

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio Universidad de Manizales y Fundación Centro
Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE-

La lectura abductiva como estrategia para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes
de décimo de la I.E. Simón Bolívar del municipio de Itagüí

Gloria Stella Aguirre Ramírez
Claudia Marcela Loaiza Restrepo

Tutora de tesis: Gloria Cecilia Henao

Sabaneta

Noviembre de 2015

Contenido

1. Informe técnico	4
1.1. Descripción del problema	4
1.2. Objetivo general	8
1.3. Objetivos específicos	8
1.4. Ruta conceptual	8
1.5. Supuestos epistemológicos	14
2. Metodología utilizada en la generación de la información	16
3. Análisis de información	19
4. Principales hallazgos y conclusiones	23
5. Productos generados	28
6. Referencias	30
7. ARTÍCULO GRUPAL SOBRE RESULTADOS: La lectura abductiva como estrategia para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de décimo de la I.E. Simón Bolívar del municipio de Itagüí.	33
7.1. Resumen	33
7.2. Introducción	36
7.3. Estado del arte	37
7.4. Memoria metodológica	39
7.5. Población y muestra	42
7.6. Instrumentos de recolección de datos	43
7.7. Hallazgos (categorías)	47
7.7.1. Competencia semántica	47
7.7.2. Sentido global	48
7.7.3. Nivel inferencial	48
7.8. Resultados y discusión	49
7.9. Conclusiones	51
7.10. Referencias	53
8. ARTÍCULO INDIVIDUAL # 1: Lectura, del placer a la crítica	57
8.1. Resumen	57
8.2. La importancia de la lectura	58

8.3. Del placer a la crítica	62
8.4. Sugerencias pedagógicas	69
8.5. Conclusiones y recomendaciones	72
8.6. Referencias	74
9. ARTÍCULO # 2: Caracterización de las Formas de Razonamiento Lógico: Deducción, Inducción y Abducción y su Importancia en Procesos de Formación Académica	75
9.1. Resumen	75
9.2. ¿Por qué enfatizar los actos cognitivos en el razonamiento?	77
9.3. El Razonamiento Deductivo	79
9.4. Razonamiento Inductivo	81
9.5. Razonamiento abductivo	83
9.6. Conclusiones y recomendaciones	86
9.7. Referencias	88

1. Informe Técnico

1.1. Descripción del problema

La lectura abductiva como estrategia para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de grado décimo de la I.E. Simón Bolívar del municipio de Itagüí, es una investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde, en la línea de Cognición, emoción y praxis humana.

El interés por investigar en el campo específico de comprensión de lectura, surge a partir de los bajos niveles que la Institución educativa presenta en su desempeño en pruebas Saber, pues al observar el histórico de resultados reportado por el ICFES es posible notar que, aunque se han venido fortaleciendo los procesos institucionales, aún falta mucho para evidenciar mejores desempeños. La Institución educativa en el área de lenguaje, durante el año 2012 se ubicó en el nivel medio en las pruebas Saber 11° con un promedio de 46,82, en el año 2013 se mantuvo en nivel medio con un promedio de 48,37 y en el año 2014 se clasificó en nivel C (teniendo en cuenta que el Icfes modificó las formas de clasificación de las instituciones) y el promedio en este año fue de 52,4 puntaje que se encuentra por encima del promedio nacional (51,1) pero por debajo del promedio municipal (54,2)

Desde sus inicios esta investigación tuvo un horizonte claro, se propuso analizar si la lectura abductiva expuesta en la teoría del razonamiento abductivo de Peirce (1970) utilizada como estrategia didáctica y aplicada a los estudios de lenguaje, contribuye en los procesos de formación para mejorar niveles de comprensión lectora y despertar la indagación en los

estudiantes, que les permita a su vez, desarrollar mejores capacidades intelectuales para su desempeño en cualquier campo del conocimiento.

La abducción es un término introducido por Aristóteles, retomado por el estadounidense Charles Sanders Peirce y aplicado al estudio de las ciencias, ésta fue concebida como el tipo de razonamiento que formula hipótesis explicativas para hechos nuevos o sorprendentes.

En este orden de ideas, con la aplicación de la abducción a los procesos de comprensión lectora se pretendió aportar al estudiante estrategias de análisis de textos a partir de la formulación de hipótesis que le ayudaran a racionalizar o en otras palabras que le indicaran cómo aprovechar su pensamiento.

“El punto de Peirce en la enseñanza del arte del razonamiento no es el de crear geómetras, epistemólogos, y lógicos. El punto es el de crear pensadores más efectivos; los estudiantes deberían estar preparados para hacer algo - en este caso, pensar bien.” Anderson, (2005).

En consecuencia y siguiendo el anterior postulado, se realizó una investigación de tipo cuantitativo con un grupo control de 35 participantes y un grupo caso de 19 participantes, a este último se le aplicó la estrategia de lectura abductiva por medio de diez talleres de análisis de textos policíacos en formato digital, a partir de los cuales los estudiantes realizaron rúbricas de identificación de las Unidades Abductivas del texto (Eco, 1992); cabe aclarar que el número de participantes corresponde a cómo están distribuidos en la Institución Educativa donde se aplicó la investigación y por esto son desiguales. Para la medición de los datos se realizó a cada uno de los participantes un pretest y un postest, mediante los cuales fue posible obtener los índices de desempeño de cada uno antes y después de la aplicación de la estrategia de lectura abductiva.

Una vez terminado el proceso, se evidenció en los estudiantes diferencias significativas en cuanto al desempeño lector en el postest con relación al estado inicial, en las categorías de

competencia semántica ($P < 0.028$), sentido global del texto ($P < 0.000$) y reconocimiento de inferencias ($P < 0.004$).

Al analizar las prácticas educativas y los resultados que de estas se derivan, se generan cuestionamientos acerca de qué se requiere en la educación lingüística que le permita a los sujetos en formación adquirir las herramientas necesarias para lograr la adecuada comprensión de diferentes tipos de textos y que esta habilidad se vea reflejada en el mejoramiento del desempeño académico, en general, de los educandos, de ahí que la presente investigación centrara sus expectativas en exponer otra forma de razonamiento lógico, poco aplicada al campo de formación en lenguaje como lo es el razonamiento abductivo.

Y es en este último aspecto, que este estudio trasciende a anteriores investigaciones en este campo, marcando un antecedente más directo por la aplicación de una estrategia dirigida de lectura abductiva, con una medición cuantitativa de la comprensión en tres niveles: competencia enciclopédica, sentido global del texto y reconocimiento de inferencias.

