



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

USO DIDÁCTICO DEL VIDEO EN LA LECTURA INFERENCIAL DE TEXTOS NARRATIVOS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

KELLY JHOANA MONTOYA SALGADO

Asesor de tesis

Marcos Julio Solano Flórez

Trabajo presentado para optar el título de Magíster en Educación
Línea: Educación y Tecnologías de la información y las Comunicaciones

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Urabá, Colombia

2017



RESUMEN

En el siguiente informe se presentan los resultados y análisis del estudio realizado sobre el uso didáctico del video en la lectura inferencial de textos narrativos en educación básica primaria, específicamente en el grado tercero.

Se plantea el uso de videos de textos narrativos (cuento y fábula) para la elaboración de inferencias, debido a la dificultad que presentan los estudiantes tanto a nivel local como nacional en la recuperación de información implícita, aspectos que se describen en el planteamiento del problema. El estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con un abordaje metodológico de estudio de caso y un alcance descriptivo.

Además, se diseñó e implementó una propuesta didáctica con una estructura de 4 etapas y 11 sesiones de clase, en la que se indagó por las inferencias de tipo emocional, predictivas y de causa-efecto que elaboraban lo estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Rural Mulaticos Piedrecitas del municipio de Necoclí – Antioquia. Las técnicas de recolección de información que se emplearon fueron la observación y la entrevista semiestructurada, y los instrumentos fueron: formato de diario de campo, guía de entrevista semiestructurada y evidencias documentales que corresponden a los trabajos escritos realizados por los estudiantes en cada una de las sesiones de la propuesta didáctica.



SUMMARY

The following report shows the results and analysis of a study carried out on the didactic use of a video related to the reading of narrative texts in primary school, specifically in the third grade.

The use of videos of narrative texts (tales and fables) for the elaboration of inferences is proposed due to the difficulty that the students present both locally and nationally in retrieving the implicit information and describing the approach of the problem. The study

was developed in the qualitative approach, with a methodological approach of case study and a descriptive scope.

In addition, a didactic structure with a 4-phase structure and 11 class sessions were designed and implemented, in which the emotional, predictive, and cause-and-effect inferences that the third grade students of the Educational Institution Rural Mulaticos Piedrecitas of the municipality of Necoclí – Antioquia perform. The information gathering techniques used were observation and semi-structured interview, and the instruments were: field diary format, semi-structured guided interview and documentary evidence that correspond to the written work done by the students in each of the sessions of the didactic proposal.



RESUMO

O relatório a seguir apresenta os resultados e a análise do estudo sobre o uso educacional de vídeo na leitura inferencial de textos narrativos em ensino primário básico, especificamente na terceira grau.

Propõe-se o uso de vídeos de textos narrativos (conto e fábula) para a elaboração de inferências, devido à dificuldade que apresentam os estudantes tanto a nível local como nacional na recuperação de informação implícita, aspectos que se descrevem na proposta do problema. O estudo desenvolveu-se baixo o enfoque qualitativo, com uma abordagem metodológica de estudo de caso e um alcance descritivo.

Ademais, desenhou-se e implementou uma proposta didática com uma estrutura de 4 etapas e 11 sessões de classe, na que se indagó pelas inferências de tipo emocional, predictivas e de causa-efeito que elaboravam os estudantes de grau terceiro da Instituição Educativa Rural Mulaticos Piedrecitas do município de Necoclí – Antioquia. As técnicas de coleta de informação que se empregaram foram a observação e a entrevista semiestructurada, e os instrumentos foram: formato de diário de campo, guia de entrevista semiestructurada e

evidência documentárias que correspondem aos trabalhos escritos realizados pelos estudantes na cada uma das sessões da proposta didática.



AGRADECIMIENTOS

A Dios.

Por ayudarme a hacer realidad este noble deseo de mi corazón, al llenar de esperanza cada momento de estudio y colocar en mí camino a las personas indicadas, en el momento indicado.

A la Universidad de Antioquia.

Por abrirme sus puertas y bajo la orientación de sus profesores, ampliar mis aprendizajes y hacer posible la consolidación de este trabajo.

Mi sincero agradecimiento al profesor Marcos Julio Solano Florez, asesor de la tesis, quien me brindó su apoyo permanente y no dejó de creer en mis capacidades.

A la I.E.R Mulaticos Piedrecitas.

Por darme la oportunidad de implementar esta investigación en su comunidad educativa.

A sus directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, gracias.

A mi familia

Por su comprensión y afecto permanente.

A mis compañeros de estudio.

Que con su empeño, apoyo, sonrisas y palabras de aliento, lograban acrecentar en mí el deseo de seguir perseverando para alcanzar este sueño.

A todos los que de una u otra manera me apoyaron, mi más sincero agradecimiento.



TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	10
1. Planteamiento del problema y justificación	12
2. Objetivos de la investigación.....	18
2.1 Objetivo general.....	18
2.2 Objetivos específicos	18
3. Estado del arte	19
4. Marco teórico de la investigación.....	25
4.1 Comprensión lectora.....	25
4.1.1 Estrategias de lectura para la comprensión lectora.....	29
4.1.2 Niveles de comprensión lectora.....	30
4.2 La inferencia: una aproximación a su definición y taxonomía.....	32
4.2.1 ¿Qué es la inferencia?.....	32
4.2.2 Taxonomía de las inferencias	35
4.2.3 Sobre las preguntas inferenciales.....	45
4.3 El video: una herramienta TIC mediadora en la comprensión lectora.....	47
4.3.1 Las TIC en educación	47
4.3.2 Uso didáctico del video	49
4.3.3 Clasificación de los videos	51
4.4 Textos narrativos.....	54
4.4.1 La fábula	55
4.4.2 El cuento.....	55
5. Ruta metodológica.....	58
5.1 Enfoque, abordaje metodológico y alcance de la investigación	58
5.2 Población	59
5.3 Propuesta didáctica	60
5.3.1 Esquema general de la propuesta didáctica	60



5.3.2 Momentos de la sesión de clase.....	64
5.4 Instrumentos de recolección de información	66
5.4.1 Diario de campo.....	66
5.4.2 Entrevista semiestructurada	67
5.4.3 Evidencias documentales.....	68
5.5 Sistematización y análisis de la información	68
6. Resultados y análisis.....	69
6.1 Propuesta didáctica	69
6.1.1. Etapas de la propuesta didáctica	70
6.1.2 Momentos de la sesión de clase.....	79
6.2 Elaboración de inferencias: Estudio de casos	96
6.2.1 Estudio de casos.....	96
6.2.2 Elaboración de inferencias: diario de campo y entrevista	132
6.3 Uso del video en clase.....	137
7. Conclusiones.....	142
8. Referencias bibliográficas	146
9. Anexos.....	151



LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Criterios de clasificación de las inferencias.	36
Tabla 2. Explicación de criterios de clasificación de las inferencias.	37
Tabla 3. Clasificación de inferencias.	40
Tabla 4. Ejemplo inferencia de consecuencia causal.	43
Tabla 5. Ejemplo inferencia de antecedente causal.	44
Tabla 6. Ejemplo inferencia predictiva.	44
Tabla 7. Ejemplo inferencia emocional.	45
Tabla 8. Clasificación de cuentos.	57
Tabla 9. Esquema general de la propuesta didáctica.	61
Tabla 10. Enlaces de videos utilizados en la propuesta didáctica.	63
Tabla 11. Esquema con discriminación de etapas, sesiones y fechas de aplicación de la propuesta didáctica.	70
Tabla 12. Respuesta de las preguntas formuladas en el recurso 2, sesión 5.	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Una causa y un efecto.	42
Figura 2. Una causa y dos efectos.	42
Figura 3. Dos causas y un efecto.	42

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Preguntas inferenciales de tipo emocional.	97
Cuadro 2. Preguntas inferenciales de tipo predictivas.	98
Cuadro 3. Preguntas inferenciales de tipo causa-efecto.	99
Cuadro 4. Estudio de caso N° 1: María. Inferencias emocionales.	100
Cuadro 5. Estudio de caso N° 1: María. Inferencias predictivas.	102
Cuadro 6. Estudio de caso N° 1: María. Inferencias de causa-efecto.	103
Cuadro 7. Estudio de caso N° 2: Juan Pablo. Inferencias emocionales.	105
Cuadro 8. Estudio de caso N° 2: Juan Pablo. Inferencias predictivas.	106
Cuadro 9. Estudio de caso N° 2: Juan Pablo. Inferencias de causa-efecto.	107
Cuadro 10. Estudio de caso N° 3: Sofía. Inferencias emocionales.	109



Cuadro 11. Estudio de caso N° 3: Sofía. Inferencias predictivas.	110
Cuadro 12. Estudio de caso N° 3: Sofía. Inferencias de causa-efecto.	111
Cuadro 13. Estudio de caso N° 4: Ester. Inferencias emocionales.	113
Cuadro 14. Estudio de caso N° 4: Ester. Inferencias predictivas.	115
Cuadro 15. Estudio de caso N° 4: Ester. Inferencias de causa-efecto.	116
Cuadro 16. Estudio de caso N° 5: Paula. Inferencias emocionales.	119
Cuadro 17. Estudio de caso N° 5: Paula. Inferencias predictivas.	120
Cuadro 18. Estudio de caso N° 5: Paula. Inferencias de causa-efecto.	121
Cuadro 19. Estudio de caso N° 6: Mónica. Inferencias emocionales.	123
Cuadro 20. Estudio de caso N° 6: Mónica. Inferencias predictivas.	125
Cuadro 21. Estudio de caso N° 6: Mónica. Inferencias de causa-efecto.	126
Cuadro 22. Estudio de caso N° 7: Camila. Inferencias emocionales.	128
Cuadro 23. Estudio de caso N° 7: Camila. Inferencias predictivas.	129
Cuadro 24. Estudio de caso N° 7: Camila. Inferencias de causa-efecto.	131





Introducción

La comprensión lectora es un tema que desde hace décadas viene siendo estudiado por diferentes autores, quienes coinciden en definirlo como un proceso complejo, que se fortalece en el lector cuando hace uso de diferentes estrategias para recuperar información evidente del texto, extraer información implícita y definir su propia postura frente a lo leído.

Desde hace años, el Ministerio de Educación Nacional hace énfasis en la importancia de dinamizar acciones en los establecimientos educativos que posibiliten el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción de textos en todos los niveles educativos, de allí, que a la fecha, en el área de lenguaje, además de contar con lineamientos curriculares (1998) y estándares básicos de competencias (2006), también se cuenta con derechos básicos de aprendizaje V.1 (2015) y V.2 (2016); mallas de aprendizajes (2016); y la matriz de referencia (2015) en la que se plantean los aprendizajes que evalúa el ICFES en el área de lenguaje en básica primaria a través de las prueba saber, específicamente en grado tercero y quinto.

En los documentos mencionados anteriormente, se definen competencias, aprendizajes y evidencias que se esperan alcancen los estudiantes en cada año escolar en ambos procesos. Sin embargo, en lo que concierne a la comprensión de textos los resultados de pruebas nacionales e internacionales evidencian que los educandos siguen presentando dificultades en la recuperación de información implícita (ver anexo 1,2 y 3) considerado como el segundo nivel de comprensión lectora después de la recuperación de información literal o explícita.

Al respecto, surgen nuevos interrogantes sobre cómo abordar la lectura en el aula y movilizar los procesos de comprensión, de tal manera que no se limiten a la lectura del texto escrito (libro) sino que trascienda al empleo de los actuales medios con los que se interactúa y los nuevos modos de leer que se están generando a raíz de ello (Cassany, 2009), donde el texto pueda ser presentado a los estudiantes en diferentes formatos y con



elementos que lo enriquecen como los sonidos e imágenes fijas o en movimiento, al respecto, García (2013) indica que “en las nuevas formas de alfabetizaciones, las imágenes y los sonidos ocupan un lugar protagónico, con el mismo nivel jerárquico que tiene el texto alfabético” (p, 74).

En este sentido, gracias a las tecnologías de la información y las comunicaciones hoy nos encontramos con la posibilidad de acercar al estudiante a diferentes textos en formato digital: pdf, videos con imágenes fijas o en movimiento, películas animadas en 2D y 3D, videojuegos, audios, en los que el lector, emplea sus sentidos para la construcción de significados. Lo anterior, deja ver que leer textos impresos (grafemas) no es el único modo, ni el libro es el único medio para producir conocimientos y promover en la escuela los “niveles de comprensión literal, inferencial y crítico” (MEN, 1998, p.74-75). Sin embargo, no se puede incurrir en el uso inadecuado del medio que se elija para tal fin, puesto que estos, por sí solos no garantizan que los estudiantes adquieran conocimientos (Díaz, 2008).

De allí, que este trabajo de investigación estuvo orientado al diseño e implementación de una propuesta didáctica con el uso de videos para la lectura inferencial de textos narrativos en educación básica primaria, en la que los estudiantes elaboraron inferencias predictivas, emocionales y de causa-efecto, específicamente de cuentos y fabulas en formato video, donde tuvieron la oportunidad de interactuar con textos desconocidos para ellos y en un medio diferente al que comúnmente utilizaban en la escuela.

En el desarrollo de esta investigación primero se hace un recorrido por los antecedentes teóricos relacionados con el tema de estudio, luego, se presentan los referentes de las cuatro temáticas en las que se fundamenta el marco teórico: comprensión lectora, la inferencia: una aproximación a su definición y taxonomía, el video: una herramienta TIC mediadora en la comprensión lectora, texto narrativo. Después, se da a conocer la ruta metodológica la cual se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con un abordaje metodológico de estudio de caso y un alcance descriptivo, en el que se emplearon tres instrumentos para la recopilación de la información: formato de diario de campo, guía de entrevista semiestructurada y



evidencias documentales que corresponden a los trabajos escritos realizados por los estudiantes, posteriormente, se presentan los resultados y los análisis por triangulación de datos, por último, las conclusiones y recomendaciones de este estudio.

1. Planteamiento del problema y justificación

En la actualidad, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones están proporcionando al sector educativo diversas herramientas para diseñar, gestionar y favorecer escenarios de aprendizajes innovadores, incluyentes e interactivos, que pueden fortalecer habilidades y competencias en los educandos a partir de una planeación intencionada donde el docente prevé las diferentes estrategias, tiempos y recursos a emplear, así como la dinamización del proceso de aprendizaje mediante el trabajo individual y colaborativo entre los estudiantes.

Por ello, al interactuar con algunas de las herramientas digitales que actualmente se encuentran disponibles en internet para diseñar materiales educativos online o recursos que ya han sido creados por otras personas y que se pueden descargar de la web, es oportuno indagar y ampliar las nociones conceptuales y procedimentales sobre los mismos, para luego aplicarlos en el aula de clases como mediadores en el proceso de enseñanza, ya que sus características los hacen un medio motivante para los niños, que genera en ellos interés por aprender y apropiarse de las nociones que les presenta el docente en escenarios diferentes a los tradicionales.

A propósito de estos cambios y de las nuevas posibilidades de interacción con el aprendizaje que están proporcionando las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el campo educativo, desde hace décadas el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió el decreto 2647 de 1984, por el cual se fomenta las innovaciones educativas en el sistema educativo nacional y se impulsa en el país su vinculación en las prácticas pedagógicas, considerando según el artículo 1° que:

Innovación educativa es toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar



los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de concepciones educativas, pedagógicas o científicas alternas. (p.1).

Así mismo, en el plan decenal de Educación (MEN, 2006- 2016) se plantean varios propósitos orientados a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que se brindan en los distintos establecimiento educativos del estado, entre ellos, promover la actualización del currículo, generar procesos de investigación e innovaciones que permitan el desarrollo de competencias tecnológicas y científicas de los educandos, ello, a la luz de las edades, etapas y necesidades de los educandos, teniendo en cuenta su contexto escolar, familiar y social.

Además, en el plan decenal de educación se especifica como un fin y calidad de la educación en el siglo XXI:

Asegurar la incorporación, actualización, utilización y apropiación crítica y reflexiva de las TIC en el proceso formativo, por parte de todos los actores y de los diferentes niveles del sistema educativo, que además favorezca la divulgación del conocimiento, teniendo en cuenta la superación de las desigualdades económicas, regionales, étnicas, de género y de las condiciones de vulnerabilidad (p.6).

A partir de lo anterior, se hace evidente que a nivel nacional ha habido un interés por que las prácticas educativas que tienen lugar en la escuela se vean permeadas por la implementación de nuevas estrategias de enseñanza, en este caso, por el uso de las TIC, debido a que cada vez más su inclusión en los espacios educativos ha generado nuevas didácticas, formas de abordar la enseñanza y apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Para lo anterior, la Oficina de innovación educativa con uso de nuevas tecnologías del MEN (2013), señala que se hace “Potenciando ideales pedagógicos enunciados por docentes, psicólogos, y epistemólogos” (p 12), tales como: ofrecer al estudiante ambientes de aprendizaje ricos en materiales y experiencias que cautiven su interés; otorgar mayor libertad para explorar, observar, analizar y construir conocimiento; estimular su imaginación, creatividad y sentido crítico; facilitar una comprensión científica de los fenómenos sociales y naturales, y realizar experiencias de aprendizaje multisensoriales.



En relación a estos postulados sobre la incidencia favorable de las TIC en los procesos pedagógicos que se lleven a cabo en los Establecimientos Educativos, hoy en día se cuenta con diversas herramientas que pueden favorecer escenarios innovadores y atractivos para los estudiantes con y sin el uso de internet, por ejemplo: wikis, blogs, foros y recursos multimedia: imágenes, presentaciones, audio, animaciones, videos educativos; los cuales, están al alcance de los educadores para ser empleados según su interés e intención en el aula.

Por ello, para esta investigación se eligió el video, teniendo en cuenta su importancia y beneficios a nivel educativo, ya que es un medio didáctico que permite al educando explorar, descubrir y asimilar saberes a partir del acercamiento con la información que presenta, gracias a la puesta en escena de los sentidos (oído- vista) y las motivaciones que se generan durante su observación, por las imágenes en movimiento y los sonidos que se emiten (diálogo entre los participantes y efectos sonoros de los sucesos). Si bien, los videos pueden ser de elaboración propia según la necesidad e interés de quien lo estime conveniente, también existe la posibilidad de observar y acceder a los realizados por otras personas que en su momento vieron a bien crearlos y compartirlo a través de internet, en diferentes sitios web, por ejemplo; YouTube o videoseducativos.es.

En torno al uso del video en la práctica de aula, Bravo (2000) considera que se debe tener claridad sobre dos características relevantes: puede ser un “medio de autoaprendizaje” o un “medio de ayuda a la enseñanza” (p.3). La primera característica hace alusión a la posibilidad que tiene el educando de enfrentarse a la situación de aprendizaje de manera autónoma e interrogarse sobre lo visto, apoyándose en diferentes estrategias como detener el video, retroceder, aclarar ideas y adecuar su ritmo de visualización según la comprensión que va logrando hacer de lo visto. La segunda característica hace mención, a que “las imágenes, con o sin sonido, pueden ser un elemento que utilice el profesor para ilustrar su explicación” (p.5).

Ahora bien, hacer uso del video en la práctica pedagógica como “medio de autoaprendizaje” o “medio de ayuda a la enseñanza”, implica que se cuente con los equipamientos necesarios para su visualización y que la acción orientadora del docente este



estrechamente relacionada con un uso didáctico, pedagógico, crítico y reflexivo sobre lo que se desea enseñar, porque, para qué y cómo enseñarlo.

Hasta ahora se ha realizado un acercamiento a la definición, características y posibles usos del video en el proceso de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las instituciones educativas, y con el ánimo de hacer evidente la necesidad de seguir indagando sobre sus posibles beneficios en el escenario educativo y específicamente en la lectura inferencial de textos narrativos, se hace una breve descripción de su implementación a nivel local y nacional.

En lo que concierne al contexto local (municipio), se evidencia que el video es utilizado para apoyar la acción orientadora del docente en la enseñanza de conceptos, procedimientos y contenidos de las diferentes áreas del saber, pero en la búsqueda de literatura al respecto, no se encontraron proyectos de investigación que estuvieran directamente relacionados con el uso del video para mediar la lectura inferencial de textos narrativo.

Sin embargo, en el ámbito nacional, se encontraron algunos proyectos que indagan sobre el uso del video en el aula en educación básica primaria y superior, los cuales arrojan resultados favorables sobre su implementación en la práctica docente y en el afianzamiento de los aprendizajes en los estudiantes. Una de las investigaciones sobre el tema es la realizada por Gloria Patricia Acosta Duque y Elizabeth Mena Rengifo, quienes en su trabajo titulado “la comprensión lectora mediada por video”, analizan cómo el uso del video, como herramienta que facilita el traslado de la cotidianidad del niño hacia el aula de clases, puede mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en grado 4° de primaria.

Entre los diferentes escenarios educativos en los que se hace uso del video a nivel nacional, se encontró que en varios departamentos del país se ha venido realizando el programa ESCUELA PLUS o ESCUELA + 2013-2016, el cual, es un programa de televisión educativa que proporciona contenidos audiovisuales a las escuelas de Latinoamérica de manera satelital, procedentes de productoras audiovisuales como: Discovery Channel, Animal Planet, National Geographic, Torneos y Competencias, y Microsoft. Este programa, le apuesta a la televisión educativa como una oportunidad de acceso al conocimiento, la experimentación de los sentidos, la integración de las



tecnologías en los procesos educativos y el despliegue de escenarios educativos innovadores y atractivos para los educandos.

Lo anterior, permite evidenciar que el uso de recursos digitales está tomando fuerza a nivel educativo, en tanto están permitiendo que el estudiante tenga mayor acercamiento con el conocimiento, amplíe sus nociones y confronte, apoyados en la acción orientadora del docente.

Por tanto, en esta investigación se hizo uso del video, retomando los hallazgos encontrados en investigaciones previas sobre sus efectos positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje según la intencionalidad que se le dé, y además, porque se buscaba encontrar información sobre sus posibles efectos cuando se usa en el ámbito de la lectura, como un mediador para la presentación de textos narrativo, con el fin de que antes, durante o después de su observación, los estudiantes elaboren inferencias de tipo emocional, predictivas y de causa-efecto.

Partiendo de lo anterior, la investigación realizada además de hacer uso del video, también centró su mirada en la elaboración de inferencias que hacen los estudiantes de básica primaria, para ello, se revisaron los resultados obtenidos en pruebas implementadas en el ámbito internacional, nacional y local, donde se pudo evidenciar que los educandos presentan mayores dificultades para recuperar información implícita del contenido del texto, que en la identificación de información literal o explícita del texto (competencia semántica).

Las fuentes documentales que brindaron información sobre las debilidades que presentan los estudiantes en la lectura inferencial, son las siguientes: Informe del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) publicado en 2015 por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) y del (LLECE); Logros de Aprendizaje Colombia (Julio de 2015) publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe; Ficha de indicadores en materia de educación del Municipio de Necoclí (SEDUCA 16/10/2015); Resultados de pruebas saber de la Institución Educativa Rural Mulaticos Piedrecitas, año 2012, 2013 y 2014.



Otro aspecto, por el que se eligió indagar por el nivel de lectura inferencial en educación básica primaria, es porque esta debe ser una habilidad que los estudiantes, desde los primeros grados de escolaridad deben desarrollar y reflejar al pasar de un grupo de grado a otro (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, 10 a 11) como lo especifican los estándares básicos de competencia en lenguaje del MEN y la versión uno de los derechos básicos de aprendizaje (DBA) del grado tercero en el área de lenguaje (MEN 2015), en el que se especifica en el DBA número 7, que el educando “realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto” (p.2). De la misma manera, en la V.2 de los DBA (MEN 2016), se menciona el DBA número 5, que el estudiante “Identifica el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica” (p.18).

Frente a la innegable necesidad de seguir indagando por los procesos de lectura que tienen lugar en la escuela, es válido traer a colación que “Comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no solo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas” (Solé, 1987, p. 1), y es que leer además de ser un proceso biológico y cognitivo, también es una actividad inherente a las prácticas comunicativas en las que participamos, al accionar cotidiano, que cambia según el momento y la época en que se lleve a cabo (Cassany, 2009). De ahí, que las prácticas de lectura de nuestra generación respondan a otros medios y modos de leer en comparación con los adultos mayores (padres, tíos, abuelos) que tratan de entender y apropiarse estas transformaciones.

Por consiguiente, aunque en las instituciones educativas se cuente con libros impresos de diferentes tipologías, es válido describir lo que sucede en el aula de clase cuando se vinculan nuevas formas de leer, entre ellas, el uso del video.

Pregunta de investigación

¿Qué sucede al usar videos en clase para la elaboración de inferencias de textos narrativos en estudiantes de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa Rural Mulaticos Piedrecitas sede Mulaticos Piedrecitas?



Con el fin de dar respuesta a la pregunta anteriormente formulada, se plantearon los siguientes objetivos de investigación.

2. Objetivos de la investigación

2.1 Objetivo general

Describir el uso del video en clase en la elaboración de inferencias de textos narrativos en estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Rural Mulaticos Piedrecitas.

2.2 Objetivos específicos

Diseñar e implementar una propuesta didáctica con el uso de videos que posibilite la realización de inferencias (causa-efecto, predictivas y emocionales) de textos narrativos en los estudiantes de básica primaria.

Analizar la elaboración de inferencias de tipo causa-efecto, predictivas y emocionales que realizan los estudiantes de textos narrativos presentados en formato video.

Valorar la receptividad de estudiantes y docente sobre la propuesta desarrollada para la realización de inferencias de textos narrativos en formato video.



3. Estado del arte

La revisión documental realizada sobre las diferentes estudios que a nivel nacional e internacional han indagado sobre la implementación del uso del video y la elaboración de inferencias de textos narrativos en educación básica primaria, permitió encontrar hallazgos significativos que dan cuenta del potencial de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la dinamización de los procesos de lectura en el ámbito académico.

En lo que concierne a la implementación de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el ámbito escolar, se retoma el estudio realizado por Valencia, Corrales, Betancur, Tamayo, Ramírez y Álvarez (2007), quienes centraron su trabajo en el modelo de incorporación de las TIC para el área de lecto-escritura con el uso de un computador y un video proyector en el aula, para lo cual, diseñaron, experimentaron, avaluaron y analizaron el impacto que tuvo una propuesta didáctica que tenía como objetivo desarrollar habilidades de lectura y escritura en los niños y entre los hallazgos encontrados se señala que “la incorporación de las TIC en el aula de clases, acompañados del planeamiento de objetivos pedagógicos, claros y precisos, brindan espacios de enseñanza significativos” (p.115).

En relación a la elaboración de inferencias, el estudio llevado a cabo por Marmolejo-Ramos y Heredia (2006), que buscaban identificar los procesos inferenciales que realizaban niños de tres y cuatro años de edad al comprender los estados emocionales que aportan los personajes de un texto narrativo, encontró que los niños identificaron las reacciones emocionales de los personajes haciendo uso de inferencias basadas en la explicación.

En la investigación realizada por Duque y Correa (2012) quienes indagaron por las inferencias que los niños en la educación inicial realizan al interpretar un texto narrativo. Sus resultados permiten evidenciar la importancia que tiene el rol del docente en la planeación y ejecución de situaciones de aprendizajes que movilicen el pensamiento de los infantes, debido, a que entre sus resultados, mencionan que los niños que logran hacer mayor elaboración inferencial fueron los que estuvieron acompañados por maestras que proponen el análisis de elementos implícitos del texto, mientras que las maestras que



abordan con más profundidad el análisis de tipo literal y generan pocas interacciones sobre información implícita del texto, los estudiantes a su cargo hacen pocas inferencias y con nivel menor de elaboración.

También se retoma el estudio realizado por Duque y Rengifo (2014) quienes investigaron cómo el uso del video, como herramienta que facilita el traslado de la cotidianidad del niño hacia el aula de clases puede mejorar la comprensión lectora. Los hallazgos de este estudio arrojaron que “los estudiantes que realizaron el proceso de comprensión lectora utilizando el video como medio de comprensión del mundo, obtuvieron mejores resultados al captar, recordar, memorizar y analizar la información” (p.18), aspectos que cobran sentido para esta investigación, porque evidencian el potencial que tiene el factor audiovisual en la apropiación de saberes por parte de los educandos a partir de los objetivos que se persiguen en la práctica de aula.

Por su parte, Chivatá (2015) realizó una investigación que tuvo por objetivo diseñar e implementar una propuesta didáctica, para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial de textos icónicos. La autora señala que las acciones realizadas posibilitaron que los estudiantes se identificaran como lectores activos y pudieran “reconocer al texto ya no como una entidad superior e incuestionable, sino como un tejido inconcluso que está esperando a que el lector lo cuestione, lo juzgue e interactúe con él” (p.5).

La investigación realizada por Guzmán, Fajardo y Duque (2015) se adentró en el análisis de la comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de primer y segundo grado de básica primaria. Entre sus hallazgos, señalan que los “niños obtuvieron un desempeño medio alto en la comprensión literal del texto narrativo, mientras que en la comprensión inferencial se encontró una pobre elaboración de inferencias, por lo que se obtuvo desempeño bajo” (p.67).

Desde el año 2013 el Ministerio de Educación Nacional tiene una alianza con DIRECTV, para impulsar en algunos departamentos del país el programa ESCUELA PLUS o más conocida como ESCUELA +, el cual, busca mejorar la educación a partir de la



generación de entornos tecnológicos en el aula, apoyados en la televisión educativa con contenidos audiovisuales, a la vez que directivos y docentes reciben formación sobre las implicaciones que tiene sus uso a nivel institucional.

Por lo que se refiere a la vinculación de la televisión educativa y el uso del video en el campo internacional, este, viene ganando estatus en las empresas de las telecomunicaciones, como es el caso de Discovery, que en sus canales televisivos como Discovery channel y Discovery kids, ofrecen programas con contenidos que tienen un valor pedagógico, en el que los videos pueden ser observados por los niños y adultos, ya que están orientados al fortalecimiento de habilidades personales, sociales y cognitivas. Al respecto conviene decir que hoy en día las instituciones educativas de Latinoamérica pueden acceder a Discovery en la escuela, que es un programa de Responsabilidad Social de Discovery Networks Latín América/US Hispanic Networks (DNLA/USH) que se presenta en conjunto con el servicio de televisión por suscripción con transmisión exclusiva por el canal Discovery, de lunes a viernes, con el fin de brindar a docentes y estudiantes contenidos, recursos y desarrollo profesional de forma gratuita.

En cuanto a las investigaciones internacionales, se han realizado estudios que indagan sobre la producción y comprensión de textos, la realización de inferencias de los estudiantes en básica primaria, el cambio de los modos de leer y escribir que se están generando en la era actual con el apoyo de las TIC, entre ellas, Córdón y Jarvio (2015) quienes luego de realizar un estudio cronológico de las prácticas de lectura y escritura, señalan que no hay elementos contundentes para justificar la desaparición del libro impreso, pero si hay evidencia de un alto valor teórico y práctico que permite dar cuenta de las transformaciones que se están dando en la forma de abordar la lectura y la escritura a nivel social y académico. Los cuales, permiten al lector interactuar con “elementos audiovisuales hipermedia que implican un nuevo grado de estimulación sensorial y audiovisual” (p.141).



En torno a la lectura inferencial, León, Solari, Olmos y Escudero (2011) en su investigación sobre la generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral, señalan como uno de los resultados, que “el tipo de texto sigue siendo una variable muy relevante en la realización de inferencias, en el que el texto narrativo genera un mayor número de inferencias que el expositivo” (p.29).

Otros documentos importantes que fueron encontrados en la revisión de los antecedentes y que brindaron bases para direccionar la investigación hacia el análisis de la lectura inferencial, fueron los resultados arrojados en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizado en el año 2013 por el LLECE, en el que participaron 15 países del continente americano, el cual buscaba evaluar y comparar los logros de aprendizaje de estudiantes de tercer y sexto grado de cada país en el área de lectura, escritura, matemáticas y ciencias naturales (las tres primeras en ambos grado y ciencias naturales solo en sexto). El TERCE, nos ofrece un resumen de los resultados obtenidos por los estudiantes de América Latina y el caribe, según los niveles de desempeño en cada prueba y grado.

En relación al grado tercero en la prueba de lectura, el estudio muestra que:

“El 61% de los estudiantes a nivel regional se encuentran en los niveles de desempeño I y II (39,5% Nivel I y 21,7% Nivel II). Los logros de aprendizaje en este ámbito se relacionan con la comprensión de textos familiares y cercanos, donde la tarea fundamental es reconocer información explícita y evidente; por lo tanto, el principal desafío es ampliar la comprensión hacia textos menos familiares y donde el estudiante pueda establecer relaciones, interpretar e inferir significados” (TERCE, 2015, P,6).

En cuanto a los resultados de Colombia, el TERCE brinda información detallada sobre la distribución de estudiantes por niveles de desempeño en las pruebas de lectura, matemática y ciencias naturales.



Respecto al grado tercero, en el área de lectura, los resultados permiten evidenciar que el 55,3% de los estudiantes se encuentran en los niveles I y II, y el 44,8% de los estudiantes están entre el nivel III y IV. Dichos resultados generan cuestionamiento frente a las acciones pedagógicas que se deben seguir generando en el territorio nacional para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en torno al proceso lector, comprensión e interpretación de texto. Hay que mencionar que en la clasificación de los niveles de desempeño realizado por el LLECE (2015), los estudiantes ubicados en los niveles III y IV están en la capacidad de realizar inferencias a partir de información presente en el texto y del conocimiento que poseen sobre el mundo, logran inferir el significado de las palabras desconocidas apoyados en información que ofrece el texto, reconocen características de la silueta y estructura de textos no literarios y literarios, y emiten juicios a raíz de las reflexiones e interpretaciones realizadas en la lectura.

