

# El proceso lógico-inferencial como estrategia para la lectura crítica de textos argumentativos en básica secundaria

*The logical-inferential process as a strategy for the critical reading of argumentative texts in middle school*

MANUEL OSWALDO ÁVILA VÁSQUEZ\*

Doctor en Filosofía - Pontificia Universidad Javeriana. manuelavilavasquez@gmail.com

JULIA NATALIA LÓPEZ\*\*

Magister en Educación - UPTC. julia.lopez01@uptc.edu.co

RECIBIDO EL 18 DE JUNIO DE 2021, APROBADO EL 20 DE OCTUBRE 2021

## RESUMEN

El presente artículo tiene como propósitos: 1. hablar acerca del contexto en el cual se origina el problema que se pretende abordar (comprensión de lectura a nivel crítico en el aula). 2. establecer los antecedentes de investigaciones y estudios hechos en torno a este problema. 3. Presentar de forma breve los conceptos y teorías que han servido de base a la hora de abordar este problema. 4. Se subrayan algunos aspectos relevantes dentro del artículo a modo de conclusión. Lo anterior es visto desde diferentes perspectivas, las cuales van desde la visión propia del investigador a partir de su práctica docente en el aula hasta, como se ha indicado, precisar los conceptos y teorías que se han llevado a cabo a nivel internacional y nacional sobre el tema, los cuales permitirán hacer un examen juiciosos del problema objeto de este escrito.

## PALABRAS CLAVE

Lectura crítica, textos argumentativos, inferencia, lógica, didáctica.

## ABSTRACT

The purposes of this article are: 1. to talk about the context in which the problem to be addressed originates (reading comprehension at a critical level in the classroom); 2. to establish the background of research and studies carried out about this problem; 3. to briefly present the concepts and theories that have served as the basis for addressing this problem; 4. Some relevant aspects are underlined within the article as a conclusion. The foregoing is seen from different perspectives which range from own vision of the researcher from his teaching practice in the classroom to, as indicated, specify the concepts and theories that have been carried out at the international and national level on the subject, which will allow a judicious examination of the problem that is the object of this paper.

## KEYWORDS

Critical reading, argumentative texts, inference, logics, didactics.

\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

 [orcid.org/0000-0003-1177-6894](https://orcid.org/0000-0003-1177-6894) **Google Scholar**

\*\* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

 [orcid.org/0000-0002-1408-6170](https://orcid.org/0000-0002-1408-6170)



## Introducción

**Leer un texto no es “pasear” en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, humilde, decidido.**  
*(Freire)*

En la Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez del municipio de Ramiriquí, se han implementado diferentes estrategias disgregadas para fortalecer la comprensión de lectura. Estas estrategias han estado sustentadas en el suministro del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación de Boyacá, de bancos de libros clasificados por edades para que los estudiantes tengan acceso a ellos de manera libre y así fomentar el gusto por la lectura.

Así las cosas, algunos docentes de la institución mencionada intentaron complementar los recursos bibliográficos, integrando a la familia y permitiendo que los niños llevaran los libros a sus casas, para que leyeran junto con sus padres y hermanos. De igual forma, los docentes han implementado, de manera individual, acciones tales como proporcionar a los estudiantes preguntas conductoras, cuestionarios y diversos talleres. Sin embargo, no se evidencia mejora en la competencia lectora lo cual puede deberse a que no hay una política institucional que aúne esfuerzos de manera sistemática, organizada y constante.

A través de la práctica docente en el aula, al implementar talleres de comprensión de lectura que integran los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) los estudiantes evidencian dificultades en dichos niveles. En el nivel literal, desconocen el significado de palabras lo cual limita la comprensión, a su vez, de las oraciones. En el nivel inferencial, las deficiencias en el nivel literal no permiten que los estudiantes tomen los elementos explícitos y establezcan relaciones entre ellos para llegar a la comprensión de las ideas implícitas que el escritor quiso comunicar. En cuanto al nivel crítico, se debe tener en cuenta que el proceso de comprensión lectora no es lineal, sino que el lector se mueve entre los tres niveles. De esta manera, la falta de comprensión en el nivel literal, es decir, entender lo que el autor quiere comunicar, imposibilita la interpretación, la valoración y, en consecuencia, la proyección de implicaciones sobre el texto.

Lo anteriormente expresado tiene repercusiones en la actitud de los estudiantes frente a la lectura redundando en una falta total de interés por el desarrollo de esta habilidad. Esto, junto con la ausencia de hábitos de lectura en el entorno familiar, al nivel de escolaridad de los padres e incluso a contexto socioeconómico (agricultura y ganadería) podría constituirse en factores culturales que inciden en la relevancia que los estudiantes le imprimen a la lectura.

Los resultados de las pruebas estandarizadas dan cuenta, igualmente, de lo descrito, por lo cual se toman como referencia. No obstante, no son el fundamento de esta reflexión, ya que la comprensión lectora es entendida como una habilidad necesaria para cualquier persona, por permitirle acceder a la información y a la cultura, así como construir conocimiento no solo para dar cuenta en este tipo de exámenes. Es a partir de esta visión, que tiene sentido el análisis de dichas pruebas que, por su misma naturaleza, no tienen en cuenta los contextos en los que se adquiere esta habilidad.

Así, desde la tradición de la enseñanza y de manera más precisa, desde la argumentación lógica, se pretende construir una estrategia pedagógica que ayude a abordar estas dificultades de manera que los estudiantes desarrollen su comprensión desde el nivel literal hasta el nivel crítico, a través de los modelos lógico-argumentativos. Los mencionados modelos ofrecen herramientas de análisis e indicadores, que, utilizados regularmente y de manera sistemática, pueden llegar a convertirse en habilidades propias de cada alumno.

