



LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS A PARTIR DEL PROCESO LÓGICO-INFERENCIAL

CRITICAL READING OF ARGUMENTATIVE TEXTS FROM THE
LOGICAL-INFERENTIAL PROCESS

Manuel Oswaldo Ávila Vásquez¹
Julia Natalia López²

Recepción: 23/02/2021
Aceptación: 22/06/2021
Artículo de investigación

Resumen

La lectura crítica se presenta como una de las preocupaciones más recurrentes en el ámbito educativo por su importancia no sólo para el desarrollo académico de los estudiantes, sino por su incidencia en su crecimiento personal. Por tanto, esta estimula la capacidad reflexiva y crítica para aprender a pensar mejor, resolver problemas y tomar decisiones en todos los espacios de la vida. Por consiguiente, mejorar la convivencia de los estudiantes en su entorno estudiantil y comunitario. En otras palabras, transformar su vida y ayudar a transformar su contexto. El objetivo de este estudio es fortalecer la lectura crítica a partir del análisis lógico-inferencial en textos argumentativos. Para esto, se diseña

- 1 Doctor en Filosofía. Profesor, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. manuel.avila@uptc.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-1177-6894>
- 2 Estudiante Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente, Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez. Julia.lopez01@uptc.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-5169-8811>



e implementa una secuencia didáctica y se caracteriza la lectura crítica de los estudiantes, antes y después de su aplicación, con el fin de establecer la incidencia de dicha secuencia, en esta habilidad. El método aplicado es mixto, lo que implica que se utilizan técnicas cualitativas y cuantitativas, para obtener, analizar e interpretar la información. Los resultados indican que la estrategia diseñada y aplicada contribuyó con el fortalecimiento de la lectura y el pensamiento críticos.

Palabras clave: lectura, textos argumentativos, inferencia, lógica, didáctica.

Abstract

Critical reading is presented as one of the most recurrent concerns in the educational field for its importance not only, for the academic development of students but also, for its incidence in their personal growth. In this sense, because it stimulates the reflective and critical capacity to learn to think better, solve problems and make decisions in all areas of life. Therefore, it helps to improve the coexistence in their educational and community environment. In other words, it transforms their own lives and helps to change their contexts. The objective of this study is to strengthen critical reading from the logical-inferential analysis in argumentative texts. For which a didactic sequence is designed and implemented and the critical reading of students is characterized before and after its application in order to establish its incidence in this ability. The applied method is mixed, which implies that qualitative and quantitative techniques are used to obtain, analyze and interpret the information. The results indicate that the strategy designed and applied contributed to the strengthening of critical reading and thinking.

Key words: reading, argumentative texts, inference, logics, didactics.



Introducción

La preocupación por fortalecer los procesos de lectura es recurrente en el ámbito educativo. Esto se evidencia en la cantidad de literatura al respecto: investigaciones, planes e incluso políticas de estado se publican, constantemente, en las aulas, en todos los niveles educativos. Esta preocupación puede tener su origen en el hecho de que, en la actualidad, deslumbrados por los inventos y avances de nuestra época, se ha dejado de lado la alegría de leer y comprender. Entonces, vemos que el gusto por la lectura y el desentrañar los mundos que se alojan en cada una de las palabras escritas en los textos, se ha perdido. Puede ser este el motivo que nos conduce a cuestionarnos sobre la relevancia de la lectura. Así, emprendemos la búsqueda hacia pasajes (llámese métodos, estrategias o didácticas) que permitan a los estudiantes, no sólo amar la lectura, sino comprender de manera crítica, lo que otros seres humanos, desde épocas pretéritas, nos han legado.

Así desde la práctica docente se hacen intentos por mejorar la comprensión lectora, los cuales van desde la adquisición de recursos bibliográficos por parte de las Secretarías de Educación, como parte de programas gubernamentales, con el fin incentivar la lectura y mejorar los desempeños en las pruebas estandarizadas, hasta los esfuerzos que cada docente hace en el aula desde su práctica educativa. Algunos de ellos registrados y sistematizados en proyectos y planes, así como muchos otros que permanecen anónimos en las aulas. En el esfuerzo por aportar al progreso de la lectura es posible encontrar infinidad de tesis, proyectos de grado y planes encaminados desde todos los niveles educativos, que apuestan por un sin número de estrategias de toda índole.

Ejemplo de esto son las investigaciones de Aldana (2017), Hoyos y Gallego (2017), y Segovia (2017), quienes buscaron desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Encontraron que se presentó un avance en el nivel de comprensión literal. En contraste, los estudiantes presentaron dificultades para establecer características implícitas del texto, así como para asumir una posición crítica hacia el mismo. Sin embargo, las investigaciones referidas no hacen énfasis en el desarrollo de las habilidades para la lectura crítica específicamente. De igual forma, éstos trabajos mostraron la necesidad de desarrollar una lectura donde se elaboren inferencias. En otras palabras, se deduzcan elementos que le permitan al estudiante valorar y reflexionar para tener una posición crítica frente a lo leído.



En cuanto el nivel de educación de básica secundaria y media es menor el número de estudios dirigidos al mejoramiento de la lectura en el nivel crítico. Escaso en lo referente al uso de estrategias desde la lógica-inferencial. Consecuentemente, manteniendo a la perspectiva los ejes temáticos de la indagación (lectura, textos argumentativos, inferencia, lógica y didáctica), los siguientes trabajos se constituyen como antecedentes debido a su cercanía con este documento.

En primer lugar, Bendeزú (2012), quien tomando como referencia los modelos teóricos de la teoría de la argumentación publicitaria de Adam y Bohmme (2000) y la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1994), realiza un análisis de las frases publicitarias en lengua española, utilizadas en 18 piezas publicadas, en la prensa chilena reciente. Como resultado, propone un modelo sobre los tipos de inferencias formales que se pueden reconocer en el estudio de dicha tipología textual. Así, esta investigación aporta en cuanto a la adaptación del modelo argumentativo para asumir la inferencia, lo cual tiene vínculo con uno de los objetivos específicos de esta indagación: elaborar una secuencia didáctica de análisis inferencial en textos argumentativos para promover la lectura crítica.