En el anexo 1, se presentan las tablas con los resultados del estudio realizado por el LLECE a nivel de Latinoamérica y el caribe, al igual que el porcentaje de estudiantes de Colombia que se ubican en cada uno de los cuatro niveles de desempeño en las áreas evaluada.

En lo que concierne a la revisión de los niveles de lectura en el ámbito local, la secretaria de educación del departamento de Antioquia, facilitó una ficha de indicadores en el que se señala como avanza la educación en el municipio de Necoclí en el ámbito educativo (SEDUCA, 2015), entre la información que se menciona, se encuentra una tabla con los resultados comparativos de las Pruebas Saber aplicada en el año 2012, 2013 y 2014 (ver anexo 2).

Se retoman con especial atención, los resultados del grado tercero en el área de lenguaje en el nivel de desempeño insuficiente y mínimo, lo anterior, teniendo en cuenta las orientaciones que se describen en la guía de interpretación y uso de resultados de pruebas saber 3°, 5° y 9° del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2016) y la guía de descripción de los niveles de desempeño del ICFES, en la que se señala



que el estudiante en grado 3° ubicado en nivel insuficiente “no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba”(p. 5) y el estudiante ubicado en nivel mínimo en lectura: ante “textos cortos, de estructura simple y con contenidos muy cercanos a la cotidianidad: recupera información explícita del texto” (p. 5). La anterior información, llama la atención ya que ofrece datos descriptivos que permiten considerar, que los estudiantes en nivel insuficiente presentan dificultades considerables en la recuperación de información que se presentan de manera literal, que es fácilmente identificable o evidente en el texto, y en cuanto a los estudiantes en nivel mínimo se puede considerar que tienen mejor dominio en la identificación de información literal que en la recuperación de información inferencial del texto leído.

A continuación se detalla el porcentaje de educandos del municipio ubicados en nivel insuficiente y mínimo:

En el año 2012 en el área de lenguaje fueron evaluados 1429 estudiantes en grado tercero, de los cuales, el 71% estuvo ubicado en el nivel Insuficiente y Mínimo; para el año 2013 participaron en la prueba de lenguaje 1360 estudiantes en grado tercero y los resultados arrojaron que el 79% de evaluados se ubicó en el nivel Insuficiente y Mínimo, por lo que se puede decir que hubo un incremento de 8% en relación al año anterior, situación que mejoró mínimamente para el año 2014, donde fueron evaluados 1368 estudiantes y el 70% estuvo ubicado en el nivel Insuficiente y Mínimo.

Otra fuente de información a la que se tuvo acceso para analizar los desempeños de los estudiantes en relación a los procesos de lectura, fueron los resultados de la pruebas SABER de la Institución Educativa Rural Mulaticos Piedrecitas (ver anexo 3), hallando que en el año 2013 fueron evaluados 188 estudiantes, de los cuales, el 37% se ubicó en nivel insuficiente y 35% en nivel mínimo, para el año 2014 fueron evaluados 160 estudiantes y de ellos, el 31% se ubicó en insuficiente y el 40% mínimo y por último, en el año 2015 fueron evaluados 134 estudiantes y 38% se ubicó en el nivel insuficiente y el 36% en



mínimo. Evidenciando con estas cifras que el porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente y mínimo tanto en el establecimiento educativo como a nivel municipal superan el 70%.

Aunque este proyecto de investigación no pretendía el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes e incidir en los resultados de pruebas aplicadas a nivel local, municipal o regional, si retoma la información que estas ofrecen para ampliar el horizonte frente a los desempeños que se deben favorecer en los estudiantes, las posibles acciones a implementar y el reconocimiento del valor trascendental que sigue teniendo la lectura inferencial en la comprensión de textos que pueden variar en su forma de presentación (oral, escrito, audiovisual) y cada vez más están al alcance de los estudiantes desde los primeros grados de escolaridad.

Un ejemplo para la anterior acotación, es la oportunidad que pueden tener los estudiantes de leer un texto narrativo en diferentes formatos, como el cuento de pinocho del autor Carlo Collodi, al que se puede acceder de manera : impreso –libro; digital PDF; en audio cuento; video con imágenes fijas; película (dibujos animados); película con personajes personificados por humanos; o el cuento interactivo de pinocho al que se puede acceder en Google Play Store (plataforma de distribución digital de aplicaciones móviles para los dispositivos con sistema operativo androide).

4. Marco teórico de la investigación

A continuación, se presentan los aportes teóricos de las categorías en las cuales se enfoca el proyecto de investigación considerando su relación directa con el tema de estudio. Las categorías elegidas son: comprensión lectora, la inferencia: una aproximación a su definición y taxonomía, el video: una herramienta TIC mediadora en la comprensión lectora, y el texto narrativo.

4.1 Comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido un tema que durante décadas ha generado diversas investigaciones sobre los posibles caminos que a nivel personal y académico se pueden



asumir para apropiarse saberes provenientes de diferentes fuentes de información, inicialmente información proveniente del texto escrito (uso de grafías). Sin embargo, las transformaciones sociales y tecnológicas, han generado que lo que se entiende por leer y comprender tome nuevas acepciones a la luz de las interacciones que tienen las personas con el contexto que les rodea y los medios a los que tiene acceso. Por lo anterior, hoy en día no es suficiente decodificar escritos, sino llenarlos de significados, puesto que el sujeto lector es portador de saberes previos, de intereses y preferencias que enriquecen el acercamiento a la información que se presenta en el texto “portador de un significado”, el cual espera ser develado y enriquecido por las interpretaciones que se hacen de él (MEN, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p. 27).

En este mismo sentido, el acto de leer ha trascendido con los cambios que están teniendo los textos, debido a que se pueden leer los “objetos de nuestro entorno (libros, carteles, notas, pantallas), que transmiten mensajes sobre lo que nos preocupa” (Cassany, 2009, p.4), que además de contar con letras, signos, caracteres, también incluyen imágenes, gráficas, lo que algunos autores consideran textos multimedia, donde juegan un papel importante las experiencias previas y el desarrollo de nuevas habilidades en el lector para acercarse a la información y apropiarla.

Como señalan Goodman (1982); León y García (1987); León (1991); Marotto y Duarte (2007); y Solé (1994) el acto de leer implica que el lector recurra a sus conocimientos previos para encontrar significado y comprender la información que se presenta en el texto leído. Según los autores, “no se puede comprender aquello que no se conoce”, que es ajeno a las concepciones establecidas intrínsecamente y que se alejan de las experiencias y conocimientos del lector. Afirman que al leer, el lector se apoya en estrategias que le permitan su comprensión y asimilación donde pone en juego lo que ya conoce y las aportaciones que ofrece el texto.

En este mismo orden de ideas, Cassany (2009) considera que “leer significa comprender” y “comprender exige releer varias veces, intercambiar impresiones con otros, revisar las primeras hipótesis, matizar constantemente lo que se entiende” (p.7, 8). Lo que



implica un proceso de búsqueda de información, que posibilite llenar de sentido lo que se plantea en el texto y dar forma a las propias interpretaciones.

Lerner (1996) manifiesta que “leer es adentrarse en otros mundos posibles” (p.2), donde la labor del docente es de gran importancia para impulsar la búsqueda de interpretaciones en los estudiantes, elaborar y confrontar argumentos apoyados en indicios o pistas en el texto que les permitan confirmar o rechazar sus interpretaciones.

Para Martínez (2011) la comprensión “tiene que ver con la realización de inferencias, las inferencias se realizan cuando se establecen relaciones de significado durante las actividades de uso del lenguaje” (p.3), es decir, no todos los textos hacen uso del mismo lenguaje, en unos es más sencillo, en otros más complejos y técnico, lo que requiere que el lector establezca relaciones de significado de los datos que se presentan en el texto para poder asimilarlo.

En relación a los procesos de lectura y comprensión, Cassany (2006); Tapia y Luna (2008); Aparici y Matilla (2010) conciben la lectura como un proceso que permite a las personas construir significados. Leer y comprender en este contexto, requiere ir más allá de la decodificación del texto, de reconocer signos gráficos, imágenes, mensajes audiovisuales, implica encontrar elementos que llenan de sentido el texto y que no se encuentran explícitos o visibles para el lector.

Al respecto, Pérez Tornero (2011) puntualiza en que “si nos encontramos con la ausencia de una lectura comprensiva, el riesgo de colapso del sistema educativo es casi total: peligran el aprendizaje y la instrucción” (p.1), debido a que no se puede minimizar el acto de leer al reconocimiento de letras y frases, sino al procesamiento de la información, de sus intencionalidades y significados.

De la misma manera, Lerner (como se citó en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 47) señala que:

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (...)



o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos.

En el mismo documento, Rubén Darío Hurtado señala que “Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura” (p.64), mencionando que es necesaria la vinculación de estrategias pedagógicas que movilicen pensamiento en los estudiantes antes, durante y después de leer.

Otra de las posturas que se retoman en esta investigación, es la de León (2010), quien señala que:

Hoy se asume que comprender un texto, sea cual sea la naturaleza de éste, implica sobre todo impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente. Para completar este proceso, nuestra actividad mental se ocupa de dotarle de coherencia (...) la obtención de una comprensión del texto en su nivel más profundo requiere que el lector agregue información complementaria de su propio conocimiento, con el objeto de verter aquella información que no fue explicitada en el texto y hacerla coherente. Este proceso permite al lector integrar, a través de la realización de inferencias y de su actividad reflexiva, la información del texto con el resto de su conocimiento (p.6, 7).

Finalmente, es oportuno señalar que entiendo por leer la habilidad para llenar de significado los signos verbales y no verbales con los que interactuamos, apoyados en nuestros conocimientos previos y en estrategias de lectura que nos faciliten cuestionar y comprender lo leído, en este sentido, considero la comprensión como el resultado de las relaciones que el lector logra establecer entre la información que le proporciona el texto y que le permiten el afianzamiento de sus saberes.

Es necesario aclarar que el término signo en la definición antes mencionada, se refiere a:

“Unidad capaz de transmitir contenidos representativos. Un signo puede ser una palabra, una imagen, un olor y muchas otras cosas más. Un signo es perceptible por los sentidos, principalmente por la vista y el oído, que se usa para mostrar o representar algo: son signos los iconos, los indicios y los símbolos” (Wikilengua del español).



4.1.1 Estrategias de lectura para la comprensión lectora

A partir de una concepción más amplia de las estrategias en el campo de la enseñanza, Sevillano (2004) hace referencia a que estas pueden ser diversas y variadas, por tanto, escogerlas, dependerá de la intención que tenga el docente, los objetivos propuestos, los tiempos de aplicación y de la particularidad de las áreas del conocimiento.

En el campo de la enseñanza que aborda los procesos de lectura, según la postura de varios autores, para lograr que los niños o estudiantes puedan comprender un texto leído, es necesario tener en cuenta diferentes estrategias que permitan que el lector se acerque al texto, lo cuestione, recupere información del mismo, identifique su intención comunicativa y le encuentre sentido global y específico.

En este sentido Goodman (1982) define que una estrategia “es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (p.21).

De otro lado, León y García (1987) consideran que para “la obtención de un aprendizaje eficaz sobre un sistema escrito” (p.3) es necesario que el lector desarrolle habilidades que le posibiliten interactuar y relacionar la información del texto que puede considerarse “nueva” y aquella que él ha consolidado a lo largo de su vida, proceso que puede llevar a cabo con la ayuda de diferentes estrategias, como por ejemplo: La extracción de datos e indicios del contenido del texto y la formulación de posibles hipótesis; tomar nota, subrayar aspectos importantes del texto, elaborar resúmenes, releer y revisar el contenido del textos varias veces.

Para Solé (1993) las estrategias de lectura pueden ser consideradas “procedimientos” que brindan oportunidades para planificar el proceso lector y potenciar su dominio, al igual que evaluar sus resultados, para ir sobre la marcha, encontrando los elementos significativos que hagan posible que el lector adquiera y utilice la información. La autora, hace énfasis en la importancia de tener en cuenta tres fases cuando se trata de abordar una lectura (antes, durante y después), las estrategias que se utilicen en cada fase, responderán a los objetivos e intenciones que previamente se han definido.

En los lineamientos curriculares de lenguaje del MEN (1998), Rubén Darío Hurtado hace referencia a que durante el proceso lector se deben desarrollar estrategias antes,



durante y después de leer. En este orden de ideas, las estrategias que se dinamizan antes y durante, buscan llamar la atención e interés de los niños, en tanto permiten desplegar su imaginación, creatividad, la realización de predicciones y que se vinculen con la información que se presenta en el texto a raíz de la activación de sus saberes previos. Por su parte, las estrategias que se planteen después de la lectura, deben favorecer que los estudiantes den cuenta del sentido global y específico del texto, así como de su estructura organizativa, plantea para este momento, el uso de la técnica del recuento, el parafraseo, la relectura y las redes conceptuales.

Altamirano (2003) concibe las estrategias como “un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito” (p. 131).

4.1.2 Niveles de comprensión lectora

El Ministerio de Educación Nacional (MEN 1998) con el propósito de caracterizar las competencias y modos de leer de los estudiantes tanto de básica primaria como de secundaria, define en los lineamientos curriculares de lenguaje los niveles de comprensión textual de la siguiente manera:

Nivel literal, consta de “la literalidad transscriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transscriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, en la literalidad, en modo paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica” (p. 74-75). Nivel inferencial “el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados (...) como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización” (p.75).

Nivel crítico-intertextual “se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias” (p.75).

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en los años 1997, 2006 y 2013 ha evaluado y comparado los resultados de aprendizajes



alcanzados por los estudiantes de educación básica primaria de Latinoamérica en el área de lectura, formulando preguntas que permitan dar cuenta de tres niveles de interpretación textual. El (LLECE 2015) define cada nivel así: comprensión literal “habilidades vinculadas al reconocer, es decir, a la identificación de elementos explícitos y localizados en segmentos específicos del texto” (p. 6); comprensión inferencial “habilidades vinculadas al relacionar la información presente en las distintas secuencias del texto y al dividir la información en sus partes constitutivas y establecer cómo se vinculan entre sí y con el propósito y la estructura del texto” (p.6); comprensión crítica, “habilidades vinculadas a la evaluación, es decir, a valorar o juzgar el punto de vista del emisor del texto y distinguirlos o contrastarlo con otros y con el propio” (p.6).

Por su parte, Casas Navarro (2004) señala que la lectura es un proceso complejo que trasciende el simple hecho de descodificar, puntualiza en que la lectura comprensiva requiere de varios niveles o grados de comprensión, los cuales posibilitan que el lector llene de sentido el texto:

Comprensión literal: Se trata de comprender el sentido de una palabra, de una expresión o de un enunciado.

Comprensión fragmentaria: Exige el logro de la comprensión literal como fase previa. El objetivo buscado es la percepción significativa de ciertas ideas del texto y la comprensión de su idea temática.

Comprensión interpretativa: Se consigue la comprensión de la arquitectura del texto: su red interna de relaciones. El objetivo de este nivel de comprensión es captar el texto en su totalidad, como una estructura compleja y jerárquica.

Comprensión inferencial: La inferencia en la lectura es una estrategia fundamental en el proceso de la interpretación. La inferencia es el proceso lógico mediante el cual obtenemos una conclusión analizando el contenido de ciertas premisas

Comprensión trascendente: Este nivel, que es el último en la escalada de la montaña de la comprensión lectora, presupone el cumplimiento de los otros y, en una frase, tiene que



ver con la crítica textual, la mirada analítica, rigurosa al texto. El lector que llega a este nivel toma posición frente a lo leído y genera, en consecuencia, un juicio de valor.

Ante estos niveles de comprensión que tienen un sustento teórico que los explican, se aclara, que en esta investigación se tomó como punto de referencia el nivel inferencial, debido a los intereses que mueven a la investigadora y que se especifican en el planteamiento del problema y justificación del presente trabajo.

4.2 La inferencia: una aproximación a su definición y taxonomía

Como se ha mencionado anteriormente, un punto de atención en esta investigación son las inferencias y la forma como están siendo elaboradas por los estudiantes en educación básica primaria, de ahí, que esta segunda categoría esté orientada a entablar un acercamiento con su definición y clasificación a partir de varias fuentes teóricas que han indagado sobre el tema, como Inmaculada Escudero (2008); José Antonio León Gascón (2008); Graesser, Singer y Trabasso (1994); Barton y Swayer (2003); entre otros.

4.2.1 ¿Qué es la inferencia?

La Real Academia de la Lengua Española (vigésima tercera edición del diccionario de la lengua española, publicado en octubre en 2014), asigna al término inferir tres acepciones:

1. Deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa. Se infiere de su rostro que está contento.
2. Producir un daño físico o moral. El escándalo infirió un duro golpe a su reputación.
3. Incluir o llevar consigo algo. Las premisas infieren la conclusión.

Ante estos significados, el que mejor se ajusta al contexto de los procesos de comprensión lectora sería la primera, en tanto, la palabra deducir hace referencia a establecer relaciones entre los sucesos y sacar las conclusiones sobre sus indicios.

En el ámbito educativo, los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana consideran que “la inferencia es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos” (MEN, 1998, p. 48), esto hace alusión a la capacidad que



debe tener el lector para extraer información que no es fácilmente identificable, pero que se puede deducir a partir de indicios o pistas que el contenido del texto ofrece.

Entre las definiciones de autores que sobresalen en este tema, están las siguientes:

Goodman (1982) en sus consideraciones sobre el uso de estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos, indica que:

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas contemplan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante (p. 21, 22).

(Colomer, 1993; Olson, 1985) señalan que la inferencia es un proceso que implica recuperar información que no es explícita en el texto, pero que es necesario hacer para lograr comprender lo leído.

Viramonte de Ávalos & Velásquez (2000) en el análisis de los procesos cognitivos básicos (percepción, atención y memoria) y superiores (imaginar, inventar, razonar e inferir) que desde temprana edad empiezan a tener lugar en la vida de los infantes, señalan que tal vez uno de los procesos superiores más productivos tanto para los niños como para los adultos es la elaboración de inferencias, es decir: “obtener o reconocer una cierta información no explicitada partir de otra que sí lo está” (p. 41). Lo anterior, debido a que los procesos inferenciales posibilitan que la persona trascienda en lo que es fácilmente percibido “evidente”, recurra a las pistas que el texto sugiere, así como a sus saberes previos para conseguir información complementaria que permita llenar los posibles vacíos del texto y dar forma a sus interpretaciones.

Acosta y Mena (2014) afirman que “el nivel inferencial es ir más allá de lo leído; se explica el texto más detalladamente, se agregan informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo que se lee con los saberes que se tienen, se formulan hipótesis y nuevas ideas” (p. 11).



Con el interés de seguir ampliando la concepción de lo que es la inferencia y su aporte en los procesos de comprensión, se ve a bien hacer una transcripción de lo que León y Escudero (2008) consideran al respecto:

La inferencia podría ser definida como aquellas ideas que, no estando incluidas en un mensaje, son capturadas por la representación interna del lector. Las inferencias se identifican así con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído u oído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Son fundamentales porque tienen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para entender la realidad, para comprender mensajes abstractos. Gracias a las inferencias podemos desvelar lo "oculto" de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del mensaje (p, 99, 100).

Estos autores, sostienen además que el conocimiento previo del que dispone el lector y su relación con lo que lee, son los que movilizan y hacen posible la realización de inferencias.

León (2008) en la presentación realizada sobre *La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y el cerebro*, destaca en la diapositiva número 5, que las inferencias:

Se vinculan con el conocimiento implícito o tácito ("oculto"), completando la información del mensaje (dentro de un contexto y sujeto a los conocimientos del lector); son heurísticos que se relacionan con cualquier aspecto del conocimiento, ya sea éste espacial, temporal, causal, lógico, natural, artificial, abstracto o concreto. (Just y Carpenter, 1987); constituyen el núcleo de la comprensión humana; pueden generarse en cualquier momento de la lectura y afectan tanto a la coherencia local como global; participan otros procesos cognitivos (memoria, pensamiento, lenguaje, percepción, etc.).

Por su parte, Escudero (2010) señala que las inferencias en los últimos años han ganado mayor relevancia y se "consideran el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad" (p.4), que tiene lugar en la mente humana, donde las interacciones con el entorno permiten que se activen conocimientos previamente adquiridos y se pueda dar lugar a



nuevas interpretaciones. A su vez, la autora con el fin más evidente la definición e intenciones de las inferencias en el proceso de comprensión, propone (apoyada en los postulados de Gutiérrez- calvo (1999)) tres funciones de las inferencias. De la siguiente manera:

Función cognitiva: mediante las inferencias nos adentramos bajo la superficie de los datos, aprehendiendo cualidades inherentes a la naturaleza de las cosas, más allá de lo aparente.

Función comunicativa: facilita la transmisión de información de un modo económico y más atractivo, pero, como acabamos de señalar, se requiere de un ajuste en el nivel de conocimientos entre emisor y receptor.

Función conductual: especialmente útil para dirigir y predecir las conductas, optimizar beneficios y minimizar posibles daños.

Para finalizar, es válido mencionar que la disciplina que viene dedicándose de manera profusa al estudio de las inferencias como de la comprensión lectora es la denominada psicología de la comprensión del discurso o también distinguida por la psicología del texto o del discurso, encargada de indagar sobre las inferencias pragmáticas que tienen lugar en los diversos contextos comunicativos (León, 2010).

A partir de las definiciones antes mencionadas y de las comprensiones realizadas sobre las mismas, se entiende por inferencia la capacidad del ser humano para recuperar información que permanece oculta en los procesos comunicativos con los que interactúa, sean visuales, orales, escritos o multimodales.

4.2.2 Taxonomía de las inferencias

La definición de lo que es la inferencia y su clasificación, ha sido un proceso que durante décadas ha dado origen a diferentes taxonomías según las perspectivas en las que se apoyan los estudiosos del tema que intentan indagar “*que* inferencias tienen lugar y *cuando* éstas se generan” (Escudero, 2010, p. 15).

Por ello, a continuación, se hace una breve descripción de las taxonomías identificadas, a la luz de la revisión documental realizada por Escudero (2010), quien señala, que hoy en



día es posible distinguir dos grandes momentos en relación a la clasificación de las inferencias. El primero tuvo lugar en la década de los setenta y los ochenta, en el que se consolidaron las primeras bases teóricas sobre lo que hoy se conoce por inferencia, así como a su agrupamiento en categorías discretas y más o menos definidas con un fuerte carácter dicotómico. En esta época, destacan autores como: Frederiksen (1975) y Kintsch (1974); Kinstch y Van Dijk (1978); Vonk y Noordman (1990), entre otros. El segundo momento se sitúa en la década de los noventa donde se concibieron nuevas formas de entender las inferencias, el planteamiento de nuevas posiciones sobre sus agrupamientos y distinciones en el ámbito de la comprensión, en este segundo momentos sobresalen la hipótesis minimalista impulsada por McKoon y Ratcliff (1992, 1995) y la teoría construccionista promovida por Graesser, Singer y Trabasso (1994).

León (2008, diapositiva 5) destaca cuatro criterios relevantes a tener en cuenta para la clasificación de las inferencias, las cuales retoma de un estudio previo realizado por León y Pérez (2003). Estos criterios, se señalan a continuación:

Tabla 1. *Criterios de clasificación de las inferencias.*

Criterio	Clasificación	Autores
Probabilidad VS. certeza	Lógicas vs. pragmáticas	Harris & Monaco (1978). Singer (1994).
Curso temporal o momento en que se realiza la inferencia	On-line vs. off-line	Graesser, Singer & Trabasso, (1994)
Dirección	Hacia atrás vs. hacia adelante	Just & Carpenter (1987). Singer (1996). Van Den Broek (1994).
	Explicativas vs. predictivas	Trabasso & Magliano (1996). León & Pérez (2001.)
	Diagnósticas vs. predictivas	Fernández & Almaraz (1994). Tversky & Kahneman (1980). Waldman (2000). Waldman & Holyoak



		(1992). León & Pérez (2001).
Operaciones en la memoria	Asociaciones, explicaciones y predicciones	Trabasso & Magliano (1996). Van Den Broek (1990).

Fuente: Tomado de León (2008:5). Adaptado por autora de este trabajo.

Ante la amplia gama de criterios de clasificación de las inferencias propuestos por León y Pérez (2003), Escudero (2010, p.19, 20, 21) resalta y explica algunos de ellos, que se relacionan a continuación:

Tabla 2. Explicación de criterios de clasificación de las inferencias.

Criterio	Clasificación	Explicación
Grado de probabilidad vs. certeza	Inferencia lógica	Se construyen mediante sistemas de razonamiento formal independiente de dominio.
	Inferencia pragmática	Se basan en el conocimiento general de las personas, y son de naturaleza probabilística puesto que no tenemos la certeza absoluta de que sea cierta.
Curso temporal o momento en que se realiza la inferencia	Inferencias (on-line)	En el mismo momento de la lectura.
	Inferencias (off-line)	Posterior al proceso de lectura.
Recursos cognitivos implicados	Inferencias automáticas	Se realizan de manera no consciente, apenas consumen recursos cognitivos y se generan en un corto espacio de tiempo.
	Inferencias estratégicas	Requieren de la puesta en marcha de estrategias por parte del lector, lo que conlleva una mayor cantidad de tiempo como consecuencia de un mayor nivel de procesamiento.
Dirección de la inferencia	Inferencias hacia atrás o retroactivas	Suponen la búsqueda de los antecedentes o lo que se haya podido leer o producir con anterioridad. También denominada inferencias explicativas (Escudero, 2004).
	Inferencias hacia delante o proactivas	Predicen información derivada de lo que se está leyendo en ese momento y de las expectativas que genera el lector. También denominada inferencias predictivas (Escudero, 2004).
Necesidad de o requisito para	Inferencias necesarias u	Si la realización de la inferencia considerada contribuye decisivamente a la formación de un modelo



comprender:	obligatorias	mental adecuado: suelen incluirse las inferencias “puente”, la repetición de argumentos, las inferencias anafóricas y los antecedentes causales.
	Inferencias elaborativas	Si sólo sirve para “enriquecer” ese modelo mental: se incluyen las inferencias hacia delante o proactivas, las instrumentales y las predictivas.
Establecimiento de la coherencia local y global:	Coherencia local	Establecen una conexión o "puente" entre dos frases, tratando de unir la información que en ese momento se está leyendo con la que se acaba de leer.
	Coherencia global	Permiten la conexión entre partes muy distantes en el texto o entre éste y el conocimiento previo del lector.
Tipos de contenidos	Instrumental, temática, superordinada, de rasgo, clínica, emocional.	Hay inferencias que por su contenido se ajustan mejor a un tipo de textos que a otros (e.g., la reacción emocional del personaje es propia de las narraciones).
Fuente de información	Inferencias basadas en el texto,	Cuando la fuente principal a la que acude el lector para recoger la información que utilizará para generar la inferencia es el texto.
	Inferencias basadas en el conocimiento	Cuando la fuente principal es el conocimiento previo del lector.
Nivel de representación	Durante la construcción de la estructura proposicional	Consistirían en asociaciones entre conceptos y tienen el objeto de mantener la coherencia local.
	Durante la construcción del modelo de la situación	Tendrían lugar las inferencias elaborativas.
Operaciones que se llevan a cabo en la memoria:	Explicaciones	Estarían más asociadas al mantenimiento de información en la memoria de trabajo de oraciones sucesivas.
	Asociaciones	Se corresponderían en mayor grado con la recuperación de información proveniente del conocimiento general del lector sobre el mundo.
	Predicciones	Se relacionarían más con la recuperación de información desde la representación del texto en la memoria a largo plazo.

Fuente: Tomado de Escudero, I. (2010). Adaptado por autora de este trabajo.



Hasta aquí, se han destacado los criterios de clasificación expuestos por León y Pérez (2003) y frente a la importancia de hacer más comprensibles estas organizaciones y definiciones, se ve a bien, puntualizar algunos ejemplos al respecto:

Frente a las inferencias pragmáticas y lógicas (relacionadas con la probabilidad y la certeza), León y Escudero (2008) señalan que las inferencias pragmáticas parten del conocimiento habitual de las personas y apoyados en los propios supuestos, se llega a considerar que “algo puede ser cierto y probable, aunque no tiene necesariamente que ser así” (p. 103). Es decir: una misma situación puede dar la posibilidad de realizar diferentes inferencias basadas en el conocimiento del lector, por ejemplo:

Al leer la frase *Sofía, muy enfadada, le dio al perro la comida del invitado*, de una manera pragmática podríamos suponer que el invitado no llegó a tiempo o que, finalmente, no asistió a la cena y eso explicaría el enfado de Sofía. Pero esto no implica necesariamente que fuese así. Podría haber sucedido, por ejemplo, que la comida no le hubiese salido a Sofía como a ella le hubiera gustado o bien que el invitado, por alguna otra razón, rechazara la comida (p.103).

En cuanto a las inferencias lógicas, que se construyen mediante “sistemas de razonamiento formal” que permiten establecer un grado máximo de certeza (100%), los autores dan el siguiente ejemplo: “*Elena tiene 50 euros y le da a Luis 20* garantiza de manera lógica que a Elena le quedan aún 30 euros” (p.103). Frente a este tipo de informaciones y situaciones, la inferencia lógica no tiene lugar a dudas, no se generan predicciones o suposiciones sobre lo que pudo haber ocurrido.

Dentro de las aclaraciones en cada tipo de inferencias en las que puntualizan León y Escudero (2008), también hacen alusión a las inferencias antecedentes causales o explicativas y las inferencias consecuentes causales o predictivas. Las primeras buscan los antecedentes causales (causa, razón o motivo) de un hecho o acción, respondiendo a la pregunta *¿por qué?*, mientras que las inferencias consecuentes causales o predictivas son anticipaciones de sucesos probables basadas en la aplicación de nuestro conocimiento previo. Responden a la pregunta *¿qué pasará después?* Implican expectativas acerca de



hechos, objetivos, acciones, resultados o emociones, facilitando el procesamiento de la información posterior en el mensaje (León 2003).

Esta descripción de la clasificación de las inferencias, también permite traer a colación a Graesser, Singer y Trabasso (1994) quienes hacen una delimitación de las clases de inferencias desde la teoría construccionista relacionada con la búsqueda de significado, estos autores presentan 13 clases de inferencias, las cuales definen de acuerdo al contenido y su relación con el texto explícito, clasificándolas de la siguiente manera:

Tabla 3. *Clasificación de inferencias.*

Clasificación	Tipo de inferencia	Traducción Tipos de inferencias
Necesarias para establecer coherencia local	Class 1:Referential	Referencial
	Class 2:Case structure role assignment	Asignación de roles
	Class 3:Causa antecedent	Antecedente causal
Fundamentales para Establecer explicaciones	Class 3:Causa antecedent	Antecedente causal
	Class 4:Superordinate goal	Meta superordinada (meta superior o general)
Importantes para establecer coherencia global	Class 4:Superordinate goal	Meta superordinada (meta superior o general)
	Class 5: Thematic	Temática
	Class 6: Character emotional reaction	Reacción emocional de los personaje
Inferencias elaborativas	Class 7: Causal consequence	Consecuencia causal
	Class 8: Instantiation of noun category	Instanciación de categoría sustantivo
	Class 9: Instrument	Instrumental
	Class 10: Subordinate goalaction	Acción o meta subordinada
	Class 11: State	Estado
Intercambio pragmático comunicativo entre lector y autor.	Class 12: Emotion of reader	Emoción del lector
	Class 13: Emotion of reader	Intención del autor

Fuente: Tomado de Graesser, C A; Singer, M &Trabasso, T. (1994). Adaptado por autora de este trabajo.

Otros de los estudiosos en el tema de las inferencias y de su clasificación, son, Barton y Swayer (2003), quienes delimitan un conjunto de estrategias en la comprensión de textos



tanto para el nivel literal como inferencial, aclarando que su implementación está sujeta a las necesidades del lector, por ello, su jerarquía no influye en la planeación o enseñanza de las mismas. Según los autores, las estrategias literales están encaminadas a la recuperación de información explícita presente en el texto, como: evocar la secuencialidad de los segmentos del escrito, organizando los eventos de forma cronológica; comparar y contrastar: el lector explica como dos aspectos del texto, personas, lugares u otros pueden ser iguales o diferentes. En cuanto a las estrategias de nivel inferencial, suponen que el lector asuma una actitud de detective en búsqueda de información que no está explícita en el texto, aquí, ubica las siguientes: realizar conclusiones de lo leído, predecir los eventos que pueden ocurrir posteriormente en relación a los cambios motivacionales de los personajes o al final del texto por ejemplo, y determinando las causas y efectos: como una situación puede generar otra.

Por su parte, Jouini (2005) señala que realizar inferencias es una actividad primordial que posibilita la comprensión lectora y por ende su implantación en la práctica pedagógica debería ser constante “no sólo a través de la realización de preguntas, sino de la enseñanza y uso de estrategias inferenciales que faciliten la tarea de responderlas” (p.101, 102). Este autor propone diversos tipos de inferencias que establecen relaciones tanto a nivel sintáctico, proposicional y pragmático entre las diferentes secuencias y elementos textuales para llegar a construir el significado global del texto, las cuales son: inferencias acerca de la actitud o intención del autor, inferencias acerca de objetivos, instrumentales, secuenciales, de antecedentes causales, de consecuencias causales, emocionales, de estado, de predicción, referenciales e inferencias comparativas.

En este punto, es oportuno aclarar que en esta investigación se enfatizó en tres tipos de inferencias que hacen parte o están inmersas en la clasificación realizada por los autores anteriormente mencionados (emocional, causa-efecto y predictivas).