De esta manera, la lógica-argumentativa podría asumirse como una estrategia que ayude a los estudiantes a fortalecer sus procesos de lectura, ya que la "lógica no es jugar con símbolos, sino que es la ciencia del razonamiento válido" como lo afirma Barwise (citado por Nubiola). Así, se trataría de articular, a través de esta disciplina, el pensamiento y la vida, logrando mostrar a los alumnos que lo que se enseña en las aulas tiene relación con su forma común de pensar. Para el caso, que los textos argumentativos pueden ser comprendidos desde su manera de pensar con ayuda de estrategias lógicas de pensamiento. Es así como surge la pregunta: ¿cómo leer críticamente a partir del análisis lógico-inferencial en textos argumentativos en básica secundaria?

Con el fin de dar respuesta a este interrogante se propone como objetivo general: fortalecer la lectura crítica a partir del análisis lógico-

inferencial en textos argumentativos. De igual forma, se pretende diseñar e implementar una secuencia didáctica a partir del análisis lógico-inferencial en los textos argumentativos para, posteriormente, identificar y evaluar el estado de la lectura crítica y su proceso de fortalecimiento (lo cual será objeto de un artículo posterior). Así las cosas, se hace necesario conocer los estudios e investigaciones que se han hecho sobre el tema para establecer sus posibles aportes a la investigación, lo cual se amplía en el siguiente apartado.

### **Antecedentes**

Este apartado hace referencia a los artículos y proyectos de investigación llevados a cabo los últimos cinco años tanto en el ámbito internacional como el local. Lo anterior teniendo en cuenta las siguientes categorías conceptuales: lectura crítica, textos argumentativos, inferencia, lógica, didáctica. Las investigaciones realizadas durante estos años incluyen países como: España (dónde se encuentra la mayor producción de investigaciones sobre el tema), Chile, Brasil, México y, desde luego, Colombia. Tienen en común la preocupación por mejorar los procesos presentes en la comprensión lectora en los diferentes niveles (literal, inferencial y crítico), haciendo énfasis en tipologías textuales particulares (textos literarios, expositivos o argumentativos) a través de diferentes estrategias cognitivas, metacognitivas, didácticas y motivacionales.

En cuanto a la indagación y búsqueda de información, acerca de las investigaciones sobre textos argumentativos y estrategias de abordaje, se puede manifestar que, desde el análisis inferencial para fortalecer la lectura crítica, en estudiantes de básica secundaria, la mayor parte de las investigaciones no se refieren, en específico, al tema de la lectura crítica. Pese a esto, conviene anotar que, sin lugar dudas, éstas aportan referentes al objeto de estudio de la presente reflexión, pues, se comparte la preocupación por mejorar los procesos para la lectura en las aulas.

Así las cosas, en el plano internacional, por ejemplo, los trabajos de investigación de Hoyos, Gallego, Segovia y Aldana, estos, centraron sus indagaciones en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Así, a través de diferentes estrategias y recursos didácticos buscaban acompañar a los estudiantes a mejorar y trazar un camino hacia la lectura. Estas investigaciones, en cuanto a sus resultados coinciden en que, si bien se ve un avance en el nivel literal, los alumnos presentan dificultades para establecer características implícitas

del texto, así como para asumir una posición crítica frente el mismo. Sin embargo, las investigaciones referidas no hacen énfasis en el desarrollo de las habilidades para la lectura crítica específicamente.

Por otra parte, Hoyos y Gallego (24) aseguran:

Los hallazgos más significativos parten de considerar la lectura como un proceso constructivo, que se potencia con una propuesta de intervención que posibilita en los estudiantes identificar la estructura de los textos, formular cuestionamientos, deducir elementos, elaborar inferencias, recuperar datos, efectuar conexiones entre información.

Es así, como estas investigaciones muestran la necesidad de desarrollar una lectura donde se elaboren inferencias, es decir, se deduzcan elementos que le permitan al estudiante valorar y reflexionar para tener una posición crítica frente a lo leído. Además, destaca la importancia de los conocimientos previos para enlazarlos con la nueva información y de estrategias de lectura como la recuperación de datos. Por otra parte, las investigaciones de Meneses Alba, Osorio Castañeda y Rubio Quintero concluyen que, los trabajos relacionados con la lectura crítica llevan consigo, implícitamente, los procesos de inferencia que lleva a cabo el estudiante o, que debe desarrollar éste, para la comprensión de los textos a nivel crítico.

La investigación de García *et al.* evidencia parte de la realidad en las aulas el mostrar que, pues si bien es cierto, los estudiantes decodifican las palabras en los textos, ignoran el significado de gran parte de las ideas expresadas, allí, por el escritor. Por eso, al hacerlo, a los estudiantes se les imposibilita poder expresar, con sus propias palabras, dichas ideas, debido a que, en realidad, no llegan a comprender su significado y, por lo tanto, no pueden dar cuenta de éste. De ahí que digan estos autores:

Los estudiantes presentan dificultad al entender lo que leen y de acuerdo con esto se puede detectar que, en el nivel textual, en el cual se extrae información explícita del texto y se pregunta por el contenido, se evidencia una importante dificultad que muestra que, aunque los estudiantes decodifican el texto, siguen aún sin entender a qué se refieren muchas de las ideas leídas y les cuesta expresar las afirmaciones del texto en sus propias palabras.