En segundo lugar, Sánchez (2016) quien, en su trabajo, busca mejorar los procesos de comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico, en escritos argumentativos con alumnos del grado noveno. Para este fin, diseña e implementa una propuesta metodológica que permite mejorar la comprensión lectora; identifica la unión entre la información explícita de los textos y los conocimientos previos de los estudiantes. Todo esto logra consolidar la capacidad para argumentar y mejora el nivel crítico de lectura por medio del debate y la argumentación. Esta investigación guarda una especial concordancia con el presente trabajo, pues está dirigida al mismo nivel educativo; aquí se pretende mejorar el nivel crítico de lectura a través de la implementación de una propuesta didáctica que tiene como base los textos argumentativos. Sin embargo, la presente indagación hace su propuesta didáctica a partir del modelo argumentativo de Irvin Copi (2003), mientras que Sánchez propone su metodología a partir de identificación de información explícita y los conocimientos previos de los estudiantes.

En tercer lugar, Gómez y Rosero (2016) proyectan la lectura inferencial, como una alternativa para mejorar la comprensión global de la situación comunicativa en los escritos; en especial, los textos argumentativos. Metodológicamente, desde el paradigma cualitativo,



utilizó el tipo de investigación hermenéutica, para lograr la comprensión e interpretación de los hallazgos en una realidad concreta. Así las cosas, este estudio tiene en común el interés por la comprensión de textos argumentativos. Igualmente, parte de tal metodología debido a que su enfoque es hermenéutico. En cuarto lugar, Triana (2017) problematiza el uso de la imagen publicitaria, como estrategia didáctica para desarrollar el nivel de lectura crítica de los estudiantes de media técnica. Se propuso generar un ambiente pedagógico para desarrollar los procesos de lectura crítica en los estudiantes, con el objetivo de llevarlos a comprender aspectos relacionados con el análisis de la ideología en este tipo de texto icono verbal. Este estudio aporta ideas de estrategias para generar el pensamiento crítico, así como la importancia de generar un ambiente de aula que permita la libre, y bien argumentada, expresión de las ideas y conocimientos adquiridos en el diario vivir.

Terminado este recorrido, es evidente que, aunque la preocupación por el fortalecimiento de la lectura, en todos los niveles de comprensión y de escolaridad, es un tema recurrente en el ámbito investigativo en educación, ninguno lo asume desde la perspectiva del razonamiento o pensamiento lógico. Así, en concordancia con Lipman (1998): “La experiencia educativa de la escuela apunta hacia cinco factores – leer, escribir, escuchar, hablar y razonar –, tenemos que conocer que se dan en diferentes niveles, que el razonamiento es común a todos ellos y que hablar y escuchar constituyen la base sobre la que pueden apoyarse la lectura y la escritura” (p. 45). Desde esta mirada es posible establecer que, sin duda, la lectura, la escritura, la adquisición del lenguaje y el pensamiento están estrechamente relacionados. Así, cabe la posibilidad de que abordando los procesos de lectura en paralelo con el pensamiento riguroso o razonamiento se pueda fortalecer dicha habilidad en el nivel crítico. A partir de lo expresado previamente nace la pregunta de la investigación: ¿Cómo leer críticamente a partir del análisis lógico-inferencial en textos argumentativos?

Con la finalidad de contestar este interrogante, se plantean los objetivos. Entonces, el objetivo general de la investigación es fortalecer la lectura crítica a partir del análisis lógico-inferencial en textos argumentativos. Para ello, se hace necesario elaborar una secuencia didáctica de análisis inferencial de textos argumentativos, implementar dicha secuencia y finalmente, valorar el estado de la lectura crítica, así como el proceso de fortalecimiento, una vez efectuada la estrategia. En este sentido, la conceptualización sobre los diferentes modelos argumentativos; esto es,



el proceso lógico-inferencial, la lectura como habilidad y las tipologías textuales, es de gran importancia, pues se constituye en el fundamento de la investigación y de la estrategia didáctica.

Sustento conceptual

La indagación se sustenta en torno a los siguientes conceptos: lectura, tipología textual, proceso lógico-inferencial y didáctica del proceso lógico-inferencial para la lectura crítica de textos argumentativos. Así, la lectura se concibe como una *habilidad intelectual y cultural* indispensable para comprender y transformar el mundo (Medina, 2006). Dicha habilidad se da en tres niveles: literal, inferencial y crítico. En primer lugar, en el nivel literal, el lector identifica y determina los contenidos locales que conforman un texto, para lo cual deben dar cuenta del significado de las palabras y oraciones de la manera en que están presentadas por el autor (Ministerio de Educación Nacional, 2015). En segundo lugar, para el nivel inferencial, se tiene dos grandes indicadores que articulados, conforman la descripción de esta habilidad. Así, 1. El lector muestra comprensión acerca de la manera cómo se articulan las partes de un escrito para darle un sentido global. 2. Encuentra información implícita y caracteriza información abstracta, como: supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Por último, en el nivel de comprensión crítico, el lector reflexiona a partir de un texto y evalúa o juzga su contenido, lo que implica valorar la estructura y el contenido argumentativo del escrito. En otras palabras, identificar los argumentos que respaldan una tesis y establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos; reconoce relaciones semánticas o formales, como: premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo. Además de relacionar las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos y caracterizar las voces presentes en el discurso (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Es importante aclarar que el proceso de comprensión lectora no es lineal, no se alcanzan los niveles en orden de complejidad, sino que existen saltos entre ellos, de acuerdo con la necesidad del lector de entender el contenido. Sin embargo, las dificultades en el nivel literal pueden afectar la comprensión en los niveles inferencial y crítico.