4.2.2.1 Inferencias de causa- efecto

Lo que se ha denominado en este estudio como causa y efecto, integra las inferencias de consecuencia causal y las inferencias de antecedente causal.



a) En lo que concierne a las inferencias de consecuencia causal:

León y Escudero (2008) consideran que las inferencias consecuentes causales o predictivas son anticipaciones de sucesos probables basados en la aplicación de nuestro conocimiento previo. Implican expectativas acerca de hechos, objetivos, acciones, resultados o emociones, facilitando el procesamiento de la información posterior en el mensaje.

Jouini (2005) indica que las inferencias de consecuencia causal permiten hacer predicciones acerca de sucesos físicos y planes nuevos de los agentes a partir de la cláusula explícita que se está procesando. Según este autor, las inferencias de causa/efecto pueden adoptar diferentes modalidades: (Figuras tomadas de la p.112)

1. Una causa (antecedente) y un efecto:



Figura 1. Una causa y un efecto.

2. Una causa puede dar lugar a dos efectos o consecuencias:

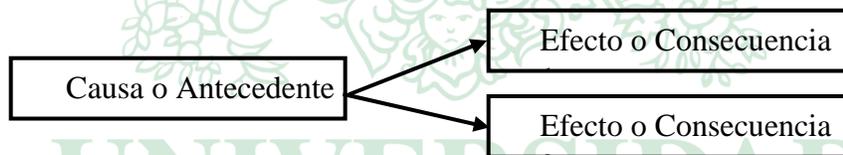


Figura 2. Una causa y dos efectos.

3. Varias causas pueden ser responsables de la aparición de un solo efecto:

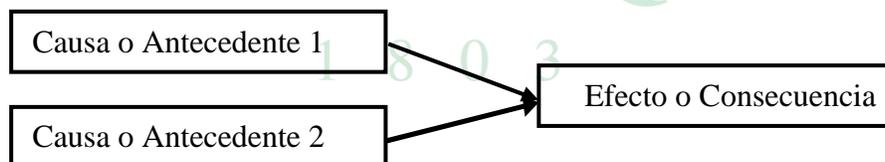


Figura 3. Dos causas y un efecto.



Barton y Sawyer (2003) señalan que “causa y efecto - es entender como una cosa lleva a otra” (p. 337), es decir; está relacionado con la comprensión que hace el lector de la procedencia y de las consecuencias que se generan en los eventos o sucesos.

Graesser, Singer y Trabasso (1994) señalan que “la inferencia está en una cadena causal, pronosticada, incluyendo eventos físicos y nuevos planes de agentes” (p. 337). Es decir: La inferencia está en una sucesión de eventos causales que pueden ser pronosticados, incluyendo eventos físicos y nuevos planes de los personajes, se indaga por el efecto que se puede producir.

Este tipo de inferencias responde a la pregunta ¿Qué pasará después? por ejemplo:

Tabla 4. *Ejemplo inferencia de consecuencia causal.*

Texto que provoca la inferencia	Pregunta	Inferencia
Causa	Efecto	Efecto
El bebé tiene hambre	¿Qué hará el niño?	El bebé llora

Fuente: Elaboración propia.

b) En cuanto a las inferencias de antecedentes causales:

León y Escudero (2008) consideran que las inferencias antecedentes causales buscan el porqué de una situación, cuál es la causa, razón o motivo de un hecho o acción.

Graesser, Singer y Trabasso (1994) consideran que la inferencia está en una cadena causal (puente) entre la acción, evento o estado explicitado actual y el contexto del fragmento anterior. Estas inferencias posibilitan especificar las causas por las que se ha producido determinada situación, de ahí, que Barton y Sawyer (2003) en relación a las causas y los efectos, señalen que “una cosa lleva a la otra” (p. 337).

Jouini (2005) hace alusión a que las inferencias de antecedentes causales “posibilitan la especificación de las causas, en el contexto previo del texto, de las acciones, sucesos o estados que se están comprendiendo y que son mostrados explícitamente” (p. 112).

Este tipo de inferencias responden a la pregunta ¿por qué? por ejemplo:



Tabla 5. *Ejemplo inferencia de antecedente causal.*

Texto que provoca la inferencia	Pregunta	Inferencia
Efecto		Causa
La jarra de vidrio, estaba hecha trozos en el piso de la cocina.	¿Por qué se dio esta situación?	Alguien dejó caer la jarra

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.2 Inferencias predictivas

Para Jouini (2005) las inferencias predictivas “permiten hacer conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros” (p. 113). Por lo anterior, cuando el lector predice sobre lo que viene a continuación, también está realizando una inferencia a partir de la información, explícita o implícita, disponible en el texto y en sus conocimientos previos.

Barton y Sawyer (2003) señalan que “hacer predicciones –usar pistas disponibles para hacer conjeturas fundamentadas sobre lo que podrías ocurrir a continuación” (p. 337). Es decir; cuando se hacen predicciones se utilizan pistas disponibles en el texto para hacer conjeturas sobre lo que podría suceder más adelante. Responden a la pregunta ¿qué podría pasar o suceder? por ejemplo:

Tabla 6. *Ejemplo inferencia predictiva.*

Texto que provoca la inferencia	Pregunta	Inferencia
La oveja, lejos del rebaño, comía pasto fresco, mientras tanto, un lobo escondido detrás del árbol, la miraba fijamente.	¿Qué le podría pasar a la oveja?	El lobo intentaría atraparla.

Fuente: Elaboración propia.



4.2.2.3 Inferencias Emocionales

Para Jouini (2005) las inferencias emocionales “permiten detectar emociones experimentadas por el agente, y por el lector, en respuesta a una acción, suceso o estado” (p. 112).

Para Graesser, Singer y Trabasso (1994) la reacción emocional experimentada por un personaje, es causada por o en respuesta a un evento o acción.

En este sentido, el lector hará inferencias emocionales teniendo en cuenta su conocimiento general sobre las reacciones y relaciones que evidencia entre los personajes (sentimientos, actitud). Este tipo de inferencia responde a la pregunta ¿qué siente este personaje? Por ejemplo:

Tabla 7. Ejemplo inferencia emocional.

Texto que provoca la inferencia	Pregunta	Inferencia
En la iglesia todos cantaban en voz alta y aplaudían fuertemente.	¿Qué sentían los asistentes?	Los asistentes sentían felicidad

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 Sobre las preguntas inferenciales

Ante la generación de preguntas que indaguen sobre información implícita del texto, Colomer (1993) especifica que “en la escuela se atiende poco a los procesos inferenciales y las preguntas de los enseñantes se refieren a información explícita en el texto en cuatro de cada cinco preguntas, ya que se considera una actividad demasiado difícil, al menos para los alumnos de Primaria” (p. 4). Ante este postulado de Colomer, se genera el interrogante sobre la importancia que juegan las preguntas inferenciales en el proceso de comprensión que hace el estudiante más allá de la identificación de información evidente en el texto indiferentemente el nivel escolar en el que se encuentre.



Por ello, se hace mención al estudio realizado por Duque y Correa (2012) quienes señalan como uno de sus hallazgos que los estudiantes en grado transición que fueron acompañados por docentes que promovieron el análisis de aspectos implícitos del texto (preguntas inferenciales) tuvieron mayores elaboraciones inferenciales, mientras que los estudiantes que estuvieron acompañados por maestras que indagaban principalmente por elementos literales del texto narrativo abordado, hicieron pocas inferencias y con un nivel menor de elaboración.

Lo anterior, deja ver que las preguntas que se formulan a los estudiantes durante el proceso de lectura, son un detonante para que ellos empiecen a encontrar los vacíos que hay en el contenido del texto y desde sus propias experiencias, vivencias, saberes previos y/o conocimiento del mundo, empiecen a dotarlo de sentido y develar esa información oculta que les permita comprender lo leído.

En este orden de ideas, al hablar del nivel inferencial de los estudiantes y de las implicaciones que tienen los procesos académicos que se orientan en el aula para su fortalecimiento, cabe mencionar la postura crítica de Emilia Ferreiro (s.f), quien expresa que las niñas y niños “curiosos, ávidos por saber y entender están en todas partes, en el Norte y en el Sur, en el centro y en la periferia. No los infantilicemos” (p, 7), por ello, no podemos decir que los estudiantes no saben, que no son capaces y que no podran responder una u otra pregunta literal, inferencial o crítica sin darle la oportunidad de que la conozcan y expresen lo que piensan al respecto.

De ahí, que en este estudio se formularan preguntas en cada una de las sesiones de la propuesta didáctica diseñada, algunas preguntas fueron de tipo literal para acercar a los estudiantes con la información explícita de los textos narrativos observados, sin embargo, las preguntas en las que se priorizó fue en las que indagan por información oculta del texto (implícito) y fueron planteadas a partir de los tres tipos de inferencias por las que se preguntaba en esta investigación: Inferencias de causa-efecto (antecedentes causales, consecuencias causales); inferencias emocionales; inferencias predictivas.



4.3 El video: una herramienta TIC mediadora en la comprensión lectora

4.3.1 Las TIC en educación

Díaz (2008) hace hincapié en que un aspecto que se debe considerar es que las “TIC aplicadas en educación no garantizan por sí mismas la inclusión y equidad social, ni tampoco la calidad o innovación” (p. 1). Ello, permite inferir que vincular las TIC en educación implica un uso real e intencionado, con unos objetivos y acciones específicas que guíen el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo el docente un dinamizador de su práctica que ve las fortalezas del recurso y las emplea de manera significativa con sus estudiantes, previendo su incidencia en el proceso .

González, Haza y León (2012), señalan que el “papel que las TIC pueden jugar en el aprendizaje se ha justificado por el número de sentidos que pueden estimular, y la potencialidad de los mismos en la retención de la información” (p. 50). El uso de las TIC en educación requiere que el docente se convierta en un agente activo que planifica y diseña su práctica, que plantea objetivos claros y pertinentes para el uso que dará a la tecnología educativa que lleva al aula, impactando el hacer del estudiante, su forma de percibir el aprendizaje y de inmiscuirse en él, desde la toma de decisiones que surjan de sus necesidades e intereses, actuando con voluntad, decisión y reflexión sobre sus propios actos y las diferentes posibilidades a las que puede recurrir para forjar sus propios aprendizajes, entre ellos, el uso del sentido de la vista, la escucha y el tacto.

Para Henao, Ramírez y Uribe (2013) las tecnologías de la información y las comunicaciones están permitiendo acercar a la población al conocimiento y en el ámbito educativo, han posibilitado a los maestros innovar en su prácticas pedagógicas de aula, las tecnologías debidamente empleadas por los docentes se convierten en una herramienta significativa que posibilita la construcción de conocimiento, “la idea es que los estudiantes aprendan con ellas, no de ellas, y se conviertan así, cada vez con mayor experticia y autonomía, en los diseñadores de sus propios saberes (p. 63).



A partir de lo anterior, es evidente que con el paso de los años, los recursos audiovisuales han ido ganando un importante uso en el ámbito educativo; cada vez más, los educadores recurren a estos recursos para apoyar la orientación y comprensión de las temáticas que esperan sean aprendidas por los estudiantes en su área. Entre ello, el video, al que se puede acceder en internet sin mayores complicaciones en sitios web como YouTube por ejemplo, el cual ofrece al público un sin número de videos de diferentes áreas y temas que posibilitan al usuario tener mayor acercamiento al aprendizaje de los conceptos y/o procedimientos que son desconocidos, brindándoles la posibilidad de ampliar sus saberes frente a aquellos elementos que son de su interés, apoyados por ejemplo, en tutoriales que señalan el paso a paso para cumplir determinada tarea o solucionar las dudas e inquietudes sobre cómo abordar un procedimiento técnico u otro.

Con el surgimiento de nuevas tecnologías que pueden ser aplicables en el campo educativo, el proceso de la escritura y la lectura, también ha ido cambiando y tomando nuevas acepciones, por ejemplo, Juergen Boos (Los nuevos renacentistas: La transformación del libro en la era digital); Emilia Ferreiro (La lectura en la era pre-digital); Pérez Tornero (El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. Hacia un marco para la comprensión de qué es la lectura); y Daniel Cassany (Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo), entre otros.

Cassany (2010), en el texto “Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo”, destaca el surgimiento de nuevos artefactos que posibilitan el acercamiento a textos escritos y multimodales, u otros que hacen parte de la cotidianidad del entorno en el que vivimos (afiches, carteleras, avisos publicitarios, vallas u otros) que brindan información sobre diversos temas que pueden o no ser de nuestro interés, pero indiferentemente al medio, requieren que el lector los comprenda, en este sentido, surge el cuestionamiento de ¿qué tanto se llega a comprender eso que se lee?, porque comprender es un proceso complejo, que requiere de conocimientos previos sobre el tema y tener un bagaje conceptual que permita entablar relaciones con la información nueva, aspecto que también resaltan Isabel Solé y Emilia Ferreiro, entre otros autores.



Lo anterior, lleva a pensar en la importancia de los procesos que se están orientando a nivel escolar para acercar a los estudiantes a la lectura de diferentes tipos de textos, en diferentes formatos, a su comparación y uso, donde ellos lean más y de manera diversa, realicen inferencia y puedan cuestionar lo que leen, encontrar verdades y vacíos. En este sentido, leer y comprender, no solo se da desde el texto impreso, sino desde diferentes medios que con el paso del tiempo están surgiendo y ganando espacio a nivel de la sociedad y de la escuela, hecho que no puede ser desconocido o ignorado, debido a que estos “nuevos artefactos” pueden ser de gran ayuda para promover mejores escenarios de enseñanza y aprendizaje, entendiendo por mejores escenarios a la planeación intencionada del docente que hace uso de diferentes medios y estrategias para impulsar la capacidad creadora del estudiante.

A partir de lo anterior, la escuela debe facilitar todos los escenarios posibles para que los niños y niñas interactúen con nuevos modos y medios de comunicación, exploten su potencial creativo desde la escritura y fortalezcan la comprensión lectora. En este proceso juegan un papel importante las tecnologías de la información y las comunicaciones por que movilizan la práctica de aula, permiten que los estudiantes interactúen y trabajen colaborativamente. Al respecto, García (2013) indica que “en las nuevas formas de alfabetizaciones, las imágenes y los sonidos ocupan un lugar protagónico, con el mismo nivel jerárquico que tiene el texto alfabético” (p. 94), también hace mención a que los lectores cada vez más se ven enfrentados a la necesidad de interpretar imágenes y textos tanto en forma impresa como digital, esta incorporación de las TIC en los procesos de alfabetización desde una perspectiva multimodal posibilita nuevas formas de presentar la información, “pasando del modelo verbal a propuestas multisensoriales, donde la imagen, el audio y el video aportan elementos icónicos intuitivos y motivadores que exigen del sujeto nuevas habilidades para acceder a la información” (p.98).

4.3.2 Uso didáctico del video

Con la intención de contextualizar la definición de video en esta investigación, es pertinente hacer una pausa y presentar algunas definiciones al respecto:



Igado (1994), indica que el término video “en ocasiones puede generar confusiones, ya que con él se designa el magnetoscopio, las cintas videográficas e incluso el equipo de grabación y reproducción que se emplea” (p. 90). Sin embargo, él entiende por video, “al sistema capaz de generar, emitir y recibir señal electrónica” (p. 90).

Por su parte, Bravo (2000) señala que “el video es un sistema de captación y reproducción instantánea de la imagen en movimiento y del sonido por procedimientos electrónicos” (p. 3).

La Real Academia de la Lengua Española (vigésima tercera edición del diccionario de la lengua española, publicado en octubre en 2014), entre sus definiciones, señala que el video “es un sistema de grabación y reproducción de imágenes, acompañadas o no de sonidos, mediante cinta magnética u otros medios electrónicos”.

Teniendo en cuenta las definiciones antes mencionadas sobre el video y al uso que se dio en este estudio, en el que no se produjeron y editaron grabaciones, se entiende por video: al medio digital audiovisual que integra secuencia de imágenes en movimiento y efectos sonoros sincronizados de los sucesos o escenas que se presentan.

Ahora bien, sobre el uso del video en educación, Bravo (1996) señala que “el video es uno de los medios didácticos que, adecuadamente empleado, sirve para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de éstos” (p.100), si bien, dentro de la práctica pedagógica juega un papel importante el uso del recurso educativo, tiene gran valor la intencionalidad con la que el docente lleva al aula el recurso y lo articula a una serie de actividades que permitirán que el estudiante asimile la información que se le presenta, la comprenda y la apropie para aplicarla posteriormente en un contexto diferente. Este autor, hace énfasis en algunas conclusiones que han tenido lugar a partir de su propia experiencia y que desde su mirada se deben tener en cuenta para su eficaz aplicación en el aula de clases:

- El profesor debe tener muy claro qué es lo que va a hacer antes, durante y después del pase del video en su clase.



- La estrategia didáctica es la que va a permitir que la utilización del medio no se quede en el simple hecho de contemplar un mensaje audiovisual más o menos educativo o entretenido por parte de los alumnos, sino que se convierta en una clase con unos objetivos claros de aprendizaje que sean logrados correctamente.
- Los medios audiovisuales utilizados como recursos didácticos no deben agotarse en ellos mismos. Su función es complementar la acción del profesor que, a su vez, puede ir acompañada de otros recursos, audiovisuales o no.

En relación a lo anterior, Bravo (2004) puntualiza que un medio “es un instrumento o canal por el que transcurre la comunicación” (p. 113), por lo tanto, pensar los medios en la enseñanza implica reconocerlos como recursos materiales que facilitan la información entre el docente y el estudiante, donde la labor del docente juega un papel transcendental para la interpretación de la información que estos presentan ya sea en texto escrito, imagen o audiovisual. Su uso debe ser previamente planeado y que responda a una intencionalidad pedagógica.

Por lo anterior, usar videos en clase como medio audiovisual y didáctico, implica que se haga una planificación previa del proceso, respondiendo a las preguntas ¿Cuál o cuáles son los objetivos de enseñanza del docente? ¿Por qué se elige ese medio denominado video? ¿Qué se espera que los estudiantes aprendan? ¿Cuál es el video que se puede utilizar? ¿En qué momento se usaría? ¿Cómo será la participación del docente y estudiantes en el proceso? ¿Cuáles serán las acciones a realizar antes, durante y después de la observación del video?

4.3.3 Clasificación de los videos

Sobre los posibles usos que puede tener el video en el campo educativo, Martínez (1990) formuló la siguiente pregunta ¿qué funciones puede cumplir el video en la enseñanza?, a la que dio respuesta haciendo un agrupamiento de esas funciones en las siguientes categorías: *el video como medio didáctico; como medio de formación del profesorado; como medio de expresión estética y de comunicación; y por último, como medio de investigación.*



Para esta investigación se retoman los postulados de Martínez (1990) acerca de la categoría del *video como medio didáctico*, el cual tiene entre sus funciones: motivar y captar la atención de los estudiantes y acercarlos a la temática; la presentación parcial o total del contenido del tema en el transcurso de la clase; y un uso como medio recapitulador, que hace alusión a la posibilidad que ofrece al estudiante para volver sobre los aspectos más relevantes del tema propuesto con el fin de analizar, profundizar o aclarar alguna duda sobre el mismo (p. 170- 171).

Al darle un uso didáctico, según el autor, el docente debe prever dos acciones importantes, una de ellas, es adecuar el programa a la situación concreta de la clase, que hace referencia a la planeación anticipada de la situación de aprendizaje, elegir y observar previamente el video, analizarlo y decidir de qué manera será empleado, qué elementos del mismo se tomarán como puntos esenciales. La otra hace referencia a desarrollar los materiales que van a permitir la explotación del mismo (documentos, referencias bibliográficas que posibiliten al estudiante ampliar los aspectos e información de mayor interés para él, también, guías de observación, esquemas a rellenar, mapas a completar, gráficos, preguntas u otros que posibiliten que el estudiante de cuenta de lo observado, de sus análisis sobre lo visto en el video, que a su vez, permitan al docente evaluar las comprensiones que ellos realizaron).

De otro lado, Ferrés (1994) señala que la expresión audiovisual, “moviliza la sensibilidad, la intuición y las emociones” (p. 28), desplegando sentimientos en quien las percibe. Este autor, presenta una propuesta taxonómica de los videos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, categorizándolos en seis modalidades, de la siguiente manera: La video-lección (exposición sistematizada de contenidos de carácter magistral, donde el estudiante observa, comprende y asimila, aquí, el rol del docente es pasivo); el video-apoyo (esta modalidad hace alusión al recurso utilizado para acompañar, ilustrar, argumentar la exposición oral que hace el docente o los educandos, se trata de imágenes que apoyan el discurso verbal); el video-proceso (hace uso de la cámara de video, donde los estudiantes participan, crean y dinamizan la grabación de situaciones que posteriormente pueden ser analizadas en el aula); el programa motivador (el trabajo didáctico y de análisis parte de la



observación del video, responde a criterios de pedagogía activa, “integra imágenes, música, texto, habla, efectos sonoros, formando una unidad indisoluble, con un ritmo, un desarrollo y una duración establecida” (p. 38); el programa mono-conceptual (ayuda al receptor a entender con mayor facilidad un tema, principalmente en temáticas concretas asociadas a conocimientos y hábitos); y el video interactivo (posibilita al usuario tener manejo de la secuencia de imágenes, ya que el emisor es tan activo como el receptor).

Por último, Bravo (2000) indica que el video como recurso didáctico consta de diversas características que pueden favorecer la práctica pedagógica de aula, lo clasifica en cinco clases:

- *El video como medio de observación:* en el que se hace uso de una cámara para registrar las realidades que emergen durante la práctica de aula. En este uso, los beneficios que ofrece están ligados a la auto-grabación, para una posterior revisión de lo grabado con el fin de analizar y autocorregir tanto el accionar de los docentes como de los estudiantes, según sea el caso.
- *El video como medio de expresión:* hace alusión a la posibilidad que tienen los docentes y estudiantes de “confeccionar” sus propias producciones o programas, según los intereses y necesidades que tengan (presentar un tema, dar cuenta de lo aprendido, entre otros).
- *El video como medio de autoaprendizaje:* se convierte en una herramienta que posibilita al estudiante, apropiarse del contenido según su ritmo de aprendizaje, ya que durante su observación puede detener la imagen, regresar sobre lo visto, adelantar la presentación, según el grado de comprensión que vaya teniendo.
- *El video como medio de ayuda a la enseñanza:* en este, se destaca que cualquier programa puede ser utilizado didácticamente, siempre y cuando su uso tenga una intencionalidad que previamente ha sido formulada. Aquí, se hace una distinción entre dos formas de uso, como primero, el video - apoyo o complemento del docente: “Las imágenes, con o sin sonido, pueden ser un elemento que utilice el profesor para ilustrar su explicación” (Bravo, 2000, p. 5), donde las imágenes



animadas, con movimientos y efectos sonoros causan interés en quien las ve. Como segundo uso, se destaca el video como instrumento de transmisión de conocimientos: hace mención a que el video puede sustituir la acción orientadora del docente, convirtiéndose en un recurso didáctico para repasar las explicaciones, conceptos, procedimientos u otros que requieran ser aprendidos.

4.4 Textos narrativos

Para abordar la definición del texto narrativo, es importante tener en cuenta que se denomina narración al relato oral o escrito en el que se dan a conocer una serie de hechos, sucesos o acontecimientos producto de la realidad o ficción (imaginarios), que se desarrollan en un espacio y tiempo determinado por uno o varios personajes. Por lo anterior, narrar es relatar y/o contar.

Ahora bien, el texto narrativo consta de unos elementos, estructura y clasificación que se darán a conocer más adelante, teniendo en cuenta la postura de varios autores sobre el tema.

En cuanto a la definición, Domínguez (1989) indica que el texto narrativo es una “narración, o un fragmento de una narración, reproducida por medio de la escritura” (p. 7), en este sentido, el texto narrativo es una creación que consta de significados que pueden estar relacionados con la vida real e imaginaria, en la cual, se debe tener en cuenta una estructura que permite dar sentido al mismo y evidenciar cómo y por qué suceden los hechos que se narran.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) en los lineamientos curriculares de lenguaje señala que “en el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales: hechos organizados en el eje tiempo” (p. 36) y que la superestructura de los mismos consistirá en presentar al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre. Además, se indica que el tipo texto narrativo tiene distintas modalidades, tales como: el cuento, la fábula, la novela, el mito, la obra de teatro, el relato cotidiano y la historieta (p. 81).

Los autores Marmolejo y Heredia (2006) consideran que el texto narrativo “está compuesto por episodios y situaciones que tienen una estrecha relación con la experiencia



cotidiana de los sujetos lectores” (p. 101), lo que posibilita su distinción en relación a otras tipologías de texto como el argumentativo, expositivo e informativo.

4.4.1 La fábula

Se entiende por fábula al relato literario, breve, con una narrativa en prosa (forma más natural del lenguaje hablado o escrito: estructurado en párrafos y estos a su vez en oraciones) o en verso (ritmo y musicalidad: rima, acento, estructurada en estrofas y estos a su vez en verso) y con personajes, principalmente animales u objetos inanimados que actúan como los seres humanos. La estructura de la fábula consta de un inicio, nudo, desenlace y moraleja, que tiene como finalidad proporcionar una enseñanza o consejo moral.

Al llegar a este punto, es necesario aclarar que el empleo de fábulas en formato video, de las que se hizo uso en este estudio, no tenía como fin o intencionalidad promover un cambio de actitud en los estudiantes o que ellos identificaran y adoptaran valores morales. El uso de estos textos, respondió al carácter narrativo de su estructura, que permitía dar lugar a preguntas inferenciales de tipo predictivas, emocionales y de causa-efecto.

4.4.2 El cuento

4.4.2.1 ¿Qué es el cuento?

Para definir y entender qué es el cuento, se retoma la postura de Bruder (2000), quien indica que la palabra cuento “proviene del latín computare, y significa contar, enumerar hechos; es decir, relatar, narrar una historia que, como toda historia, necesita de un argumento que la sustente, que le otorgue sentido, una razón de ser: que le de vida” (p. 27), en este sentido, el cuento emplea un lenguaje natural, por lo que es escrito en prosa.

Para esta autora, el cuento consta de varios aspectos que lo hacen relevante en su narrativa:

a. El cuento es una metáfora: es decir, consta de un lenguaje que permite encontrar significados a partir de la asociación de expresiones y que logran movilizar las emociones del lector, oyente o expectante.



b. En el cuento, tanto el tiempo como el espacio están condensados: es decir, los hechos o sucesos no son estables, sino que son cambiantes debido a que el tiempo los entreteje y enmarca su duración y evolución.

c. El cuento consta de un principio, un nudo y un desenlace: el principio posibilita la primera interacción con el relato, promueve expectativas y suposiciones sobre el accionar de los participantes y lo que podría llegar a ocurrir, sucesos posteriores. En el nudo, se presenta el conflicto, las divergencias entre los personajes, los cuales son el detonante de un sinnúmero de situaciones que poco a poco van siendo superadas y finalmente resueltas (desenlace).

d. El cuento es un juego, un objeto transicional: es decir, un cúmulo de expresiones que cobran sentido desde las motivaciones que emergen en el lector o escritor (angustias, alegrías, preocupaciones, dudas, sueños, etc.).

e. El cuento es síntesis: es decir, permite dar cuenta de emociones en un espacio-temporal determinado.

f. El cuento es memoria: en el que se plasman, conservan y evocan los sucesos propios de cada persona, familia, comunidad, sucesos que se han dado en un tiempo y espacio determinado, con características culturales, sociales u otros que los hacen particulares e importantes.

Siguiendo con la posición de Bruder (2000), ella sostiene que el cuento permite una descripción de las conductas humanas, así como la movilización del pensamiento y las emociones en niños y adultos, con la intención de que por sí mismos puedan evidenciar los aspectos éticos que se presentan y tenga la plena libertad de sacar sus propias conclusiones al respecto, en el cuento, no se pretende moralizar el comportamiento humano como se da en la fábula, sino dar lugar a la invención e imaginativa de los sujetos.

4.2.2 Clasificación de los cuentos

La clasificación de los cuentos tiene bastante cuestionamiento, debido a que pareciera que una categoría estuviera inmiscuida en la otra, por ejemplo, al decir que hay cuentos de animales y cuentos de misterio, por ejemplo, se crea el interrogante de que un cuento donde



sus personajes son animales y los sucesos giran en torno a ello, puede tener misterio en su narrativa, o viceversa.

Sin embargo, ha habido un intento por clasificarlos según el autor, el tema, el destinatario y los personajes, de la siguiente manera:

Tabla 8. *Clasificación de cuentos.*

Autor	Destinatario	Tema	Personajes
Cuentos populares	Cuentos infantiles	Cuentos fantásticos	Cuentos de hadas...
Cuentos literarios	Cuentos para adultos	Cuentos de terror	Cuentos de espías, policías...
		Cuentos de amor	Cuentos de animales
		Cuentos de suspenso	Cuentos de personajes históricos
		Cuentos de viajes	Cuentos de fantasmas y monstruos
		Cuentos de denuncia	...

Fuente:

http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/CUENTOS/contar/clasificacion.htm

Es válido mencionar que en este estudio se emplearon cuentos infantiles en formato video, que constan de elementos visuales y sonoros llamativos para los estudiantes.



5. Ruta metodológica

5.1 Enfoque, abordaje metodológico y alcance de la investigación

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, retomando la postura de los autores Denzin y Lincoln (2012) quienes señalan que el “termino *cualitativo* implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente en función de cantidad, numero, intensidad o frecuencia” (p, 62).

Además, tuvo un abordaje metodológico desde el estudio de caso, considerando que el caso puede ser un niño o un grupo de alumnos, que se realiza cuando se tiene un interés muy especial en sí mismo y en sus particularidades, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1998, p.11).

Debido a que la metodología empleada fue estudio de caso, su aplicación se llevó a cabo teniendo en cuenta las tres fases descritas por Bonafé (1998), las cuales son: fase preactiva, fase interactiva y fase posactiva.

En la fase preactiva se desarrolla una serie de acciones que posibilitan direccionar las intenciones del investigador, sus propósitos de investigación y dar forma a las técnicas e instrumentos que permitan su aplicación. Por lo anterior, en esta fase se realiza: la delimitación del problema, formulación de la pregunta y objetivos de investigación, caracterización del contexto, selección de participantes, planeación de recursos, técnicas e instrumentos de recolección de la información y la organización del cronograma como proyección de las acciones a realizar.

La fase interactiva responde fundamentalmente al trabajo de campo, a la materialización del procedimiento, dando lugar a la exposición y negociación de las acciones con los actores involucrados en el estudio, en esta fase se interactúa directamente con los participantes y se aplican las técnicas de recolección de información que permitirán dar respuesta a la pregunta de investigación planteada inicialmente.



En la fase posactiva se realiza el informe final de manera descriptiva, para ello, se analizan las evidencias recopiladas, las cuales son el producto de las técnicas e instrumentos empleados en la investigación.

Además, esta investigación tuvo un alcance descriptivo, atendiendo a los postulados de Yin (1989) y Pérez Serrano (1994), quienes opinan que el alcance descriptivo está orientado a detallar fenómenos, situaciones o eventos.

5.2 Población

Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Rural Mulaticos Piedrecitas, ubicada en zona rural del municipio de Necoclí – Antioquia, la propuesta didáctica se realizó con 23 estudiantes de tercer grado de básica primaria de la sede Mulaticos Piedrecitas; el grupo estaba conformado por niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años.

Como la investigación estuvo marcada en la metodología estudio de caso, de los 23 estudiantes que participaron en la implementación de la propuesta didáctica, solo se eligieron 7 estudiantes, atendiendo a la postura de Stake (1998) quien señala que si es posible, se deben escoger casos donde las indagaciones sean bien acogidas, donde se pueda identificar un posible informador dispuesto a dar su opinión sobre el tema de estudio.

Es válido mencionar que la mayoría de los estudiantes participantes pertenecen a familias de estrato socio económico 1, que carecen de internet y equipos tecnológicos como Tablet, computadores y celulares inteligentes.

Aunque algunas familias cuentan con algunos textos impresos entregados por el establecimiento educativo (actas de entrega de libros a las familias) y libros entregados por la fundación secretos para contar, es el espacio escolar donde los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con los computadores en el aula de sistemas y con diversos tipos de textos impresos que se encuentran en la “biblioteca escolar” de la sede, entre ellos, los



pertenecientes a la colección semilla del Plan Nacional de Lectura y Escritura “leer es mi cuento” del MEN, entregada a la institución en el año 2014.

En relación a lo anterior, a pesar de que los estudiantes interactúan de una u otra manera con algunos textos en el hogar y en el colegio, las pruebas nacionales permiten evidenciar que los estudiantes del grado tercero presentan debilidades en la competencia comunicativa lectora en el componente semántico, de ahí el interés de trabajar con este grado e investigar sobre la mediación del video en la lectura inferencial que realizan los estudiantes.

5.3 Propuesta didáctica

Como se mencionó en apartados anteriores, el uso de herramientas tecnológica por sí solas no garantizan resultados significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ende, para direccionar esta investigación y recopilar información sobre el uso didáctico del video como mediador en la elaboración de inferencias, se diseñó e implementó una propuesta didáctica que consta de 11 sesiones de clase: cada sesión duró dos horas y estaba subdivida en cinco momentos que guardan relación entre sí. Los cuales se explican más adelante.

5.3.1 Esquema general de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica diseñada consta de cuatro etapas: Sobre el cuento y la fábula vamos a aprender; ¿Para qué hago visible lo que no se ve?; ¿Cómo lo interpretas?; Cierre.