De esta manera, cada estudio realizado sin importar en el nivel educativo que haya tenido lugar o en su ubicación geográfica, aporta elementos que ayudan a comprender los procesos que llevan los estudiantes para la comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico. Además, demuestran que se comparte no solo el interés por mejorarlos sino resaltar elementos que son fundamentales en el origen de la problemática. Así, de todos los artículos revisados sobre los ejes temáticos de esta indagación, se puede decir que los siguientes son los más cercanos. Aunque desde luego guardan diferencias como: el nivel educativo en el que han sido desarrollados, los enfoques desde los que han buscado mejorar el proceso lector en el nivel inferencial y crítico y la tipología textual abordada.

Raúl Bendezú en su trabajo de maestría titulado *Análisis de la argumentación y los procesos inferenciales en una muestra de textos publicitarios en lengua española*, aplica la teoría lingüística del discurso a una muestra de discurso publicitario. Toma como referencia los modelos teóricos de la argumentación publicitaria de Adam y Bohmme y la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. A partir de los mencionados referentes teóricos, explica los procedimientos lingüísticos que se emprenden para operar pragmáticamente sobre su destinatario objetivo. En el estudio se lleva a cabo un análisis de las frases publicitarias en lengua española utilizadas en 18 piezas publicitarias publicadas en la prensa chilena reciente. El examen de estas frases se dirigió hacia la descripción de la frase o *insight* publicitario que es el segmento lingüístico y pragmático del texto, centro de los recursos argumentativos y la generación de inferencias en publicidad escrita. Como resultado del análisis se propuso un modelo sobre los tipos de inferencias formales que se pueden reconocer en la exploración del texto publicitario. La contribución de este estudio se enmarcó tanto en el análisis del discurso publicitario, como en la explicación de las unidades lingüísticas incluidas en las estrategias creativas de la comunicación publicitaria. La investigación mencionada hace además aportes a la presente investigación en cuanto a su marco teórico pues tiene en cuenta algunas teorías, desde la lógica argumentativa, como es el caso de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson.

Por otra parte, Sánchez en su texto *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*, busca mejorar los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial y crítico en textos argumentativos, en los estudiantes del curso 901 del colegio distrital Prado Veraniego jornada mañana. Su fin fue desarrollar las competencias

necesarias para mejorar los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica, frente a los escritos argumentativos. Además de implementar una propuesta metodológica que permitiera mejorar la comprensión lectora, identificando la unión entre la información explícita de los textos y los conocimientos previos de los estudiantes. Todo esto, gracias al diseño de estrategias que potencializaron la capacidad para argumentar, logrando, de esta manera, alcanzar y mejorar el nivel crítico de lectura por medio del debate y la argumentación. Este trabajo de maestría comparte con la presente indagación el deseo de afianzar la lectura crítica, el nivel educativo (grado noveno) y la tipología textual (textos argumentativos). Sin embargo, lo hace desde estrategias como el reconocimiento de los conocimientos previos y la información explícita que ofrecen los escritos, mientras que la presente reflexión busca pensar en una propuesta didáctica que incluya estos y otros elementos, desde la lógica argumentativa, por ejemplo, la identificación de proposiciones (verdaderas, falsas), identificar los argumentos que respaldan una tesis y establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos entre otros.

Rosero y Gómez, en su tesis de maestría *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*, trabaja la lectura inferencial y la proyecta como una alternativa de trabajo para mejorar la comprensión global de la situación comunicativa, así como de los significados de los textos, en especial de 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.

En lo referente a los instrumentos, este trabajo utilizó el taller y la entrevista. Los resultados obtenidos evidenciaron que la lectura que realizan los estudiantes dista de ser un proceso de comprensión, a través del cual el lector elabora significados en la interacción con el texto y relaciona la información que el autor le presenta con los conocimientos previos. Asimismo, el desconocimiento del concepto de lectura inferencial determina que los procesos lectores no se ejecuten dinámicamente. Cabe resaltar que, aún en nivel universitario, se evidencian dificultades en la comprensión lectora. Esto, como consecuencia del “desconocimiento del concepto de lectura inferencial” que impide que los procesos lectores se logren de manera eficaz. En efecto, el hacer énfasis en ella, desde la educación básica secundaria, es una herramienta significativa para los alumnos.

Triana, en su proyecto de maestría titulado *La imagen publicitaria en los procesos de lectura crítica en la media técnica de la Universidad Externado de Colombia*, 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. Para cumplir con este cometido, los estudiantes utilizaron talleres, carpetas y pruebas de recolección de información sobre la comprensión del texto a partir de estrategias de lectura que analizaran el punto de vista del autor y el punto de vista del lector. Vale la pena decir que, los resultados obtenidos mostraron mejoría en la interpretación del texto, por parte de los estudiantes, gracias a la apropiación de estrategias de lectura crítica empleadas durante la intervención. La conclusión de los resultados sugiere la realización de actividades de lectura crítica en los estudiantes procurando incorporar la información del contexto de los textos que se entregan a estos antes de abordar su comprensión o análisis. En definitiva, este estudio aporta, al presente cuestionamiento, en cuanto a la importancia que le da al contexto en que se producen los textos, como estrategia que permite hacer inferencias para llegar a la lectura crítica de los mismos.

Por último, es perceptible la preocupación por mejorar la comprensión lectora en todos los niveles de educación, por tal razón, se encuentra gran número de investigaciones al respecto. No obstante, ninguno de los trabajos asume su abordaje desde la perspectiva de las teóricas de la lógica argumentativa. De ahí que, esta última represente un desafío y una alternativa diferente para fortalecer esta habilidad. En consecuencia, la conceptualización al respecto de los modelos argumentativos, el proceso lógico inferencial y la lectura como habilidad, es de vital importancia. Tal conceptualización será, precisamente, la tarea del siguiente apartado.