Otro concepto inestimable en esta investigación es el de texto argumentativo, este pensado desde la tipología textual, como un escrito



complejo, cuya estructura requiere del lector adaptarse a diversas estrategias para su comprensión, tales como su experiencia, conocimientos y habilidades inferenciales. Lo anterior, sustentado en el hecho de que este tipo de escritos tiene como objetivo transmitir, subjetivamente, una posición sobre un tema, para lo cual se vale de recursos argumentativos, expositivos y retóricos (Perelman, 1997). Debido a su complejidad, se presenta como la clase de texto ideal para poner en práctica estrategias lógico-inferenciales, que aporten a su comprensión. Mejor aún, teniendo en cuenta que la lectura en el nivel crítico (propósito esencial de la actual indagación), requiere: “Evaluar la validez de los argumentos, identificar los supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales, entre otras. (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Por otra parte, el proceso lógico-inferencial (lógica formal) se define como un conjunto de fases sucesivas que permiten al lector identificar y expresar ideas de manera clara y concisa, incrementar su capacidad para definir conceptos, para elaborar e identificar argumentos en forma rigurosa y analizarlos críticamente (Copi, 2003). Por ende, este proceso se establece como una estrategia para dinamizar y hacer más interesante la lectura comprensiva. Con este propósito, se hace necesario reconocer y apropiarse de conceptos como: proposición, inferencia (perceptiva, lógica formal, a partir de diferentes tipos de datos), argumento (Premisas y conclusión) entre otros. Parafraseando a Vives citado en Nubiola (2013), se trata de un proceso recíproco en el que los estudiantes aporten sus vivencias y, prestando más atención al lenguaje, hagan de la lógica un instrumento *práctico y útil* para mejorar su comprensión lectora.

En consecuencia, se formula una estrategia didáctica que toma como elemento principal el modelo argumentativo de Irving Copi (2003) porque aporta definiciones prácticas de los conceptos básicos y, mediante ejemplos, se asegura de su comprensión. Además, propone diversidad de ejercicios concretos de lectura y escritura que permiten aclarar las dudas que se presenten. Igualmente, en el diseño de la secuencia didáctica se tiene en cuenta conceptos emitidos por Lipman (1998) en lo referente a la manera de asumir la enseñanza de la lógica y el razonamiento en el aula, así como su concepción de inferencia, pues señala que: “Hay dos formas de alcanzar el significado de lo que se está diciendo, inferir lo que se está implicando lógicamente, e inferir lo que se está sugiriendo, aunque no esté lógicamente implicado” (p. 212). Esta definición aporta a la estrategia, en tanto que permite mostrar a los estudiantes que su modo de pensar e



inferir situaciones cotidianas es válido y que puede convertirse en una herramienta que, con la práctica, les permita desarrollar su comprensión lectora en todos los niveles.

Igualmente, Pineda (2010) aporta elementos importantes a tener en cuenta en el diseño de la secuencia, en lo referente a las implicaciones y al papel del docente para asumir una enseñanza en el pensamiento crítico, pues la lectura y la escritura están estrechamente ligadas al razonamiento. Es de señalar que los fragmentos de textos argumentativos sobre los cuales se implementan las estrategias son tomados de “Cinco aventuras de Sherlock Holmes (Arthur Conan Doyle)” de Diego Pineda. Dentro de este marco, el personaje de Sherlock Holmes es asimilado como ejemplo y motivación; la secuencia didáctica se presenta, a su vez, como una reflexión de las habilidades que se puede desarrollar para convertirse en lectores críticos, no solo de textos argumentativos, sino de la realidad que los circunda. En conformidad con Lipman (1998): “Si a los niños se les presenta la lógica como una disciplina acabada la encuentran desagradable, pero pueden encontrar delicioso descubrirla paso a paso y ver cómo lo relaciona todo y cómo se aplica al lenguaje, cuando no al mundo” (p. 41).

Por otra parte, la conceptualización de la estructura macro de las unidades didácticas (3) se diseña a partir los aportes de Díaz-Barriga (2013). Quien asegura que: “Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 4). Ahora bien, estas actividades secuenciadas conllevan a propiciar un ambiente de aula adecuado para el aprendizaje. Así mismo, permiten que los estudiantes presten atención a las preguntas conductoras que el docente propone como punto de partida. Por consiguiente, se valoran los conocimientos previos de los estudiantes, recuperando sus aportes, de manera que se estos se transformen o se consoliden, en contraste con los nuevos aprendizajes. Valga decir que, en este proceso participan operaciones intelectuales, como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir, entre otras.

Perspectiva metodológica

Para caracterizar el fortalecimiento de la lectura crítica de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “José Ignacio de



Márquez” de Ramiriquí (Boyacá), se aplicó un método mixto, con diseño cuasi experimental. Dentro de este marco, la metodología es cuantitativa, en tanto que, de acuerdo con Ruiz (2013): “Las variables son medidas mediante el empleo de instrumentos válidos y confiables; (...) los datos son analizados mediante técnicas estadísticas; (...) los resultados son organizados en cuadros y gráficos; (...) es secuencial y probatorio” (p. 23). Para el caso, los instrumentos son las pruebas diagnóstica y final, así como su posterior análisis estadístico-descriptivo, para lo cual se organiza la información en cuadros y gráficos.

La indagación es cuasi experimental ya que, en palabras de Ruiz (2013): “Se desarrolla mediante la puesta en práctica de las siguientes fases: (a) identificar un problema de investigación; (b) formular las hipótesis correspondientes; (c) seleccionar e instrumentar un diseño experimental apropiado; (d) recolectar la información y analizar los datos; y (e) obtener las conclusiones” (p. 23). Siguiendo esta misma definición, Ruiz (2013) aclara que el método “consiste en someter a verificación una situación novedosa (variable independiente) para estudiar el efecto que produce sobre un hecho hipotéticamente relacionado (variable dependiente), bajo condiciones de control (variables intervinientes)” (p. 24). En este sentido, se trata de verificar la lectura crítica de los estudiantes, antes y después de la puesta en marcha de la secuencia didáctica que busca fortalecerla.