Las cuatro etapas fueron planteadas de esta manera con el fin de direccionar el proceder de la investigadora en la planeación de las actividades y recursos a emplear durante las sesiones, de tal manera que se discriminaran los objetivos perseguidos y los trabajos realizados por los estudiantes (evidencias documentales) en torno a la elaboración de inferencias de causa-efecto, predictivas y emocionales.

A continuación, se presenta el esquema general de la propuesta empleada en esta investigación:



Tabla 9. Esquema general de la propuesta didáctica.

Etapas	Número y nombre de las sesiones	Objetivos
Sobre el cuento y la fábula vamos a aprender	1. ¿Qué cuento me sé?	Motivar a los estudiantes para que participen de manera activa en las sesiones de clase. Reconocer y afianzar los saberes que poseen los niños sobre el cuento, como una modalidad del texto narrativo.
	2. ¿Qué es una fábula?	Comprender que la fábula es un texto narrativo donde los personajes son personificados con animales, plantas y objetos que actúan como los seres humanos. Identificar semejanzas y diferencias entre un cuento y una fábula.
¿Para qué hago visible lo que no se ve?	3. ¿Puedo ser detective al momento de leer?	Comprender que se puede recuperar información explícita de un video observado o un texto leído. Comprender que en el video, texto escrito o imagen hay claves o pistas que posibilitan descubrir información que está oculta y que permiten comprender mejor lo leído o visto.
	4. ¿Cómo encuentro las pistas cuando soy detective?	Comprender que se puede recuperar información explícita e implícita de un video observado o un texto leído. Comprender que en el video, texto escrito o imagen hay claves o pistas que posibilitan descubrir información que está oculta y que permiten comprender mejor lo leído o visto.
	5. ¿Qué podemos leer?	Comparar el cuento y la fábula con otro tipo de texto como una noticia (texto informativo) y una receta (texto explicativo) a través de la observación de videos. Extraer información de los videos observados a partir de la formulación de preguntas de tipo literal e inferencial.



		Comprender que una imagen puede representar determinada situación y se puede hacer una lectura de su significado.
	6. ¿Una imagen se puede leer?	Reconstruir la secuencia de una fábula utilizando algunas imágenes del video proyectado.
¿Cómo lo interpretas?	7. ¿Cómo puedo predecir de que tratará el texto, cuento o fábula?	Realizar inferencias predictivas y emocionales de los personajes a partir del título y los eventos presentes en el video.
	8. ¿Cómo y por qué sucedió?	Identificar los posibles efectos que surgen a raíz de una determinada situación, a partir de las claves que se pueden evidenciar en el texto.
	9. ¿Un gesto o acción arroja información?	Localizar cambios emotivos en los personajes a raíz de los sucesos que se desarrollan en la trama del video.
		Motivar y apoyar a los niños en la invención de un cuento o fábula eligiendo un tema de su interés.
	10. ¿Qué fue lo que aprendí?	Registrar en video la dramatización del cuento creado, como un insumo que permita retroalimentar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de toda la propuesta didáctica.
Cierre		Motivar y apoyar a los niños en la invención de un cuento o fábula eligiendo un tema de su interés.
	11. ¿Qué fue lo que aprendí?	Registrar en video la dramatización del cuento creado, como un insumo que permita retroalimentar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de toda la propuesta didáctica.



Como se señala en el esquema de la secuencia didáctica, en las sesiones se presentaron cuentos y fabulas en formato video, los criterios que se tuvieron en cuenta para su elección fueron los siguientes:

- Que tuvieran imágenes en movimiento que se correspondieran con el sonido y los argumentos de los personajes.
- Constaran de personajes animados y sucesos llamativos para los estudiantes.
- El contenido de la fábula o cuento en formato video posibilitara formular preguntas inferenciales de tipo causa-efecto, predictivas y emocionales.
- Tanto el cuento como la fábula en formato video tuviera poca duración, un lenguaje comprensible para los estudiantes e imágenes que acercaran a los estudiantes al contexto de las situaciones en las que se estaban involucrados los personajes.

Además, se presentan los videos que fueron recuperados de youtube y utilizados en cada una de las sesiones de la propuesta didáctica, de la siguiente manera:

Tabla 10. *Enlaces de videos utilizados en la propuesta didáctica.*

Número y nombre de las sesiones	Enlace de videos
1. ¿Qué cuento me sé?	Cuento “Lambert el león cordero” <i>tomado de:</i> https://www.youtube.com/watch?v=88e213UsaUE
2. ¿Qué es una fábula?	Fábula “La liebre y la tortuga” <i>tomado de:</i> https://www.youtube.com/watch?v=w3eGcFCsmNo
3. ¿Puedo ser detective al momento de leer?	Fábula “el perro y el reflejo en el rio”, tomado de https://www.youtube.com/watch?v=fHKgAEq1lqg
4. ¿Cómo encuentro las pistas cuando soy detective?	Fábula “el jabalí y el zorro”, tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=Pk2ONKgskbU



5. ¿Qué podemos leer?	Fábula “el león y la liebre” tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=-79IjPRbN00
6. ¿Una imagen se puede leer?	Fábula “los dos amigos y el oso” tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=JltaG0vKCKw
7. ¿Cómo puedo predecir de que tratará el texto, cuento o fábula?	Fábula “ el lobo flautista y el cordero” tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=J7kuHVAI-dA Fábula “el cuervo y las palomas” tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=R0m4bzuGEnY
8. ¿Cómo y por qué sucedió?	Fábula “ La corneja y las aves” tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=ufrY5J2XzZw
9. ¿Un gesto o acción arroja información?	Video “EMOCIONES DISNEY PIXA ” tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=vQvyP_ZCk9o Video “ el jardinero y la familia” tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=Af2jnOiudno
10. ¿Qué fue lo que aprendí?	Cuento “Willy el mago”, tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=K2Q-f5XpeCk&t=152s
11. ¿Qué fue lo que aprendí?	En esta sesión no se presentó video a los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

5.3.2 Momentos de la sesión de clase

Las 11 sesiones se desarrollaron con el grado tercero de la sede Mulaticos Piedrecitas, cada sesión se realizó en las dos primeras horas de la jornada escolar y estaba subdividida en cinco momentos (Exploración de pre-saberes; observación de video; actividades de aprendizaje; socialización de actividades realizadas; evaluación de la sesión). Es válido



mencionar que los tiempos establecidos para cada uno de los cinco momentos variaron en cada sesión.

Otro aspecto a señalar, es que se contó con las siguientes condiciones logísticas: aula convencional asignada al grado tercero; computador portátil; televisor pantalla plana; dispositivos de audio (parlantes); material impreso con las actividades a realizar para cada uno de los estudiantes o equipos según la planeación; afiches con normas de convivencia y momentos de la clase; otros recursos didácticos: cinta, lápiz, borrador, etc.

A continuación, se describen los cinco momentos en los que subdividió cada sesión de clase. Para conocer la planeación de cada una de las 11 sesiones de clases diseñadas en la propuesta didáctica (Ver anexo 7).

5.3.2.1 Momento uno: exploración de pre-saberes.

Este momento tuvo como propósito identificar los saberes previos de los estudiantes en torno al tema que se abordaría en la sesión de clase (cuento o fábula en formato video e inferencias), a la vez, que se pretendía evidenciar en los estudiantes los saberes que recordaba de las sesiones anteriores. Para tal fin, se propusieron las siguientes estrategias: SQA (que sé, que quiero aprender y que aprendí); formulación de preguntas abiertas que posibilitaran que los estudiantes fueran llenando de significado el contenido del texto; realización de predicciones sobre el texto a observar: apoyados en la información que proporcionan como el título, las imágenes; entre otras.

5.3.2.2 Momento dos: observación

En este momento se presentaba el vídeo del texto narrativo elegido: cuento o fábula, y con el propósito de evidenciar la comprensión que los estudiantes hacían del contenido del mismo durante la observación, la docente investigadora hacía algunas pausas (previamente planeadas) para formular preguntas inferenciales de tipo predictivas, emocionales o de causa-efecto y dialogar con los estudiantes al respecto.



5.3.2.3 Momento tres: actividades de aprendizaje.

En este momento, se diseñaron actividades individuales y de trabajo cooperativo, con el fin de que los estudiantes dieran cuenta de lo que habían comprendido del texto presentado a través del video.

Entre las actividades propuestas, se destaca la formulación de preguntas que permitieran a los estudiantes dar cuenta de información textual o literal del texto y primordialmente la formulación de preguntas inferenciales de tipo predictivas, emocionales o de causa-efecto.

5.3.2.4 Momento cuatro: socialización de actividades realizadas

El propósito de este momento era que los estudiantes de manera individual o colaborativa, según haya sido la actividad desarrollada, compartieran ante el grupo sus interpretaciones sobre el texto abordado a través del video. Para ello, se propusieron estrategias como: mesa redonda, conversatorio, entre otras

5.3.2.5 Momento cinco: evaluación de la sesión

Este momento posibilitaba la recopilación de las producciones realizadas por los estudiantes; además, se generaba un espacio para la autoevaluación y coevaluación donde los mismos estudiantes evaluaban las producciones y comportamiento de sus compañeros, a la vez que brindaban recomendaciones para la realización de actividades posteriores, con el fin de que cada estudiante volviera sobre las fortalezas y posibles oportunidades de mejora, de tal manera que pudiera seguir avanzando satisfactoriamente en el proceso.

5.4 Instrumentos de recolección de información

Con el propósito de responder a la pregunta de investigación, los instrumentos que se utilizaron en esta investigación, fueron:

5.4.1 Diario de campo

En torno a este instrumento, Stake (1998) plantea que el investigador registra acontecimientos para interpretar y encontrar significados sobre el objeto de estudio, para posteriormente describir los hallazgos encontrados. Por su parte, Mayan (2001) considera



que las notas de campo son relatos descriptivos en los que se inscribe todo aquello que es observable y retenido por el sentido del oído.

Por lo anterior, la docente investigadora fue quien desarrolló con los estudiantes las once sesiones de la propuesta didáctica y a partir de la interacción, y el desarrollo de los momentos de la clase, pudo evidenciar aspectos importantes del tema de estudio, a partir de la observación de la actitud de los estudiantes, de escuchar sus participaciones orales y evidenciar los trabajos escritos que realizaban de manera individual o colaborativamente, los cuales al terminar cada sesión registró en el formato de diario de campo diseñado para tal fin.

Además, La docente directora del grupo, también participó en el desarrollo de las sesiones desde el rol de observadora y de manera inmediata registraba en el diario de campo, que ella llevaba, los datos que consideró relevantes (Ver anexo 4- formato de diario de campo).

5.4.2 Entrevista semiestructurada

Stake (1998) indica que la entrevista “Es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”, en tanto, permite descubrir las visiones de los participantes.

Por ello, al finalizar la implementación de la propuesta didáctica se entrevistó a la docente directora del grupo y a partir de ello, se pudo recopilar información acerca de su percepción sobre los textos narrativos que fueron presentados en formato video a los estudiantes, las inferencias que tuvieron lugar en el proceso, entre otros aspectos (ver anexo 5- guía de entrevista semiestructurada docente).

De igual modo, al finalizar la propuesta didáctica se pudo recopilar información sobre la percepción individual de los siete estudiantes (estudio de caso), en torno a lo que les gustó de las actividades desarrolladas: las realización de inferencias de causa-efecto, predictivas,



emocionales, la observación de los videos, entre otros aspectos (ver anexo 6- guía entrevista semiestructurada estudiantes).

5.4.3 Evidencias documentales

Vega (2012) indica que el documento es un medio que permite obtener información significativa, que puede estar representada en papel o “tomar vida” en un objeto o figura que represente información personal o social sobre el tema de estudio. Por su parte, Stake (1998) indica que las evidencias de este tipo pueden ser un observador más experto que el investigador, en tanto tienen inscritos o plasmado información sobre el objeto de estudio que posiblemente el investigador no hubiese logrado captar por sí solo.

De ahí, que en esta investigación las evidencias documentales vienen a ser las producciones escritas que fueron realizadas por los estudiantes en cada sesión de clase (actividades individuales y grupales en hojas block o bond u otro), los cuales fueron recopilados por la docente investigadora al terminar la sesión. Estas evidencias son de gran importancia en el estudio por que corresponden a actividades que se diseñaron para que los estudiantes dieran cuenta de las inferencias (causa-efecto, predictivas-emocionales) que realizaron al observar los textos narrativos en formato video.

5.5 Sistematización y análisis de la información

Con el fin de contar con la información recolectada de manera discriminada y ágil, las entrevistas realizadas a los estudiantes y a la docente de aula fueron transcritas en Word, a su vez, estas fueron codificadas en Atlas.ti para el posterior proceso de análisis, al igual que el diario de campo diligenciado por la docente investigadora. En cuanto a las evidencias documentales que corresponden a los trabajos escritos y en físico realizado por los estudiantes, también fueron transcritos en Word o escaneados según el caso.

A partir de los resultados obtenidos en la codificación se hizo una triangulación de datos con la información arrojada por los instrumentos empleados en el estudio: Diario de campo, entrevista y evidencias documentales. A propósito de la triangulación esta se concibe como:



“una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales, donde la triangulación se pone en juego al comparar datos” (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006, p. 289, citados por Campos Arenas, 2009, p. 13).

6. Resultados y análisis

A continuación se presentan los resultados obtenidos en esta investigación y su análisis, en la que se indagó por el uso del video en clase y la elaboración de inferencias que realizan los estudiantes en grado tercero de básica primaria. Por lo anterior, se empieza mencionando que los instrumentos empleados fueron: diario de campo, evidencias documentales (que corresponden a actividades realizados por los estudiantes de manera escrita durante las sesiones) y entrevista semiestructurada (realizada a los estudiantes y la docente de aula al finalizar la propuesta), los cuales arrojaron información sobre los aciertos y desaciertos que emergieron en el proceso, que empezó a tomar vida con el diseño de una propuesta didáctica.

Por lo tanto, los primeros resultados y análisis que se presentan están asociados al diseño e implementación de la propuesta didáctica; como segundo, la elaboración de inferencias de cada uno de los casos y por último, el uso del video en clase.

6.1 Propuesta didáctica

El primer objetivo de esta investigación estaba orientada al diseño e implementación de una propuesta didáctica con el uso de videos que posibilitara la realización de inferencias (causa-efecto, predictivas y emocionales) de textos narrativos en los estudiantes de básica primaria. Por tanto, su pertinencia se analiza teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las 4 etapas de la estructura general de la propuesta y posteriormente, los resultados hallados en cada momento de las sesiones de clase que tuvieron una intencionalidad en el



proceso, para lo cual se retoman los datos recopilados con el diario de campo, entrevista y evidencias documentales.

Tabla 11. *Esquema con discriminación de etapas, sesiones y fechas de aplicación de la propuesta didáctica.*

Etapas	Número y nombre de las sesiones	Fecha de aplicación
Sobre el cuento y la fábula vamos a aprender	1. ¿Qué cuento me sé?	Octubre 4 de 2016
	2. ¿Qué es una fábula?	Octubre 6 de 2016
¿Para qué hago visible lo que no se ve?	3. ¿Puedo ser detective al momento de leer?	Octubre 21 de 2016
	4. ¿Cómo encuentro las pistas cuando soy detective?	Octubre 25 de 2016
	5. ¿Qué podemos leer?	Octubre 27 de 2016
¿Cómo lo interpretas?	6. ¿Una imagen se puede leer?	Noviembre 1 de 2016
	7. ¿Cómo puedo predecir de que tratará el video?	Noviembre 4 de 2016
	8. ¿Cómo y por qué sucedió?	Noviembre 8 de 2016
	9. ¿Un gesto o acción arroja información?	Noviembre 11 de 2016
Cierre	10. ¿Qué fue lo que aprendí?	Noviembre 15 de 2016
	11. ¿Qué fue lo que aprendí?	Noviembre 17 de 2016

Fuente: Elaboración propia.

6.1.1 Etapas de la propuesta didáctica

Los datos recopilados en el diario de campo de la docente investigadora, arrojaron que en la primera etapa “Sobre el cuento y la fábula vamos a aprender” (sesión 1 y 2), los estudiantes identificaron y mostraron una actitud positiva frente a los cinco momentos en los que se distribuyó el tiempo de la clase y mostraron aceptación y motivación por las



actividades desarrolladas. A propósito de la actitud de los estudiantes en el desarrollo de las actividades, Elena, la docente que tuvo a cargo el grupo desde comienzo del año escolar y participó como observadora en la implementación de la propuesta didáctica, escribió en su diario de campo sesión 1:

...Hubo mucha participación por parte de los estudiantes en el desarrollo de las preguntas...

Además, desde la primera sesión los estudiantes se mostraron interesados y expectantes sobre el cuento o fábula en formato video que observarían (De la Serna Cebrian, 1994) y para la segunda sesión, participaron con entusiasmo de la organización del salón en lo que concierne a la logística: ordenar el lugar para ubicar el televisor, computador, sillas, cartel con pacto de convivencia y agenda de la clase, con el fin de que no se retrasara el inicio de la misma

En cuanto al reconocimiento de lo que es la fábula y el cuento, los estudiantes en ambas sesiones mencionaron características generales de su estructura: inicio, nudo y desenlace, para ello, en la primera sesión se hizo uso de la estrategia SQA (que sé, que quiero saber y que aprendí) con el fin de identificar saberes previos de los estudiantes sobre el cuento como modalidad del texto narrativo, la cual no tuvo el resultado esperado debido a que los niños se desmotivaron al momento de realizarla “*porque no sabían que escribir*” (frases de los estudiantes), daban ideas muy cortas y desde esa primera actividad se pudo apreciar que varios de los estudiantes, al escribir, presentaban debilidades en la separación entre una palabra y otra, hacían omisión o por el contrario agregaban letras que cambiaban el sentido de la oración, al igual que su lectura. A propósito de la estrategia SQA se considera que los resultados no fueron los mejores, posiblemente por la temática que se trataba y la edad de los niños.

En lo que concierne a la segunda etapa “¿para qué hago visible lo que no se ve?” (Sesión 3, 4 y 5), los datos inscritos en el diario de campo de la docente investigadora arrojaron que los estudiantes identificaron que el texto ofrece pistas o indicios que permiten encontrar



información que está oculta (Lerner, 1996), que se puede hallar si se asume la actitud de un lector “detective”, un lector que está atento a los datos que hay en las imágenes, en el tono de voz y reacciones de los personajes, al igual que en los sucesos que se narran.

Lo anterior, producto de la actividad realizada en la sesión 3, en la que se presentó a los estudiantes una imagen de un sujeto desconocido y con una indumentaria particular (inspector Clouseau- personaje de la serie animada la Pantera Rosa, los creadores son David H. DePatie y Friz Freleng en 1964), quienes luego de observarla coincidieron en que el hombre de la imagen era un detective, que usaba dichas prendas de vestir con el fin de proteger su rostro y no ser descubierto, además, usaba una lupa para observar con mayor claridad las pistas que encontraba y descubrir de quien eran.

A partir de esta actividad se evidenció que los estudiantes al observar el cuento o fábula en formato video, agregaron valor a las expresiones de los personajes, dado que durante las sesiones 3, 4 y 5 en las que se formularon preguntas inferenciales de tipo emocional, de causa-efecto y predictivas, algunos estudiantes manifestaban que hacían lo mismo que el detective: al ver los personajes recogían pistas de sus expresiones en el rostro y movimientos del cuerpo para saber que emoción estaban sintiendo y que les podía suceder más adelante (predicciones).

En esta etapa de la propuesta didáctica, se hizo un acercamiento a la noción de causa – efecto que los estudiantes conocían, para tal fin, se emplearon varias estrategias, tales como: dialogo sobre la definición de causa y efecto; identificar y unir las oraciones que presentaban la causa con su posible efecto (o viceversa); separar en una frase el efecto de la causa; formulación de preguntas en las que se indagaba por la causa o efectos de una situación del video observado, y se encontró, que a la mayoría de los estudiantes se les dificultó establecer cuando un evento era la causa y cuando era un efecto.

En la etapa tres, denominada “¿cómo lo interpretas?” (sesión 6, 7, 8 y 9), se propusieron varias estrategias a fin de que los estudiantes realizaran inferencias de causa-efecto, inferencias predictivas e inferencias emocionales a partir de la observación de fábulas y



cuentos en formato video, al respecto, la docente Elena en su diario de campo de la sesión 7, señala:

...Las fábulas que se proyectan en cada una de las clases no son conocidas por los estudiantes, permitiendo despertar en ellos la motivación, curiosidad y concentración por conocer cada uno de los acontecimientos que ocurrían en él....

En lo que concierne a la elaboración de inferencias, en el diario de campo de la docente investigadora, se indica que varios de los estudiantes mencionaban que al observar los videos prestaban atención a los gestos que hacían los personajes; si era de día o de noche; las cosas que llevaban puestas (vestimenta, accesorios) y el tono de su voz, porque eso les ayudaba a entender lo que ocurría en el cuento o la fábula, además, en los datos inscritos se destacan algunas estrategias que favorecieron la elaboración de inferencias por parte de los estudiantes, tales como:

- Formulación de preguntas inferenciales, de manera escrita, sobre el video observado que tuvieron como apoyo el uso de imágenes, a fin que de los estudiantes evocaran las situaciones que se narraban en el cuento o la fábula y encontraran las pistas e indicios que les ayudara, en algunos casos, a elaborar su respuesta y en otros, a elegir la respuesta correcta de las múltiples que se proponían.
- Formulación de preguntas inferenciales, de manera escrita, que indagaban sobre el contenido del video observado sin el apoyo de imágenes, en las que se daban múltiples respuestas para que los estudiantes eligieran la que consideraran correcta.
- Formulación de preguntas inferenciales, tipo cuestionario, que tenían como base un fragmento del video observado (sucesos o argumentos) el cual era presentado de forma escrita a los estudiante para que lo leyeran y dieran respuesta a la pregunta formulada.
- Formulación de preguntas inferenciales, de manera escrita, sobre el video observado sin contar con elementos de apoyo (imagen y texto escrito).



- Formulación de preguntas inferenciales sobre el video presentado, para ser analizadas y compartidas de manera oral.

En la última etapa llamada “cierre” (sesión 10 y 11), se motivó a los estudiantes para que en grupos de trabajo escribieran un texto narrativo, eligieran un cuento o una fábula según su preferencia, en el que tuvieran en cuenta las reacciones emocionales de los personajes y situaciones de causa y efecto. Ahora bien, en el diario de campo de la docente investigadora se registró que todos los equipos se inclinaron por escribir un cuento, posiblemente porque estaban más relacionados con este tipo de textos, en el que podían poner en juego su capacidad de invención e imaginación utilizando un lenguaje natural (Bruder, 2000).

El texto creado por los estudiante en la sesión 10, se dramatizó en la siguiente sesión y no tuvo los resultados esperados, debido a que el tiempo entre una sesión y otra fue muy corto e incidió desfavorablemente en la preparación de los estudiantes, quienes se mostraron inseguros y temerosos en la dramatización por que no recordaban a cabalidad los argumentos y eventos en lo que debían participar, sin embargo, si permitió que los estudiantes dieran cuenta de inferencias de tipo emocional y algunas de causa- efecto que se podían extraer de su presentación.

Otro instrumento empleado para analizar la pertinencia de la propuesta didáctica, fue la entrevista semiestructurada que se realizó a la docente Elena (ver anexo 5. Específicamente aspecto # 2), quien manifestó como una de las fortalezas de las sesiones de clase, que:

Cada estudiante conocía los momentos de la clase, cuál era el pacto de convivencia, cada momento en qué consistía, cómo se debían comportar, qué debían hacer en cada momento.

En cuanto a la receptividad de los estudiantes hacia la propuesta didáctica, la docente manifiesta que:

Los niños (...) participaban en cada una de las preguntas que se le hacían y cada vez sentían más ansiedad de saber qué iba a pasar en la historia...



... Yo siento que los niños en su mayoría tuvieron mucha motivación y hubo mucha actitud positiva en cada una de esas actividades que se desarrollaron.

En torno a las debilidades observadas, la docente hace énfasis en dos aspectos, el primero relacionado con el incumplimiento de las normas de convivencia por parte de algunos estudiantes y como segundo, la dificultad de los niños para identificar causa - efecto:

Había niños concentrados, también habían unos que se desconcentraban fácilmente y entonces, al desconcentrarse, trataban de distraer a otros compañeros.

Había niños (...) al principio en la actividad de causa, si de causa-efecto, a muchos de ellos, se les dificultó mucho porque no tenían como los conceptos bien claros que era causa y que era efecto, entonces, al principio daban muchas ideas desfasadas a lo que se quería.

Los resultados anteriores, que fueron tomados de los registros del diario de campo de la docente investigadora y la docente de aula a quien también se le hizo una entrevista, se pueden corroborar con algunas de las producciones escritas (evidencias documentales) realizadas por los estudiantes durante las sesiones de clase. Es válido mencionar que a los estudiantes se les ha asignado un seudónimo con la intención de proteger su identidad y dar mayor fluidez al texto.

Recurso 1: Estrategia SQA, desarrollada por Ester en la sesión 1. En la cual, se logra evidenciar que no supo que escribir en la casilla en la que se le indagaba sobre lo que le gustaría saber sobre el cuento, al igual que ella, los demás estudiantes se limitaron a escribir palabras y frases cortas sobre el tema en mención en algunas de las preguntas.



Objetivo: Reconocer que es un cuento, sus partes y elementos.

¿Qué sé?	¿Qué quiero saber?	¿Qué aprendí?
tiene de senlase tiene de sarollo tiene punto final y el cuento es una narración		Ayudar Al amañica • A una AMIGALUA ndo estan en pe ligro A respetar la opinión de los demás

Recurso 3, realizado por Sofía en la sesión 3. En el cual, se puede evidenciar que la estudiante tuvo un leve acercamiento a la identificación de causa y efecto de los sucesos que se presentaron en el video y a la identificación de las emociones por las que se le indagaba, mencionado la emoción de rabia (enojo), tristeza y el sentimiento de felicidad apoyada en eventos del video.



Objetivo: Realizar inferencias de causa – efecto e inferencias emocionales.

Inferencias de causa-efecto	
Efecto	Causa
¿Qué hizo que el perro no mordiera el trozo de carne cuando se cayó de la carreta?	una tira de carne
¿Qué ocasionó que la tira de carne le pegará fuertemente en la cara al perro?	que la tira se partió
¿Qué hizo que el perro sacara la carne del hueco donde la había guardado?	el pajarero
¿Qué ocasionó que el perro se escondiera detrás de los arbustos?	
¿Qué provocó que el perro que llevaba la carne y el perro de color morado pelearan?	la invidia del otro perro
¿Qué causó que el perro se quedara toda la tarde frente al río?	el pensó que había atropesado
Inferencias emocionales	
¿Cómo se sintió el perro cuando la tira de carne le pegó en la cara?	se tenía de rabia
¿Qué sintió el perro cuando agarró la carne y dijo "ya la tengo, jejeje"?	se sintió feliz
¿Qué sintió el perro cuando vio al perro de color morado a un lado del camino?	le dio rabia
¿Qué sintió la perra cuando vio que el perro no quería darle de su carne a los perritos?	se puso a llorar
¿Qué sintió el perro cuando vio en el agua a un perro con un trozo de carne más grande que la de él?	la quería
¿Qué sintió el perro cuando la carne se le cayó al río?	se sintió triste

En todas las sesiones se tomaron este tipo de evidencias documentales que dan cuenta del trabajo realizado por los estudiantes y la elaboración de las inferencias emocionales, predictivas y de causa-efecto.

Análisis de resultados



Los resultados de los tres instrumentos utilizados (diario de campo, entrevista y evidencias documentales) permiten señalar que la estructura dada a la propuesta didáctica posibilitó tener unas sesiones con objetivos y estrategias previamente definidas, que orientaron favorablemente el uso de los videos observados durante las clases, los cuales, además de generar en los estudiantes motivación, curiosidad y concentración, también posibilitaron que elaboraran inferencias de tipo emocional, predictivas y de causa-efecto, siendo estas últimas las de mayor dificultad para los estudiantes durante toda la propuesta, a pesar de que en la primera etapa se implementaron diferentes actividades para acercarlos a la noción de causa y efecto, tales como: preguntas inferenciales apoyadas en imágenes del video observado, relación de la causa con su efecto, entre otros. Dificultad que puede ser constatada por la entrevista realizada a la docente Elena, cuando indica que: *“al principio, en la actividad de causa- efecto (...) a muchos de ellos, se les dificultó mucho porque no tenían como los conceptos bien claros que era causa y que era efecto”*.

Además, los trabajos realizados por los estudiantes permiten dar cuenta que la observación del video apoyado con otros recursos de aprendizaje, en los que se preguntaba sobre información implícita del contenido de la fábula o cuento observado durante la clase, les posibilitó la elaboración de inferencias, a partir de la identificación de indicios o señales que lograban identificar en las imágenes en movimiento, sonidos y expresiones de los personajes.

En este sentido, el diseño e implementación de las etapas de la propuesta didáctica si posibilitó a los estudiantes la elaboración de inferencias, debido a que con el paso de una sesión a otra se mostraron interesados por emprender la búsqueda de pistas e indicios que les ofrecía el cuento o fábula (en formato video) para comprender los sucesos que se narraban: en lo que concierne a la enunciación de situaciones que podían suceder más adelante, las emociones que experimentaban los personajes, y el acercamiento a las causas o efectos que se daban en los sucesos.



6.1.2 Momentos de la sesión de clase.

Cada sesión diseñada e implementada en las etapas de la propuesta didáctica, contó con cinco momentos que tenían como objetivo: guiar tanto el uso didáctico del video como la realización de inferencias de causa-efecto, predictivas y emocionales por parte de los estudiantes.

A continuación se presentan los resultados que se encontraron en cada momento y su análisis, a partir de los tres instrumentos empleados en la investigación (diario de campo, entrevistas y evidencias documentales).

6.1.2.1 Exploración de pre-saberes

Diario de campo

Las actividades desarrolladas en este momento de la clase, posibilitaron que los estudiantes paulatinamente fueran encontrando semejanzas y diferencias entre el cuento y la fábula, como es el caso de la moraleja, además, que tuvieran un acercamiento a los eventos denominados causa y efecto que se dan tanto en situaciones cotidianas como en el contenido de los textos observados en formato video. También, que reconocieran que “*se pueden leer libros que tienen letras e imágenes*”, “*carteles que hay alrededor del colegio*” “*las señales de tránsito*” “*los gestos*” (expresiones de los estudiantes anotadas en el diario de campo de la docente investigadora) y que para comprenderlos se debe tener en cuenta las pistas e indicios que el mismo texto ofrece.

Para identificar los saberes previos de los estudiantes, se implementaron diferentes estrategias que indagaban por información explícita e implícita del contenido de los videos observados. De ahí, que la docente Elena, escribiera en el diario de campo de la sesión 3:

Las actividades y preguntas realizadas a los niños fueron buenas, por que permitieron la participación activa de los estudiantes y de igual forma los indujo al tema.

Por último, se destaca que por ser el momento previo al de observación del video, algunos estudiantes preguntaban con insistencia a la docente investigadora ¿qué video



observarían ese día? ¿Una fábula o un cuento? ¿Qué título tenía? ¿Si era un video conocido?, dejando ver su interés por observar en formato video el texto seleccionado para la sesión.

Entrevista

Al preguntar a la docente Elena por su percepción sobre el momento de exploración de pre saberes, mencionó:

En la mayoría de los estudiantes se notó una actitud como de dinamismo, de participación, de atención, de alegría, de disposición de escuchar la clase...

Pues para mí todos los momentos fueron muy significativos y valiosos, tanto la motivación porque de todas formas ellos al motivarlo desde el principio de la clase van a sentir un gran interés para escucharla, entonces partiendo de ahí, ya ellos estaban motivados para estar atentos a lo que se les iba a proyectar.

Además de la percepción de la docente, también se presentan las respuestas de los estudiantes que participaron en el estudio de caso, a quienes se les preguntó por el momento de la clase que más les gustaba, a lo que varios respondieron que el momento de presaberes, como se muestra a continuación:

María: *“Saberes previos, porque usted, o sea... porque usted nos enseñaba, preguntaba y nosotros íbamos diciendo”.*

Juan Pablo: *“Saberes previos por las emociones que vimos... como el martes pasado, que vimos las emociones..., hacíamos preguntas profe”.*

Sofía: *“Toditos, porque toda la clase a mí me pareció divertida... Siempre. A mí todas las clases me gustaron”.*

Paula: *“Este..., saberes previos, eh... y observación de videos, porque aprendo muchas cosas... el siguiente día hicimos unas cosas y usted nos la recordaba, también porque con mis compañeros veíamos el video”.*



Evidencias documentales

Algunas producciones escritas realizadas por los estudiantes durante este momento de la clase, son los siguientes:

Recurso 1: actividad en parejas. Realizado por la estudiante Paula y Camila en la sesión 4.

En este documento se aprecia que las estudiantes en varias situaciones lograron relacionar las oraciones de causa y las de efecto, pero cometieron algunos errores en el segundo ejercicio que implicaba la distinción entre ambas, lo que permite evidenciar la poca claridad de las estudiantes sobre ambos terminos al momento de hacer la discriminación de las oraciones.



Objetivo: identificar la relación entre la causa y el efecto.

1. Une con una línea la oración de causa que está relacionada con la oración de efecto.

Oraciones de causa	Oraciones de efecto
Ana María quiere hacer una pregunta	Ganó la evaluación
Comió muchos dulces en el recreo	Lo bañaron con bastante agua y jabón
Fernando estudió para el examen	Terminó muy cansado
El perro estaba lleno de pantano	Levanta la mano
Mi padre trabajó todo el día	Le duele el estomago

2. Encierra la causa y subrayar el efecto en los sucesos que se presentan a continuación.

María pinchó el globo con un clavo y el globo se reventó.