### **3. Conceptualización**

#### **3.1 Lectura**

Tradicionalmente, la lectura se ha considerado, por diferentes culturas, como un proceso básico necesario para hacer parte de la sociedad. Es por tal razón, que tanto la lectura como la escritura, siendo prácticas

culturales, se conciben como actividades realizadas por los seres humanos con fines específicos en contextos concretos. Así, la escritura y, por lo tanto, la lectura, nacieron en Mesopotamia con el propósito específico de registrar sus operaciones comerciales debido a la actividad agrícola y ganadera que estaba en auge. Posteriormente, en la Edad Media, el objeto de la lectura no era comprender sino leer en voz alta textos de carácter religioso escritos en latín. Para esto el método de enseñanza consistía en dar lección del alfabeto, las sílabas, palabras, frases de cantos y liturgias.

En el Renacimiento, por otra parte, la invención de la imprenta le dio un nuevo propósito a la lectura como forma de acceso a los acontecimientos del momento, como forma de adquirir conocimientos y de acceder a historias de ficción. Por esta razón, el papel del lector también cambió, de reproducir contenidos a construir sentido. Sin embargo, hasta finales del siglo XX el método de enseñanza de la lectura para los primeros años de escolaridad consistía en aprender los mecanismos de decodificación para en niveles superiores acceder a la lectura expresiva y comprensiva. Así, la lectura ha sido considerada como un prerrequisito para otros aprendizajes.

En la época actual y con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación se exige un cambio en cuanto a la función de la lectura y, por lo tanto, a la manera de asumir su enseñanza. La escritura y la lectura hacen parte de lo cotidiano: los libros, las revistas, documentos y demás textos, se encuentran en todas partes de manera virtual o impresa y en situaciones reales de comunicación, las cuales ocurren en todo momento y respondiendo a diferentes propósitos. Es por esta razón que Alejandra Medina manifiesta:

La lectura y la escritura ya no se consideran aprendizajes sólo instrumentales, ya no pertenecen al campo de las habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos primordiales. (31)

Como se puede ver, la preocupación por la lectura es recurrente y existen numerosos estudios y concepciones sobre ella desde distintas disciplinas, que pueden ayudar a abordarla en el ámbito de la enseñanza. Así pues, de acuerdo con la psicología cognitiva, el sujeto

procesa la información escrita valiéndose de estrategias de aprendizaje como codificar, almacenar, recuperar y combinar para responder a las necesidades que el medio social y cultural, en el que el sujeto se desenvuelve, requiere. Por otra parte, desde el campo de la lingüística y en conformidad con Van Dijk, para la reconstrucción del significado del texto se necesita identificar y conocer los mecanismos, las reglas de coherencia y cohesión utilizadas para su escritura. Por otra parte, Chomsky considera que, el lector eficiente es quien conoce esas reglas, es decir, tiene la competencia lingüística que le permite llegar al significado del texto.

Igualmente, Ferreiro afirma que “tanto en el aprendizaje de la lengua oral como en sus intentos por comprender la escritura, los niños no se limitan a reproducir, sino que organizan la información que reciben” (9), es decir, que los niños ordenan la información a partir de unas reglas que son capaces de escoger y aplicar. Por otro lado, la psicolingüística asegura que los sujetos tienen conocimiento de la estructura interna de la lengua, una competencia lingüística adquirida en el mismo aprendizaje de la lengua materna, que, a su vez, constituye esa competencia lectora. Hasta aquí lo referente a los procesos mentales respecto a la lectura comprensiva.

Para la lógica argumentativa, por otra parte, leer comprensivamente requiere de una serie de procesos en los que se parte del análisis exhaustivo del lenguaje, de la manera en que se relacionan las palabras y, a su vez, se aparta de la idea de la lectura como proceso de simple decodificación pues requiere del lector una actitud activa, “desarrollar habilidades para expresar ideas de manera clara y concisa, incrementar la capacidad de los términos que utilizamos y aumentar la capacidad de elaborar argumentos en forma rigurosa y de analizarlos críticamente” (Copi 7).

### **3.2 Tipología textual**

En lo que se refiere a la lectura entendida como una práctica social que se ejecuta de acuerdo con una tipología textual, difiere de la lectura vista como una habilidad adquirida en un momento exacto o mediante una técnica precisa. Aquí, el sujeto debe adaptar su lectura, de acuerdo con la estructura misma del texto, para a partir de sus características hacer uso de su capacidad inferencial con el fin de llegar a su significado. De ahí que, para cada tipo de texto los procesos inferenciales se realizan de

un modo diferente debido a su misma naturaleza. Es así que, algunos han considerado que para el texto narrativo el proceso inferencial es menos complejo debido a la familiaridad y a su estructura que consiste en inicio, nudo y desenlace. Umberto Eco, por su parte, en referencia a los textos narrativos, considera que: “en ellos encontramos ejemplos de todos los tipos de actos lingüísticos y, por consiguiente, de textos conversacionales, descriptivos, argumentativos, etc.”, que, sin embargo, aun teniendo características que los hacen menos complejos, esto no implica que sea fácil su comprensión.