En lo que al método cualitativo se refiere, el estudio según Gorman & Clayton (1997) se trata de: “Un proceso de investigación que obtiene datos del contexto en el cual los eventos ocurren, en un intento para describir estos sucesos, como un medio para determinar los procesos en los cuales los eventos están incrustados y las perspectivas de los individuos participantes en los eventos, utilizando la inducción para derivar las posibles explicaciones basadas en los fenómenos observados”. En otras palabras, la presente propuesta busca describir, analizar, comprender e interpretar interacciones humanas dentro del aula, siendo el investigador, parte de ella. Por tanto, la técnica es la observación participativa registrada mediante diarios de campo. Tiene un enfoque hermenéutico, pues mediante la reunión y cruce de toda la información surgida en la investigación, se hace interpretación y categorización, que conlleva expresar descriptivamente los resultados.

En lo referente a los participantes, se trata de una muestra de 10 alumnos, de una población total de 105 niños y niñas, pertenecientes al grado noveno de la IET “José Ignacio de Márquez”, localizada en



el casco urbano del Municipio de Ramiriquí (Boyacá). La población está constituida por niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los 13 y 17 años; el 65% de ellos habita en la zona rural del municipio, por ende, su estratificación socioeconómica varía entre los estratos 1 y 3. Se encuentra, de igual manera, gran disparidad en cuanto a sus condiciones económicas, culturales y familiares. La muestra (10 estudiantes), de carácter cualitativo, es escogida mediante criterios de representación cultural bajo el principio de la aleatorización (Mejía, 1999, p. 166). Así, la muestra es heterogénea, de la misma manera en que está constituida la población, pues no se tiene en cuenta los ejes socioeconómico, espacial ni temporal para su escogencia.

El tipo de muestreo se hace por “conveniencia”. Dicho en otras palabras, de manera arbitraria, teniendo en cuenta los siguientes criterios: voluntad para participar en la investigación, aprobación de los padres de familia o acudientes, y acceso a internet. Este último criterio, como consecuencia de la emergencia sanitaria por covid-19 debido a que los encuentros no se llevan a cabo de manera presencial, sino virtual.

Resultados

A continuación, se lleva a cabo la descripción, análisis e interpretación de la información obtenida a partir de la aplicación de las herramientas de recolección de información, diseñadas para abordar los resultados cuantitativos (prueba diagnóstica y final), además de la información recopilada por medio de los diarios de campo (resultados cualitativos). Cabe aclarar que el análisis se estructura desde la caracterización de la habilidad lectora de los alumnos, en sus tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. Esto, mediante la triangulación de la información obtenida a través de los instrumentos, previo análisis estadístico-descriptivo de los instrumentos cuantitativos y del proceso de categorización hermenéutico emergente, donde se establecen categorías y subcategorías para organizar y procesar la información del instrumento cualitativo.

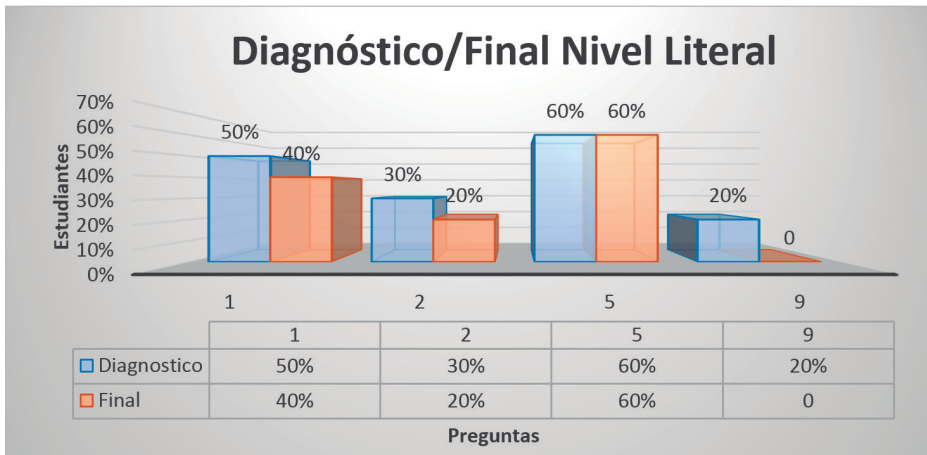
Nivel literal

En este orden de ideas, en las pruebas para el nivel literal, los interrogantes estuvieron dirigidos a que los estudiantes identificaran y



determinaran los contenidos locales que conforman un texto, para lo cual debían dar cuenta del significado de las palabras y oraciones de la manera que están presentadas por el autor (Ministerio de Educación Nacional, 2015). En los cuestionarios de las pruebas diagnóstica y final, corresponden a las preguntas: 1, 2, 5 y 9.

Figura 1.



Fuente: elaboración propia.

La figura 1 muestra la comparación (entre la prueba diagnóstica y final) del desempeño de los indagados, en el nivel literal. Se observa que el porcentaje de aciertos en los numerales 1, 2 y 9 es mayor en el diagnóstico, y que las respuestas de la pregunta número 5 son equivalentes tanto en la prueba inicial, como en la final. El porcentaje de estudiantes que acertaron las preguntas 1 y 2 disminuyó, en un 10%, con respecto a la prueba diagnóstica. Sin embargo, cabe resaltar que el 100% de los estudiantes falló en la pregunta número 9, en la prueba final.

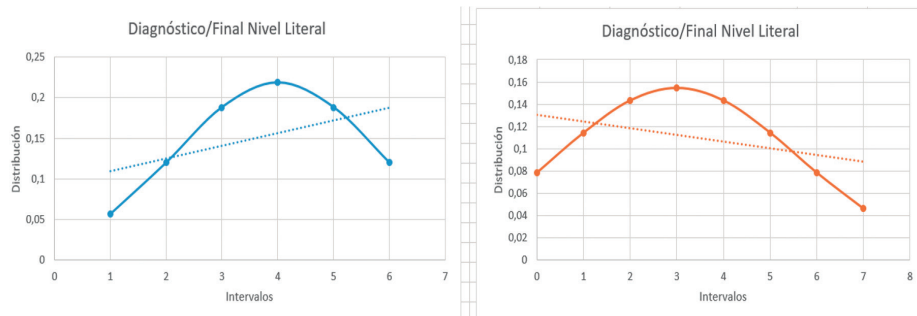
Los valores anteriores muestran una disminución de aciertos en el 75% de las preguntas, con respecto a la prueba diagnóstica, lo que implica que, efectivamente, los estudiantes no cuentan con un léxico suficiente para el nivel educativo en el que se encuentran. Lo anterior debido a factores motivacionales, sociales y culturales, así como de su proceso académico, indicado por los sujetos de la muestra y visible a través del análisis de los diarios de campo. Los estudiantes expresan que sus estrategias, cuando responden cuestionarios o desarrollan talleres que tienen que ver con la