En la búsqueda de investigaciones que pudieran servir como antecedentes para la investigación, se hallaron trabajos que generalmente se remiten a tratar teóricamente el tema de la abducción, pero son escasas las intervenciones realizadas para analizar dicho tema en el contexto educativo o como estrategia de trabajo en el área de lenguaje para el mejoramiento de la comprensión lectora y de las habilidades del pensamiento, razón que confirma la trascendencia de la investigación realizada.

Debido entonces a la exigua literatura que se puede encontrar en relación a estudios que revisaran exhaustivamente este problema, solo se tomaron como antecedentes dos investigaciones realizadas propiamente en el campo educativo y algunos ensayos y artículos de revistas científicas que, no siendo investigaciones de campo o aplicadas, aportaron elementos

valiosos que contribuyeron a una mejor comprensión de la intención investigativa que aquí se planteó.

Otero y Correa (2009) en la investigación “Identificación de Estrategias Argumentativas en Relatos Policiacos: Un Estudio Exploratorio”; las investigadoras establecieron que la escritura de textos narrativos y, en particular, de relatos policiacos constituye un escenario en el que la recursividad y la abducción tienen lugar como posibilitadores de posiciones disímiles.

Continuando con el mismo objetivo de la investigación anterior Moreno, Carvajal, y Arango (2012) abordan la pregunta de cómo emplear la hipótesis abductiva en el aula de clase como una estrategia para propiciar la investigación escolar. Así, con un grupo de 45 alumnos de grado sexto, se quería comprobar que la hipótesis abductiva aplicada a textos narrativos literarios potencializa la argumentación oral, como actividad discursiva transversalizada por creencias, valores, actitudes y conocimientos dentro de un contexto.

De esta manera, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las diferencias existentes entre un grupo de estudiantes que se encuentran en un programa de implementación de talleres de lectura abductiva (grupo caso) y un grupo que no tiene esta experiencia, en los procesos de comprensión lectora (grupo control)? Cuestionamiento motivado por la poca aplicación de la lectura abductiva en el aula para mejorar niveles de comprensión lectora.

Se propuso dilucidar este interrogante con los siguientes objetivos:

1.2. Objetivo General

Determinar la variación en las habilidades de comprensión lectora a través de un programa basado en la lectura abductiva, para verificar si se mejoran los niveles de competencia semántica, sentido global e identificación de inferencias en la comprensión lectora de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Itagüí.

1.3. Objetivos Específicos

- Describir los niveles de comprensión lectora en términos de competencia semántica, sentido global e inferencias, de los estudiantes antes de la implementación de talleres sobre lectura abductiva partir de la aplicación de un pretest.
- Comparar el desempeño en comprensión lectora en los niveles de competencia semántica, sentido global e inferencias del grupo caso después de la implementación de los talleres sobre lectura abductiva, a partir de la aplicación de un postest.

1.4. Ruta conceptual

En el reconocimiento de teorías que sirvieran de apoyo para abordar el tema de la lectura abductiva, se tuvieron en cuenta aquellas que analizan la obra de Peirce como precursor del razonamiento abductivo y que se enfocan más específicamente al campo del lenguaje y la comprensión lectora.

La investigadora Aliseda (2014) define así el razonamiento abductivo:

“La abducción puede ser caracterizada como una inferencia lógica, la más apropiada para el proceso de descubrimiento y cambio epistémico. La abducción capta bien el proceso mediante el cual nos enfrentamos a hechos sorprendentes dado un cierto trasfondo de creencias. El proceso culmina cuando conseguimos, mediante la producción de alguna conjetura y la modificación del propio trasfondo, encajar el hecho, reducir la sorpresa y la

duda y volver a un estado de creencia. La nueva creencia podrá, en el futuro, ante nuevos hechos sorprendentes, ser puesta en duda. La inferencia abductiva, como es sabido, va en dirección contraria a la inferencia deductiva. Su punto de partida es la conclusión, lo que se quiere probar. Aparte de la conclusión, en la abducción disponemos de algunas premisas, pero no de todas las necesarias para inferir deductivamente la conclusión. Lo que se busca mediante la abducción es precisamente obtener las premisas que faltan. Aliseda cita a Peirce en su concepción de razonamiento abductivo como “la única operación lógica que incorpora nuevas ideas” (p. 45).

A fines del siglo XIX, Peirce (1970) en "Deducción, Inducción e Hipótesis" retoma el tema expuesto por Aristóteles en Los Primeros Analíticos, y Thagard (1978) hace notar que en los postulados de Peirce se describen dos clases de inferencia, la hipótesis y la abducción, la primera definida como la identificación de una regla ya establecida en relación con un caso; y la segunda, como el razonamiento que toma de manera provisional una inferencia explicativa con el fin de contrastarla, aunque finalmente, ambos autores coinciden en un único concepto de abducción.

En el estudio de Barrena (2008) titulado “Charles S. Peirce: Razón creativa y educación”, desarrolla una investigación sobre la creatividad en Pierce, pero centra su atención en la abducción lo cual se constituye en el motor de la creatividad en él. La abducción “consiste en examinar una masa de hechos y permitir que esos hechos sugieran una teoría” (Peirce, 1905, p. 80). Peirce se refiere en otras ocasiones a la abducción como “el proceso por el que se forma una hipótesis explicativa” o “la única operación lógica que introduce una idea nueva” (Peirce, 1903, p. 171).

Otro estudio considerado en esta investigación es el de Aguayo (2011), “La teoría de la abducción de Peirce: lógica, metodología e instinto”, en este se establece que a pesar de las

incongruencias en el pensamiento de Peirce ha de resaltarse el legado que le ha dejado este pensador-científico a la humanidad en los campos de la filosofía, la ciencia y la educación. Añade además el autor, que ante la necesidad de saber qué es la abducción, ha de cuestionarse para qué sirve, cuál es su fin. Para Peirce, “el fin de la abducción es la formulación de una hipótesis, la cual, mediante su sometimiento a la prueba del experimento, debe conducir a la evitación de toda sorpresa y al establecimiento de un hábito de expectación (Peirce, 1982, p. 197). Otro asunto para tener en cuenta es el tránsito que hace Peirce desde las consideraciones lógicas de la abducción a las consideraciones metodológicas. En este sentido, el contexto metodológico ofrece un mejor terreno que el contexto lógico para las consideraciones pragmáticas de utilidad, eficiencia, contrastabilidad y economía”. (Aguayo, 2009, p. 51).

