- César Coll & Isabel Solé (1998). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Coll, C., Solé, I., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Gallart, I., & Zabala, A. (1998). El constructivismo en el aula. Graó.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 313–399). New York, NY: Wiley.
- Hernández Machuca, D. C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40–54. <https://doi.org/10.14483/22486798.4121>
- Ibarrola, B. (2021). Educación emocional a través de los cuentos. *Educar es Todo*. <https://educarestodo.com/educacion-emocional-cuentos-begona-ibarrola/>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Medina Rivilla, A. (2003). *Didáctica general: Saberes y prácticas docentes*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York, NY: Garland Publishing.
- Pôle régional pour l'enseignement de la science et de la technologie (PREST). (s. f.). *Mission et objectifs*. Gouvernement du Québec.
- Quintar, E. (2019). *Hacia una didáctica del sentido*. Ciudad de México: Editora Nómada / IPECAL. https://ipeccal.edu.mx/wp-content/uploads/2023/11/Quintar-Estela_Hacia-una-didactica-del-sentido.pdf
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Silva-Díaz Ortega, C. (2011). La función de la imagen en el álbum. En C. Silva-Díaz Ortega (Ed.), *Literatura infantil y juvenil: Nuevas lecturas y relecturas* (pp. 95–104). Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Valencia Leguizamón, M. (2018). *La Colección Semilla y la educación literaria para básica primaria en Colombia: Currículo, libro álbum y formación docente* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. TDX – Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/665749>

8 Anexos

Prototipo con unidades metodológicas

Link: https://drive.google.com/file/d/1dQzT-iuZS4Pi_0Ochsocc4TZWmENwRiJ/view?usp=sharing