Por otro lado, los textos informativos tienen como función principal transmitir información y para ello no se reducen a presentación, sino que incluyen explicaciones y ejemplos propios de las ciencias sociales y naturales. En cuanto a los textos descriptivos se estructuran sobre el espacio, ya que se refieren a las características de los objetos y se cimientan a partir de procesos de análisis debido a que, su construcción requiere fragmentar el objeto en partes para sustraer sus cualidades o propiedades. Estas tipologías textuales, si bien requieren para su comprensión un grado mayor de dificultad, por su naturaleza explicativa, no requieren procesos de comprensión complejos en cuanto a la parte inferencial.

En lo que atañe a los textos argumentativos son de índole más complejo y encierran características de otros tipos de textos. Es así que, los textos argumentativos requieren de un lector más activo, pues presupone aportes del mismo en cuanto a experiencia, conocimientos y habilidades inferenciales. Este tipo de textos argumentativos tienen como propósito transmitir, desde la subjetividad, una posición sobre un tema específico. Asimismo, tienen fines persuasivos y buscan hacer convincente un punto de vista o una manera de abordar un tema. Así, además de los recursos argumentativos, optan por recursos expositivos (proporcionando información pertinente) y recursos retóricos para potenciar la recepción del texto por parte del lector. De manera que, los textos argumentativos deben constar por lo menos con dos partes: una tesis inicial y una conclusión. Como soporte a los argumentos se utilizan recursos argumentativos tales como: citas textuales, argumentos de autoridad, paráfrasis, reformulaciones, descripciones, ejemplos, abstracciones, esquemas visuales, entre otros.

En referencia a los recursos retóricos, mencionados en el párrafo anterior, Perelman afirma que: “los razonamientos no son ni deducciones

formalmente correctas, ni inducciones que van de lo particular a lo general, sino argumentaciones de toda especie que pretenden ganar la adhesión de los espíritus a las tesis que se presentan a su asentimiento” (No. pág). Esta es la razón por la que la construcción de los textos argumentativos requiere de estas estrategias para persuadir al lector, utilizando argumentos de toda índole. Así mismo, la comprensión de textos argumentativos implica el reconocimiento de tales estrategias. Igualmente, requiere de “evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.”, según la definición de lectura crítica dada por el Ministerio de Educación Nacional (4). Así las cosas, para pensar en una propuesta didáctica para fortalecer la lectura crítica, los textos argumentativos se constituyen en un referente acorde debido a que por sus características y riqueza en elementos argumentativos conllevan al desarrollo del pensamiento y el raciocinio crítico.

### 3.3 La lógica-inferencial

Así las cosas, leer comprensiva y críticamente los textos argumentativos, puede convertirse en un proceso más dinámico e interesante para el estudiante si se utilizaran estrategias propias de la lógica argumentativa. En este orden de ideas, manifiesta Nubiola que, citando a Juan Luis Vives, “hay que transformar la lógica (...) en un instrumento práctico y útil, porque las disciplinas que tratan del lenguaje están necesariamente unidas a la experiencia vital y concreta”. De acuerdo con Vives, se trataría de un proceso recíproco en el que los alumnos aporten su experiencia y prestando más atención al lenguaje hagan de la lógica un instrumento “práctico y útil” para mejorar su comprensión lectora.

En consecuencia, para la formulación de una estrategia didáctica es necesario tener en cuenta el proceso inferencial que se lleva a cabo para la comprensión de textos. Así, para Charles S. Peirce (1839-1914) citado en Nubiola, el proceso inferencial es denominado “abducción” definiéndola como: “el proceso mediante el que generamos hipótesis para dar cuenta de aquellos hechos que nos sorprenden”. Charles S. Peirce, igualmente, clasificó las formas de inferencia como: “los diversos modos en que una conclusión verdadera puede seguirse de unas premisas, sea de modo necesario o sea sólo con alguna probabilidad.”

Por otra parte, según Matthew Lipman, “la inferencia consiste en razonar, a partir de lo que está dado literalmente, lo que está sugerido o implícito”. Para llegar al significado de un texto escrito, el estudiante tiene que ser sensible a éste y saber “cómo *inferirlo* o ponerlo de manifiesto”. En el mismo sentido, este autor aduce que el ser humano constantemente está haciendo inferencias a partir de lo que piensa y de lo que lo rodea y que percibe a través de los sentidos. Esto lo lleva a distinguir tres clases de inferencia: 1. *Inferencias a partir de percepciones simples* (sentidos), 2. *Inferencias lógicas* (a partir de uno o más enunciados) y 3. *Inferencias a partir de distintos tipos de datos* (sintetizar a partir de varias observaciones o indicios).

Desde una perspectiva pedagógica Lipman asegura que existen estudiantes con *bloques en su capacidad de inferir* y que “quizás se pueda contribuir a aliviar el problema, al ayudar a los niños a implicarse en un proceso de inferencia creando un ambiente que les anime a hacerlo” (142). Así, desde esta óptica, el incentivar el pensamiento lógico teniendo en cuenta los tres tipos de inferencia, el reconocimiento de *la evidencia disponible* (en texto escrito o diferentes situaciones) y a distinguir las inferencias correctas de las que no lo son, contribuye a la formación de un pensamiento lógico que a su vez lleva al fortalecimiento de la lectura crítica.

Sumado a lo anterior, Matthew Lipman (212) 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”. Propone, de este modo, el estudio de la lógica como medio para aprender a identificar lo que se puede inferir lógicamente a partir de unos enunciados o grupos de enunciados dados. Así, la lógica formal puede hacer un gran aporte como estrategia que ayude a los alumnos a extraer significados precisos a partir de lo que se lee.