Si bien, ha de notarse un cuestionamiento constante entre la aplicabilidad de los constructos teóricos de Peirce respecto a la abducción en diferentes campos del conocimiento, ha de reconocerse que en el campo educativo hay notables posibilidades, teniendo en cuenta que el desarrollo de este tipo de razonamiento tiene la facultad de fortalecer o mejorar la comprensión lectora de textos narrativos de lectores en formación. Un estudio que contextualiza esta posibilidad es el realizado por Cárdenas (2011) presentado como resultado de la investigación “Un marco semiótico discursivo y socio-cognitivo para la enseñanza del lenguaje”; a partir del cual se reflexiona sobre una forma olvidada del razonamiento: la abducción.

Los aportes de Cárdenas (2011) hablan de la manera como la abducción puede contribuir a la enseñanza del lenguaje y a la comprensión, así como, a la lectura y a la creatividad.

Una apreciación más directa de la relación entre la comprensión lectora y la abducción como estrategia para el mejoramiento de la misma, es la ofrecida por Mejía (2004):

“Leer comprensivamente textos, en un primer nivel de interpretación es por tanto, evidencia de la lógica. En un segundo nivel, la comprensión de textos implica, además, dar razón de las ideas; para ello debe organizar las premisas con el fin de sustentar las conclusiones estableciendo relaciones causales. Finalmente y como resultante de lo anterior, en el tercer nivel de análisis, se espera que el estudiante este en capacidad de resolver situaciones, generar hipótesis, construir mundos posibles y formular alternativas de solución a determinados hechos” (p. 23)

Se asume entonces como lo expresaría (Kintsch, 1998, p.166) que la “comprensión lectora es una tarea cognitiva que entraña gran complejidad”, puesto que el lector aparte de extraer información del texto debe interpretar a partir de sus conocimientos previos (el lector no es una tabula rasa) y de sus propias metas personales sino que, además, debe reflexionar acerca del proceso seguido para comprender en situaciones comunicativas diversas.

Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga, Contreras y Elosúa (2013) afirman:

Leer equivale a comprender; y comprender implica atribuir un significado al texto. Una implicación educativa inmediata de este planteamiento es el giro conceptual que, en torno a la lectura, se ha producido como fruto de la intensa investigación sobre este tema, puesto que de concebirse tradicionalmente en función de la sonorización del texto, ha pasado a definirse como una tarea cuyo fin último debe ser comprender el contenido. (p.104)

Entonces, la comprensión lectora como proceso está asociada a múltiples habilidades mentales, al igual que a algunas competencias lingüísticas, es así como el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos curriculares de lengua castellana, expone siete competencias básicas que se deben desarrollar en los estudiantes con miras a la construcción colectiva e interactiva de los saberes, como son:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro).
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.
- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son contruidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. (MEN, 1998, p.28)

Dados estos Lineamientos, para el presente estudio se adecuaron sus intencionalidades a lo evaluado por la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) Alliende, Condemarín y Milicic (1991) en la cual los autores indican que se pueden considerar tres aspectos: sintácticos, semánticos y pragmáticos. Los primeros se refieren al léxico y las estructuras morfosintácticas; los segundos, a los contenidos del texto, en

particular, a las relaciones entre las informaciones incluidas en el texto que lo proveen de cohesión y coherencia; y los terceros, a los conocimientos de mundo que posee el lector.

Teniendo en cuenta los lineamientos curriculares de lengua castellana y los tres aspectos mencionados por los autores de la prueba CLP Alliende, et al. (1991) los componentes con los cuales se midió el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes en la presente investigación se nombraron así: Competencia semántica, sentido global e inferencia.

Con lo anterior, el Ministerio de educación colombiano elabora una propuesta que conjuga las intenciones de los lineamientos de una manera más precisa y acorde al nivel de aprendizaje de los educandos, esta es los Estándares básicos de lengua castellana (MEN, 2003, p.30) los cuales recogen en un todo los ejes de los Lineamientos del área, de manera que los Estándares potencien los Lineamientos en los siguientes aspectos: procesos de construcción de sistemas de significación; procesos de interpretación y producción de textos; procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y procesos de desarrollo del pensamiento.

Según dichos estándares, se espera que los estudiantes de grado décimo comprendan e interpreten textos con actitud crítica y capacidad argumentativa, mediante la elaboración hipótesis de interpretación; relación del significado de los textos que lee con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido; diseño de esquemas de interpretación; construcción de reseñas críticas acerca de los textos que lee; y actitud crítica frente a los textos que lee y elabora, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.

Por último, el anterior sustento teórico de la investigación se fortaleció mediante la elaboración de artículos individuales por parte de las investigadoras en los dos aspectos fundamentales que atiende este proceso como son la lectura abductiva y la comprensión lectora.

Sus títulos son: Lectura, del placer a la crítica y caracterización de las formas de razonamiento lógico: deducción, inducción y abducción su importancia en procesos de formación académica.

1.5. Supuestos epistemológicos

Dado que esta investigación centró su atención en la incidencia de una variable independiente (desarrollo del razonamiento inferencial) sobre una dependiente (Comprensión lectora) en relación con una serie de intervenciones de las investigadoras (docentes) en una población determinada, en aras de plantear generalidades que al usarse en otras instancias similares generen resultados similares. He aquí la razón de la elección del tipo de investigación, una investigación empírico- analítica fundamentada en la recolección y análisis de datos para dar respuesta a una pregunta y probar la hipótesis establecida previamente.

De acuerdo con Ugalde, y Balbastre,(2013), la investigación de corte cuantitativo busca realizar deducciones a partir de una muestra hacia una población, evaluando para ello la relación existente entre aspectos o variables de las observaciones de dicha muestra. Así las cosas, el objetivo de la investigación cuantitativa pasa a ser la identificación de patrones generales que caracterizan a la totalidad de una población.

En consonancia con el objetivo principal y la necesidad de validación de una hipótesis fue necesario hacer una adecuada elección de la muestra en relación con la población. En pos del criterio de representatividad, al igual que de la adecuada escogencia, aplicación y análisis estadístico de los instrumentos de recolección de datos para llegar así a la fidegñidad.

Los datos que emanan de investigaciones cuantitativas son considerados, a menudo, como tangibles, rigurosos y fidedignos. Dichos adjetivos sugieren que estos datos poseen una precisión considerable, han sido recogidos a través de procedimientos sistemáticos y pueden ser fácilmente contrastados por otro investigador. (Ugalde y Balbastre, 2013).

Esta investigación es empírico analítica porque se basó en la experimentación y la lógica empírica junto a la observación de fenómenos y su análisis estadístico. Según Hueso y Cascant (2012, p.7), la metodología de la investigación cuantitativa utilizada en la investigación se basó en el uso de técnicas estadísticas para conocer el desempeño lector de los estudiante evaluados. Se midió la comprensión lectora, y la recolección de datos se efectuó a través de la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) Como se explicó en el apartado anterior, se estudiaron y analizaron las variables de competencia Allende, et al. (1991) semántica, sentido global, nivel inferencial, del grupo caso y del grupo control.