Francisco está muy contento porque le regalaron un balón.

La sopa estaba caliente y me quemé la boca.

Prendí el ventilador. Hacía mucho calor.

Pedro se cayó jugando fútbol se maltrató la rodilla.

3. Escribe 2 ejemplos de causa y efecto relacionados.

Causa ¿por qué pasó?	Efecto ¿lo qué pasó?
<u>Luisa se cayó de las escalas</u>	<u>se partió la rodilla</u>
<u>leste resaca se calla</u>	<u>se jugando</u>

Análisis de resultados

1 8 0 3

Los resultados de los tres instrumentos (diario de campo, entrevista y evidencias documentales) brindan información sobre la aceptación que tuvo el momento de presaberes



para los estudiantes, a quienes les permitió evocar los conocimientos que tenían sobre el cuento y la fábula y fortalecerlos al pasar de un sesión a otra.

Además, fue un espacio oportuno para la implementación de actividades que posibilitaron en los estudiantes la identificación de pistas e indicios para comprender el texto observado en formato video, de las cuales, se destacan dos actividades: “El personaje misterioso” (imagen del inspector Clouseau) y encontrar el código secreto.

Este momento posibilitó que algunos estudiantes tuvieran un acercamiento a la noción de causa- efecto, como se logra ver en la evidencia documental de las estudiantes Paula y Camila, debido a que inicialmente ambos términos eran confusos para la mayoría de los estudiantes y se les dificultaba establecer la diferencia entre ambos.

Por ser la antesala a la observación del video, posibilitó a los estudiantes asumir una actitud entusiasta y participativa en el desarrollo de las actividades previas a su presentación y que pudieran realizar inferencias predictivas sobre el contenido del texto que observarían.

6.1.2.1 Observación de video

Diario de campo

A partir de la sesión 1 hasta la sesión 9 se presentaron videos de cuentos y fábulas a los estudiantes, quienes se sintieron atraídos y entusiasta ante los mismos, hecho que fue registrado por la docente Elena en su diario de campo, de la siguiente manera:

Diario sesión 2: *Se notó mucha concentración en la observación del video por parte de los estudiantes...*

Diario sesión 3: *El video fue divertido y llamativo, y como era poco común permitió aún más la motivación y concentración de los estudiantes...*

Diario sesión 5: *Se notó motivación por parte de los estudiantes en la observación del video para descubrir si las predicciones que habían expresado fueron acertadas o no, de*



igual forma se pudo apreciar que los niños disfrutaron mucho todos los acontecimientos ocurridos en la fábula.

Tanto la docente observadora (directora del grupo) como la docente investigadora evidenciaron que la gran mayoría de los niños estaban concentrados y en ocasiones murmuraban sobre el accionar de los personajes, además, se podía escuchar algunas sonrisas cuando ocurría algún suceso que les parecía chistoso, hecho que también se pudo evidenciar en sus rostros. Esto da cuenta que los estudiantes se sintieron atraídos por los videos presentados, porque eran textos que no conocían, al punto de solicitar a la docente investigadora que repitiera el video por una segunda vez.

En las sesiones, mientras se observaba el video, se hacían algunas pausas para dialogar con los estudiantes sobre aspectos literales e inferenciales del texto (Bravo 2000), lo que posibilitó evidenciar que a los niños se les hacía fácil recordar los sucesos y responder correctamente a la mayoría de las preguntas que indagaban por información explícita, y en lo que concierne a la realización de inferencias, algunos estudiantes tenían un mejor desenvolvimiento al expresar de forma oral sus respuestas, debido a que presentaban debilidades en la escritura.

Entrevistas

Al preguntar a la docente Elena por su percepción sobre los momentos de la clase que llamaron la atención de los estudiantes, ella contestó “*todos fueron significativos y valiosos*”, en lo que respecta a este momento de la sesión, expresó:

La observación del video, me pareció que era lo que más les gustaba y cuando llegaba el momento de la observación del video, como que esa alegría y esa concentración y como que esa diversión, o sea, se sentía que disfrutaban cada momento que ocurría en la historia.



A demás, la docente manifiesta haber evidenciado el interés de los niños por observar el texto narrativo presentado en formato video:

...Se pudo evidenciar en las clases que ellos se sentían contentos cuando la profe iba a colocar el video, que profe no lo pause, profe colóquelo otra vez, que repítalo, entonces, es algo que no más en las palabras y en el sentir del niño se puede evidenciar que sí les gustó.

Además de la percepción dada por la docente, también se presentan las respuestas de los estudiantes que participaron en el estudio de caso, a quienes se les preguntó por el momento de la clase que más les gustaba, a lo que varios respondieron que el momento de observación de video:

Ester: *“Los videos. Porque ahí había muñequitos que divertían a uno y le enseñaban tantas cosas...”*.

Paula: *“El segundo momento, porque era de ver, esa cosa de ver... el video, porque a uno le enseñaban cosas y usted paraba para pedirle respuestas”*.

Mónica: *“Este..., saberes previos, eh... y observación de videos, porque aprendo muchas cosas... el siguiente día hicimos unas cosas y usted nos la recordaba, también porque con mis compañeros veíamos el video”*.

Camila: *“Observación de video, porque ahí vemos como pasa, vemos la moraleja, los cuentos y las fábulas”*.

Evidencias documentales

A continuación se presentan dos fotografías que fueron tomadas durante el momento de observación de video, en sesiones de clase diferentes.

Fotografía tomada en la sesión 1 durante la observación del cuento “Lambert el león cordero”.



Fotografía tomada en la sesión 6 durante la observación de la fábula “los dos amigos y el oso”.



Análisis de resultados

A partir de la información recopilada en los tres instrumentos (diario de campo, entrevistas y evidencias documentales), se halló que los cuentos y fábulas en formato video



seleccionados y presentados en las sesiones de clase, posibilitaron que los estudiantes se sintieran entusiasmados e interesados por observarlos, debido a que eran textos desconocidos y contaban con imágenes en movimiento y sonidos que llamaban su atención.

La formulación de preguntas inferenciales de forma oral y escrita sobre el contenido del mismo, permitió que los estudiantes asumieran una actitud de escucha y participación activa en la realización de predicciones sobre los sucesos que podían ocurrirle a los personajes y las emociones que en el momento experimentaban, aspecto que fue favorecido por la posibilidad que brinda el video de detener o pausar las imágenes y crear expectativa en los estudiantes sobre la veracidad de sus predicciones.

Un aspecto importante que favoreció la conexión de los estudiantes con el contenido de los textos presentados en formato video, fue la previa planeación de los recursos o guías del docente donde se indicaban las escenas en las que se debían realizar las pausas y formular las preguntas inferenciales de tipo predictiva, emocional y de causa-efecto.

6.1.2.3 Actividades de aprendizaje

Diario de campo

Se propusieron diferentes actividades con el fin de acercar a los estudiantes a la información presente en el contenido de los cuentos y fábulas presentadas en formato video, lo anterior, en correspondencia con los postulados de Bravo (2004) quien señala que “cuando su empleo se completa con la aplicación de una estrategia didáctica puede lograr un alto grado de eficacia” (p.123), para ello se realizaron actividades donde se indagaba por preguntas literales en la sesión 1 y 2, e inferenciales de la sesión 1 hasta la 9, en relación a esto, la docente Elena anotó en el diario de la sesión 4:

A los niños les gusta mucho las actividades realizadas, ya que eran diferentes a las que comúnmente ellos están acostumbrados a desarrollar en las clases, en especial la actividad juguemos a los detectives...



Aunque el punto de atención no era la recuperación de información literal, el MEN (1998) señala que “la interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual” (p. 53), frente a esto, en las dos primeras sesiones se pudo evidenciar que los niños sentían mayor seguridad al responder a las preguntas de tipo literal, porque se les hacía fácil recordar eventos del video y dar cuenta de su respuesta, las cuales, en la mayoría de las ocasiones eran acertadas, en cambio, en la recuperación de información inferencial se evidenció que algunos estudiantes presentaron dificultades para recuperar información implícita del video observado cuando se les preguntaba por causa-efecto, mientras que en la realización de inferencias emocionales y predictivas tuvieron un mejor desenvolvimiento.

Entrevista

Para la docente Elena, las actividades de aprendizajes se convirtieron en un espacio para evidenciar el progreso de los estudiantes en el proceso, percepción que manifestó al preguntarle sobre la opinión que le merecía este momento de la sesión:

...Me parecieron muy significativa las actividades que se desarrollaron porque permitían ir observando los aprendizajes que los niños iban adquiriendo y como los iban asimilando, al mismo tiempo se iba corrigiendo, de igual forma si había algún error o algo no habían entendido ellos, entonces se les esclarecía en el momento...

Evidencias documentales

Debido a que en este momento se proponían actividades diversas para que los estudiantes dieran a conocer por escrito las inferencias que realizaban sobre los textos presentados en formato video, a continuación, se presenta un trabajo en el que se planteaban preguntas de tipo literal e inferencial con múltiples respuestas sobre la fábula “el león y la liebre”,



Recurso 2, realizado por la estudiante Mónica en la sesión 5.

Orientaciones: Lee con detenimiento cada pregunta y las opciones de respuesta, marca con una X la respuesta que consideres correcta.

1. ¿Cuál es el nombre de la fábula? a) El lobo y el ciervo b) El león y el ciervo c) Los dos leones <input checked="" type="checkbox"/> El león y la liebre
2. La razón por la que el cachorro repite todo lo que dice su padre es por qué: a) Se burla de él b) Lo está imitando <input checked="" type="checkbox"/> Le parece gracioso d) Es un juego
3. ¿Quién se estaba ahogando en la corriente de agua y gritaba "socorro, socorro"? a) El ciervo b) El león <input checked="" type="checkbox"/> El cachorro d) La liebre
4. ¿Cómo se sentía la liebre cuando era perseguida por el león y el cachorro? <input checked="" type="checkbox"/> Asustada b) Asombrada c) Feliz d) Alegre
5. ¿Qué sintió el cachorro cuando el cangrejo lo agarró por la cola? a) Rabia <input checked="" type="checkbox"/> Dolor c) Miedo d) Angustia
6. ¿La liebre temblaba por qué tenía? a) Tristeza b) Sueño c) Vergüenza <input checked="" type="checkbox"/> Miedo
7. La razón por la que el león dejó de perseguir al ciervo es por qué: a) El ciervo corría rápido b) El león se había cansado <input checked="" type="checkbox"/> Prefirió la liebre d) El cachorro se interpuso
8. ¿Cómo se sintió el león cuando vio que la liebre había escapado? a) Confundido b) Feliz <input checked="" type="checkbox"/> Enojado d) Alegre
9. ¿Qué animales se salvaron de ser cazados por el león y el cachorro? a) El cangrejo y la liebre b) La liebre y la tortuga <input checked="" type="checkbox"/> La liebre y el ciervo d) Ninguna de las anteriores

1 8 0 3

El tipo de pregunta y la respuesta correcta se señala en la siguiente tabla:



Tabla 12. Respuesta de las preguntas formuladas en el recurso 2, sesión 5.

Pregunta	Clave	Tipo de pregunta
1	d	Literal
2	b	Inferencial de causa –efecto
3	c	Literal
4	a	Inferencia emocional
5	b	Literal
6	d	Inferencial de causa –efecto
7	b	Inferencial de causa –efecto
8	c	Inferencia emocional
9	c	Literal

Fuente: Elaboración propia.

En este trabajo la estudiante Mónica, al igual que la mayoría de sus compañeros, coincidió en la elección de la respuesta correcta en las preguntas que indagaban por aspectos literales e inferenciales de tipo emocional. Aunque el nivel literal no era el objeto de estudio, en algunas sesiones se formulaban preguntas de este tipo con el fin de acercar a los estudiantes al texto y que pudieran evocar elementos que les ayudaran a encontrar pistas e indicios para realizar las inferencias esperadas.

Análisis de resultados

De acuerdo con la información recopilada en los tres instrumentos (diario de campo, entrevistas y evidencias documentales), se encontró que el diseño e implementación de las actividades de aprendizajes (recursos) fueron de gran importancia para que los estudiantes dieran cuenta de las comprensiones realizadas sobre el contenido del cuento o fábula presentada en formato video y recuperaran información literal e inferencial del mismo.



Al respecto de la recuperación de información literal, posibilitaron evidenciar la habilidad de algunos estudiantes para responder preguntas de este tipo, como lo corrobora el recurso 2 realizado por la estudiante Mónica, quien acertó en las preguntas 1, 3 y 9.

Así mismo, posibilitaron que los estudiantes se adentraran en la recuperación de información implícita del cuento o fábula presentada en formato video, y se pudiera evidenciar su desenvolvimiento en las preguntas encaminadas a la identificación de las emociones que experimentaban los personajes, como es el caso de la estudiante Mónica quien respondió correctamente las preguntas 4, 5, 6 y 8.

De esta manera, las actividades planteadas no dejaron que el video se convirtiera en el único fin de la clase o que toda la atención del estudiante recayera en su mera visualización, sino que tuvieron un rol dinámico y activo hacia la búsqueda de información implícita, como lo destaca la docente Elena *“A los niños les gusta mucho las actividades realizadas, ya que eran diferentes a las que comúnmente ellos están acostumbrados a desarrollar en las clases, en especial la actividad juguemos a los detectives”*.

6.1.2.4 Socialización de actividades realizadas

Diario de campo

Algunos estudiantes no participaban en este momento, con su expresión reflejaban timidez y miedo de dar a conocer sus respuestas ante el grupo y que estuvieran erradas, sin embargo, apoyados en la socialización de los niños que si compartieron espontáneamente sus trabajos, se evidencio que el ejercicio:

Fuera muy práctico, porque al mismo tiempo que se iba respondiendo el cuestionario, se socializaba la respuesta, permitiendo una buena distribución del tiempo, la observación y comparación frente a los aportes dados por otros... (Docente Elena, diario de campo 5).

Entrevista



La docente Elena pudo evidenciar que algunos estudiantes se mostraban temerosos al momento de compartir con el grupo sus producciones escritas, mientras que otros, eran espontáneos y participativos, como lo indica a continuación:

Me gustó la parte donde socializaban porque muchos niños a veces son muy... muy tímidos, pero se pudo observar que en la actividad todos querían participar, no se quedaban callados y cuando alguno se quedaba callado pues la profesora le preguntaba y los niños, la mayoría de ellos, respondían muy acertadamente...

Evidencias documentales.

En este momento de las sesiones no se realizaron actividades que implicaran registros escritos, dado que todas las actividades estuvieron direccionadas a la socialización de sus producciones.

Análisis de resultados

A partir de los resultados recopilados en el instrumento de diario de campo y entrevista, se destaca que las intenciones de la docente investigadora, durante este momento de las sesiones, tuvieron que ajustarse a los estados anímicos de los estudiantes y a su disposición para compartir ante el grupo sus trabajos escritos en los que daban cuenta de las inferencias realizadas sobre el cuento o fábula observado en formato video.

Este momento es considerado importante, como lo destaca la docente Elena, porque les permitió a los estudiantes menos temerosos expresar sus ideas, compartir ante el grupo sus comprensiones y a la vez, conocer la de los demás.

6.1.2.5 Evaluación de la sesión

Diario de campo

Los estudiantes se identificaron como evaluadores de su propio proceso y el de los compañeros, expresando abiertamente las fortalezas y aspectos a mejorar durante cada sesión. En torno a eso, la docente Elena señala:



Los estudiantes manifestaron que les gustó la clase, al igual que todas las actividades desarrolladas por que obtuvieron un aprendizaje significativo y se divirtieron mucho (diario de campo 4)

En este espacio, algunos estudiantes expresaban sugerencias a los compañeros que intentaban desestabilizar el clima de aula, situación que se venía presentando con el grupo desde mucho antes de dar inicio a la propuesta didáctica. Al respecto, la docente Elena registró:

La clase estuvo muy dinámica al igual que las actividades programadas... (Diario de campo 1).

La clase de hoy fue excelente, estuvo dinámica, divertida y muy armoniosa, hubo mejor comportamiento en el aula, permitiendo una buena escucha y desarrollo de las actividades programadas... (Diario de campo 7).

A nivel general, la formulación de preguntas sobre el desarrollo de la clase, permitió reiterar el agrado de los estudiantes sobre aspectos particulares de la misma. A la pregunta ¿Qué fue lo que más les gustó de la clase? La mayoría de los niños respondían que les había gustado toda la clase, especialmente el momento de observación del video; específicamente en la sesión 3 indicaron que les gustó hablar sobre el inspector Clouseau, por que buscaba pistas que le ayudaran a encontrar el culpable o responsable de lo que había pasado; otros en las sesiones siguientes expresaron que les había gustado resolver las preguntas individuales y en equipo, pero que algunas estaban fáciles y otras difíciles refiriéndose a las inferencias de causa-efecto (datos registrados en el diario de campo de la docente investigadora).

Entrevista

La evaluación de la sesión era el espacio para que los estudiantes dieran a conocer su sentir frente al desarrollo de las actividades y valoraran su participación en la misma, en torno a esta, la docente Elena, expresa:



A ellos, prácticamente, se les hizo fácil identificar cuáles fueron las fortalezas y debilidades que hubo durante la clase y que debían mejorar, entonces, ellos mismos tomaron conciencia sobre lo que estaban haciendo mal y que debían mejorar para una próxima ocasión.

Evidencias documentales

En algunas sesiones los estudiantes evaluaban la clase y su participación durante la misma de manera oral, en otras, se les pedía que lo hicieran diligenciando una rejilla de autoevaluación, en la que marcaban una X si estaban de acuerdo o no en cada criterio. A continuación se presentan dos autoevaluaciones realizadas por los estudiantes.

Recurso 4, realizado por la estudiante Mónica en la sesión 6.

Orientaciones: Lee con cuidado cada punto y marca con una X la opción que consideres adecuada.

Evaluación de la clase	SI	NO
Encuentro pistas que me ayudan a comprender una imagen.	X	
Las actividades individuales y colaborativas desarrolladas en la clase me parecieron interesantes.	X	
Me llamó la atención el video observado en la clase.	X	
Participo en las actividades propuestas respetando a mis compañeros.	X	
Utilizo un tono de voz adecuado para dirigirme a la docente y a mis compañeros.	X	
Puedo identificar las emociones de los personajes		X

Recurso 4, realizado por la estudiante María en la sesión 6.



Orientaciones: Lee con cuidado cada punto y marca con una X la opción que consideres adecuada.

Evaluación de la clase	SI	NO
Encuentro pistas que me ayudan a comprender una imagen.	X	
Las actividades individuales y colaborativas desarrolladas en la clase me parecieron interesantes.	X	
Me llamó la atención el video observado en la clase.	X	
Participo en las actividades propuestas respetando a mis compañeros.	X	
Utilizo un tono de voz adecuado para dirigirme a la docente y a mis compañeros.	X	
Puedo identificar las emociones de los personajes	X	

En ambas autoevaluaciones los estudiantes marcaron una X en la mayoría de los criterios, los cuales estaban orientados a aspectos generales de la sesión como la recuperación de información implícita del contenido del texto observado en formato video, su receptividad frente a las actividades desarrolladas y el comportamiento asumido durante las mismas.

Análisis de resultados

A partir de la información recopilada con los tres instrumentos (diario de campo, entrevista y evidencia documental) se encontró que los estudiantes participaban activamente en el momento de evaluación de la clase, señalando abiertamente los aspectos que consideraban positivos y aquellos en los que debían seguir mejorando a nivel individual o de grupo (autoevaluación y coevaluación), lo que permitió un adecuado desarrollo de las once sesiones diseñadas e implementadas en la propuesta didáctica.

La realización de las diferentes actividades durante las sesiones de clase, posibilitaron que los estudiantes se sintieran motivados durante la misma y que sus valoraciones al respecto fueran positivas.



6.2 Elaboración de inferencias: Estudio de casos

Como la investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo con un abordaje metodológico desde el estudio de caso y se utilizaron tres instrumentos para la recopilación de la información: diario de campo diligenciado por la docente investigadora, al igual que la docente de aula; evidencias documentales (trabajos realizados por los estudiantes); y una entrevista semiestructurada realizada a los 7 estudiantes participantes y a la docente de aula al finalizar la propuesta didáctica.

La estructura del análisis de los estudios casos en cuanto a la elaboración de inferencias, será la siguiente:

1. Identificación del estudiante.
2. Presentación y análisis de inferencias emocionales, predictivas y de causa-efecto retomadas de las evidencias documentales y percepción del estudiante sobre las mismas (entrevista).
3. Síntesis general de las inferencias elaboradas en cada caso.
4. Presentación y análisis general de la elaboración de inferencias por parte de los estudiantes, desde la entrevista realizada a la docente de aula y los registros del diario de campo.

6.2.1 Estudio de casos

De todas las preguntas desarrolladas en las sesiones de clases, para el análisis cualitativo de los siete estudios de casos, solo se eligieron 10 de cada tipo de inferencia planteada en la investigación (emocionales, predictivas y de causa-efecto), las respuestas fueron recopiladas de los trabajos de los estudiantes y con la entrevista, se da a conocer la percepción de los mismos sobre la facilidad o dificultad presentada al momento de realizarlas.

En los siguientes cuadros se presentan las preguntas inferenciales que fueron formuladas a los estudiantes sobre los cuentos o fábulas observadas en formato video.



Inferencias emocionales permiten identificar las emociones que experimentan los personajes ante una situación o suceso.

Cuadro 1. Preguntas inferenciales de tipo emocional

N°	Preguntas	Clave
1	¿Qué sintió el perro cuando agarró la carne y dijo “ya la tengo, jejeje”?	Alegría Sinónimo: felicidad
2	¿Qué sintió el perro cuando la carne se le cayó al río?	Tristeza
3	¿Cómo se sintió el león cuando vio que la liebre había escapado? a) Confundido b) Feliz c) Enojado d) Alegre	c) Enojado
4	Cuando el hombre vio dos ojos rojos dentro de los arbustos, gritó; un fantasma, ahhhhhhh. ¿Cómo se sintió el hombre?	Asustado
5	Cuando el granjero ve al cuervo en la casita de las palomas y dice “eh , tu, pajarraco, sal de aquí, errrgg”, su actitud es de:	Enojo Sinónimos: rabia, enfado.
6	¿Cómo se siente el cuervo cuando sus amigos le dicen que no puede ir con ellos porque llama demasiado la atención y que ya no pertenece a su grupo?	Triste
7	¿Qué siente el cuervo cuando se da cuenta que a las palomas nunca le disparan y siempre tienen comida?	Tristeza
8	¿Qué siente el niño cuando empieza a llover y escucha los truenos?	Miedo Sinónimos: susto, temor.
9	La expresión de la princesa cuando ve la flor en la vasija es de:	Alegría Sinónimo: felicidad
10	¿Qué sintió el zorro cuando el jabalí dijo “quien está hay”?	Miedo Sinónimos: susto, temor.



Inferencias predictivas permiten hacer conjeturas, suposiciones y/o predicciones sobre lo que podría ocurrir a continuación, para ello, el lector se apoya en las pistas que brinda el texto.

Cuadro 2. Preguntas inferenciales de tipo predictivas

N°	Preguntas	Clave
1	¿Qué pasará después de que el cuervo saque la cabeza del agua?	Las palomas se dan cuenta que es un cuervo porque el agua le quita la harina y le queda la cabeza negra. El agua le retira la harina de la cabeza y le queda negra, entonces las palomas descubren que es un cuervo.
2	¿Qué crees que hará el cuervo al ver que el señor tiene un tarro de pintura blanca?	El cuervo se mete en el tarro para pintarse de blanco y volver donde las palomas.
3	¿Qué pasaría si las palomas descubren la mentira del cuervo?	Las palomas lo expulsan de su casita.
4	¿Cómo crees que terminará la fábula? ¿Qué pasará con el cuervo?	El cuervo no logra retirar la pintura blanca de su cuerpo, por lo que sus amigos se alejan de él y queda solo.
5	¿De quién se esconderá el perro detrás de los arbustos?	El perro quiere evitar que otros animales vean la carne y se la quiten.
6	¿Qué creen que hará la cigüeña al darse cuenta que Lambert es un león?	La cigüeña lo lleva al lugar donde vive su familia.
7	¿Qué hará el lobo escondido detrás de los árboles?	El lobo quiere atrapar a la liebre.
8	¿Qué hará el cordero cuando vea al lobo escondido detrás del árbol?	El cordero escapa para evitar que el lobo la atrape.
9	¿Qué pasará después de que el cordero se esconda en el agujero?	El lobo entra al agujero y la persigue.
10	¿Qué ave creen ustedes que Zeus elegirá como nuevo rey? ¿Por qué?	A la corneja, porque se pone las plumas de las otras aves.



Inferencias de causa-efecto implican la identificación de la procedencia y las consecuencias que se generan en los eventos o sucesos “una cosa lleva a la otra”.

Cuadro 3. Preguntas inferenciales de tipo causa-efecto

N°	Preguntas	Clave
1	¿Por qué el zorro no podía dormir?	Se escuchaba un sonido muy fuerte
2	¿Cuál es la razón por la que la señora jabalí y sus hijos se van de la casa?	A la señora jabalí y a los hijos les daba vergüenza que el jabalí tuviera un colmillo partido.
3	La razón por la que el cachorro repite todo lo que dice su padre es por qué: a) Se burla de él b) Lo está imitando c) Le parece gracioso d) Es un juego	b) Lo está imitando
4	Uno de los hombres fingió estar muerto y así salvó su vida. ¿Qué provocó esta situación?	Un oso lo perseguía para comérselo.
5	 ¿Por qué a la gallina le faltan plumas en la parte trasera de su cuerpo?	La corneja se las quitó.
6	¿Qué hizo el zorro cuando se dio cuenta que el jabalí lo había visto?	El zorro corrió muy rápido entre la hierba.
7	Los dos amigos decidieron atravesar el bosque para llegar rápido a la ciudad y disfrutar de las fiestas. ¿Qué consecuencia tuvo su decisión?	- Se encontraron con un oso que se los quería comer. - Tuvieron que escapar de un oso que quería comérselos.
8	Cuando todas las aves se dieron cuenta que la corneja tenía puestas sus plumas ¿qué pasó?	Las aves se abalanzaron sobre él y le quitaron todas las plumas.
9	¿Por qué la corneja piensa que no puede competir con las otras aves?	La corneja cree que su tamaño y color de plumas no es tan bello como el de las otras aves.
10	Uno de los hombres corre y grita: ayúdame, ayúdame, socorro, socorro y rápidamente se sube al árbol. ¿Cuál fue la causa?	El oso lo perseguía para comérselo.



Las respuestas de los estudiantes fueron transcritas de los trabajos realizados y se conserva la forma como escribieron las palabras.

6.2.1.1 Estudio de caso N° 1

Identificación de la estudiante: María

Elaboración de inferencias emocionales

Cuadro 4. *Estudio de caso N° 1: María. Inferencias emocionales.*

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué sintió el perro cuando agarró la carne y dijo “ya la tengo, jejeje”?	Se sintio feliz y alegre porque tenia su troso carne en sus manos.
2	¿Qué sintió el perro cuando la carne se le cayó al rio?	Muy trite i dijo entrégame mi carne por favor
3	¿Cómo se sintió el león cuando vio que la liebre había escapado? a) Confundido b) Feliz c) Enojado d) Alegre	Eligió la opción c) Enojado
4	Cuando el hombre vio dos ojos rojos dentro de los arbustos, gritó; un fantasma, ahhhhhhh. ¿Cómo se sintió el hombre?	asustado y grito. Socoro Socoro.
5	Cuando el granjero ve al cuervo en la casita de las palomas y dice “eh , tu, pajarraco, sal de aquí, errrgg”, su actitud es de:	rabia y guapo porque casi entra en la casita de Las Palomas y grito la paloma dijo es igual que el blanco y bolo asia bajo
6	¿Cómo se siente el cuervo cuando sus amigos le dicen que no puede ir con ellos porque llama demasiado la atención y que ya no pertenece a su grupo?	porque se pintó de blanco y ya no pertenesia
7	¿Qué siente el cuervo cuando se da cuenta que a las palomas nunca le disparan y siempre tienen comida?	porque estan enseradas y sienpre le dan comida para que no se mueran de comida.
8	¿Qué siente el niño cuando empieza a llover y escucha los truenos?	miedo y cogio y se metio abajo de la sabana
9	La expresión de la princesa cuando ve la flor en la vasija es de:	la mujer la tiro porque no queria la flor en su casa



10	¿Qué sintió el zorro cuando el jabalí dijo “quien está hay”?	y mostro su cara
----	--------------------------------------------------------------	------------------

Las inferencias realizadas por la estudiante indican las emociones que sintieron los personajes solo en las preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 8, en las que, además, empleó sinónimos para referirse a algunas emociones, como en la respuesta a la pregunta 1, donde señala “*Se sintió feliz y alegre*”, al igual que en la respuesta de la pregunta 5: “*rabia y guapo*”. También, en todos los casos complementa su respuesta con enunciados que anteceden o proceden a la situación que generó la emoción en el personaje, como en la pregunta 8: “*miedo y cogio y se metio abajo de la sabana*”.

Por el contrario, las respuestas de las preguntas 6, 7 y 9 no corresponden a inferencias de tipo emocional, debido a que emplea la expresión “*porque*” para explicar las causas que provocaron el comportamiento de los personajes e influyeron en su situación actual, sin especificar la emoción. Al igual que la respuesta de la pregunta 10, ya que corresponde a un evento posterior al de la emoción que experimentó el personaje.

Un aspecto que afectó la adecuada elaboración de inferencias emocionales por parte de la estudiante, fue la falta de cohesión entre las palabras y correcta escritura de las mismas, como en la respuesta de la pregunta 5, en la que indica la emoción, pero al escribir los motivos que la provocaron su redacción carece de coherencia: “*rabia y guapo porque casi entra en la casita de Las Palomas y grito la paloma dijo es igual que el blanco y bolo asia bajo*”.

Para esta estudiante, la identificación de las emociones fue algo que se le facilitó porque tenía en cuenta las expresiones corporales de los personajes; da cuenta de ello en la entrevista, donde expresó: “*...yo me daba cuenta en la cara, cuando... se le doblaba así las cejas, y cuando lloraba estaban tristes..., y cuándo tiembla es que están temblosos y tienen miedo..., y alegre en la cara, cuando se reía y cuando bailaban*”.



Elaboración de inferencias predictivas

Cuadro 5. Estudio de caso N° 1: María. Inferencias predictivas.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué pasará después de que el cuervo saque la cabeza del agua?	saca la cabeza negra come el en realida.
2	¿Qué crees que hará el cuervo al ver que el señor tiene un tarro de pintura blanca?	el ira aya a meterse al tarro de la pintura blanca. y corrio asia pintarse
3	¿Qué pasaría si las palomas descubren la mentira del cuervo?	se dan cuenta que el se pinto de blanco y quedó como una paloma.
4	¿Cómo crees que terminará la fábula? ¿Qué pasará con el cuervo?	que paso que el siguió pintandose de Paloma y que sus amigos loabían abandonado
5	¿De quién se esconderá el perro detrás de los arbustos?	de los perros le podía ole a carne
6	¿Qué creen que hará la cigüeña al darse cuenta que Lambert es un león?	Se lo lleva pa su casa
7	¿Qué hará el lobo escondido detrás de los arboles?	quiere comerse la liebre
8	¿Qué hará el cordero cuando vea al lobo escondido detrás del árbol?	se va corriendo
9	¿Qué pasará después de que el cordero se esconda en el agujero?	el lobo se la come
10	¿Qué ave creen ustedes que Zeus elegirá como nuevo rey? ¿Por qué?	la aguila grande

Las inferencias predictivas realizadas por la estudiante en la pregunta 1, 5, 6, 7 y 8 son acertadas, porque están relacionados con los sucesos en los que se vio involucrado el personaje posteriormente.

En la respuesta de la pregunta 2 y 4, se evidencia una leve elaboración de la inferencia, debido a que hay elementos difusos en su redacción, un ejemplo es la respuesta de la pregunta 2: “*el ira aya a meterse al tarro de la pintura blanca. y corrio asia pintarse*”, en



la cual, hay varias palabras en la primera oración que por estar escritas incorrectamente afectan su coherencia y comprensión, tales como: escribió **ira** en vez de **irá**, escribió **aya** en vez de **allá**. En la segunda oración “*corrio asia pintarse*” también hay incoherencia, debido a que escribió **asia** posiblemente porque quería decir **hacia el a**.

Las inferencias realizadas en la pregunta 3, 9 y 10 no corresponden con los sucesos ocurridos posteriormente.

En la entrevista, al preguntarle a la estudiante que le hizo fácil o difícil la realización de predicciones, su respuesta fue específica, mencionó: “*para mí era fácil, casi siempre me salían correctas*”.