comprensión de lectura, normalmente, no tienen en cuenta el significado de las palabras ni la lectura comprensiva, sino que identifican ciertas palabras que aparecen en los textos y en las preguntas y respuestas. Por otro lado, ellos manifiestan que están acostumbrados a que *les digan las cosas*, esto es, les den fórmulas para aplicar mecánicamente tanto en su contexto cultural, como en el ámbito académico. Lo que se traduce en elaboraciones mecánicas o de repetición y les aleja de procesos de pensamiento o razonamiento.

Por otra parte, las estrategias implementadas en la secuencia didáctica, a saber, uso de vocabulario conocido, uso del contexto, familias de palabras y uso de sinónimos o antónimos (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011), para abordar y fortalecer la lectura, en el nivel literal, no fueron lo suficientemente apropiadas por los alumnos. Lo anterior, pudo ser resultado del tiempo empleado (no suficiente) y de las adaptaciones en cuanto a desarrollar las actividades de apertura de manera autónoma, llevar a cabo explicaciones y realimentación a través de medios tecnológicos, tales como: mensajes por *Whats'app*, llamadas telefónicas y *video llamadas*. En este mismo sentido, aunque se mostró motivación por abordar nuevas estrategias para comprender los textos, se percibe la dificultad en abandonar anteriores prácticas.

Figura 2.



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 es visible que el promedio de aciertos disminuyó de 4 a 3, y no se presentó un número recurrente de respuestas a las preguntas formuladas en ninguna de las dos pruebas. Dicho en otras palabras, los sujetos de la muestra no evidencian un desempeño similar entre ellos, sino que este es disperso. Lo que se puede traducir en que, si bien los estudiantes pertenecen a un mismo grado y su edad promedio es 13 años, su recorrido académico y su habilidad lectora, en concreto, son diferentes,

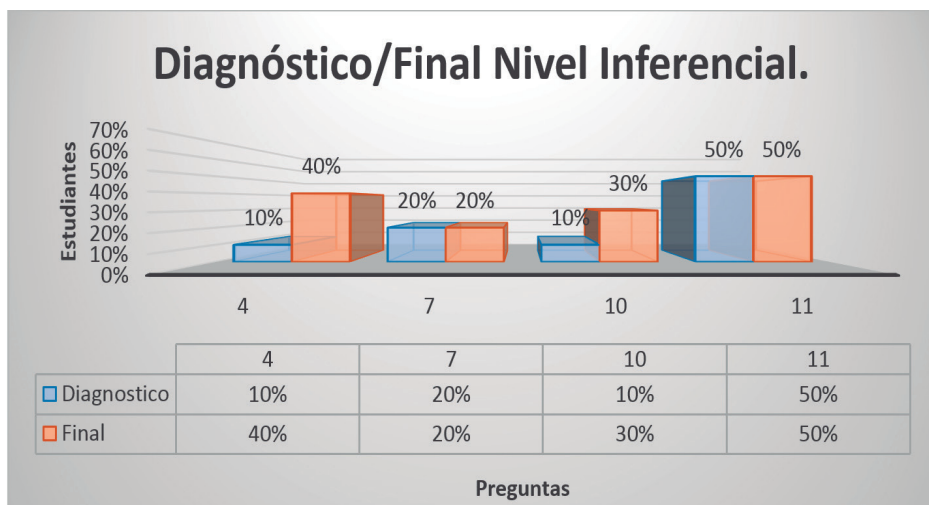


pues no han estado expuestos a una estrategia específica y constante, sino que ha dependido de prácticas docentes diferentes. Por otra parte, la desviación estándar también cambió de 1,82 a 2,58, presentando variabilidad en los resultados obtenidos, lo que indica que la dispersión de la muestra se amplió. Así las cosas, se hace evidente que la ausencia de un léxico, acorde con su edad y nivel académico, afecta, de manera definitiva, la comprensión lectora de los alumnos en el nivel literal.

Nivel inferencial

Las preguntas de este nivel estuvieron orientadas a que los alumnos mostraran comprensión de cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Así mismo, a que reconocieran información implícita, identificaran y caracterizaran información abstracta (v. gr., supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, entre otros), relacionan información del texto con información que no está en el mismo (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel), así como a contextualizar el estilo y el contenido de un texto (Ministerio de Educación Nacional, 2015). En la prueba corresponde a las preguntas: 4, 7, 10 y 11.

Figura 3.



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 puede observarse, que en ningún caso, se acertaron más del 50% de las preguntas. De igual forma, es notorio que, en las preguntas



7 y 11, los estudiantes continuaron en el mismo nivel lector. Es decir, 2 de cada 10 estudiantes, y 5 de cada 10 estudiantes, respectivamente. En contraste, se observa un aumento en el porcentaje de aciertos en el 50% de la prueba (preguntas 4 y 10), demostrando, de esta forma, que las estrategias implementadas en la secuencia didáctica, en el apartado de actividades de desarrollo, contribuyeron a fortalecer la lectura en el nivel inferencial. Dichas estrategias corresponden a la adaptación del modelo lógico-inferencial de Copi (2003) junto con los conceptos de Lipman (1998), que constituyen el eje de la investigación realizada. Para lo cual se trabajaron los siguientes conceptos: proposición, inferencia (perceptiva, lógica formal, a partir de diferentes tipos de datos), argumento (premisas y conclusión).