2. Metodología utilizada en la generación de la información

2.1. Fase # 1: selección de la población

La investigación realizada se aplicó en 54 estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Itagüí. Las edades de los estudiantes de ambos sexos estuvieron entre los 15 y 19 años de edad.

La población total de la I.E. Simón Bolívar es de 1070 estudiantes y la población total de los estudiantes de grado décimo es de 89 estudiantes

La muestra seleccionada entre los estudiantes de grado décimo se encuentra distribuida así:

Grupo 10-2: 35 estudiantes; 10-3: 19 estudiantes, para un total de 54 estudiantes, los cuales

fueron seleccionados intencionalmente teniendo en cuenta que en este grado se intensifica la preparación para presentar las pruebas de estado del Ministerio de educación nacional.

En presencia de los estudiantes se realizó un sorteo para determinar cuál sería el grupo caso y cuál el grupo control, quedando como resultado que el grupo caso sería el grado 10°2 y el grupo control el grupo 10°3, mientras que el grupo 10°1 no se incluiría en el estudio.(Ver tabla 1)

2.2. Fase # 2: Preparación conceptual

Se llevó a cabo un proceso de intervenciones pedagógicas con los estudiantes para dar a conocer la estrategia de Lectura Abductiva, que consistieron en:

- Una explicación conceptual para aprender qué es la lectura abductiva y cuáles son las Unidades Abductivas (Eco, 1992) presentes en un texto policiaco.
- Diez talleres en los cuales los estudiantes realizaban análisis abductivos de textos a partir de un texto policiaco y una rúbrica en la que registraron las unidades abductivas encontradas en los textos (Anexo 3); los textos policiacos se presentaron a los estudiantes en formato digital similar a libros virtuales y estos, a su vez, incluían el audio del texto, de manera que el estudiante podía elegir entre leer, escuchar o ambas cosas, lo anterior no con el ánimo de trabajar la comprensión auditiva sino de dinamizar la aplicación de las actividades, además de integrar la investigación con las políticas municipales de educación, como lo es el Plan Digital TESO¹ del municipio de Itagüí, mediante la creación de un aplicativo virtual de libro electrónico, con el que se esperaba despertar mayor interés de los estudiantes por ser esta una herramienta muy cercana a sus preferencias actuales, de esta

¹ Esta es una iniciativa socioeducativa del gobierno municipal de Itagüí en asocio con la Universidad EAFIT. TESO significa **T**ransformar la **E**ducación para crear **S**ueños y **O**portunidades, el cual ayuda a desarrollar capacidades e iniciativas en los integrantes de la comunidad educativa mediante la integración de las TIC en sus ambientes de aprendizaje.

manera, no sólo se realizó el proceso de apropiación de la estrategia de lectura abductiva, sino que se integraron las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a la dinámica de la enseñanza aprendizaje. (Anexo 4)

2.3. Fase # 3: Recolección de datos – Prueba CLP

La recolección de los datos relacionados con el nivel de comprensión lectora, se realizó a partir de la aplicación del pretest y el postest mediante la prueba estandarizada CLP de formas paralelas propuesta por Alliende, Condemarín y Milicic (1991), se eligió dicha prueba debido a que no se cuenta con una prueba estandarizada que pueda medir directamente la abducción en un texto y a que la intención investigativa es identificar si la lectura abductiva contribuye a mejorar la comprensión de cualquier tipo de texto

. Las lecturas escogidas corresponden al nivel más avanzado de dicha prueba y concuerdan en su intencionalidad con lo que proponen los Estándares básicos de lengua castellana para este grado, estas fueron:

- PRIMER MOMENTO: PRE-TEST Comprensión de lectura “Las variadas pinturas de los mexicanos”. (Ver anexo 2)

- SEGUNDO MOMENTO: POST-TEST: Comprensión de lectura: “El hombre y el cielo”. (Ver anexo 3)

Las pruebas CLP, en el nivel aplicado para el presente estudio (nivel 8) son descritas por Martínez y Yáñez (2013) de la siguiente manera:

El nivel ocho, está compuesto por dos textos, una reseña histórica, "Las variadas pinturas de los mexicanos", y un texto pedagógico, "El hombre y el cielo" ambos textos de género narrativo y buscan comprobar el dominio de la comprensión de textos complejos tanto de su

estructura textual como de las modalidades de respuesta. En el caso del primer texto, la comprensión se mide a partir de tres subtest: el primero y el segundo corresponden a manejo léxico a través de términos pareados y el tercero está compuesto por seis preguntas de comprensión de selección múltiple. En el segundo texto, la medición de la comprensión se realiza a través de tres subtest: en el primero, se evalúa el manejo léxico a través de siete preguntas de selección múltiple; en el segundo, se mide la comprensión de expresiones poco frecuentes a través de términos pareados y, en el tercero, se presentan seis preguntas de comprensión de opción múltiple.

De acuerdo con la descripción de los autores de CLP, en el texto "Las variadas pinturas de los mexicanos" se observa un cierto orden temporal, con referencias de tipo abstracto, las que se encuentran alejadas en el tiempo y el espacio de los lectores. En el texto "El hombre y el cielo" se reemplaza la secuencia temporal por una secuencia lógica, lo que promueve la reflexión, hecho que viene dándose en forma progresiva a lo largo de las pruebas.

En este nivel de la prueba CLP, ya que corresponde al último, se espera que el lector sea capaz de entender textos de mayor extensión, con estructuras variadas y complejas, y con temáticas alejadas de la vida diaria. (Alliende et al., 2004, p.18).

Para el caso de la presente investigación y como se explicó en un apartado anterior, los tres niveles de subtest que se presentan en la prueba CLP, son denominados de la siguiente manera de acuerdo a las características e intencionalidad de las preguntas:

Subtest 1: Competencia semántica

Subtest 2: Sentido Global

Subtest 3: Inferencia

3. Análisis de información

Para el análisis de los datos se empleó el programa SPSS v.17, mediante el cual se pudieron realizar informes estadísticos de contraste y descriptivos.

Como se mencionó anteriormente, para este estudio se empleó la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), tomando las lecturas correspondientes al nivel VIII, en todos los niveles del subtest A y B tanto para el pretest como para el postest.

La realización de las pruebas tuvo una duración de: pretest tomó 1 hora 15 minutos y el postest tuvo una duración de 1 hora 10 minutos.