Elaboración de inferencias de causa-efecto

Cuadro 6. Estudio de caso N° 1: María. Inferencias de causa-efecto.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Por qué el zorro no podía dormir?	porque estaban asiendo el cerdito ruido
2	¿Cuál es la razón por la que la señora jabalí y sus hijos se van de la casa?	porque le ronpiaron su Cornillo
3	La razón por la que el cachorro repite todo lo que dice su padre es por qué: a) Se burla de él b) Lo está imitando c) Le parece gracioso d) Es un juego	Eligió la respuesta c) Le parece gracioso
4	Uno de los hombres fingió estar muerto y así salvó su vida. ¿Qué provocó esta situación?	porque el se finjio que estaba muerto y el oso no me comere algo muerto
5	 ¿Por qué a la gallina le faltan plumas en la parte trasera de su cuerpo?	porque la coneja se las quito
6	¿Qué hizo el zorro cuando se dio cuenta que el jabalí lo había visto?	corrio con todaa su fuerzas
7	Los dos amigos decidieron atravesar el bosque para llegar rápido a la ciudad y disfrutar de las	que disieron la dirisión incorecta y no era por el bosque



	fiestas. ¿Qué consecuencia tuvo su decisión?	
8	Cuando todas las aves se dieron cuenta que la corneja tenía puestas sus plumas ¿qué pasó?	se pusieron a criquicar
9	¿Por qué la corneja piensa que no puede competir con las otras aves?	porque se cre fea y no tiene plumas hermosas
10	Uno de los hombres corre y grita: ayúdame, ayúdame, socorro, socorro y rápidamente se sube al árbol. ¿Cuál fue la causa?	que el que se munto arriba del arbusto y viene el oso

Las respuestas de las preguntas 1, 2, 5 y 9 en la que utiliza la expresión “*porque*”, permiten indicar que el estudiante infirió la causa que originó el evento en el que se ven envuelto los personajes, aunque en la respuesta 1 le cambia el nombre al personaje: coloca “*cerdito*” en vez de jabalí y en todas las respuestas escribió de manera incorrecta algunas palabras (falta de acentuación y omisión de letras) se puede evidenciar que estas guardan relación entre sí y posibilitan entender la inferencia realizada.

La respuesta de la pregunta 6: “*corio con todaa su fuerzas*”, también es una inferencia acertada ya que señala la consecuencia de un evento que lo genera.

De otro lado, las inferencias realizadas en las preguntas 3, 4, 7 y 10 carecen de intención, debido a que mencionan situaciones y comportamientos asumidos por los personajes que se alejan del evento por el que se indagaba, un ejemplo es la pregunta 4 en la cual respondió: “*porque el se finjio que estaba muerto y el oso no me comere algo muerto*”, en ella, retoma un expresión literal de video “*no me comere algo muerto*” que hace alusión al efecto que tuvo su idea, pero omite la causa que la generó.

Al preguntar al estudiante como identificaba la causa y el efecto de las situaciones que se presentaban en los cuentos y fábulas observados durante las clases, su respuesta se tornó confusa, y se apoyó en ejemplos en los que se evidencia su inseguridad frente el tema: “*porque yo veía, y yo... veía cuando la bestia..., y una mujer que quería salvar a un señor que estaba enfermo y él le decía que no... y ella quería ayudarlo porque él estaba enfermo y él no lo dejaba*”



Síntesis del caso N°1: Un aspecto que afectó la coherencia de los tres tipos de inferencias que realizó la estudiante fue la incorrecta escritura de algunas palabras, porque les faltaba la tilde, había cambios y omisión de letras, unión de varias palabras, entre otras, sin embargo, tuvo un mejor resultado en las inferencias predictivas, seguido de las inferencias emocionales y de causa-efecto. Lo cual indica que al observar el video recuperaba información que le permitían entender el contenido del texto: cuento o fábula.

6.2.1.2 Estudio de caso N° 2

Identificación del estudiante: Juan Pablo

Elaboración de inferencias emocionales

Cuadro 7. Estudio de caso N° 2: Juan Pablo. Inferencias emocionales.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué sintió el perro cuando agarró la carne y dijo “ya la tengo, jejeje”?	Se via muy felis.
2	¿Qué sintió el perro cuando la carne se le cayó al río?	Se cintio triste
3	¿Cómo se sintió el león cuando vio que la liebre había escapado? a) Confundido b) Feliz c) Enojado d) Alegre	Eligió la opción c) Enojado
4	Cuando el hombre vio dos ojos rojos dentro de los arbustos, gritó; un fantasma, ahhhhhhh. ¿Cómo se sintió el hombre?	Asustado
5	Cuando el granjero ve al cuervo en la casita de las palomas y dice “eh , tu, pajarraco, sal de aquí, errrgg”, su actitud es de:	molesto por el cuervo que no se le coma las comiera
6	¿Cómo se siente el cuervo cuando sus amigos le dicen que no puede ir con ellos porque llama demasiado la atención y que ya no pertenece a su grupo?	triste por que llamav mucha actecion
7	¿Qué siente el cuervo cuando se da cuenta que a las palomas nunca le disparan y siempre tienen comida?	tristesia por que ha el si le dispara y no le dan comida
8	¿Qué siente el niño cuando empieza a llover y escucha los truenos?	le asusta por los arboles y los truenos
9	La expresión de la princesa cuando ve la flor en la vasija es de:	felicidad por la flor
10	¿Qué sintió el zorro cuando el jabalí dijo “quien está hay”?	Miedo



El estudiante realiza inferencias emocionales coherentes con las preguntas y la información que le brinda el video, aunque se evidencia su dificultad para escribir correctamente algunas palabras.

Las respuestas de las preguntas 1, 2, 4 y 10 son específicas, mientras que las respuestas de las preguntas 5, 6, 7, 8, 9, son complementadas con información sobre elementos o eventos que causaron la reacción del personaje; como en la respuesta de la pregunta 7: *“tristesa por que ha el si le dispara y no le dan comida”*.

En la entrevista, al preguntarle de qué manera lograba identificar las emociones de los personajes, manifestó: *“viéndole la cara, las pistas que daba, por ejemplo: cuando el jabalí estaba llorando estaba triste y ya la mamá no quería vivir con él, que porque le daba pena”*.

Elaboración de inferencias predictivas

Cuadro 8. Estudio de caso N° 2: Juan Pablo. Inferencias predictivas.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué pasará después de que el cuervo saque la cabeza del agua?	se le pone negra
2	¿Qué crees que hará el cuervo al ver que el señor tiene un tarro de pintura blanca?	pintarse para ir a donde las palomas para comer
3	¿Qué pasaría si las palomas descubren la mentira del cuervo?	lo hecha de la casa de las palomas al cuervo
4	¿Cómo crees que terminará la fábula? ¿Qué pasará con el cuervo?	queda solo triste y enojado y se ban los amigos
5	¿De quién se esconderá el perro detrás de los arbustos?	los otros perros le olia a carne y entoces creia que se la iba a quitar
6	¿Qué creen que hará la cigüeña al darse cuenta que Lambert es un león?	Se lo lleva otra ves porque no tiene que estar ay
7	¿Qué hará el lobo escondido detrás de los arboles?	Esperando para coger la liebre
8	¿Qué hará el cordero cuando vea al lobo escondido detrás del árbol?	corre rapido para que no la coja
9	¿Qué pasará después de que el	el lobo ya no la persige



	cordero se esconda en el agujero?	
10	¿Qué ave creen ustedes que Zeus elegirá como nuevo rey? ¿Por qué?	la corneja porque se cojio las plumas

Las inferencias predictivas realizadas por los estudiantes en la pregunta 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 10 guardan relación con los eventos ocurridos posteriormente. Sin embargo se evidencia la incorrecta escritura de algunas palabras, como: *pintarce*, *criste*, *olia*, *entoces*, que le restan sentido a las oraciones.

La inferencia de la pregunta 3: “*lo hecha de la casa de las palomas al cuervo*” aunque tiene una leve relación con los sucesos ocurridos posteriormente, se torna difusa en su redacción por el orden en que fueron ubicadas las palabras, posiblemente lo que el estudiante quería decir era: las palomas echan al cuervo de su casa.

La inferencia de la pregunta 9 no corresponde con los eventos que posteriormente se dieron.

En la entrevista, al preguntar al estudiante que le hizo fácil o difícil la realización de predicciones, mencionó: “*difícil profe. Porque yo no sabía cómo era eso... pero ahora sí sé*”, lo que permitió evidenciar el progreso que tuvo en el transcurso de las sesiones.

Elaboración de inferencias de causa-efecto

Cuadro 9. Estudio de caso N° 2: Juan Pablo. Inferencias de causa-efecto.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Por qué el zorro no podía dormir?	Porque el jabali estaba afilando los colmillos
2	¿Cuál es la razón por la que la señora jabalí y sus hijos se van de la casa?	por las salvo
3	La razón por la que el cachorro repite todo lo que dice su padre es por qué: a) Se burla de él b) Lo está imitando c) Le parece gracioso d) Es un juego	Eligió la respuesta b) Lo está imitando
4	Uno de los hombres fingió estar muerto y así salvó su vida. ¿Qué provocó esta situación?	se tiro al suelo



5	 <p>¿Por qué a la gallina le faltan plumas en la parte trasera de su cuerpo?</p>	por el cornejo se las robo
6	¿Qué hizo el zorro cuando se dio cuenta que el jabalí lo había visto?	Corrio
7	Los dos amigos decidieron atravesar el bosque para llegar rápido a la ciudad y disfrutar de las fiestas. ¿Qué consecuencia tuvo su decisión?	Si
8	Cuando todas las aves se dieron cuenta que la corneja tenía puestas sus plumas ¿qué pasó?	lo golpiaron
9	¿Por qué la corneja piensa que no puede competir con las otras aves?	Porque es una corneja
10	Uno de los hombres corre y grita: ayúdame, ayúdame, socorro, socorro y rápidamente se sube al árbol. ¿Cuál fue la causa?	Asustado

El estudiante en la pregunta 1, infiere una segunda causa que originó la situación, puntualizando “*el jabali estaba afilando los colmillos*”, lo cual, era lo que provocaba el sonido fuerte que impedía que el zorro conciliara el sueño. La respuesta de la pregunta 2, aunque tiende a explicar una causa no corresponde al enunciado.

La respuesta de la pregunta 3, 5 y 6 son acertadas, sin embargo, en la respuesta de la pregunta 5: “*por el cornejo se las robo*” cambia el género del personaje de femenino a masculino, en la respuesta de la pregunta 8, la inferencia “*lo golpiaron*” corresponde a un segundo efecto, al igual que en la inferencia “*Asustado*” de la pregunta 10, en la que destaca la emoción que estaba experimentando el personaje y omite la razón por la que se genera.

En relación a las respuestas de las preguntas 4, 7 y 9, el estudiante presenta debilidades en las inferencias realizadas, en tanto no se relacionan con la causa o efecto por el que se indagaba, como en la pregunta 4, en la que respondió “*se tiro al suelo*”.



Al preguntarle sobre como identificaba la causa y el efecto de las situaciones que se presentaban en los cuentos y fábulas observados durante las clases, respondió: *“fue fácil profe... la causa era a dónde... podría pasar y efecto era, qué es lo que le pasó”*.

Síntesis del caso N°2: el estudiante realizó mejores inferencias de tipo emocional y predictivas, luego las de causa-efecto, lo cual indica que tuvo un leve acercamiento a la identificación de los eventos denominados causa y aquellos a los que se denomina efecto dentro del contenido de los cuentos y fábulas presentados en formato video, posiblemente porque no tenía suficiente claridad sobre ambos conceptos, como se puede evidenciar en la respuesta de la entrevista: *“fue fácil profe... la causa era a dónde... podría pasar y efecto era, qué es lo que le pasó”*.

6.2.1.3 Estudio de caso N° 3

Identificación de la estudiante: Sofía

Elaboración de inferencias emocionales

Cuadro 10. *Estudio de caso N° 3: Sofía. Inferencias emocionales.*

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué sintió el perro cuando agarró la carne y dijo “ya la tengo, jejeje”?	Se sintia felis.
2	¿Qué sintió el perro cuando la carne se le cayó al rio?	Se sintio triste
3	¿Cómo se sintió el león cuando vio que la liebre había escapado? a) Confundido b) Feliz c) Enojado d) Alegre	Eligió la opción c) Enojado
4	Cuando el hombre vio dos ojos rojos dentro de los arbustos, gritó; un fantasma, ahhhhhhh. ¿Cómo se sintió el hombre?	Asustado
5	Cuando el granjero ve al cuervo en la casita de las palomas y dice “eh , tu, pajarraco, sal de aquí, errrgg”, su actitud es de:	tiene rabia y el se fue
6	¿Cómo se siente el cuervo cuando sus amigos le dicen que no puede ir con ellos porque llama demasiado la atención y que ya no pertenece a su grupo?	Triste
7	¿Qué siente el cuervo cuando se da cuenta que a las palomas nunca le disparan y siempre tienen comida?	que siempre tienen suerte
8	¿Qué siente el niño cuando empieza a llover y escucha los truenos?	miedo



9	La expresión de la princesa cuando ve la flor en la vasija es de:	Tristesa
10	¿Qué sintió el zorro cuando el jabalí dijo “quien está hay”?	se asusto mucho

Las respuestas de las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10 fueron específicas, indican la emoción que sintieron los personajes sin retomar los sucesos que las generaron, como en la respuesta de la pregunta 2: “*Se sintio triste*”, posiblemente porque las preguntas daban cuenta de ello.

Las respuestas de la preguntas 7 y 9 no corresponden con las emociones experimentadas por los personajes, en el caso de la respuesta dada a la pregunta 7: “*que siempre tienen suerte*” la estudiante escribió de manera literal la expresión que lanza el personaje durante el suceso.

En la entrevista, al preguntarle de qué manera lograba identificar las emociones de los personajes, respondió:

“Profe, en la cara hay pistas, porque cuando uno está bravo, esto aquí se le pone como así (ciñe la frente), y si usted está así (hace un gesto en la cara)... está triste, si está llorando usted está triste. Entonces, cuando los personajes, por ejemplo: si estaban llorando, ya yo los identificaba que era que estaban tristes y si están sonriendo era que estaban... feliz. Hacía como el detective, cuando él tenía que identificar las pisadas de quién era y, entonces... por eso que ellos se encontraban pistas y, entonces, yo me ponía a ver la cara de los personajes y así encontraba las pistas y, sabía, ahí los identificaba”

Elaboración de inferencias predictivas

Cuadro 11. Estudio de caso N° 3: Sofía. Inferencias predictivas.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué pasará después de que el cuervo saque la cabeza del agua?	se le pone la cabeza negra
2	¿Qué crees que hará el cuervo al ver que el señor tiene un tarro de pintura blanca?	se tira
3	¿Qué pasaría si las palomas descubren la	le avisan al señor



	mentira del cuervo?	
4	¿Cómo crees que terminará la fábula? ¿Qué pasará con el cuervo?	Los amigos si lo Perdonan
5	¿De quién se esconderá el perro detrás de los arbustos?	tenia miedo que se la quitaran
6	¿Qué creen que hará la cigüeña al darse cuenta que Lambert es un león?	se lo lleva
7	¿Qué hará el lobo escondido detrás de los arboles?	para comérsela
8	¿Qué hará el cordero cuando vea al lobo escondido detrás del árbol?	sale corriendo
9	¿Qué pasará después de que el cordero se esconda en el agujero?	se salva el lobo la deja
10	¿Qué ave creen ustedes que Zeus elegirá como nuevo rey? ¿Por qué?	La corneja por que se puso plumas

Las respuestas de las preguntas 1, 6, 7, 8 y 10, aunque carecen de justificación son afines a la situación que se produjo posteriormente. La respuesta de la pregunta 2: “*se tira*” coincide con la acción que realizó el personaje, pero carece de argumento que amplíen su intención. La respuesta de la pregunta 3, 4, 5 y 9 se aleja de los sucesos ocurridos, dan cuenta de situaciones que no sucedieron.

En la entrevista, al preguntar a la estudiante que le hizo fácil o difícil la realización de predicciones, se apoyó en ejemplos para explicar sus aciertos y desaciertos, al respecto expresó:

“Fácil. Porque mire que yo, cuando están dando un video, yo dije: que ahí de pronto....ellos se iban a ir y él se iba a quedar solito. Cuando se prendió la candela, yo dije que él se va a quemar y no pasó eso, él no se quemó y yo pensaba que él iba a quedar toda la vida solito y la familia le volvió”.

Elaboración de inferencias de causa-efecto

Cuadro 12. *Estudio de caso N° 3: Sofía. Inferencias de causa-efecto.*



N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Por qué el zorro no podía dormir?	Por ruido
2	¿Cuál es la razón por la que la señora jabalí y sus hijos se van de la casa?	se abergonzaron de el
3	La razón por la que el cachorro repite todo lo que dice su padre es por qué: a) Se burla de él b) Lo está imitando c) Le parece gracioso d) Es un juego	Eligió la respuesta b) Lo está imitando
4	Uno de los hombres fingió estar muerto y así salvó su vida. ¿Qué provocó esta situación?	la decisión
5	 ¿Por qué a la gallina le faltan plumas en la parte trasera de su cuerpo?	Por que se las quitaron
6	¿Qué hizo el zorro cuando se dio cuenta que el jabalí lo había visto?	se asusto
7	Los dos amigos decidieron atravesar el bosque para llegar rápido a la ciudad y disfrutar de las fiestas. ¿Qué consecuencia tuvo su decisión?	tenia que con se el lago
8	Cuando todas las aves se dieron cuenta que la corneja tenía puestas sus plumas ¿qué pasó?	se las quitaron
9	¿Por qué la corneja piensa que no puede competir con las otras aves?	por el color de las plumas
10	Uno de los hombres corre y grita: ayúdame, ayúdame, socorro, socorro y rápidamente se sube al árbol. ¿Cuál fue la causa?	el oso lo coretío

La estudiante infirió las causas que dieron lugar a las reacciones de los personajes en la preguntas 1, 2, 3, 8, 9 y 10 empleando frases cortas en su formulación que, en algunos casos, deberían tener información adicional sobre la causa para posibilitar una mejor conexión con el contexto de la situación, como en el caso de la respuesta de la pregunta 1: “*Por ruido*”, que si bien da cuenta del motivo por el que el personaje se sentía incómodo, se queda corta al indicar con claridad cuál era la causa, al igual que en la respuesta de la pregunta 5: “*Por que se las quitaron*” en la que indica la causa pero omite el personaje que la indujo. Otro aspecto que sobre sale y que opaca las inferencias realizadas por la



estudiante en las preguntas 1, 2, 3, 8, 9 y 10, es la falta de acentuación e incorrecta escritura de algunas palabras.

Ahora bien, en las respuestas de las preguntas 4 y 7, las inferencias realizadas no guardan relación con los eventos por los que se indagaba. Por último, en la respuesta de la pregunta 6: “*se asusto*” la estudiante infiere una emoción experimentada por el personaje producto de la situación en la que participaba, sin embargo, omite la acción que se generó.

En la entrevista, al preguntarle como identificaba la causa y el efecto de las situaciones que se presentaban en los cuentos y fábulas observados durante las clases, la estudiante recurrió a varios ejemplos, en los que se logró evidenciar su comprensión de la temática:

“Profe, como el de la corneja y las aves, porque ella le arrancaba las plumas a las otras aves, la causa...es que ella le arranca las plumas a las aves, entonces, cuando están para ver quién iba a ser el rey del bosque, todas las aves se dieron cuenta que todas las plumas eran de ellos. O... también el otro... donde el pájaro, el cuervo se pintaba de paloma y él se quedó llorando, la causa es que él se pintó de paloma en una pintura blanca y el efecto es que se quedó solito y la pintura no se la puedo quitar, quedé llorando”.

Síntesis del caso N°3: Tanto en la entrevista como en las inferencias realizadas en cada tipo de pregunta, se puede evidenciar que la estudiante logró establecer relaciones coherentes en el contenido de los textos presentados en formato video, en las que sobresalen, primero las inferencias de tipo emocional, seguido las de causa-efecto y por último, las predictivas. Además, sus inferencias son puntuales y presentan pocos errores de escritura.

6.2.1.4 Estudio de caso N° 4

1 8 0 3

Identificación de la estudiante: Ester

Elaboración de inferencias emocionales

Cuadro 13. *Estudio de caso N° 4: Ester. Inferencias emocionales.*



Nº	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué sintió el perro cuando agarró la carne y dijo “ya la tengo, jejeje”?	Se sintio feliz y contento y cojio su carne y se la llevo corriendo.
2	¿Qué sintió el perro cuando la carne se le cayó al río?	tristeza y dijo debuélveme mi carne por favor y se la pasó toda la tarde en el río
3	¿Cómo se sintió el león cuando vio que la liebre había escapado? a) Confundido b) Feliz c) Enojado d) Alegre	Eligió la opción c) Enojado
4	Cuando el hombre vio dos ojos rojos dentro de los arbustos, gritó; un fantasma, ahhhhhhh. ¿Cómo se sintió el hombre?	asustado y le dio mucho susto
5	Cuando el granjero ve al cuervo en la casita de las palomas y dice “eh , tu, pajarraco, sal de aquí, errrgg”, su actitud es de:	de rabia y se enoja mucho
6	¿Cómo se siente el cuervo cuando sus amigos le dicen que no puede ir con ellos porque llama demasiado la atención y que ya no pertenece a su grupo?	triste y de mono por que lla su amigos no lo quieren
7	¿Qué siente el cuervo cuando se da cuenta que a las palomas nunca le disparan y siempre tienen comida?	anbriento y con ganas de comérsela y triste
8	¿Qué siente el niño cuando empieza a llover y escucha los truenos?	se asusta y siente temor si fuera un mosto
9	La expresión de la princesa cuando ve la flor en la vasija es de:	felisidad y dise que fror tan linda esta ermosa
10	¿Qué sintió el zorro cuando el jabalí dijo “quien está hay”?	se asusto pensando que el jabali era un fastarma

En todas las respuestas se indica la emoción que sintieron los personajes por los que se indagaba, sin embargo, en la respuesta de la pregunta 1, 2, 6, 7 y 9 se emplea consecutivamente la conjunción “y” con el fin de entrelazar o unir las ideas del enunciado, en el que retoma uno o dos eventos que proceden a la emoción, como en la respuesta de la pregunta 2: “tristeza y dijo debuélveme mi carne por favor y se la pasó toda la tarde en el río”, o que la anteceden, como en la respuesta de la pregunta 7: “anbriento y con ganas de



comérsela y triste” en la que primero destaca la necesidad básica del personaje y posterior la emoción, esta inferencia presenta debilidades en su formulación, en tanto consta de tres ideas unidas por la conjunción “y” que afectan su coherencia e intención.

En la respuesta a la pregunta 4, 5 y 8 emplea sinónimos con la intención de ratificar la emoción, como es el caso de la respuesta de la pregunta 5: *“de rabia y se enoja mucho”*, al igual que en la respuesta de la pregunta 8: *“se asusta y siente temor si fuera un mosto”*.

Las elaboraciones realizadas por la estudiante dan cuenta de la emoción por la que se indagaba, pero es débil la formulación del enunciado por la carencia de cohesión entre las expresiones y la escritura incorrecta de algunas palabras.

En la entrevista, al preguntarle de qué manera lograba identificar las emociones, hizo mención a la identificación de expresiones faciales en los personajes, de la siguiente manera: *“porque se demostraba en la cara, en la sonrisa estaba feliz, en las cejas estaba enojado”*.

Elaboración de inferencias predictivas

Cuadro 14. *Estudio de caso N° 4: Ester. Inferencias predictivas.*

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué pasará después de que el cuervo saque la cabeza del agua?	se le pone negra y ai a lo reconocen que es un cuervo
2	¿Qué crees que hará el cuervo al ver que el señor tiene un tarro de pintura blanca?	se pinta y se va para donde las palomas
3	¿Qué pasaría si las palomas descubren la mentira del cuervo?	le pegan picotazos y el cuervo se va
4	¿Cómo crees que terminará la fábula? ¿Qué pasará con el cuervo?	que los amigos no lo quieren se queda solo y triste y solo se siente de meno y se encuentra otros amigos
5	¿De quién se esconderá el perro detrás de los arbustos?	el perro se escondio para cuida su carne
6	¿Qué creen que hará la cigüeña al darse cuenta que Lambert es un león?	se lo lleva para donde su mamá
7	¿Qué hará el lobo escondido detrás de los arboles?	esta escondio para cogerse la liebre



8	¿Qué hará el cordero cuando vea al lobo escondido detrás del árbol?	Se va corriendo rápido
9	¿Qué pasará después de que el cordero se esconda en el agujero?	el lobo también se mete
10	¿Qué ave creen ustedes que Zeus elegirá como nuevo rey? ¿Por qué?	La corneja por que se puso plumas de otros pajaros bonitos

Las respuestas de las preguntas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9 y 10 guardan relación con los hechos ocurridos posteriormente, aunque se evidencian algunos errores de escritura como: acentuación y omisión de letras, tienen sentido completo por lo que hace fácil y comprensible su lectura.

En la respuesta de la pregunta 4: *“que los amigos no lo quieren se queda solo y triste y solo se siente de meno y se encuentra otros amigos”* aunque hay dos inferencias que predicen las emociones que experimentaría el personaje: *“se queda solo y triste”* *“se siente de meno”*, la última inferencia *“se encuentra otros amigos”* no ocurrió.

En la pregunta 5 ¿de quién se esconderá el perro detrás de los arbustos?, la estudiante respondió: *“el perro se escondio para cuida su carne”*, en la que no infiere el posible causante de esa decisión.

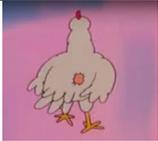
En la entrevista, al preguntar a la estudiante que le hizo fácil o difícil la realización de predicciones, se limitó a decir: *“Fácil... porque yo decía lo que podía pasar”*.

Elaboración de inferencias de causa-efecto

Cuadro 15. Estudio de caso N° 4: Ester. Inferencias de causa-efecto.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Por qué el zorro no podía dormir?	porque el jabali hacia mucho ruido con el Connillo porque lo afilado día y noche
2	¿Cuál es la razón por la que la señora jabalí y sus hijos se van de la casa?	porque el jabali se le partio un Cormillo Y a ella le daba mucha vercuensa
3	La razón por la que el cachorro repite	Eligió la respuesta c) Le parece



	todo lo que dice su padre es por qué: a) Se burla de él b) Lo está imitando c) Le parece gracioso d) Es un juego	gracioso
4	Uno de los hombres fingió estar muerto y así salvó su vida. ¿Qué provocó esta situación?	que el oso lo corretiara y se iso el muerto
5	 ¿Por qué a la gallina le faltan plumas en la parte trasera de su cuerpo?	Porque por que la cornaje se la quitó para ponersela y ir al reinado
6	¿Qué hizo el zorro cuando se dio cuenta que el jabalí lo había visto?	se asusto mucho y se fue corriendo y el señor serdito y lo agarro por la cola
7	Los dos amigos decidieron atravesar el bosque para llegar rápido a la ciudad y disfrutar de las fiestas. ¿Qué consecuencia tuvo su decisión?	un amigo se dejo llevar por el otro.
8	Cuando todas las aves se dieron cuenta que la corneja tenía puestas sus plumas ¿qué pasó?	cojieron a las cornejas y le pegaron todo y le quitaron todas las plumas y lo dejaron carbo
9	¿Por qué la corneja piensa que no puede competir con las otras aves?	Porque ella es maluca y las otras son lindas y son mas valiente que ella
10	Uno de los hombres corre y grita: ayúdame, ayúdame, socorro, socorro y rápidamente se sube al árbol. ¿Cuál fue la causa?	que dejo al amigo enriengo

La respuesta de la pregunta 1, se ajusta al contexto de la situación cuando indica “*porque el jabali hacia mucho ruido con el Conmillo*” en esta inferencia identifica la causa, asociando el personaje con el elemento que produce el sonido, además, se apoya en un argumento textual de la narrativa del video para corroborar su inferencia, “*porque lo afilado dia y noche*”.

En la respuesta de la pregunta 2, la inferencia da cuenta de la causa por que la se indagaba, sin embargo, su redacción está en singular en la expresión “*Y a ella le daba*”



mucha vercuensa”, por lo que omite otros personajes que también se mencionan en el contexto de la pregunta, además, escribe de forma incorrecta la palabra vergüenza.

En lo que concierne a respuesta de la pregunta 3, 7 y 10 carecen de conexión con las situaciones que se presentan en la pregunta.

En las respuestas de las preguntas 4, 5 y 9 hace uso de la conjunción “y” al igual que la expresión “*porque*” para conectar ideas en las que denota varias causas, como en la respuesta de la pregunta 5: “*Porque por que la cornaje se la quitó para ponersela y ir al reinado*”.

En relación a la respuesta de pregunta 6: “*se asusto mucho y se fue corriendo y el señor serdito y lo agarro por la cola*”, inicia su inferencia denotando la emoción que sintió el personaje, seguido de la acción realizada y por último, menciona un evento que se da posterior a los sucesos por los que se indaga.

En la respuesta de la pregunta 8: “*cojieron a las cornejas y le pegaron todo y le quitaron todas las plumas y lo dejaron carbo*”, que da cuenta de los efectos ocurridos, pero la redacción se torna difusa, debido a que la primera frase “*cojieron a las cornejas*” el personaje pasó de singular a plural, en la segunda frase parece que el orden de las palabras está invertido “*y le pegaron todo*”, posiblemente quería decir *y todos le pegaron*, emplea la palabra “*carbo*” para referirse a que la dejanron sin pumas.

En la entrevista, al preguntarle como identificaba la causa y el efecto de las situaciones que se presentaban en los cuentos y fábulas observados durante las clases, expresó:

“Que, Kelly cuando se rasca se le pone la piel roja, creo que la causa es que se rasca y el efecto... se pone roja..., o que el golero cuando se echó la pintura, él se puso a bañarse. El efecto fue que él se puso a bañarse, a quitarse la pintura y no podía quitársela, ese fue el efecto”.

Síntesis del caso N°4: Las inferencias realizadas por la estudiante tuvieron una mejor elaboración en las de tipo emocional, seguidas de las predictivas y por último las de causa-



efecto. Un factor que incidió desfavorablemente en la coherencia de las respuestas, fue la incorrecta escritura de algunas palabras: por la falta de tilde, cambio y omisión letras.

Un aspecto que llama la atención, es que en la entrevista la estudiante da dos ejemplos coherentes en los que relaciona la causa con el efecto; el primero, indicando una situación real o vicencial, la segunda, a partir de un evento de la fábula “el cuervo y las palomas”. Sin embargo, en las respuestas de las preguntas inferenciales de tipo causa-efecto presentó dificultades para elaborar la respuestas.

6.2.1.5 Estudio de caso N° 5

Identificación de la estudiante: Paula

Elaboración de inferencias emocionales

Cuadro 16. *Estudio de caso N° 5: Paula. Inferencias emocionales.*

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué sintió el perro cuando agarró la carne y dijo “ya la tengo, jejeje”?	es mia
2	¿Qué sintió el perro cuando la carne se le cayó al río?	se le callo al río
3	¿Cómo se sintió el león cuando vio que la liebre había escapado? a) Confundido b) Feliz c) Enojado d) Alegre	Eligió la opción c) Enojado
4	Cuando el hombre vio dos ojos rojos dentro de los arbustos, gritó; un fantasma, ahhhhhhh. ¿Cómo se sintió el hombre?	con miedo
5	Cuando el granjero ve al cuervo en la casita de las palomas y dice “eh , tu, pajarraco, sal de aquí, errrgg”, su actitud es de:	Enojado
6	¿Cómo se siente el cuervo cuando sus amigos le dicen que no puede ir con ellos porque llama demasiado la atención y que ya no pertenece a su grupo?	Triste
7	¿Qué siente el cuervo cuando se da cuenta que a las palomas nunca le disparan y siempre tienen comida?	Tristeza
8	¿Qué siente el niño cuando empieza a llover y escucha los truenos?	mucho miedo
9	La expresión de la princesa cuando ve la flor en la vasija es de:	estaba feliz
10	¿Qué sintió el zorro cuando el jabalí dijo “quien está hay”?	sintio miedo



La respuesta de la pregunta 1 no es la adecuado, debido a que hace referencia a una expresión lanzada por el personaje mientras experimentaba la emoción; en la pregunta 2, su respuesta retoma de manera literal el fragmento “*se le callo al rio*” que está en el enunciado ¿Qué sintió el hombre cuando la carne se le cayó al rio?, y viene hacer la causante de la emoción que sintió el personaje.

Las inferencias emocionales realizadas por la estudiante en las preguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 fueron acordes con la situación en la que se encontraba el personaje.

En la entrevista, al preguntarle de qué manera lograba identificar las emociones de los personajes, dejó ver que se apoyaba en las expresiones faciales que estos hacían, de la siguiente manera:

“En su cara, cuando está enojado y cuando está llorando está triste. Te voy a dar una explicación; cómo si a uno le hicieran era una fiesta y estuviera muy emocionado, entonces, está feliz..., cuando uno está furioso se arrugan las cejas..., eh, si tenían sudor por aquí votando (La niña toca su rostro con el dedo, los que tienen sudor por aquí, están así, asustados de que algo les pueda pasar”.

Elaboración de inferencias predictivas

Cuadro 17. Estudio de caso N° 5: Paula. Inferencias predictivas.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué pasará después de que el cuervo saque la cabeza del agua?	se pone negro
2	¿Qué crees que hará el cuervo al ver que el señor tiene un tarro de pintura blanca?	se ba a cubrir
3	¿Qué pasaría si las palomas descubren la mentira del cuervo?	se ponen las palomas furiosas
4	¿Cómo crees que terminará la fábula? ¿Qué pasará con el cuervo?	que el cuervo se pinnto de Paloma dos vesero las Paloma lo descubrieron i fue a donde los cuerbo pero le dijiron que fuera el se fu icosiguio nuevas amistades
5	¿De quién se esconderá el perro detrás de	no queria que lo bieran con la carne



	los arbustos?	
6	¿Qué creen que hará la cigüeña al darse cuenta que Lambert es un león?	Se lo lleva a entregarlo a su mamá
7	¿Qué hará el lobo escondido detrás de los árboles?	espera para aser algo quiere cojer la liebre
8	¿Qué hará el cordero cuando vea al lobo escondido detrás del árbol?	Se va corriendo
9	¿Qué pasará después de que el cordero se esconda en el agujero?	el lobo la atrapa
10	¿Qué ave creen ustedes que Zeus elegirá como nuevo rey? ¿Por qué?	el pabo con plumas gandes

La estudiante en la respuesta de la pregunta 1: “*se pone negro*” infiere lo que le sucede al personaje sin ampliar los sucesos a los que se expone por ese hecho, al igual que en la pregunta 2, en la que respondió “*se ba a cubrir*” refiriéndose a la intención del personaje.