En el mismo sentido, Lipman refiere que

hay formas eficaces y menos eficaces de pensar. Podemos decir esto con confianza puesto que poseemos los criterios que nos permiten distinguir entre un pensamiento hábil y otro torpe. Esos criterios son los principios de la lógica. Mediante esas reglas podemos establecer la diferencia que existe entre las inferencias válidas y las que no lo son. (66)

Por consiguiente, la lógica formal aporta los criterios y reglas para discernir la validez de las inferencias, lo cual permite tener claridad sobre lo que significa pensar y leer lógicamente. Así las cosas, la lógica se define, tradicionalmente, como un proceso secuencial que permite inferir conclusiones a partir de premisas, para lo cual, existen diversos modelos de análisis, todos fundamentados en el modelo de Aristóteles (con actualización a visiones mucho más contemporáneas).

Un ejemplo de este tipo de modelos lo constituye la argumentación inductiva de Stephen Toulmin que consta de seis partes mediante las cuales se analizan los argumentos retóricos. Asimismo, este autor hace la distinción entre argumentos sustanciales y analíticos en los que la conclusión se halla en el contenido de las premisas universales. De manera que, el sentido se infiere a partir de datos del contexto. Los argumentos sustanciales se evalúan con criterios de relevancia o irrelevancia, fortaleza o debilidad y los argumentos analíticos son los formales y lógicos usados por matemáticos y científicos. Para el caso de los argumentos retóricos, es decir, desde la concepción retórica, entendida como “el antiguo arte de persuadir y convencer” (Perelman 12).

En la misma dirección, Toulmin define los argumentos como estructuras complejas de datos que parten de una evidencia (*Ground*), para llegar a establecer una aserción o tesis. El espacio entre la evidencia y la tesis es denominado “*Claim*”. Es a partir de esta última categoría que, se considera si la línea argumental se ha realizado con efectividad, siendo la *garantía* la que permite la conexión. El modelo distingue tres pasos más los cuales son: respaldo, cualificador modal y reserva. En consecuencia, la garantía y el respaldo se complementan. El cualificador modal muestra el grado de probabilidad de la tesis y la reserva evidencia las objeciones que se puedan generar. Entonces, el modelo argumentativo de Toulmin contiene seis categorías más y no todas se logran hacer explícitas en los textos argumentativos.

Por otro lado, el modelo de Irvin Copi parte de cuatro conceptos básicos de la lógica: proposiciones, argumentos (deductivos-inductivos), validez y verdad. En lo referente a las proposiciones (distintas a las oraciones) estas pueden juzgarse como verdaderas o falsas. En palabras de Copi:

Las proposiciones son verdaderas o falsas, en esto difieren de las preguntas, órdenes y exclamaciones. Solamente las proposiciones se pueden afirmar o negar; las preguntas

se pueden responder, las órdenes se pueden dar y las exclamaciones pueden pronunciarse, pero ninguna de ellas se puede afirmar, negar o juzgarse como verdadera o falsa. (19)

Por otra parte, según este modelo, los argumentos están hechos de proposiciones y tienen una estructura conformada por premisas y conclusión. Asimismo, propone diagramas a través de los cuales se hace su análisis. En primer lugar, las premisas son definidas como proposiciones que sirven de apoyo para aceptar la conclusión. Es decir que, son las razones en las que se soporta la conclusión. A la par, se concibe la conclusión como una proposición que se afirma en otras proposiciones. De esta manera, explica Copi que, un argumento “no es una mera colección de proposiciones” (21) sino que funciona como una estructura. Irvin Copi, además, considera la lógica como: “el estudio de los principios y métodos utilizados para distinguir el razonamiento correcto del incorrecto”, para lo cual, aporta definiciones mediante ejemplos y se asegura de su comprensión a través de ejercicios concretos de lectura y escritura. Por eso, desde su punto de vista “la inferencia es el proceso por el cual se llega a una proposición y se afirma sobre la base de una o más proposiciones aceptadas como punto inicial del proceso” (19).

En este sentido, el modelo de Irvin Copi es bastante explícito e ilustrado debido a la gran cantidad de ejemplos, ejercicios y diagramas que permiten ahondar en la comprensión de los conceptos. Los ejemplos y ejercicios son tomados de artículos reales, sus temas son políticos, filosóficos y científicos, cuya finalidad es motivar al lector hacia la reflexión. Así, por su especificidad y aplicabilidad facilita la comprensión del modelo por parte del investigador para su posterior adaptación a los intereses, edad y nivel de lectura del estudiante. Es importante destacar que “el estudio de la lógica proporcionará a los estudiantes técnicas y métodos para verificar la corrección de muchos tipos diferentes de razonamientos, incluyendo el suyo propio; y cuando los errores se pueden detectar fácilmente, es menos probable que perduren” (Copi 18). Así, de manera paralela, al fortalecer la lectura en el nivel crítico se están proporcionando herramientas para distinguir los razonamientos correctos de los incorrectos, lo cual es aplicable en todos los ámbitos de la vida.

De este modo, Copi asevera que “la distinción entre el razonamiento correcto e incorrecto es el problema central con el que trata la lógica” (19). De igual manera, afirma que “los métodos y técnicas del lógico

se han desarrollado con el propósito fundamental de aclarar esta distinción” (19). De ahí que los beneficios del uso de la lógica para la comprensión lectora se hagan evidentes. Un buen ejemplo de ello lo constituye el desarrollo de habilidades para expresarse de manera clara y precisa, para definir conceptos utilizados habitualmente, así como para elaborar y analizar críticamente argumentos. Así, el proceso lógico-inferencial no solo fortalece la lectura crítica de textos, sino que ayuda a que se desarrolle la habilidad, en los estudiantes, de reflexionar por sí mismos, de discutir con argumentos claros y tomar decisiones con base en la discusión y valoración de hechos y evidencias.