Una vez concluida cada prueba se tabularon los siguientes datos: nombre del estudiante, tipo de grupo (caso – control), sexo, edad, respuestas del pretest A y B, respuestas del postest A y B. Luego de tabuladas se procedió a realizar los análisis estadísticos en el SPSS.

Tabla 1

Caracterización de la muestra de jóvenes de grado 10º de la Institución Educativa Simón Bolívar. (n= 54, hombres = 17, mujeres= 37)

Tipo de grupo	Sexo	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	
Grupo control	Femenino	15	8	30.8	30.8	
		16	10	38.5	69.2	
		17	7	26.9	96.2	
		18	1	3.8	100.0	
		Total	26	100.0		
	Masculino	14	1	11.1	11.1	
		15	2	22.2	33.3	
		16	1	11.1	44.4	
		17	3	33.3	77.8	
		18	1	11.1	88.9	
Grupo caso	Femenino	19	1	11.1	100.0	
		Total	9	100.0		
		Masculino	14	1	9.1	9.1
			15	4	36.4	45.5
			16	2	18.2	63.6
	17		1	9.1	72.7	
	18		3	27.3	100.0	
	Masculino	Total	11	100.0		
		15	2	25.0	25.0	
		16	4	50.0	75.0	
17		1	12.5	87.5		
18		1	12.5	100.0		
Total	8	100.0				

Las variables demográficas de la presente investigación (tipo de grupo, sexo y edad) están constituidas así:

El total de la muestra se compone de 54 estudiantes, de los cuales 35 (64.82%) participaron en el grupo control y 19 en el grupo caso; en el grupo control 26 participantes (35.18%) son de sexo femenino, el 30.8% de ellas tiene una edad de 15 años, el 38.5% 16 años,

el 26.9% 17 años, el 3.8% 18 años, los estudiantes de sexo masculino en este grupo suman un total de 9, el 11.1% de ellos tiene 14 años, el 22.2% tiene 15 años, el 11.1% tiene 16 años, el 33.3% tiene 17 años, el 11.1% tiene 18 años y un 11.1% 19 años; en general, los participantes del grupo control se encuentran en un rango de edad entre los 14 y 19 años.

Al analizar el grupo caso, encontramos 11 participantes de sexo femenino en las siguientes edades. 9.1% tienen 14 años, 36.4% 15 años, 18.2% 16 años, 9.1% 17 años y 27.3% tiene 18 años; los estudiantes de sexo masculino están constituidos de la siguiente manera: en total son 8 estudiantes, el 25% tienen 15 años, el 50% 16 años, el 12.5 17 años y el 12.5 tiene 18 años.

Tabla 2

Medidas de tendencia central y comparación del grupo caso (n=19, hombres = 8, mujeres= 11) y grupo control (n= 35, hombres = 9, mujeres = 26) en el pretest, a través de una Chi Cuadrado.

Variables	Grupo Caso		Grupo Control		Chi Cuadrado	P (sig.).
	Media	D. Típica	Media	D. Típica		
Semántica A	4.53	1.43	3.76	1.58	2.00	0.849
S. global A	3.79	2.42	3.65	1.70	16.82	0.019**
Inferencia A	2.42	1.70	2.26	1.50	24.41	0.000**
Semántica B	5.00	1.73	4.76	1.78	8.82	0.184
S. global B	3.00	1.88	4.15	1.99	7.41	0.387
Inferencia B	2.58	1.68	2.47	1.28	14.00	0.016**

Los resultados obtenidos con la aplicación del pretest reflejan el estado inicial del grupo caso y del grupo control en cada una de las categorías evaluadas en la prueba CLP, así: en la categoría de sentido global se evidencia una diferencia significativa de 0.019** y en cuanto a la Inferencia también se aprecia diferencia significativa de 0.000**

Tabla 3

Medidas de tendencia central y comparación del grupo caso (n=19, hombres = 8, mujeres= 11) y grupo control (n= 35,, hombres = 9, mujeres = 26) en el postest, través de una Chi Cuadrado.

Variables	Grupo Caso		Grupo Control		Chi Cuadrado	P (Sig.)
	Media	D. Típica	Media	D. Típica		
Semántica A	3.95	1.54	3.38	1.46	14.17	.000
S. global A	7.16	1.21	6.20	2.06	41.76	.000
Inferencia A	3.47	1.17	2.79	1.20	17.17	.000
Semántica B	5.16	1.12	4.32	1.25	9.82	.000
S. global B	5.31	1.60	3.62	1.65	6.99	.040
Inferencia B	4.79	0.71	3.85	1.56	12.53	.000

La aplicación de la prueba al finalizar el proceso en el grupo caso, permite observar que en la mayoría de las categorías medidas se presenta una diferencia significativa, así, en la competencia semántica hay una diferencia significativa de 0.028 en A y 0.044 en B; en la categoría de sentido global la diferencia en A es 0.000; por último, la categoría de Inferencia presenta diferencia significativa en A de 0.004.

Tabla 4

Medidas de tendencia central y comparación del grupo caso (n=19, hombres = 8, mujeres= 11) y grupo control (n= 35,, hombres = 9, mujeres = 26) en el pretest y el postest , través de una Chi Cuadrado.

Variables	Pretest		Postest		Chi Cuadrado		P (Sig.)	
	Media	D. Típ.	Media	D. típ	Pre	Post	Pre	Post
Semántica A	4.53	1.43	3.95	1.54	2.000	14.17	0.849	0.028*
S. global A	3.79	2.42	7.16	1.21	16.824	41.76	0.019*	0.000**
Inferencia A	2.42	1.17	3.47	1.17	29.412	17.17	0.000**	0.004**
Semántica B	5.00	1.73	5.16	1.12	8.824	9.82	0.184	0.044*
S. global B	3.00	1.88	5.31	1.60	7.412	6.94	0.387	0.225
Inferencia B	2.58	1.68	4.79	0.71	14.000	12.53	0.016*	0.051*

Al analizar los resultados del grupo caso en la aplicación de pruebas antes y después del proceso de intervención es posible ver que existen diferencias significativas en casi todas las

categorías; sin embargo, la diferencia en el posttest es mayor que en el pretest. Puntualmente se observa que en el posttest la diferencia significativa es de 0.028*; en cuanto al sentido global el pretest A presenta diferencia significativa de 0.019. El posttest A tiene diferencia significativa de 0.000**. Por último en la categoría de Inferencia, se presenta diferencia significativa entre el pretest, subtests A y B y el posttest subtest A (0.000**/0.016*/0.004** respectivamente)

4. Principales hallazgos y conclusiones

El primer objetivo trazado en la presente investigación, pretende describir el estado inicial de los grupos caso y control en cuanto a comprensión lectora en los niveles semántico, sentido global e identificación de inferencias.