En la respuesta de la pregunta 3, 5, 6, 7 y 8 la inferencia corresponde a los sucesos que les acontecieron a los personajes.

Las respuestas de las preguntas 4, 9 y 10 no corresponden a los eventos que suceden posteriormente.

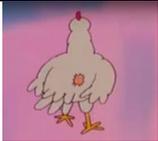
En la entrevista, al preguntar a la estudiante que le hizo fácil o difícil la realización de predicciones, respondió: “*no se me hizo fácil, porque a veces no era lo que yo decía*”.

Elaboración de inferencias de causa-efecto

Cuadro 18. Estudio de caso N° 5: Paula. Inferencias de causa-efecto.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Por qué el zorro no podía dormir?	el jabali estaba afilando sus colmillos
2	¿Cuál es la razón por la que la señora jabalí y sus hijos se van de la casa?	porque el jabali se parioe un Colmillo
3	La razón por la que el cachorro repite todo lo que dice su padre es por qué: a) Se burla de él b) Lo está imitando	Eligió la respuesta b) Lo está imitando



	c) Le parece gracioso	d) Es un juego	
4	Uno de los hombres fingió estar muerto y así salvó su vida. ¿Qué provocó esta situación?		Por que el jabali lo correteaba
5	 ¿Por qué a la gallina le faltan plumas en la parte trasera de su cuerpo?		por que la corneja le quito las plumas
6	¿Qué hizo el zorro cuando se dio cuenta que el jabalí lo había visto?		se fue corriendo
7	Los dos amigos decidieron atravesar el bosque para llegar rápido a la ciudad y disfrutar de las fiestas. ¿Qué consecuencia tuvo su decisión?		su amigo le dijo que se fuera por el bosque
8	Cuando todas las aves se dieron cuenta que la corneja tenía puestas sus plumas ¿qué pasó?		se las quitaron y pelearon
9	¿Por qué la corneja piensa que no puede competir con las otras aves?		por que piensa que es feo
10	Uno de los hombres corre y grita: ayúdame, ayúdame, socorro, socorro y rápidamente se sube al árbol. ¿Cuál fue la causa?		Vio algo que venia un oso

En todas las respuestas se evidencian oraciones con sentido completo, pero falta acentuar algunas palabras y unir la expresión “*por que*” la cual, es utilizada por la estudiante para explicar la causa de los eventos. Sin embargo, en lo que concierne a la realización de inferencias:

La estudiante en la respuesta de la pregunta 1, indica el personaje y la actividad que hacía: pero omite el detalle del sonido que era la causa por la que se indagaba.

Las inferencias realizadas en la pregunta 2, 3, 4, 5, 9 y 10 guardan relación con las reacciones de los personajes e indican la causa que las generó, sin embargo, en la respuesta de la pregunta 4: “*Por que el jabali lo correteaba*” la estudiante cambió el nombre del personaje, debido a que escribió “*jabali*” en vez de oso. Aspecto que llama la atención, porque el jabalí era un personaje de otra fábula observada en dos sesiones anteriores.



En la respuesta de la pregunta 6 y 8, las inferencias son coherentes y acertadas, en tanto especifican los efectos ocurridos a raíz de los sucesos que las causaron.

La respuesta de la pregunta 7: “*su amigo le dijo que se fuera por el bosque*” indica las causas por las que los dos amigos se adentraron en el bosque pero omite las consecuencias de su decisión, aspecto por el que se indagaba.

En la entrevista, al preguntarle como identificaba la causa y el efecto de las situaciones que se presentaban en los cuentos y fábulas observados durante las clases, mencionó: “*era más o menos, a veces respondía bien y a veces no. Porque yo no sabía que eran esas cosas*”.

Síntesis del caso N°5: aunque en la entrevista, la estudiante destaca la dificultad que a veces tenía para realizar inferencias predictivas y de causa-efecto, las respuestas de las preguntas indican que sus inferencias, en la mayoría de los casos, guardan relación con el enunciado, logrando mejores resultados en las de tipo emocional, seguido de las de causa-efecto y las predictivas.

6.2.1.6 Estudio de caso N° 6

Identificación de la estudiante: Mónica

Elaboración de inferencias emocionales

Cuadro 19. *Estudio de caso N° 6: Mónica. Inferencias emocionales.*

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué sintió el perro cuando agarró la carne y dijo “ya la tengo, jejeje”?	Se sintió feliz porque iba a comer carne
2	¿Qué sintió el perro cuando la carne se le cayó al río?	Gristeza
3	¿Cómo se sintió el león cuando vio que la liebre había escapado? a) Confundido b) Feliz c) Enojado d) Alegre	Eligió la opción c) Enojado
4	Cuando el hombre vio dos ojos rojos dentro de los arbustos, gritó; un fantasma, ahhhhhhh. ¿Cómo se	asustado co miedo



	sintió el hombre?	
5	Cuando el granjero ve al cuervo en la casita de las palomas y dice “eh , tu, pajarraco, sal de aquí, errrgg”, su actitud es de:	enojado y se fue griste
6	¿Cómo se siente el cuervo cuando sus amigos le dicen que no puede ir con ellos porque llama demasiado la atención y que ya no pertenece a su grupo?	le da gristeza porque ya no los quieren los amigos
7	¿Qué siente el cuervo cuando se da cuenta que a las palomas nunca le disparan y siempre tienen comida?	ambre porque a ellos no le dan comida y le da gristeza
8	¿Qué siente el niño cuando empieza a llover y escucha los truenos?	siente miedo porque el se fue pa onde los papás.
9	La expresión de la princesa cuando ve la flor en la vasija es de:	contenta porque estaba muy linda.
10	¿Qué sintió el zorro cuando el jabalí dijo “quien está hay”?	se asuto y salio corriendo

Se evidencia que, en todas las preguntas, la estudiante identificó las emociones que sentían los personajes y se apoyó en otros elementos para ratificarlas. A propósito, en las respuestas de las preguntas 1, 6, 7, 8 y 9, al emplear la expresión “*porque*” brinda información sobre las razones por la que se originó la emoción, un ejemplo de ello es la respuesta de la pregunta 9 en la que escribió: “*contenta porque estaba muy linda.*”. De otro lado, la respuesta de la pregunta 5 y 10 indican las acciones que se desencadenaron a raíz de la emoción experimentada, como en la respuesta de la pregunta 10 en la que escribió “*se asuto y salio corriendo*”.

En la respuesta de la pregunta 5 emplea dos emociones “*enojado y se fue griste*” de las cuales, solo la primera corresponde al sentimiento que en esa situación tenía el personaje, la segunda puede corresponder a una inferencia emocional que asoció con un evento posterior.

En la respuesta de la pregunta 7: “*ambre porque a ellos no le dan comida y le da gristeza*”, menciona inicialmente una necesidad básica que tenía el personaje, la cual era evidente en los sucesos del video, y posteriormente señala la emoción, esta forma de redacción hace que se desfigure la inferencia realizada y que su elaboración carezca de



coherencia. Otro aspecto observable es el empleo de sinónimos en la respuesta de la pregunta 4: “*asustado co miedo*” con la que busca reafirmar su inferencia.

En la entrevista, al preguntarle de qué manera lograba identificar las emociones de los personajes, recurrió al lenguaje gestual para ejemplificar su respuesta, de la siguiente manera: “*Este... viéndolo, por la cara, así triste... (La niña hace el gesto en su rostro) y alegre, así como sonriente, así como usted*”.

Elaboración de inferencias predictivas

Cuadro 20. Estudio de caso N° 6: Mónica. Inferencias predictivas.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué pasará después de que el cuervo saque la cabeza del agua?	se le quita la arina que tiene y la conocen las palomas
2	¿Qué crees que hará el cuervo al ver que el señor tiene un tarro de pintura blanca?	se ba i mete la cabeza y se pone blanco otra bes
3	¿Qué pasaría si las palomas descubren la mentira del cuervo?	gritan la paloma porque se dan cuenta las palomas porque el pico y de comer
4	¿Cómo crees que terminará la fábula? ¿Qué pasará con el cuervo?	termina el final triste porque los amigos ya no los querían
5	¿De quién se esconderá el perro detrás de los arbustos?	como ivan los perros por eso se escondio hay
6	¿Qué creen que hará la cigüeña al darse cuenta que Lambert es un león?	lo lleva otra ves de donde lo trajo
7	¿Qué hará el lobo escondido detrás de los arboles?	quiere jugar con la liebre
8	¿Qué hará el cordero cuando vea al lobo escondido detrás del árbol?	Se va de ay corriendo
9	¿Qué pasará después de que el cordero se esconda en el agujero?	el lobo la persige
10	¿Qué ave creen ustedes que Zeus elegirá como nuevo rey? ¿Por qué?	la corneja por que se pone bonita

La estudiante, en las respuestas de la preguntas 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9 y 10 hace inferencias predictivas que se relacionan con los eventos posteriores en la que participan los personajes, sin embargo, se evidencia la escritura incorrecta de alguna palabras y falta de tildes que afectan el sentido completo de la oración.



Por su parte, las respuestas de las preguntas 3 y 7 no coinciden con los eventos que se dieron posteriormente.

En la entrevista, al preguntar a la estudiante que le hizo fácil o difícil la realización de predicciones, expresó: “Ehhhh, a mí se me hizo fácil, pero a veces me salían correctas y unas equivocadas”.

Elaboración de inferencias de causa-efecto

Cuadro 21. Estudio de caso N° 6: Mónica. Inferencias de causa-efecto.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Por qué el zorro no podía dormir?	porque pensaba que era el jabali y no era el jabali era un señor serdo
2	¿Cuál es la razón por la que la señora jabalí y sus hijos se van de la casa?	porque le variaron un conillo y se sintieron griste
3	La razón por la que el cachorro repite todo lo que dice su padre es por qué: a) Se burla de él b) Lo está imitando c) Le parece gracioso d) Es un juego	Eligió la respuesta c) Le parece gracioso
4	Uno de los hombres fingió estar muerto y así salvó su vida. ¿Qué provocó esta situación?	se acuesto al suelo para que el oso no se locomiera
5	 ¿Por qué a la gallina le faltan plumas en la parte trasera de su cuerpo?	porque la corneja se la quito para ir la reinado
6	¿Qué hizo el zorro cuando se dio cuenta que el jabalí lo había visto?	se asusto el zorro y salio corriendo
7	Los dos amigos decidieron atravesar el bosque para llegar rápido a la ciudad y disfrutar de las fiestas. ¿Qué consecuencia tuvo su decisión?	asustado y nervioso
8	Cuando todas las aves se dieron cuenta que la corneja tenía puestas sus plumas ¿qué pasó?	cojieron a la corneja y le quitaron todas las plumas y lo dejaron calvos
9	¿Por qué la corneja piensa que no puede competir con las otras aves?	Porque ella es maluca y las otras son bonitas. y son mas valientes



		que ella
10	Uno de los hombres corre y grita: ayúdame, ayúdame, socorro, socorro y rápidamente se sube al árbol. ¿Cuál fue la causa?	que propoco el hombre por que el oso lo ataco

Las inferencias realizadas por la estudiante en las preguntas 1, 2, 3, 4, 7 y 10 no guardan relación con el enunciado, en tanto hacen alusión a otros aspectos, un ejemplo de ello, es la pregunta 1 ¿por qué razón el jabalí no podía dormir?, en la que respondió: *“porque pensaba que era el jabali y no era el jabali era un señor serdo”*.

En la pregunta 5 y 9 hizo una inferencia coherente en la que se indica la causa que genera la situación y emplea la expresión *“porque”* para hilar y dar sentido a la respuesta.

En la pregunta 6 y 8 las inferencias realizadas indican las consecuencias que surgieron por el accionar de los personajes, sin embargo, en la respuesta de la pregunta 8: *“cojieron a la corneja y le quitaron todas las plumas y lo dejaron calvos”*, se indican tres efectos, de las cuales, la última expresión *“y lo dejaron calvos”* afecta el sentido de la oración, dado que inicia refiriéndose a un personaje femenino *“corneja”* y termina refiriéndose a un personaje masculino y en plural *“y lo dejaron calvos”*.

En la entrevista, al preguntar a la estudiante como identificaba la causa y el efecto de las situaciones que se presentaban en los cuentos y fábulas observados durante las clases, se evidenció que no estaba segura de la respuesta, por lo que mencionó un ejemplo de la fábula la zorra y el leñador, de la siguiente manera:

“La causa... porque hay situaciones que no deben ser juntos y las comprendes. Profe... como el leñador y la zorra. La zorra estaba buscando para esconderse y no encontraba donde, entonces se fue para donde el leñador, entonces una pista para que se escondiera y la causa es que, cuando vino el que la está persiguiendo no la encontraron y entonces se fueron, se fue la zorra feliz”.

Síntesis del caso N°6: las respuestas de las preguntas indican que la estudiante realizó mejores inferencias de tipo emocional y predictivas, seguidas de las de causa-efecto en las que tuvo pocos aciertos y con una débil elaboración. Al respecto de las inferencias de



causa-efecto, se evidencia en la entrevista que tenía poca claridad sobre que era una causa y un efecto, lo que pudo haber influido en los resultados, al igual que la incorrecta escritura de algunas palabras.

6.2.1.7 Estudio de caso N° 7

Identificación de la estudiante: Camila

Elaboración de inferencias emocionales

Cuadro 22. Estudio de caso N° 7: Camila. Inferencias emocionales.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué sintió el perro cuando agarró la carne y dijo “ya la tengo, jejeje”?	se sintio conteto ya la tengo aora boy a darme un bocado y la buado.
2	¿Qué sintió el perro cuando la carne se le cayó al río?	Se siente triste
3	¿Cómo se sintió el león cuando vio que la liebre había escapado? a) Confundido b) Feliz c) Enojado d) Alegre	Eligió la opción c) Enojado
4	Cuando el hombre vio dos ojos rojos dentro de los arbustos, gritó; un fantasma, ahhhhhhh. ¿Cómo se sintió el hombre?	Asustado
5	Cuando el granjero ve al cuervo en la casita de las palomas y dice “eh , tu, pajarraco, sal de aquí, errrgg”, su actitud es de:	tiene rabia
6	¿Cómo se siente el cuervo cuando sus amigos le dicen que no puede ir con ellos porque llama demasiado la atención y que ya no pertenece a su grupo?	Triste
7	¿Qué siente el cuervo cuando se da cuenta que a las palomas nunca le disparan y siempre tienen comida?	tristesza por que tiene ambre
8	¿Qué siente el niño cuando empieza a llover y escucha los truenos?	tiene miedo
9	La expresión de la princesa cuando ve la flor en la vasija es de:	sentia alegría
10	¿Qué sintió el zorro cuando el jabalí dijo “quien está hay”?	le dio mucho miedo



Las inferencias realizadas corresponden a las emociones que sentían los personajes por los que se indagaba, sin embargo:

En la respuesta de la pregunta 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10 la inferencia fue puntual, limitándose a indicar cuál era la emoción, mientras que en la respuesta de la pregunta 1: “*se sintio conteto ya la tengo aora boy a darme un bocado y la buado*”, la estudiante emplea la frase literal de la pregunta “*ya la tengo*” para complementar la inferencia realizada, además, agrega expresiones propias partiendo de los sucesos posteriores a los que se dio la emoción “*aora boy a darme un bocado y la buado.*”. En la inferencia de la pregunta 7: “*tristesza por que tiene ambre*”, relaciona la emoción del personaje con la necesidad de alimentación que este tenía en el momento.

En la entrevista, al preguntarle de qué manera lograba identificar las emociones de los personajes de cuentos o fábulas observados en video, indicó: “*porque algunos nos daban pistas, como aquel donde estaban las palomas, cuando el hombre echaba al cuervo que él se ponía bravo, en la cara se le notaba cuando él estaba así*”.

Elaboración de inferencias predictivas

Cuadro 23. Estudio de caso N° 7: Camila. Inferencias predictivas.

N°	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué pasará después de que el cuervo saque la cabeza del agua?	comera y le llevara a sus amigos
2	¿Qué crees que hará el cuervo al ver que el señor tiene un tarro de pintura blanca?	echársela para comer comida
3	¿Qué pasaría si las palomas descubren la mentira del cuervo?	se pone a gritar
4	¿Cómo crees que terminará la fábula? ¿Qué pasará con el cuervo?	los amigos no lo quieren en su casa no quiere que sigan con el se avian separado y solo los amigos no quieren que anden con eyos. Y que se fueran lejos.
5	¿De quién se esconderá el perro detrás de los arbustos?	Se escondio atra de los arcuto porque benian unos perros pa que no lo vieran
6	¿Qué creen que hará la cigüeña al	Creo que se lo lleva pa otra parte



	darse cuenta que Lambert es un león?	
7	¿Qué hará el lobo escondido detrás de los arboles?	no quiere que lo vean
8	¿Qué hará el cordero cuando vea al lobo escondido detrás del árbol?	se va pa que no se lo coma
9	¿Qué pasará después de que el cordero se esconda en el agujero?	el lobo cree que la va a coger hay
10	¿Qué ave creen ustedes que Zeus elegirá como nuevo rey? ¿Por qué?	el pavo real por que tiene plumas bonitas

En la respuesta de la pregunta 1, la estudiante hace una predicción que no corresponde con los sucesos ocurridos. En la respuesta de la pregunta 2: “*echársela para comer comida*”, su intención es difusa, debido a que indica la acción que hará el personaje, pero la oración pierde coherencia cuando agrega la razón que lo motiva sin especifica la manera como lo conseguirá.

A la pregunta 3 ¿Qué pasaría si las palomas descubren la mentira del cuervo?, la respuesta de la estudiante fue “*se pone a gritar*”, en la cual omitió el personaje que realiza la acción y como la frase está en singular permite inferir que se refiere al cuervo, por lo que carece de conexión con los sucesos ocurridos.

La respuesta de la pregunta 4, consta de tres oraciones unidas con la conjunción “y”, con poca coherencia entre ellas.

En la respuesta de la pregunta 5, 6, 7, 8 y 9 se evidencian un leve acercamiento a los sucesos ocurridos posteriormente.

Con respecto a la pregunta 10, la inferencia realizada por la estudiante no coincide con lo que sucedió.

En la entrevista, cuando se le preguntó a la estudiante que le hizo fácil o difícil la realización de predicciones, mencionó: “*fácil. Porque estábamos observando el video y nos podíamos dar cuenta si pasaba esto o pasaba esto... En algunas me salían correctas y en otras me equivocaba*”.



embargo, se evidencia la escritura incorrecta de varias palabras que hacen que se distorsione el sentido de la inferencia, por ejemplo, en la respuesta de la pregunta 1, la estudiante escribió “*oya*” para referirse a *oía*, al igual que en la respuesta de la pregunta 7, en la que escribió “*lespaso*” en una sola palabra, cuando deben ir por separado y con tilde: *les pasó*.

La respuesta de la pregunta 10, carece de intención, debido a que menciona la acción realizada por el personaje situaciones, mas no indica cual fue la razón de que actuara de esa manera.

En la entrevista, al preguntarle a la estudiante como identificaba la causa y el efecto de las situaciones que se presentaban en los cuentos y fábulas observados durante las clases, su respuesta fue muy específica: “*esa se me hacía difícil porque yo no las entendía*”.

Síntesis del caso N°7: la estudiante tuvo una mejor elaboración de inferencias en las de tipo emocional y de causa-efecto, seguido de las predictivas, a pesar de que en la entrevista menciona que identificar la causa y el efecto se le hacía difícil. Lo anterior indica que estableció relaciones coherentes apoyadas en las pistas que el contenido del video le proporcionaba.

6.2.2 Elaboración de inferencias: diario de campo y entrevista

Diario de campo.

A partir de la sesión 3, se evidenció que los estudiantes empezaron a encontrar sentido a la identificación de pistas en el contenido de los textos presentados en formato video, con el fin de identificar las emociones que experimentaban los personajes y eventos que las generaban. Situación que fue favorecida por el juego de detectives que se dinamizó al interior del aula, con el diseño e implementación de la estrategia “el personaje misterioso” (imagen del inspector Clouseau), en la que los educandos se basaron, para asumir el rol de detective al momento de observar el video e identificar en las imágenes fijas o en



movimiento, elementos, gestos, actitudes y el tono de voz de los personajes para inferir su estado emocional.

Ante la formulación de preguntas inferenciales de tipo emocional, tanto de forma oral como escrita, se evidenció que los estudiantes tenían un mejor desenvolvimiento en la identificación de las siguientes emociones: alegría, tristeza, susto y rabia, las cuales, eran en algunos casos reemplazados por sinónimos, así; alegre-contento- feliz, susto-miedo-temor, enojo- rabia- guapo (guapo: expresión del contexto asociada a la emoción de la ira), en el caso del sentimiento de tristeza no se evidenció que la reemplazaran por otro sinónimo. Otras emociones que identificaron algunos estudiantes en el transcurso de las sesiones fueron las siguientes: angustia y asombro, los cuales tuvieron lugar en pocos sucesos de los cuentos y fábulas presentados en formato video.

Como se formularon preguntas inferenciales de tipo emocional, en la que los estudiantes debían escribir su respuesta o elegir la opción correcta de las múltiples que se daban, se evidenció que la mayoría de los casos, coincidieron en la emoción por la que se indagaba y explicaban a la docente investigadora por qué consideraban que era correcta, un ejemplo de ello, es el siguiente ítem: La actitud del lobo que está tocando la flauta es de: a) Tristeza b) Enojo c) Felicidad d) Miedo, la mayoría coincidieron en que la expresión del lobo era de felicidad “porque en la imagen se veía que él estaba saltando y bailando por la forma como tenía las patas, que si tuviera miedo estuviera temblando” (palabras de los estudiantes). Lo anterior, permite evidenciar, que los niños no solo tuvieron en cuenta la expresividad del rostro, o el elemento que toca (flauta), sino que ampliaron su búsqueda de pistas e indicios a los movimientos corporales y a las intenciones que las provocaban, que también fueron identificadas y asociadas al ítems al momento de elegir la respuesta.

Como lo registró la docente investigadora en el diario de campo de la sesión 6.



<p>Exploración de pre-saberes</p> <p>(Actividades de rutina, motivación e introducción a la observación del video y realización de inferencias)</p>	<p>Como se formularon preguntas inferenciales de tipo emocional con múltiples respuesta, los niños explicaron porque consideraban que la respuesta escogida era la correcta, por ejemplo:</p> <p>A la pregunta: La actitud del lobo que está tocando la flauta es de:</p> <p>a) Tristeza b) Enojo c) Felicidad d) Miedo</p> <p>Todos coincidieron que la expresión del lobo era de felicidad por que en la imagen se veía que él estaba saltando y bailando, por la forma como tenía las patas, que si tuviera miedo estuviera temblando.</p>	 <p>Y los estudiantes explicaron que ellos creían que los perros tenían curiosidad por que estaban viendo hacia las piedras, como si algo estuviera escondido detrás de ellas o que se estuviera acercando por el camino que se veía entre las dos piedras.</p> <p>Lo anterior, es señal de que los estudiantes están relacionando los elementos de la imagen para encontrarles significado y comprender lo que posiblemente ocurre en ella.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De otro lado, en las preguntas inferenciales de tipo predictivas en lo que concierne a la primera sesión; los estudiantes se limitaban a responder sí o no, eran contundentes, sin ampliar y justificar su respuesta en relación a las situaciones que podrían sucederle a los personajes. En las siguientes sesiones se pudo evidenciar que algunos estudiantes al observar el video realizaban predicciones mejor elaboradas sobre los eventos futuros en los que se podrían ver involucrados los personajes, según el estado emocional y los intereses que los impulsaba a actuar de una u otra manera.

Una de las estrategias que se utilizó para posibilitar la elaboración de inferencias predictivas, fue detener el video durante la presentación y guiar un dialogo con los niños a partir de preguntas sobre los posibles hechos que podían suceder, la cual tuvo resultados favorables debido a que los estudiantes empezaron a tener una mayor participación y a mostrar interés por comprobar si sus predicciones eran correctas o equivocadas.

Cuando los estudiantes corroboraban que sus predicciones habían sido acertadas, algunos celebraban con palmas y confirmaban al compañero su acierto, otros miraban sonriente a la docente investigadora y le mostraban la mano con el dedo pulgar hacia arriba en señal de que habían acertado en la respuesta. Se pudo observar tanto en esta como en



otras oportunidades, que algunos estudiantes utilizaron expresiones mejores elaboradas para justificar su respuesta y coincidieron en sus predicciones, mientras que otros utilizaron argumentos débiles, que carecían de sentido y relación con los sucesos que se narraban en la fábula o el cuento.

En cuanto a las inferencias de causa-efecto, en las primeras sesiones a los estudiantes se les dificultó establecer la diferencia entre cuando un evento era la causa y cuando un efecto, en las sesiones posteriores hubo estudiantes que seguían presentado debilidades en este tipo de inferencias, mientras que otros, lograban relacionar ambos eventos a raíz de las explicaciones y los ejercicios prácticos propuestos por la docente investigadora.

Entrevista

Para conocer la percepción de la docente de aula sobre las inferencias realizadas por los estudiantes, se hizo una entrevista al final de la implementación de la propuesta didáctica (ver anexo 5, específicamente aspecto # 4).

Percepción sobre elaboración de inferencias:

Para la docente Elena, hubo elementos presentes en los videos que posibilitaron que a los estudiantes se les hiciera fácil identificar las emociones que experimentaban los personajes:

“...Siento que los niños tuvieron más destrezas, hubo mejor desenvolvimiento porque ellos pensaban mucho en la observación, en la observación, en las actitudes, en los gestos de cada uno de los personajes de la historia, el tono de voz, como hablaba (...) cada uno de esos momentos que desarrollaba o que hacían los personajes les permitía a los niños, analizar y descifrar con facilidad que sentimiento estaba sintiendo en ese momento el personaje...”

Al preguntarle cómo percibió la realización de inferencias predictivas en los estudiantes durante la observación de los videos, respondió:



“...Cuando se pausaba en cada uno de los momentos del video, permitía que los niños tomaran una actitud de análisis, de pensamiento (...) Todo lo que veían en el contexto del video les permitía a ellos ir asociando los personajes con cada uno de los acontecimientos o de las acciones que se iban a desarrollar, muchos de ellos adquirirían pistas...”

La docente considera que en las inferencias de causa – efecto los estudiantes presentaron mayores dificultades, aspecto que mencionó cuando se le pidió que describiera lo que había evidenciado en el aula:

“Pues, ahí siento que hubo debilidad, porque como lo dije anteriormente, los niños de pronto no conocían a profundidad o con claridad los conceptos de causa-efecto, entonces al desconocerlos, lógicamente se les van a dificultar tener un buen desenvolvimiento con esa actividad, siento que de pronto ahí hubo un poquito de debilidad frente a eso, de igual forma, la profe les realizó ejemplos prácticos, de su diario vivir y de su colegio, de su comunidad, entonces muchos de ellos esclarecieron esas dudas, pero de todas las que desarrollaron pienso que esa fue un poquito la que estuvo más débil, se les dificultó mucho a los estudiante cogerla, así, fácilmente”.

Por último, al preguntarle por el tipo de inferencia en la que los estudiantes tuvieron un mejor desenvolvimiento y por qué, ella expresó: *“creo que fue la de... la de las emociones”.*

“Porque es algo que ellos como seres humanos lo han sentido o lo han evidenciado, de pronto en su familia, en su escuela, con sus amigos y entonces, ellos, al ver los personajes que pasaban por esas mismas situaciones, se les hacía más fácil a ellos identificar y de pronto describir que estaba sintiendo el personaje en ese preciso momento, siento que ahí hubo como una mejor destreza y una mejor adquisición, en la de las emociones”.



6.3 Uso del video en clase

Como el tercer objetivo que guió la investigación fue valorar la receptividad de estudiantes y docente sobre la propuesta didáctica implementada para la realización de inferencias de textos narrativos en formato video, primero se presentan los hallazgos encontrados con el diario de campo y posteriormente la entrevista que fue realizada al final de la intervención.

Diario de campo

En la primera sesión se hizo uso del video y desde entonces, se empezó a observar que a los estudiantes les llamaba la atención los aspectos audiovisuales presentes en el contenido del mismo, como pasó en esa primera sesión, donde los niños luego de observar el cuento “Lambert el león cordero” manifestaron que les agradó la canción (se aprendieron apartes de la letra y de la melodía) y pidieron a la docente investigadora que repitiera el video.

Otro aspecto de interés para la mayoría de los estudiantes fueron los sonidos que daban cuenta del comportamiento y estado emocional de los personajes, al igual que las imágenes en movimiento, donde apreciaban aspectos del entorno en el que ocurrían los eventos, como los colores, a los que le daban significado; *el cielo azul indica que es de día, el amarillo y naranja que es tarde o se está poniendo de noche y el gris o negro que es de noche* (expresiones de los estudiantes registrados en el diario de campo, sesión 3, de la docente investigadora). Lo anterior permitió evidenciar, desde la técnica de observación, que los sentidos (escucha y vista) en el proceso de lectura de texto en formato vídeo juegan un papel importante y trascendental en los procesos de comprensión (Ferres, 1994; Bravo, 2000).

Además, se evidenció que la duración de los videos fue apropiado para la clase, dado que logró que los niños estuvieran la mayor parte del tiempo concentrados e interesados en los sucesos que se mostraban y en las actividades que se proponían durante su visualización, además, fue evidente que les gustó el video, porque lo reflejaban en su comportamiento durante la presentación del mismo, con las expresiones en su rostro, puesto



que algunos reflejaban por momentos alegría y curiosidad, otros sonreían y murmuraban sobre el accionar de los personajes, además, estaban a la expectativa para corroborar sus inferencias.

Entrevistas

1. Para conocer la percepción de la docente sobre el uso del video en clase, se realizó una entrevista al finalizar la implementación de la propuesta (Anexo 5: ver Aspecto # 3)

En cuanto a los videos presentados en la propuesta didáctica, la docente Elena mencionó:

“me gustó mucho los videos que se proyectaron” “me parece que son muy importantes y muy valiosa la utilización de videos educativos para proyectar y desarrollar nuestro quehacer pedagógico, porque permite despertar el interés del estudiante en la adquisición de los aprendizajes”.

A la pregunta: ¿Qué opina sobre la utilización de textos narrativos en formato video para que los estudiantes elaboren inferencias?, respondió:

“Me parece que el video es una estrategia muy, pero muy buena y acertada que se pudo utilizar para despertar la motivación de los niños en el análisis de textos narrativos, ya que como sabemos, nuestra sociedad hoy en día gira en torno a las TICs” “es algo que sale de la rutina de todos los días, son textos que se les proyectan que despiertan la motivación de ellos” “permite desarrollar como la creatividad (...) hacer predicciones sobre lo que va a pasar en esa historia, bien sea una fábula o un cuento” “ellos se sentían contentos cuando la profe iba a colocar el video, que profe no lo pause, profe colóquelo otra vez, que repítalo, entonces, es algo que no más en las palabras y en el sentir del niño se puede evidenciar que sí les gustó”.



A la pregunta: ¿cuál fue la actitud que asumieron los estudiantes frente a la observación del video para la elaboración de inferencias emocionales, predictivas y de causa-efecto?, su respuesta fue:

“...La actitud fue de concentración, total observación muy poco se distraían y pues... como que todos despiertos y a la expectativa de lo que iba a pasar en la historia que se les estaba proyectando, entonces esa actitud de los estudiantes de motivación, de concentración, de buena observación, de buena escucha, les permitió a ellos acertar en cada uno de los momentos que se iban desarrollando”.

2. Para conocer la percepción de los estudiantes sobre el uso del video en clase, se realizó una entrevista al culminar la propuesta (ver anexo 6).