Cabe resaltar que, para la implementación de las actividades de desarrollo y cierre, se programaron 3 encuentros sincrónicos, de una hora cada uno, a través de las plataformas *ZOOM* y *MEET* realizando los procesos de explicación, realimentación y diálogo constante para constituir una *comunidad de indagación* (Pineda, 2010). Es visible, en los resultados, que las estrategias lograron fortalecer la lectura en el nivel inferencial pues, en ningún caso, hubo retroceso en los resultados de la valoración en dicha habilidad. Así las cosas, a través de los diarios de campo, se visibiliza que los estudiantes logran superar sus deficiencias en cuanto al nivel literal de manera cooperativa. En otras palabras, se llevó a cabo la lectura, algunas veces en voz baja; otras, mentalmente, y otras en voz alta; posterior a esta lectura inicial, se iba utilizando varias estrategias, entre todos, para llegar a los significados de las palabras desconocidas. Entre estas, inferir el significado, a partir del contexto de la oración específica y del mismo texto. De no ser posible, se utilizaba el diccionario.

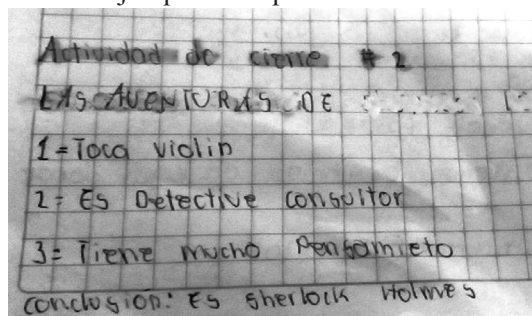
En relación a las estrategias específicas del nivel inferencial, en primera instancia, se hizo un reconocimiento de la capacidad propia de los estudiantes para inferir, desarrollada junto con la adquisición de la lengua materna, a partir de indicios en situaciones cotidianas (Lipman, 1998). En segundo lugar, a través de ejemplos dados en un comienzo por el profesor y luego por los estudiantes. Y, en tercer lugar, desde la lógica formal aplicada al texto argumentativo (5 aventuras de Sherlock Holmes de Diego Pineda), por medio del reconocimiento de premisas y conclusiones. En general, durante los encuentros virtuales con los estudiantes, ellos mostraron comprensión y manejo suficientes de los conceptos trabajados (proposición, inferencia: perceptiva / lógica formal, a partir de diferentes



tipos de datos), pues las actividades fueron desarrolladas correctamente y socializadas mediante el diálogo, la discusión, la ejemplificación y la participación activa.

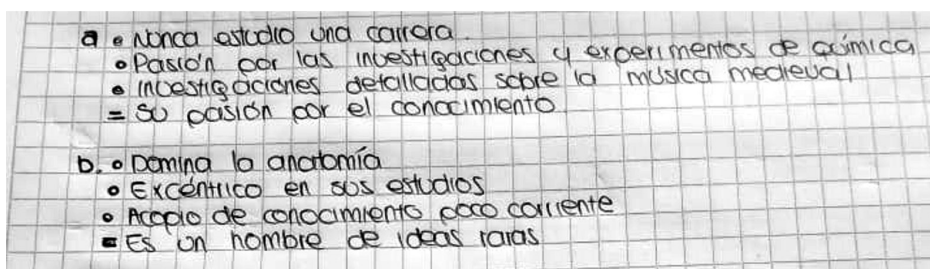
Figura 4.

Ejemplo dado por un estudiante.



Estudiante A1 Actividad de cierre. Unidad didáctica 2

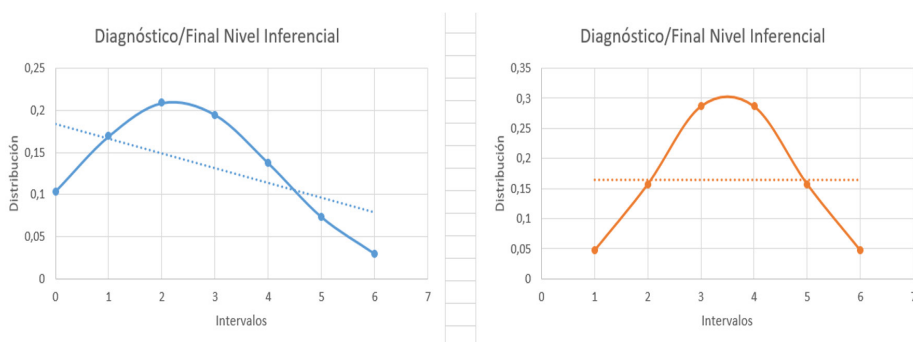
Ejercicio de reconocimiento de premisas y conclusión a partir de un texto argumentativo.



Estudiante A5 Actividad de cierre. Unidad didáctica 2.

Fuente: elaboración propia.

Figura 5.



Fuente: elaboración propia.

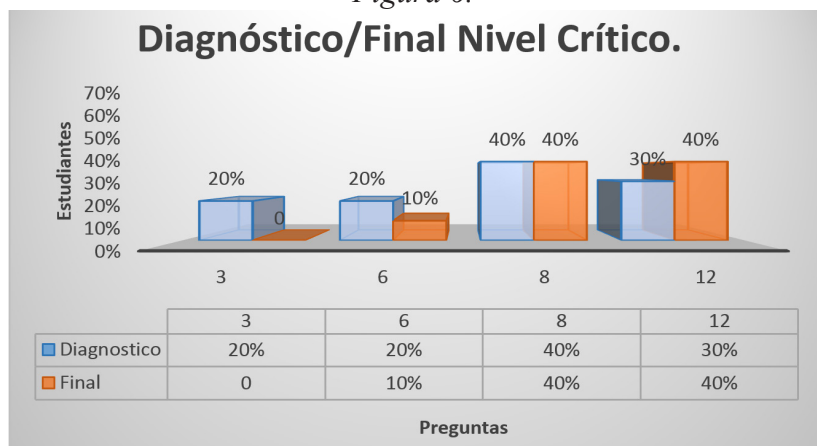


En la figura 5, al comparar las gráficas de los resultados estadísticos de las pruebas diagnóstica y final, se muestra que el promedio de aciertos aumentó de 2,25 a 3,5. En concordancia, se redujo en un 25% el número de preguntas que fueron contestadas por debajo del promedio de la prueba. De igual forma, la desviación estándar del número de preguntas contestadas correctamente pasó de 1,8 a 1,2, mostrando una disminución en la variabilidad y en la dispersión en cuanto a la media de la muestra. En otras palabras, el desempeño de la muestra, para el nivel inferencial, aumentó y se hizo más homogéneo, mostrando que la aplicación de la secuencia didáctica, con énfasis en el proceso lógico-inferencial, tuvo una influencia positiva en este nivel. Así las cosas, los estudiantes mostraron progreso y apropiación de las estrategias, no solo en el desarrollo de las unidades didácticas, sino que, posteriormente, dieron muestra de lo mismo en la prueba final.