Al respecto, los datos obtenidos evidencian que entre un grupo y otro existen diferencias significativas en lo relacionado con la competencia semántica, exponiendo con esto que a los estudiantes de ambos grupos se les dificulta el reconocimiento del significado de palabras dentro de los textos y por ende relacionarlas con su correspondiente sinónimo, situación que representa una limitante para la comprensión de cualquier tipo de texto, pues como lo plantea Perfetti (1999), en su modelo de comprensión lectora, existen factores que inciden en la comprensión lectora y los clasifica en de alto nivel y de bajo nivel; la competencia semántica entonces, se encuentra clasificado por Perfetti (1999; 2007) en los factores de más bajo nivel, pero no menos importante, pues la relación causal entre comprensión y vocabulario es recíproca, es decir, es posible inferir una palabra desde el contexto gracias a la habilidad de comprensión. En consecuencia, los grupos evaluados reflejan un débil funcionamiento de su sistema semántico debido a las limitaciones que presentan en cuanto al léxico.

Retomando lo observado en el pretest, en general los grupos mantuvieron un comportamiento similar en las restantes categorías de sentido global e inferencias, aunque en el

Subtest B de sentido global del texto se evidenciaron diferencias significativas, lo que demuestra mayor dificultad para la comprensión del texto, pues la prueba CLP aumenta gradualmente su complejidad del Subtest A al Subtest B, siendo más elevado el nivel en este último.

En resumen, la progresión de la complejidad de los textos también se da en su misma estructura, pasando de formas determinadas por una ordenación temporal a estructuras determinadas por una ordenación lógica. En estos temas, basados en una ordenación lógica, se pasa de la simple estructura de la proposición de un tema ilustrado por una serie de hechos o comentarios paralelos a la proposición de un tema ilustrado en diferentes momentos históricos, para terminar con un texto basado en un tema que es analizado desde una aparente oposición al mismo, lo que resulta, en último término, una precisión de la formulación del tema. De este modo, la estructura de los textos se ha ido haciendo progresivamente más compleja.

En síntesis, los textos de la Prueba pretenden mostrar una variedad de formas que progresivamente se ordenaron desde las menos complejas a las más complejas mediante la utilización de una serie de criterios, entre los que no dominaron ni el número de palabras (extensión del texto) ni alguna relación entre el número de oraciones sino, fundamentalmente, el tipo de oraciones empleadas y la estructura de cada uno de los textos. (Alliende et al., 2004, p.17)

Pasando al segundo objetivo de la presente investigación y que tiene ver con comparar el desempeño del grupo caso y grupo control en cuanto a la competencia semántica, el sentido global y el reconocimiento de inferencias, una vez terminada la implementación de los talleres sobre la lectura abductiva, es posible observar a partir del Postest mayores diferencias significativas en las categorías evaluadas, que demuestran la posible influencia positiva de la estrategia de lectura abductiva para el mejoramiento de la comprensión lectora.

Para sustentar lo anterior aseveración se analizarán a continuación y por separado cada uno de los niveles de comprensión observados a partir de la prueba CLP.

Competencia semántica

Los datos en competencia semántica, demuestran que en el pretest el grupo no representó diferencia significativa en ninguna, mientras que en el posttest se obtuvieron resultados con diferencia significativa; en consecuencia se puede decir que la lectura más detallada de los textos mediante la estrategia abductiva produjo cambios positivos en este sentido pues se observó en los estudiantes mayor capacidad para usar y reconocer el léxico y los significados acordes al contexto.

De acuerdo con Baker (1995) conocer la complejidad y la carga informativa de un texto a partir del reconocimiento de su léxico, influye en la comprensión lectora. Otros autores Perfetti, Landi, Oakhill (2005) presentan evidencias empíricas de que un texto es más comprensible cuando su componente léxico es menos denso, y menos comprensible cuando su carga semántica es más elevada, pues entre más variedad de palabras contenga un texto más tiempo de lectura y cantidad de recursos debe emplear el lector (Grasser, Mcnamara, Lworse y Cai, 2004).

Teniendo en cuenta lo anterior y las características de aumento gradual de la complejidad en la prueba CLP, los participantes del grupo caso aumentaron su nivel de competencia semántica y lograron superar esta barrera y reconocer la relevancia del léxico utilizado en los textos.

Sentido global

Para referirse a esta parte de la prueba CLP que hemos denominado sentido global es necesario tener claro a qué hace referencia; el sentido global de un texto consiste en comprender el mensaje esencial y más importante que éste pretende transmitir, es decir, identificar claramente y en pocas palabras lo que el texto quiere decir.

Con el concepto de sentido global claro, se observa entonces, que la aplicación del posttest reportó una disminución aún mayor de la diferencia significativa en el Subtest A (0.000) como también en el Subtest B (0.225) con relación al Pretest, aunque en este último Subtest aún no se presenta diferencia significativa.

Lo anterior conlleva a pensar que a los estudiantes se les dificulta captar el sentido de un escrito y relacionarlo con el bagaje cultural propio y las experiencias personales.

Se requiere entonces, como lo exponen Kintsch (1998) y Van Dijk y Kintsch (1983) fortalecer las acciones orientadas al procesamiento de la información lingüística que se presenta en el texto en los niveles proposicional, microestructural y macroestructural.

Nivel inferencial

En cuanto al nivel inferencial, se presenta una situación similar a la de sentido global, en la que el Subtest A presenta diferencia significativa y el Subtest B no presenta diferencia significativa, por lo tanto, se mantiene el supuesto de que la complejidad progresiva de la prueba afecta el desempeño de los estudiantes y hace que sus resultados sean menos favorables.

Como se mencionó al inicio de esta discusión, Perfetti (1999; 2007) categoriza los factores que influyen en la comprensión lectora en de alto y bajo nivel, en este caso, el nivel inferencial hace parte de los factores de alto nivel y lo considera un requisito para la buena comprensión de un texto; este autor además, considera que hay unas inferencias que son más necesarias porque permiten establecer la coherencia en el texto.

Para el caso puntual de la presente investigación, preocupa que los resultados en este aspecto, principalmente en los reportados en el posttest, no sean significativos; si bien no es una cifra desalentadora deja ver que es necesario continuar fortaleciendo este aspecto, pues la

inferencia permite al lector complementar la información explícita en un texto a partir de diferentes estrategias y una de ellas es la abducción. Bruner (1957) definió la mente humana como una “máquina de hacer inferencias” debido a su habilidad para activar conocimientos previos y usarlos para ordenar e interpretar la información nueva a partir de relaciones abstractas y complejas (o en palabras de Peirce, razonamientos abductivos).