Al preguntar a los estudiantes como se sintieron durante la clase, cuando se observaba el video y se realizaban las actividades de aprendizaje, respondieron:

María: *“bien, porque usted pusia el video y yo iba viendo... porque usted primero o sea, usted nos dejaba ver y hacia una pausa pa preguntar y después cuando se terminaba el cuento usted nos daba una hoja pa... resolver y a mí por eso me gustó”.*

Juan Pablo: *“bien profe, porque veíamos los personajes, las emociones, por eso me parecieron bien”.*

Sofía: *“bien, A mí me parecieron vácanos los vídeos profe”.*

Ester: *“bien, Porque me pareció divertido y eso me entretenía”.*

Paula: *“bien, porque eso le deja enseñanza y respeto a los demás”.*

Mónica: *“bien, porque el video me gustaba mucho, porque eran de paloma, corderos, de alegría, de tristeza, de emoción”.*

Camila: *“yo me sentía bien porque observamos video... los niños estaban en silencio y yo estaba contenta”.*



Al preguntar a los estudiantes por el o los videos que más les gustaron y por qué, ellos respondieron:

María: *“Lambert, porque había una ovejita que no tenía hijo y ella pasaba llorando, y después encontró un león y ella lo defendía, y después él la salvo a ella”.*

Juan Pablo: *“la familia y el jardinero, porque fue a donde se le cayó el árbol en la casa y a donde siempre regañaban al jardinero y el jardinero era el que hacía las cosas más bien...”*

Sofía: *“Lambert, porque profe, yo en ese video aprendí que uno, cuando...por ejemplo, cuando uno casi no sabe nada, cuando uno es torpe como era Lambert, uno puede cambiar, porque después a Lambert le dio una chispa y después, el dejó de ser cobarde y dejó de ser torpe”.*

Ester: *“Lambert, eh... el cuervo y las palomas. Lambert... porque ahí, se trataba que un señor trajo unas ovejitas y todas las ovejas empezó a mirar cuál era el de ella, y toditicas tenían hijos y menos una, entonces vino el leoncito y se fue para donde ella, y la hizo poner feliz...”.*

Paula: *“ehh... el león y la liebre, que el león a su casa no trabajo ni comida y que el chiquitico iba corriendo detrás del papá y cuando vinieron la libre ya no estaba ahí”.*

Mónica: *“el de las palomas y el cuervo, porque el cuervo quería ser paloma, porque quería comer y quería estar con ella...”.*

Camila: *“Lambert, me hizo dar mucha risa, era muy bonito”.*

Al preguntar a los estudiantes por el o los videos que menos les gustaron y por qué, ellos respondieron:

María: *“el que no me gustó fue...el jabalí y el zorro, a mí no me gustó porque la que estaba viviendo con jabalí, no quiso estar con él porque le partieron el diente”.*

Juan Pablo: *“Ni uno profe, si me pone de nuevo todos los veo (risas)”.*



Sofía: *“el jabalí y el zorro. A mí ese video casi que no me gustaba, porque usted sabe que hay videos de venganza, entonces ese a mí me pareció como uno de esos, o sea... a mí lo que no me gustó fue cuando el candelazo, cuando se formó el fuego y cuando yo pensaba que ellos iban a morir”*.

Ester: *“Willy el mago, el único que no me gustó fue ese, porque está en silencio los personajes no se mueven”*.

Paula: *“el de Willy el mago, porque a mí no me gustó el fútbol y porque eso no era así que el mismo caminara... porque sólo mostraban así como en fotos”*.

Mónica: *“el jabalí y el zorro, porque cuando le dieron al jabalí aquí en el colmillo y se fue la familia de él”*.

Camila: *“a mi todos me gustaron, me parecieron buenos”*.

Análisis de resultados

Los resultados del diario de campo, así como los de la entrevista realizada a la docente y a los estudiantes que participaron en el estudio de caso, indican que los videos presentados en clase lograron llamar su atención y fueron de su agrado por los efectos sonoros, las imágenes en movimiento y los sucesos que ocurrían que involucraban a los personajes.

Además, los videos empleados posibilitaron que los estudiantes se adentraran en la narrativa de los cuentos y fábulas presentados y a partir de ello, pudieran recuperar información implícita: identificar las emociones de los personajes a partir de elementos evidentes como los gestos del rostro y manifestaciones corporales; realizar predicciones y, por sí mismos, corroborar si eran correctas o equivocadas; y establecer relaciones de causa-efecto.



8. Conclusiones

A partir de la información recopilada con los tres instrumentos (diario de campo, entrevistas y evidencias documentales) en torno al diseño e implementación de la propuesta didáctica con el uso de videos en clase, se evidencia que llevar al aula textos narrativos en formato video es una posibilidad a la que los docentes pueden tener acceso gracias a internet, para presentarlos posteriormente a los estudiantes en un televisor, video beam o computador y que estos puedan observar y analizar su contenido. En este sentido, el rol activo del docente en lo que concierne a la formulación de actividades que posibiliten la participación oral o escrita del estudiante antes, durante o después de la presentación del video, posibilita que se aproveche su potencial didáctico y pedagógico.

Así mismo, los resultados obtenidos permiten señalar que los momentos de cada sesión, posibilitan a los estudiantes involucrarse en la situación de aprendizaje y participar activamente en el desarrollo de la misma, en tanto dinamizan experiencias que les ayudan a acercarse a la temática a partir de los conocimientos previamente adquiridos, el uso de los sentidos de la vista y la escucha para captar los sucesos que se narran en el video, la identificación de emociones, comportamientos y acciones en las que se ven involucrados los personajes, la puesta en común de las interpretaciones realizadas y la valoración sobre su propio accionar y el de los compañeros durante el proceso.

Por consiguiente, el uso del video cobra importancia en el aula cuando se enriquece de diversas estrategias antes, durante y después de su visualización que logran entusiasmar a los educandos, generar expectativas sobre su narrativa y motivarlos para que identifiquen indicios que les ayuden a comprender el texto, como lo evidencian las entrevistas realizadas a los estudiantes al finalizar la propuesta, en la que se destaca la búsqueda de pistas en las expresiones, gestos y comportamientos de los personajes para inferir su estado emocional, las posibles acciones que podrían realizar como respuesta a un evento en el que participan o viceversa (las causas que han originado el evento).



Lo anterior se corrobora con los resultados del análisis del estudio de caso, los cuales brindan información relevante sobre las inferencias que lograron realizar los estudiantes a partir de la información que les proporcionaba el texto narrativo en formato video, siendo las inferencias de tipo emocional en las que la mayoría de los estudiantes tuvo un mejor desenvolvimiento, seguidas de las predictiva y las de causa-efecto. Los resultados también mostraron la dificultad que presentaron algunos estudiantes para expresar de forma escrita sus inferencias, por la falta de reglas ortográficas: uso de tildes, mayúsculas, signos de puntuación, al igual que la omisión y cambios de letras y la incorrecta separación de palabras.

Con respecto a las inferencias que realizaron los estudiantes de grado tercero, sobre el contenido de los textos narrativos que se llevaron al aula en formato video, conviene decir que:

- En la escuela se hace necesario seguir promoviendo escenarios de lectura que posibiliten a los estudiantes esparcir su capacidad creativa y lógica, donde creen hipótesis sobre los sucesos que posiblemente pueden ocurrir como consecuencia de un evento determinado, justifiquen y sustenten sus inferencias de tal manera que se fortalezca la comprensión y a su vez, la producción oral o escrita según la estrategia que se emplee.
- Es necesario que los estudiantes desde los primeros grados de escolaridad reconozcan que es una causa y un efecto, para que logren realizar mejores inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido del texto, en este caso, un texto en formato video.
- Es importante mostrarle al estudiante los diferentes caminos que puede seguir para acercarse al texto y comprenderlo (estrategias de lectura), como en el caso de las inferencias emocionales, en las que utilizaron información relacionada con la forma de actuar de los personajes para deducir lo que sentían.



Para terminar, los momentos que integraban las sesiones de clases y estas, a su vez, a las etapas en la que estaba estructurada la propuesta didáctica, posibilitaron que los estudiantes y la docente de aula (quien participó desde el rol de observadora) estuvieran dispuestos, entusiastas y participativos durante toda su implementación y que al finalizar el estudio, mencionar su agrado por los videos observados, las actividades desarrolladas y su interés por seguir implementándolas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se orientan en el aula.

Es por ello que usar videos en clase para la elaboración de inferencias de textos narrativos, despierta el interés de los estudiantes frente a la lectura, su capacidad de análisis e inferencia, la habilidad para percibir información por medio de sus sentidos: vista y oído, y experimentar emociones.

Desde el rol de maestros, posibilitar que los estudiantes infirieran algo de aquello que leen, no es una tarea fácil, pero tampoco una tarea imposible.

Recomendaciones

Basada en los resultados de este trabajo de investigación, conviene hacer algunas recomendaciones que podrían tenerse en cuenta en investigaciones futuras, tales como:

El uso didáctico del video en el aula, debe responder a una intencionalidad previamente definida por el docente y apoyado con materiales multimodales que posibiliten un mejor acercamiento del estudiante con el aprendizaje que se espera alcanzar.

En básica primaria y secundaria se pueden desarrollar estudios que permitan analizar el uso didáctico del video en la comprensión inferencial de diferentes tipos de texto.

Debido a que la metodología empleada en esta investigación estuvo direccionada por un enfoque cualitativo y un abordaje metodológico de estudio de caso, sería interesante el diseño e implementación de una propuesta didáctica en el que se tengan dos grupos de control, un grupo que haga uso de videos para la elaboración de inferencias de textos



narrativos y otro grupo que haga uso de textos narrativos de manera impresa, para establecer una comparación.

Teniendo en cuenta que son muy pocos los estudios que indagaron por el uso didáctico del video en los procesos de comprensión lectora en el nivel inferencial en básica primaria, se considera oportuno seguir realizando investigaciones sobre las relaciones que puede tener este medio y los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel de escolaridad.

Se sugiere hacer los ajustes necesarios para que la presentación y uso de la estrategia SQA sea bien recibida por los estudiantes de primaria y se obtengan mejores resultados.

Limitaciones

En la implementación de la propuesta didáctica se presentaron algunos inconvenientes de tipo logístico y académico de los estudiantes, los cuales se señalan a continuación como limitaciones:

Debido a que la propuesta didáctica estaba orientada a la elaboración de inferencias emocionales, predictivas y de causa-efecto tanto de forma oral como escrita, se evidenció que la mayoría de los estudiantes presentó debilidades en la correcta escritura de las palabras, lo que afectó la calidad de sus producciones.

La última sesión de la cuarta etapa de la propuesta didáctica, en la que los estudiantes dramatizarían el cuento o fábula inventada de manera colaborativa, se vio afectada por el poco tiempo que transcurrió entre una sesión y otra, lo que afectó la planeación de los materiales que requerían para su presentación.

Como en la institución educativa actualmente no se cuenta con el servicio de internet, al igual que en los hogares de los estudiantes, esto se podría tornar como limitante para que ellos continúen con la búsqueda de textos narrativos multimodales que les posibilite seguir desarrollando su capacidad de lectura literal, inferencial y crítica.



8. Referencias bibliográficas

- Fomento de innovaciones educativas en el Sistema Educativo Nacional (Decreto# 2647 de 1984). (30 de Noviembre de 1984). *Diario Oficial 36801*. Colombia.
- Ley General de Educación (Ley 115)*. (8 de Febrero de 1994). Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Plan Decenal de educación 2006-2016*. (2006). Obtenido de www.oei.es/pdfs/pde.pdf
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Logros de Aprendizaje Colombia (TERCE)*. (julio de 2015). Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Ficha-Logros-del-Aprendizaje-Colombia.pdf>
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Resumen Ejecutivo. Informe de Resultados (TERCE)*. (Julio de 2015). Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243983s.pdf>
- Acosta, G., & Mena, E. (2014). La comprensión lectora mediada por video. *Grafías*, 27, 7-20.
- Altamirano, A. C. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(3), 129-142.
- Aparici, R., & Matilla, A. G. (2010). *Lectura de imágenes* (Vol. 2). Ediciones de la Torre.
- Barton, J., & Sawyer, D. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *Reading Teacher*, 53, 334-359.
- Bonafé, J. M. (1998). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*(6), 41-50.
- Bravo, J. (1996). ¿Qué es el video educativo? *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (6), 100-105.
- Bravo, J. (2000). *El vídeo educativo, Recuperado el*, 5.
- Bravo, J. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Revista de Medios y Educación*, (24), 113-124.
- Bruder, M. (2000). *El cuento y los afectos: los afectos no son cuento*. . Argentina. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Casas navarro, R. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. 7,15. *Escritura y pensamiento*, 9-24.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2010). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. 1-43.



- Cassany, D. (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lengüística Aplicada*, 7 (4), 32-43.
- Cassny, D. (2009). *Leer para Sophia*. Obtenido de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany_leerparasofia.pdf?sequence=1
- Chivatá I, A. C. (2015). "Ver para leer" propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Colomer, T. (1993). *La enseñanza de la lectura*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Contreras, D. J., & Pérez, L. N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En D. J. Contreras, & L. N. Pérez, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 21- 86). Madrid: Ediciones Morata.
- Cordón, J. A., & Jarvio, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. doi:10.17533/udea.rib.v38n2a05.
- De la Serna Cebrian, M. (1994). Los videos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Revista de Medios y Educación*, (1), 31-44.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. (Vol. I). Barcelona: Gedisa, S.A.
- Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica Sinéctica*, num.30, 1-15.
- Domínguez, E. G. (1989). *Cómo leer textos narrativos (Vol. 2)*. Madrid: Ediciones Akal.
- Duque G, P. A., & Rengifo, E. M. (2014). La comprensión lectora mediada por video. *Revista Grafías*, 27, 7-19.
- Duque, C. P., & Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Revista Universitas Psychologica*, 11 (2), 11(2), 559-570.
- Escudero, I. (2010). las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revistas Nebrijas de Lingüística Aplicada*, 7 (4).
- Ferreiro, E. (s.f.). *Lectura digital. Serie leer para aprender en la Web*. Obtenido de <http://leer.es/web/leer/-/emilia-ferreiro-1-la-era-%E2%80%9Cpre-digital%E2%80%9D>
- Ferreiro, E. (s.f.). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Obtenido de http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- Ferrés, J. (1994). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Furman, M. (2013). Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y lenguaje (fragmento). Buenos Aires: MEN.



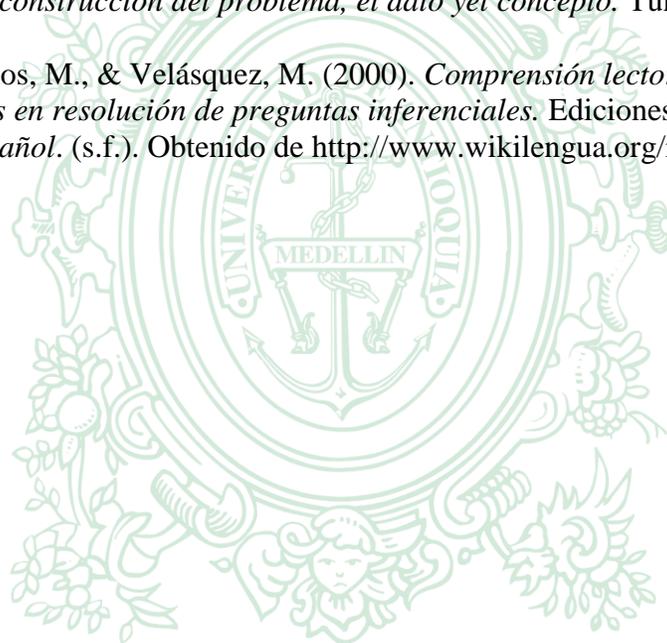
- García, J. G. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 32(1), 91-116.
- González, M. L., Haza, U. J., & León, G. F. (2012). De la educación a la autoeducación a través del uso de las TIC. *Revista Pedagogía universitaria*, 17(4).
- Goodman, K. (1982). "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En E. Ferreyros, & M. Gómez, (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Edit. Siglo XXI.
- Graesser, C. A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Guzmán T, L. T., Fajardo V, M. E., & Duque A, C. P. (2015). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria. *Revista Colombiana de psicología*, 24(1), 61-83. doi:10.15446/rcp.v24nl.42314.
- Henao, O., Ramírez, D., & Uribe, A. (2013). *Uso de Wikis como soporte de actividades auténticas de escritura orientadas a la construcción de conocimiento (Informe de investigación)*. Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, Facultad de educación, Universidad de Antioquia. Medellín.
- ICFES, I. C. (2016). *Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas saber 3°, 5° y 9°*. *Establecimientos Educativos. Colombia*. Obtenido de http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Orientaciones_para_la_Lectura_de_Resultados_de_Establecimientos_Cognitivo.pdf
- ICFES, I. C. (s.f.). *Guía descripción de los niveles de desempeño. Colombia*. Obtenido de <http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Definicion%20Niveles%20de%20Desempe%C3%B1o.pdf>
- ICFES, I. C. (s.f.). *Reporte histórico de comparación entre los años 2013, 2014, 2015, 2016*. Obtenido de file:///C:/Users/MEGAMASTER/Downloads/REPHTRCO_20549000059431_2013201420152016.pdf
- Igado, M. (1994). El vídeo y su papel didáctico en Educación Primaria. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicaciones*, (2), 90-93.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didáctica. Revista Electrónica Internacional*, 96-115.
- Juergen, B. (2016). Los nuevos renacentistas. La transformación del libro en la era digital. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*.
- Khemais, J. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*(13), 95-114.
- León, J. A., & Escudero, I. (2008). *La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y en el cerebro. Estudios de Lingüística Clínica, V: Aplicaciones clínicas*.
- León, J. A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13-42.



- León, J. A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: Un análisis interactivo. *Revista Infancia y Aprendizaje*(56), 5-24.
- León, J. A. (Noviembre de 2008). *La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y el cerebro. IV Jornada Monográficas de Lingüística Clínica. Universidad de Valencia. 12-14 de noviembre.* Obtenido de <http://www.uv.es/perla/Leon2008.pdf>
- León, J. A. (2010). ¿ Por qué las personas no comprenden lo que leen? (2004 en Psicología Educativa). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.* 7 (4), 117-135.
- León, J. A., & Garcia , M. J. (1987). Comprensión de textos e instrucción. *Revista Cuadernos de Pedagogía,* 69, 54-59.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *Lectura y vida,* 17 (1), 1-20.
- Marmolejo Ramos , F., & Heredia, T. J. (2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. *Revista Internacional de psicología y educación,* 8(2), 93- 138.
- Marotto, C. M., & Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos,* 10, 163-183.
- Martínez , M. C. (2011). El procesamiento multinivel del texto escrito: ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?
- Martínez Sánchez, F. (1990). La educación ante las nuevas tecnologías de la comunicación: Configuración de los vídeos didácticos. *In Anales de pedagogía (No.8).*
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology.*
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares.* Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Colombia.
- MEN. (s.f.). *Colombia Aprende la red del conocimiento: ESCUELA +.* Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-327569.html>
- MEN. (s.f.). *Colombia Aprende la red del conocimiento: TV EDUCATIVA.* Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/TVeducativa/1600/article-134208.html>
- MEN; Derechos básicos de aprendizaje de lenguaje (DBA) V.1. (2015). Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-352003_13.pdf
- MEN; Derechos básicos de aprendizaje de lenguaje (DBA) V.2. (2016). Obtenido de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Olson, M. W. (1985). Text type and reader ability: The effects on paraphrase and text-based inference questions. *Journal of Literacy Research,* 17(3), 199-214.
- Pérez Tornero, J. M. (2011). *El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. Hacia un marco para la comprensión de qué es la lectua.* Obtenido de http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lecturacomprendiva_pereztornero.pdf/efc62f56-c85b-4d80-9198-b75b5111f42f
- Sevillano García, M. L. (2004). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad.* (E. s. XXI, Ed.) Madrid: Pearson.



- Solé , I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, (216).
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tapia, V., & Luna , J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 37-68.
- Valencia , C. M., Corrales, L. f., Betancur, N. J., Tamayo, P. A., Ramírez, P. C., & Alvarez , Y. C. (2007). *Un modelo de incorporación de TICs para el área de lecto-escritura centrado en el uso de un computador y un video proyector en el aula*. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1078>
- Vega, D. (2012). Diseño metodológico. En J. Carvajal, *Iniciación a la investigación: El proceso de construcción del problema, el dato y el concepto*. Tunja: Búhos Editores Ltda.
- Viramonte de Avalos, M., & Velásquez, M. (2000). *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Ediciones Colihue SRL.
- Wikilengua del español*. (s.f.). Obtenido de <http://www.wikilengua.org/index.php/signo>





9. Anexos

Anexo 1. Estudio realizado por el LLECE a nivel de Latinoamérica y el caribe.

Tabla 1

Síntesis de los resultados según niveles de desempeño en cada prueba y grado

Prueba		Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño			
Áreas	Grados	I	II	III	IV
Lectura	3°	39,5	21,7	26,2	12,7
Lectura	6°	18,4	51,5	16,5	13,7
Matemática	3°	47,2	23,3	22,1	7,4
Matemática	6°	46,9	35,9	12,1	5,1
Ciencias naturales	6°	40,0	39,1	15,2	5,7

Fuente: UNESCO-OREALC, 2015. Flotts et al. Logros de Aprendizaje.

Tabla 2

Niveles de desempeño por materia y grado para Colombia

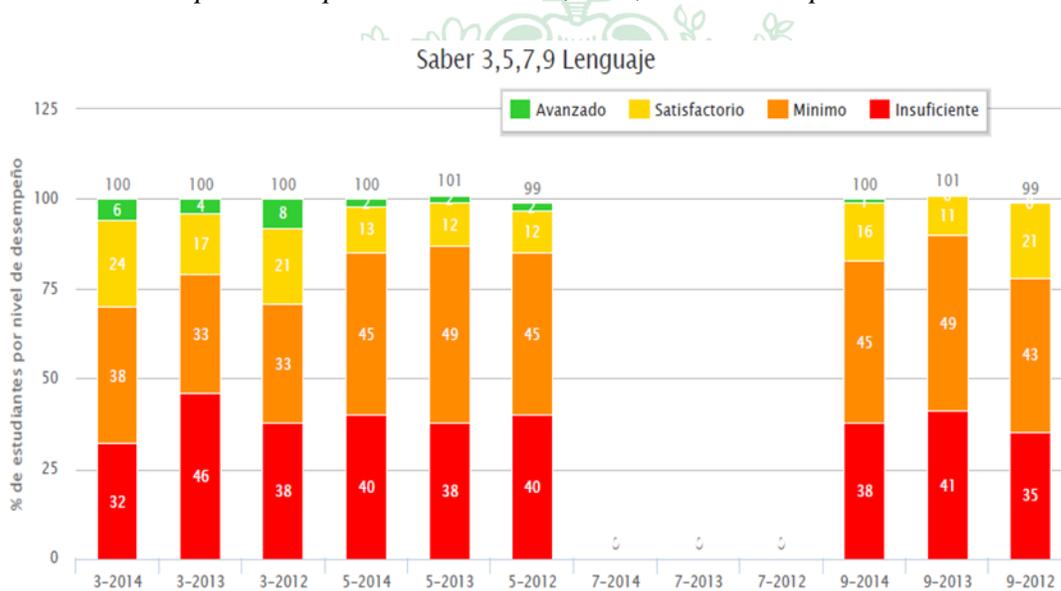
Área Curricular y grado	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Lectura 3ro	32,2	23,1	31,7	13,1
Lectura 6to	9,7	51,6	21,0	17,7
Matemática 3ro	48,0	27,7	19,7	4,6
Matemática 6to	42,2	42,4	12,0	3,4
Ciencias naturales 6to	27,6	42,6	22,0	7,8

Fuente: UNESCO-OREALC, 2015. Flotts et al. Logros de Aprendizaje.



Anexo 2. Resultados comparativos de prueba saber del municipio de Necoclí – Antioquia.

Tabla 3
Resultados comparativos prueba saber 2012,2013, 2014 municipio de Necoclí- Antioquia



Nota: Proporción de estudiantes de cada grado clasificada según los niveles de desempeño definidos por el ICFES de acuerdo con el puntaje alcanzado en las Pruebas Saber en el área de Lenguaje.

Fuente: Ficha de indicadores en materia de educación del Municipio de Necoclí (SEDUCA 16/10/2015)



Anexo 3. Comparación de resultados Prueba Saber, en el área de lenguaje del grado tercero de la I.E.R Mulaticos Piedrecitas.

Tabla 4

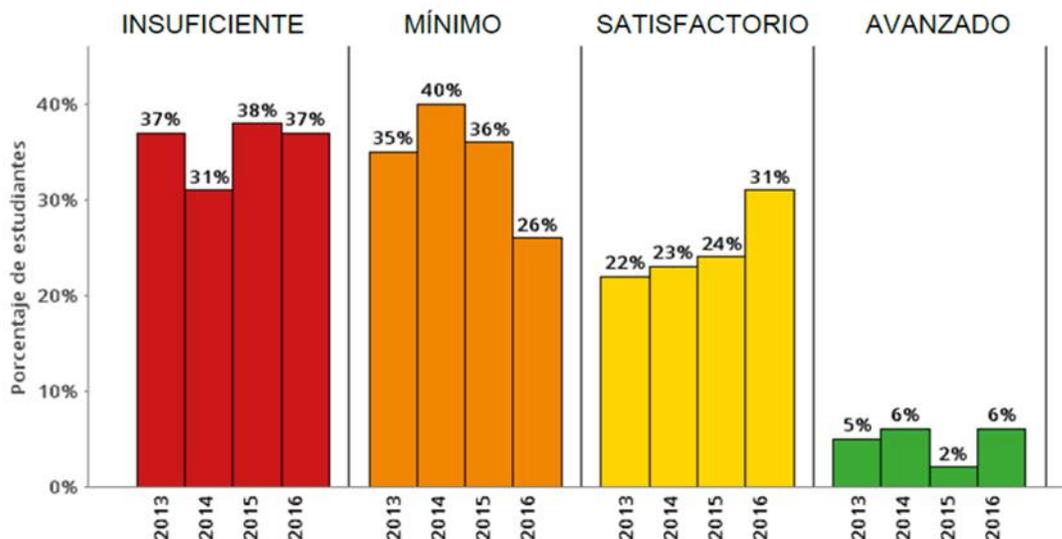
Número de estudiantes evaluados por año en lenguaje, tercer grado.

Año	Número de estudiantes evaluados
2013	188
2014	160
2015	134
2016	144

Fuente: ICFES, 2016. Reporte histórico de comparación de resultados prueba saber, tercer grado en el área de lenguaje. I.E.R Mulaticos Piedrecitas

Tabla 5

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado.



Fuente: ICFES, 2016. Reporte histórico de comparación de resultados prueba saber, tercer grado en el área de lenguaje. I.E.R Mulaticos Piedrecitas.

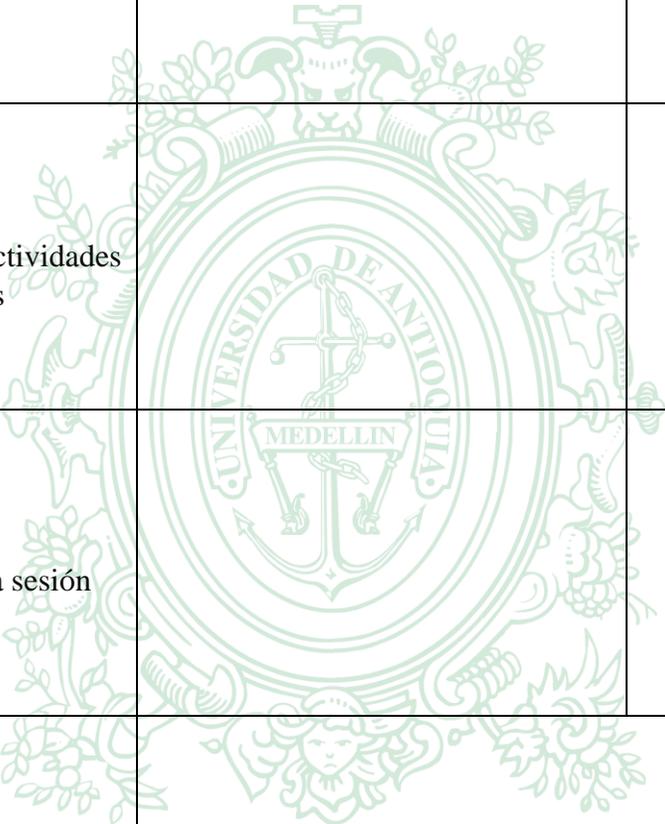


Anexo 4. Formato diario de campo.

Información general			
Lugar: Sede Mulaticos Piedrecitas		Fecha:	Hora:
Grado: Tercero	Sesión #:	Duración: 2 horas	Número de asistentes:
Nombre de la sesión:		Objetivo(s) de la clase:	
Docente observador:			

Momentos de la sesión a observar	Descripción (Recursos, evidencias de aprendizajes, actitud de los estudiantes)	Reflexión (En torno a la receptividad de la propuesta y/o elaboración de inferencias)
Exploración de pre-saberes (Actividades de rutina, motivación e introducción a la observación del video y realización de inferencias)		
Observación de video		



Actividades de aprendizaje		
Socialización de actividades realizadas		
Evaluación de la sesión		
Observaciones adicionales		
Registro fotográfico	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>1 8 0 3</p>	



Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada docente.

Información general			
Objetivo:	Evidenciar la percepción de la docente frente a la propuesta desarrollada en el que se hizo uso del video para que los estudiantes realizaran inferencias de textos narrativos.		
Fecha		Docente de aula	
Saludo de la entrevistadora	<p>Buenos días, ¿cómo está? mi nombres es Kelly Jhoana Montoya Salgado, soy estudiante de maestría en educación de la Universidad de Antioquia y me gustaría dialogar con usted sobre la implementación de la propuesta didáctica que se realizó en el grado tercero, en la que se hizo uso de textos narrativos en formato video para la elaboración de inferencias de tipo causa- efecto, predictivas y emocionales.</p> <p>Si me permite, grabaré en video nuestra conversación, con el fin de no perder la información que me pueda brindar al respecto, debido a que es de gran importancia para el estudio que estoy realizando.</p>		
Introducción	<p>Me podría por favor decir su nombre y desde cuando tiene a cargo el grado tercero, cuánto tiempo lleva en la docencia, cuál es su área de formación.</p> <p>Vamos a dialogar sobre varios aspectos que iré mencionando paulatinamente y sobre los cuales formularé varias preguntas. De antemano agradezco su disposición y sinceridad.</p>		
Aspectos sobre los cuales se dialogará con la docente			
Aspecto # 1: Comprensión lectora y TICS <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es su concepción acerca de la lectura?• ¿Qué piensa sobre la vinculación de las tecnologías de la información y comunicaciones en el proceso de lectura?• ¿Qué opina sobre la implementación de estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura? ¿Aplica algunas estrategias de lectura? ¿Cuáles?			



Aspecto # 2: Propuesta didáctica

- ¿Qué fortalezas (uso del video, participación de estudiantes, realización de inferencias, estrategias de lectura, etapas de las sesiones de clase, reconocimiento de información literal) evidenció en la implementación de la propuesta didáctica que pueden favorecer la elaboración de inferencias por parte de los estudiantes? ¿evidenció alguna dificultad? ¿Cuál?
- ¿De las actividades y estrategias desarrolladas en la propuesta didáctica, cuál cree que favorecieron en los estudiantes la elaboración de inferencias de los cuentos y fábulas presentados en formato video? ¿y cuáles cree que no lo favorecieron? ¿por qué?
- Desde su papel como observador, ¿Cuál cree que fueron los momentos de la clase que llamaron la atención de los estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Cuál era la actitud de los estudiantes cuando se daba inicio a la clase?

Aspecto # 3: Uso del video en clase

- ¿Qué opina sobre la utilización de textos narrativos en formato video para que los estudiantes elaboren inferencias?
- ¿Cuál fue la actitud que asumieron los estudiantes frente a la observación del video para la elaboración de inferencias emocionales, predictivas y de causa - efecto?

Aspecto # 4: Realización de inferencias

- ¿Qué descripción puede hacer de la elaboración de inferencias predictivas que hacían estudiantes a partir de la observación de videos de textos narrativos?
- ¿Qué descripción puede hacer de la elaboración de inferencias de causa-efecto que hacían estudiantes a partir de la observación de videos de textos narrativos?
- ¿Qué descripción puede hacer de la elaboración de inferencias que hacían los estudiantes acerca de las emociones de los personajes a partir de la observación de videos de textos narrativos?
- ¿Cuál cree que fue el tipo de inferencia que realizaron los estudiantes con más facilidad? ¿por qué?



Anexo 6. Guía entrevista semiestructurada estudiantes.

Información general	
Objetivo:	Evidenciar la receptividad de los estudiantes frente a la propuesta desarrollada en el que se hizo uso del video para realizar inferencias de textos narrativos
Fecha	Estudiante
Saludo de la entrevistadora	Buenos días, ¿cómo estás?, ¿recuerdas mi nombre?, mi nombres es Kelly Jhoana Montoya Salgado y he desarrollado en el grado tercero un proyecto en el que se hizo uso del video para realizar inferencias de causa-efecto, predictivas e identificar las emociones de los personajes ¿Lo recuerdas? Si no tienes inconveniente, grabaré en video nuestra conversación, con el fin de no perder la información que me puedas brindar, debido a que es de gran importancia para el estudio que estoy realizando. ¿Estás de acuerdo?
Introducción	Me podrías por favor decir tu nombre y cuántos años tienes. Vamos a conversar sobre varios aspectos que iré mencionando, con ellos, quiero conocer lo que piensas sobre las clases que se llevaron a cabo en tu salón y en las que se hizo uso del video.
Aspectos sobre los cuales se dialogará con los estudiantes	
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo te sentiste durante la clase, cuando se observaba el video y se realizaban las actividades de aprendizaje? Describe cómo era ese momento para ti.• ¿Qué momentos de los que se desarrollaban durante la clase eran los que más te gustaban? ¿por qué?• ¿Qué momentos de los que se desarrollaban durante la clase no te llamaban la atención? ¿por qué?	



- ¿Cuál de los videos que se observaron durante las clases fue el que más te gustó?
¿cuál fue el que menos te gusto? ¿por qué?
- Cuéntame ¿qué te permitió identificar la causa y el efecto de las situaciones que se presentaban en los cuentos y fábulas observados durante las clases?
- ¿Qué te hizo fácil o difícil la realización de predicciones de los cuentos y fábulas en formato video que observaste durante las clases?
- ¿De qué manera lograbas identificar las emociones que experimentaban los personajes de los textos presentados en formato video?
- ¿Qué piensas sobre la estrategia de utilizar videos de cuentos y fábulas al aula de clases?
- ¿Qué te gustaría que se incluyera en las clases donde se hace uso del video?
- ¿Cómo describirías las clases en las que se hizo uso del video?



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Anexo 7. Planeación de la propuesta didáctica por sesiones.

La secuencia didáctica consta de 11 sesiones de clase, las cuales se encuentran en la carpeta de anexos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3