Nivel crítico

Las preguntas del nivel de comprensión crítico pretendían que el estudiante diera muestra de cómo reflexiona a partir de un texto y evalúa o valora su contenido. Así mismo, estaban dirigidas a evaluar la estructura y el contenido argumentativo de un texto. En otras palabras, identificar los argumentos que respaldan una tesis y establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos; reconocer relaciones semánticas o formales, por ejemplo: premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, relacionar las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos, y caracterizar las voces presentes en el discurso (Ministerio de Educación Nacional, 2015). En el cuestionario corresponde a las preguntas: 3, 6, 8 y 12.

Figura 6.



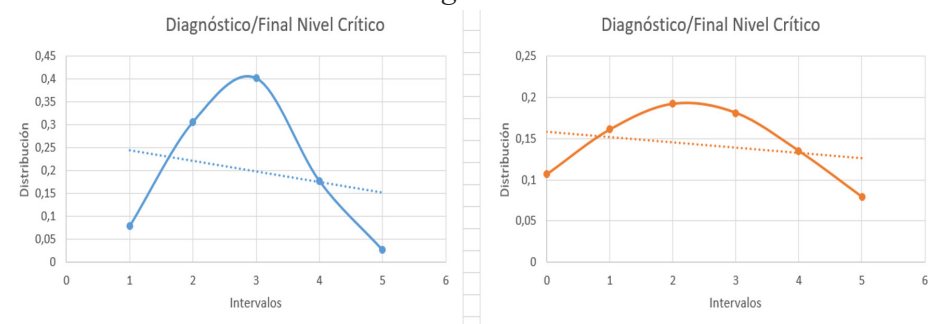
Fuente: elaboración propia.



Los datos ilustrados en la figura 6 muestran que ninguno de los estudiantes logró acertar el 100% de las preguntas del nivel final de lectura. De igual manera, ninguna de las preguntas (3, 6, 8 y 12) fue respondida acertadamente por la totalidad de la muestra. Lo que indica que, aun cuando se presentó un fortalecimiento de la lectura en el nivel inferencial, la falta de un léxico apropiado está afectando las habilidades lectoras en los niveles inferencial y crítico. En concordancia con el hecho de que la comprensión lectora no es un proceso lineal, en el que se deba alcanzar los niveles en el orden de complejidad, sino que es un proceso en el que hay saltos de un nivel a otro. Sin embargo, el no entender el texto de modo literal (comprender lo que el autor quiso comunicar explícitamente) se constituye en una limitante para alcanzar, de manera eficaz, niveles más complejos de lectura (Ministerio de educación de Ecuador, 2011).

Por otro lado, el gráfico sugiere una disminución en los aciertos en un 20% y 10% en los numerales 3 y 6, respectivamente; es decir, en un 50% de la prueba final, determinando una desmejora con respecto a la prueba diagnóstica. Así mismo, es de notar la imposibilidad del total de la muestra para alcanzar la respuesta correcta en la pregunta 3 (10 de 10 estudiantes erraron). Finalmente, es visible que solo en la indagación de la pregunta número 12, se mejora la ponderación de la prueba final con respecto al diagnóstico en un 10%; es decir, tan solo en el 25% de las preguntas se observa un avance positivo en este nivel de lectura. En este sentido, los diarios de campo mostraron que, a pesar del buen desarrollo de la secuencia didáctica, fue manifiesta la dificultad para manejar el concepto de argumento (premisas–conclusión), ya que tomó más tiempo del previsto y no se logró hacer más profundidad en el tema, por lo que pudieron quedar dudas sin resolver. A pesar de esto, no se logró ahondar en la valoración ni establecer las razones lógicas entre las premisas y argumento.

Figura 7.



Fuente: elaboración propia.



La comparación de las gráficas de la figura 7 muestra que se presentó una disminución en el promedio de aciertos, pues para la prueba diagnóstica fue de 2,2 y para la prueba final 0,92. Así mismo, la desviación estándar del número de preguntas contestadas correctamente aumentó a 2,0 presentando variabilidad. Es decir, que aumentó la dispersión en cuanto a la media de la muestra. En este sentido, es posible evidenciar que, si bien se dio en alguna medida (nivel inferencial), la apropiación de las estrategias lógico-inferenciales (de acuerdo a los diarios de campo), no se alcanzó el fortalecimiento del nivel crítico. Lo anterior, pudo haber estado influenciado por el déficit en el nivel literal de lectura (evidente en el análisis estadístico de las pruebas), así como en las situaciones que rodearon la implementación de la unidad didáctica. Lo cual fue analizado y establecido mediante los diarios de campo. Específicamente, la disponibilidad de tiempo que impidió hacer claridad y énfasis en las estrategias, así como en algunos conceptos.

Conclusiones

El proceso lógico-inferencial, como estrategia para el fortalecimiento de la lectura crítica, requiere desarrollar el arte de razonar y cultivar el respeto por la razón, lo que fomenta valores como: escucha activa y comunicación asertiva. De manera que aporta, no solo al desarrollo de habilidades lectoras críticas y propositivas, sino a habilidades sociales. Así, la implementación de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica requiere trabajar en el ambiente de aula, de manera que haya una coherencia entre lo que el pensamiento lógico-crítico significa, con el modo de asumir los roles (estudiante-docente) y el proceso de aprendizaje. En este sentido se hace indispensable el diálogo, como medio para establecer una comunidad reflexiva que respete las diversas opiniones, que incite al respaldo de ideas, con argumentos sólidos y que asuma el mundo desde la curiosidad.