Siendo las inferencias el núcleo de los procesos de comprensión Escudero (2004), resulta imprescindible potenciar la utilización de hipótesis abductiva pues con esta el lector procede a desentrañar un texto por medio de hipótesis, justificaciones, argumentaciones y definiciones nuevas a partir de su inferenciación. Peirce postuló que lo primero que la lógica debería enseñar es a esclarecer las ideas y expone: “dominar nuestra propia significación es lo que constituye el fundamento sólido de todo pensamiento grande e importante” (1988, p.6).

A partir de lo anterior, es posible concluir que aunque el razonamiento abductivo peirceano tiene su fundamentación en las ciencias es posible llevar estos postulados al aula como una herramienta para estimular en el estudiante el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, el interés investigativo y el goce por la literatura, al encontrar en ella la posibilidad de descubrir y comprobar por sí mismo esos hallazgos.

En consecuencia, se recomienda a otros investigadores interesados en realizar estrategias de aplicación de lectura abductiva en el aula, intensificar el trabajo de reconocimiento lexical y semántico a partir del uso del diccionario, pues se reconoce desde la práctica como una herramienta indispensable para esclarecer el sentido de un texto que no viene transmitido por el autor de manera directa, además favorece a la ampliación del vocabulario.

Si se diseña y aplica de manera constante una estrategia de comprensión lectora que implique asociar, reordenar y categorizar información, los logros a nivel cognitivo se van a ver

beneficiados, y es esto precisamente lo que aporta al razonamiento abductivo permitiéndole al estudiante mejorar su capacidad inferencial y de análisis.

Para identificar con mayor precisión si una estrategia de lectura abductiva potencia el mejoramiento de la comprensión lectora, se sugiere puntualmente en una futura investigación:

1. Intensificar el número de actividades de intervención a realizar con los participantes del proceso y
2. Generar o utilizar una prueba estandarizada más acorde con el tipo de textos trabajados y con el tema de lectura abductiva propiamente dicho, o bien, una prueba que aporte textos más exigentes en cuanto a inferenciación.

5. Productos generados

La culminación del proceso investigativo, deja como producto la generación de una estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora basada en la lectura abductiva, titulada “Descubriendo enigmas literarios”, se espera que esta pueda beneficiar a la comunidad educativa del municipio de Itagüí.

En cuanto al fortalecimiento de la capacidad científica, se generaron dos artículos teóricos que contribuyen a enriquecer las discusiones generadas en torno al tema investigativo. Los cuales son: Lectura, del Placer a la Crítica y Caracterización de las Formas de Razonamiento Lógico: Deducción, Inducción y Abducción su Importancia en Procesos de Formación Académica.

Además, el equipo de investigadoras produjo un artículo grupal en el que aparecen de manera más detallada los resultados de la investigación, titulado “La lectura abductiva como estrategia para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de décimo de la I.E. Simón Bolívar-Itagüí”.

Por último, a nivel de apropiación social del conocimiento, el proceso investigativo deja como producto una propuesta educativa denominada “Descubriendo Enigmas Literarios”, en la cual se propone la estrategia de análisis abductivo de textos literarios mediante una cartilla guía para el docente que aplicará la estrategia y un CD con quince talleres de lectura abductiva, sus respectivas rúbricas de análisis de los textos y actividades adicionales para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes. Con este material, se espera que los estudiantes del municipio de Itagüí mejoren su comprensión lectora e incrementen su nivel de desempeño.

Referencias

- Aguayo W., Pablo. La teoría de la abducción de Peirce: lógica, metodología e instinto. Ideas y Valores [en línea] 2011, 60 (Abril-Sin mes): [Fecha de consulta: 6 de abril de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80918571002>> ISSN 0120-0062
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (2004). Prueba CLP, formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lingüística progresiva, ocho niveles de lectura. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Aristóteles, (1981). Primeros Analíticos en: Tratados de lógica (el organon). Porrúa: México.
- Atocha Aliseda. (2014). La Lógica como herramienta de la razón. Razonamiento ampliativo en la creatividad, la cognición y la inferencia. Colección Cuadernos de lógica, epistemología y lenguaje, volumen 6. College Publications. Milton Keynes, Reino Unido.
- Baker, Mona. “Corpora in Translation Studies. An Overview and Suggestions for Future Research”. Target, 7(2). 1995. pp. 223-243.
- Barrena, Sara. Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. En Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 13. N° 40 (Enero-Marzo, 2008) Pp. 11 – 37Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / ISSN 1315-5216CESA – FACES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
- Bruner, J. S. (1957). *Going beyond the information given*. New York: Norton.
- Camargo de Ambia, I. (1994). Mejoramiento de la comprensión lectora: Ejercitación de tres técnicas integradas en alumnos de educación primaria. Lectura y Vida, 15 (2): 11-20.
- Cárdenas Páez, Alfonso. Lenguaje, razonamiento y educación. En Innovación Educativa, vol. 11, núm. 55, abril-junio, 2011, pp. 44-54, Instituto Politécnico Nacional. México

- Chihab El Khachaben The Logical Goodness of Abduction in C. S. Peirce's Thought; (2013),
Transactions of the Charles S. Peirce Society.Vol. 49, No. 2 ©2013.
- Escudero, I. (2004). Procesamiento de inferencias elaborativas en la comprensión del discurso y según el tipo de texto. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Gómez-Veiga, I., Vila J.,García-Madruga, J., Contreras, A., Elosúa, R., (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. Revista Psicología Educativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.19 (2013) 103-111.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwerse, M. M., & Cai, Z. (2004). Coh-metrix: Analysis of text on cohesion and language. Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36(2), 193-202. PDF Version
- Hintikka, J. (1998), "What is abduction? The fundamental problem of contemporary epistemology", Transactions of the Charles S. Peirce Society, vol. 34(3), pp. 503-533.
- Hueso, A. Cascant, M.J. (2012). Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. Cuadernos Docentes en Proceso de Desarrollo N.1
- Kintsch, W. (1998).Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011).Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media.
- Ministerio de Educación Nacional (1998) Lengua Castellana. Lineamientos curriculares. MEN. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2003) Lengua Castellana. Estándares básicos de competencias del lenguaje. MEN. Bogotá.