### **3.4 Didáctica del proceso lógico-inferencial para la lectura crítica de textos argumentativos**

Cabe considerar que, si bien el modelo argumentativo de Irvin Copi se constituye en una guía de gran importancia para que el investigador pedagógico se apropie de los conceptos para orientar el proceso de fortalecimiento de la lectura crítica de los alumnos, el implementarlo, tal como está propuesto, puede ser contraproducente y poco llamativo para la edad, etapa de desarrollo, intereses y contexto de los estudiantes. En consonancia con Matthew Lipman, “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 como lo relaciona todo y cómo se aplica al lenguaje, cuando no al mundo” (41). Por consiguiente, se hace necesario consolidar y diseñar una estrategia didáctica teniendo en cuenta los aspectos ya mencionados.

En este sentido, se deben considerar las actividades, técnicas y medios instruccionales que permitan alcanzar los objetivos del aprendizaje, es decir, la estrategia didáctica para conducir a los estudiantes hacia el fortalecimiento de la lectura crítica mediante la apropiación del proceso lógico-inferencial en textos argumentativos. Así, según sostiene Díaz-Barriga “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” (22).

En consecuencia, la propuesta didáctica se desarrolla mediante una secuencia, compuesta de tres unidades. Pues, las actividades secuenciadas conducen a establecer un ambiente de aula propicio para el aprendizaje. Estas permiten poner especial atención a las preguntas

que el docente propone a los educandos como punto de partida. Posteriormente, permiten recuperar los aportes de los estudiantes para erigir nuevas nociones en un proceso de estructuración–desestructuración–estructuración. En el proceso intervienen operaciones intelectuales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras.

En adición, la secuencia didáctica permite que los estudiantes aprendan significativamente porque conduce a integrar nueva información en concepciones previas y verbalizar ante otros la reconstrucción de esa información originando así procesos complejos que con la simple intervención del docente no se logran. Desde este punto de vista y de acuerdo con Lipman, “los niños tienden a asimilar y no a rechazar el material que está contextualizado (por ejemplo, presentado en forma de relato” (41). Así, la secuencia didáctica se configura desde una contextualización de relato y textos argumentativos que giran en torno a Sherlock Holmes; desde la visualización y análisis de películas, lectura de textos argumentativos referentes al personaje (Diego Pineda) y haciendo un símil entre el lector crítico (estudiantes y docente) y el investigador del crimen. Lo anterior enmarcado en lo propuesto por Díaz-Barriga en cuanto a la estructura de la secuencia didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre) y con el trasfondo del modelo argumentativo de Irvin Copi.

#### 4. Conclusión

De acuerdo con lo desarrollado en el presente artículo se evidencia, en primera medida, que el aprendizaje de la lectura es un proceso en el que intervienen muchos factores (históricos, sociales, culturales y personales) que influyen directamente en su desarrollo. En este sentido, se hace especial énfasis en los factores relativos al aula de clase como son: la motivación y el desarrollo e implementación de estrategias que faciliten la lectura crítica. En segundo lugar, es de gran importancia distinguir las diversas clases de textos debido a que cada uno, de acuerdo con su estructura, dan luces sobre puntos clave para su comprensión, como es el caso de la intención del autor y el uso de recursos literarios, retóricos, entre otros. Dichos puntos clave permiten que los estudiantes fortalezcan o desarrollen la destreza de inferir. En tercer lugar, reconocer la importancia de desarrollar el pensamiento lógico-inferencial en el fortalecimiento de la lectura crítica desde el

entendido de que “a través del estudio de la lógica podemos adquirir no solamente práctica en el arte de razonar sino también respeto por la razón, reforzando así, y asegurando los valores de nuestra sociedad” (Copi 7). Así, se conduce a los alumnos a desarrollar habilidades no solo para la lectura y para el ámbito académico sino, para la vida misma.

Con todo, se debe tener presente que para la implementación de la secuencia didáctica es necesario y de gran importancia trabajar en el ambiente de aula. Así, se debe garantizar una coherencia en lo que el pensamiento lógico y crítico requieren, y la forma en que se asumen los roles y el aprendizaje. En consecuencia, se debe dar preponderancia al diálogo creando un ambiente de respeto por las diversas opiniones, incitar a los estudiantes a respaldar sus ideas y razonamientos en argumentos válidos, convirtiendo, de esta manera, la práctica en el aula “en una comunidad reflexiva que piense en las disciplinas que existen sobre el mundo y el pensamiento sobre el mundo” (Lipman 40).

En este sentido, Lipman asegura que “el fermento de la actividad mental (...) es el aspecto de autoobservación de la mente funcionando. Obviamente, debemos aprender cómo hacerlo, porque es poco probable que los chicos razonen mejor si no pueden razonar sobre cómo razonan” (48). Por consiguiente, es necesario que las estrategias permitan que el alumno observe en sí mismo su proceso de razonamiento para que pueda identificar sus desaciertos y aciertos y pueda potencializarlos o reformarlos, respectivamente. De igual manera, la propuesta didáctica de la investigación está dirigida al diseño de una secuencia didáctica (desde la concepción de Ángel Díaz Barriga), que tenga en cuenta la realidad de los estudiantes, sus conocimientos previos e intereses particulares. Además, está fundamentada en el diálogo a través de preguntas conductoras que permitirán pensar y analizar los textos desde la lógica argumentativa de acuerdo con los planteamientos de Diego Pineda y Matthew Lipman.