El diseño de una secuencia didáctica, dirigida a fortalecer la lectura crítica, debe tener en cuenta la realidad de los estudiantes, sus conocimientos previos y sus intereses particulares, pues es a partir de ellos que se puede establecer el diálogo entre los saberes e impulsar la reflexión, de manera que se construya, transforme e incorpore el conocimiento, asegurando un aprendizaje significativo. Igualmente, el desarrollo de la lectura crítica requiere, del docente, un cambio de paradigma frente a su papel en la sociedad y la manera como se relaciona con su comunidad. Así que el



docente debe arriesgarse a construir conocimiento, de forma paralela con los niños y jóvenes en las aulas (formarse como buenos perceptores y razonadores de manera correlacionada), generar una relación horizontal con ellos, sin descuidar la responsabilidad que le atañe, y compartir la curiosidad por aprender para constituirse en un docente investigador. La fundamentación de una estrategia didáctica obliga a la articulación entre la lógica inferencial formal, el razonamiento y la vida misma. En otras palabras, la estrategia didáctica debe mostrar a los estudiantes que lo que se enseña o aprende en el aula tiene relación con la existencia, con la manera natural de razonar (desarrollada junto con la adquisición del lenguaje) y que la lógica formal provee elementos para razonar mejor y comprender los escritos y pensar de forma adecuada.

La emergencia sanitaria por COVID-19 instó a hacer adaptaciones en la práctica docente, por cuanto requirió adaptar la didáctica presencial al campo virtual, dando como resultado una didáctica híbrida. En este orden de ideas, valga decir que se presentan dificultades en los procesos de comunicación, no solo por fallas técnicas, sino debido a factores, como: la timidez, el desarrollo de otras actividades en paralelo, la falta de visualización de las expresiones faciales, corporales que acompañan el lenguaje verbal y aportan significados sobre la comprensión de lo tratado, entre otros.

Se encuentra dificultad en el nivel de comprensión literal, pues los estudiantes no cuentan con un léxico acorde con su edad y nivel académico, lo cual tiene su origen en su contexto familiar, cultural, e incluso académico, debido a que están acostumbrados a realizar tareas mecánicas y repetitivas, más no a cultivar el razonamiento ni el pensamiento lógico. Así mismo, debido al nivel académico de los padres, no hay cultura de lectura en sus hogares y falta motivación, debido a la creencia de no tener las capacidades requeridas.

En contraste, se evidenció una influencia positiva de la secuencia didáctica en el nivel de comprensión inferencial, pues los alumnos mostraron comprensión y aplicación de las estrategias lógico-inferenciales y manejo de los siguientes conceptos: proposición, inferencia (perceptiva, lógica formal y a partir de diferentes tipos de datos), tanto en el desarrollo de la secuencia didáctica, como en el contraste de las pruebas diagnóstica y final. En el nivel de comprensión crítico, se evidenció su fortalecimiento en la medida que pudo establecerse el ambiente de aula, como una comunidad de indagación, de manera que se los alumnos desarrollan



habilidades de razonamiento y argumentación, por medio del dialogo, dando cuenta de su reflexión a partir de los textos argumentativos, así como la valoración de su contenido en el transcurso de las sesiones virtuales.

Referencias

- Aldana, A. E. (2017). *La comprensión lectora fortalecida mediante recursos didácticos apoyados en tic*.
- Bendezú, R. (2012). *Análisis de la argumentación y los procesos inferenciales en una muestra de textos publicitarios impresos en lengua española* [Tesis maestría]. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113748>
- Caro, L y Angarita, M (enero – junio de 2018). Filosofía para niños como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora. *Voces y Realidades Educativas*. Vol.1, No.1.
- Copi, I. (2003). *Introducción a la lógica*. Noriega Editores
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Autónoma de México. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%201a%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Gómez y Rosero (2016). *Proceso de lectura inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de segundo semestre del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés* [Tesis maestría] Universidad de Nariño. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/5989>
- Gorman, G. & Clayton, P. (1997). *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*. Library and Information Research.
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>



<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7737/TE21124.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lipman, M. (1998). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Medina, A. (junio de 2006). *Primer Encuentro de Educación Inicial*. Pontificia Universidad Católica. Ministerio de Educación de Chile. En <http://www.educared.edu.pe/docentes/articulo/1277/leer-y-escribir-desde-la-salacuna:-entrar-en-el-mundo-del-lenguaje-escrito/>
- Mejía, J. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales*. Investigaciones sociales, n. 3. UNMSM
- Ministerio de educación Ecuador (2011). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal*. Centro gráfico Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Módulo de lectura crítica saber pro*. Icfes
- Nubiola, J. (2013). *La abducción o la lógica de la sorpresa*. http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n21/21_jnubiola.html#:~:text=La%20abducci%C3%B3n%20es%20el%20proceso,las%20actividades%20humanas%20ordinarias%C2%A8.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico* (1ra edición). Grupo Editorial Norma.
- Pineda, D. (2010). El investigador pedagógico: una perspectiva Sherlockiana. *Revista Praxis y Saber*. Vol. 1. Núm. 1. Primer Semestre 2010
- Pineda, D. (2013). *Cinco aventuras de Sherlock Holmes* (Arthur Conan Doyle). Invitación y actividades de Diego Antonio Pineda Rivera. Siruela
- Ruiz, C. (2013). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa. Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos*. DAGANA Training and consulting.
- Sánchez, V. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos* [tesis pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3235>
- Segovia, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. <https://www.tesisenred.net/bitstream/>



handle/10803/406141/2017_Tesis_Rello%20Segovia_Javier.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Triana, O. (2017). *La imagen publicitaria en los procesos de lectura crítica en la media técnica* [Tesis maestría]. Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/523>

Como citar este artículo: Ávila-Vásquez, M. y López, J. (2021). Lectura Crítica De Textos Argumentativos A Partir Del Proceso Lógico-Inferencial. Voces y Realidades Educativas, (6) 15-36