Por otra parte, cabe resaltar que el asumir la lógica-inferencial como estrategia para fortalecer la lectura crítica es una cuestión compleja e innovadora. Compleja, en tanto que requiere un estudio pormenorizado y un manejo profundo de la teoría argumentativa, e innovadora pues de acuerdo con lo revisado desde los antecedentes no se han desarrollado estudios en el ámbito educativo al respecto. Sin embargo, en lo que se refiere a las distintas visiones sobre los procesos de desarrollo de la lectura (psicología, lingüística, lógica-inferencial), se evidencia que

existen más puntos de encuentro que disparidades. Así, Ferreiro, Van Dijk, Chomsky, Copi y Lipman coinciden en que existen mecanismos de pensamiento que se adquieren de manera paralela con el lenguaje, lo que los lingüistas denominan *competencia lingüística*. En palabras de Lipman, para

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. (47)

Por ende, asumir la tarea de mejorar la lectura crítica desde el fortalecimiento del pensamiento (desde la lógica-inferencial), resulta coherente y recíproco cuando se le da relevancia a los conocimientos previos y la manera natural de hacer inferencias, como punto de partida para adentrarse en la lógica formal. En este sentido, los textos argumentativos, por su complejidad, requieren incrementar las habilidades inferenciales para su comprensión debido a que se trata de escritos que tienen fines persuasivos y acuden a recursos expositivos, retóricos y argumentativos. Así, su análisis a través la lógica-inferencial es enriquecedor por la variedad de estrategias que proporciona y que pueden hacerse visibles.

## REFERENCIAS

Aldana, Angee Stephania. *La comprensión lectora fortalecida mediante recursos didácticos apoyados en TIC*. 2017. Web. <<https://bit.ly/3GzL5W4>>

Bendezú, Raúl. "Análisis de la argumentación y los procesos inferenciales en una muestra de textos publicitarios impresos en lengua española". Tesis. Universidad de Chile. 2012. Web. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113748>

Chartier, Roger y Cavallo, Guglielmo. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Ciudad: Santillana editores. 1997. Impreso.

Chomsky, Noam. *La estructura emergente del nuevo orden mundial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2002. Impreso.

- Copi, Irving. *Introducción a la lógica*. Noriega Editores. 2003. Impreso.
- De Zubiría, Julián. *Las razones del bajo desempeño en las pruebas Pisa*. El Tiempo (6, de abril de 2014). Web. <<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13789475>>
- Díaz-Barriga, Ángel. *Didáctica y Curriculum. Articulaciones en los programas de estudios*. Ciudad: Nuevomar. 1984. Impreso.
- Ferreiro, E. *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura, en Emilia Ferreiro y Gómez Palacio, (eds.) Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XX. 1982. Impreso.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI. 2007. Impreso.
- García, Miguel; Arévalo, Mayra y Hernández, César. *La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica*. 2018. Web. <<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>>
- Hoyos, Ana y Gallego, Teresita. *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 2017. Web. <<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>>
- Lipman, Matthew. *La filosofía en el aula*. Ciudad: Ediciones de la torre. 1998. Impreso.
- Medina, Alejandra. *Primer Encuentro de Educación Inicial. Pontificia Universidad Católica. Ministerio de Educación de Chile*. 2006. Web. <<https://bit.ly/3GCFWfZ>>
- Meneses, Julie; Osorio, Katherine y Rubio, Ana. *La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico*. 2018. Web. <<https://doi.org/10.19052/ap.4336>>
- Ministerio de Educación Nacional. *Módulo de lectura crítica saber pro*. Icfes. 2015. Impreso.
- Nubiola, Jaime. "La abducción o la lógica de la sorpresa". *Revista Electrónica Especializada en Comunicación*. 2013. Web. <<https://bit.ly/3GwJdxd>>

Perelman, Chaïm. *El imperio retórico* (1ra edición). Ciudad: Grupo Editorial Norma. 1997. Impreso.

Pérez, Sergio. *La travesía de la escritura. De la cultura oral a la cultura escrita*. Ciudad: Taurus. 2006. Impreso.

Pineda, Diego. *Cinco aventuras de Sherlock Holmes*. Ciudad: Ediciones Siruela. 1999. Impreso.

Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Ciudad: Fondo de Cultura Económica. 2006. Impreso.

Rosero, Luis y Gómez, Mauro. "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. Universidad de Nariño (2016). Web. <<https://bit.ly/3EM5Ugs>>

Sánchez, Vicky. "Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos". Tesis. Universidad Pedagógica Nacional. 2016. Web. <<http://hdl.handle.net/20.500.12209/3235>>

Segovia, Javier. *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. 2017. Web. <<https://bit.ly/3ydRAuK>>

Toulmin, Steven; Rieke, Richard; & Janik, Allan. *An introduction to reasoning*. City: Macmillan Publishing co. 1984. Print.

Triana, Olga. "La imagen publicitaria en los procesos de lectura crítica en la media técnica". Tesis. Universidad Externado de Colombia. 2017. <<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/523>>

Van Dijk, Teun Adrianus. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra. 1995. Impreso.

**Como citar:**

Ávila Vásquez, Manuel Oswaldo y López, Julia Natalia. "El proceso lógico-inferencial como estrategia para la lectura crítica de textos argumentativos en básica secundaria". *Discusiones filosóficas*. Jul. 22 (39), 2021: 135-155 <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.8>