- Moreno, M., Carvajal, E., & Arango, Y. (2012). La hipótesis abductiva como estrategia didáctica de investigación en el aula. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(2), 181-197.
- Morles, A.; M. Amat; Y. Donis y R. Urquhart (1997). Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. *Lectura y Vida*, 18 (3): 13-22
- Otero, Lina & Correa Miralba. La escritura de relatos policíacos: un escenario para la recursividad y la abducción. 2009. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Peirce, C. S. *Writings of Charles S. Peirce: A Chronological Edition*, vols. 1-6, Fisch, M. H. et al. (eds.). Bloomington, IN: Indiana University Press, 1982-2000.
- Peirce, Charles Sanders. 1988. *El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce)*. Barcelona: Crítica.
- Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). Oxford University Press.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. 2005. "The acquisition of reading comprehension skill", *The Science of Reading*. Eds. M. Snowling, C. Hulme. Malden: Blackwell. 227-247.
- Soler Toscano, Fernando & Fernández Ángel Nepomuceno. *Deducción y Abducción. Teorema* Vol. XXVII/1, 2008, pp. 5-16. ISSN: 0210-1602
- Ugalde, N, & Balbastre, F. (2013). *Investigación Cuantitativa e Investigación Cualitativa: Buscando las Ventajas de las Diferentes Metodologías de Investigación*. *Ciencias Económicas* 31-No.2.
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

7. ARTÍCULO GRUPAL SOBRE RESULTADOS: La lectura abductiva como estrategia para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de décimo de la I.E. Simón Bolívar del municipio de Itagüí

Aguirre Ramírez Gloria Stella

Loaiza Restrepo Claudia Marcela

1

7.1. Resumen

En este artículo se exponen los resultados del trabajo de investigación denominado: “La lectura abductiva como estrategia para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de décimo de la I.E. Simón Bolívar de Itagüí”; cuyo objetivo primordial consistió en determinar la variación en las habilidades de lectura comprensiva a través de un programa basado en la lectura abductiva, en lo concerniente a los niveles de competencia semántica, sentido global e identificación de inferencias en la comprensión lectora de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Itagüí.

1 Profesional en Idiomas. Universidad de Antioquia. Especialista en Didáctica Universitaria. U de A. Especialista en Educación Personalizada. Universidad Católica de Manizales Docente de Inglés Institución Educativa Simón Bolívar. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Correo electrónico: gaguire@gmail.com

2 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Universidad de Antioquia. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente de Lengua Castellana Institución Educativa Simón Bolívar. Correo electrónico: clauloa@yahoo.com

En la búsqueda de este propósito, se realizó una investigación de tipo cuantitativo con un grupo control de 35 estudiantes y un grupo caso de 19 estudiantes, a este último se le aplicó la estrategia de lectura abductiva a partir del análisis de textos policiacos en formato digital. Se utilizó la prueba CLP para realizar un pretest y luego el postest para medir los niveles de comprensión lectora en los estudiantes antes y después de realizarse los talleres abductivos. Entre los hallazgos se encontró que en el pretest, en general los grupos mantuvieron un comportamiento similar en las categorías de sentido global e inferencias, aunque en el Subtest B de sentido global del texto se evidenciaron diferencias significativas (0.0387) lo que demuestra mayor dificultad para la comprensión del texto, pues la prueba CLP aumenta gradualmente su complejidad del Subtest A al Subtest B, siendo más elevado el nivel en este último. Y al comparar el desempeño del grupo caso y grupo control en cuanto a la competencia semántica, el sentido global y el reconocimiento de inferencias, una vez terminada la implementación de los talleres sobre la lectura abductiva, es posible observar a partir del postest mayores diferencias significativas en las categorías evaluadas, que demuestran la posible influencia positiva de la estrategia de lectura abductiva para el mejoramiento de la comprensión lectora.

Palabras clave: comprensión de lectura, grupo caso, grupo control, desempeño, mejoramiento.

Abstract

This article is the synthesis of the work of investigation named: " The abductive reading used as a strategy to improve levels of reading comprehension in students of tenth course of the I.E. Simón Bolívar Itagüí "; whose basic aim consisted of determining the variation in the skills of comprehensive reading to slant a program based on the abductive reading, in the relating thing to the levels of semantic competition, global sense and identification of inferences in the reading comprehension of the students of tenth degree of the I.E. Simón Bolívar Itagüí.

In the search of this intention, an investigation of quantitative type has been done with a control group of 35 students and a case group of 19 students, the strategy of abductive reading was applied to the latter one, from the analysis of police texts in digital format. The test CLP was used for fulfilling a pretest and then the posttest for measuring the levels of reading comprehension in the students before and after the abductive workshops.

It was found that in the pretest, in general the groups supported a similar behavior in the categories of global sense and inferences, though in the Subtest B of global sense of the text there were significant differences (0.0387) what demonstrates major difficulty for the comprehension of the text, since the test CLP increases gradually its complexity of the Subtest To to the Subtest B, being higher the level in the latter.

And when the performance of the case group is compared with the control group as for the semantic competition, the global sense and the recognition of inferences, once finished the implementation of the workshops on the abductive reading, it is possible to observe from major

postest significant differences in the evaluated categories, which demonstrate the possible positive influence of the strategy of abductive reading for the improvement of the reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, case group, control group, performance, improvement.

7.2. Introducción

El presente artículo hace parte se desprende de la investigación “la lectura abductiva como estrategia para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de décimo de la I.E. Simón Bolívar-Itagüí” realizada por las docentes Claudia Marcela Loaiza Restrepo y Gloria Stella Aguirre Ramírez como requisito parcial para obtener el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE.

El artículo está estructurado de la siguiente forma: en esta primera parte se hace una introducción a la problemática de la investigación, en la segunda parte, se esbozan las consideraciones conceptuales de la abducción, la lectura abductiva, las pruebas CLP, los componentes trabajados en la investigación que fueron: competencia semántica, sentido global y nivel inferencial; luego se hace referencia a la memoria metodológica, para finalmente plantear los hallazgos y conclusiones.

El trabajo de investigación estuvo dirigido a dar cuenta del empleo de una estrategia de lectura abductiva que podría mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Itagüí.

7.3. Estado del arte

En la búsqueda de investigaciones que puedan servir como antecedentes en el tema de la lectura abductiva, se hallaron trabajos que, generalmente se remiten a tratar teóricamente el tema de la abducción, pero son escasas las intervenciones realizadas para analizar dicho tema en el contexto educativo o como estrategia de trabajo en el área de lenguaje para el mejoramiento de la comprensión lectora y de las habilidades del pensamiento.

Por tal motivo, se describen aquí dos investigaciones realizadas propiamente en el campo educativo y algunos ensayos y artículos de revistas científicas que, no siendo investigaciones de campo o aplicadas, aportan elementos valiosos que contribuyen a una mejor comprensión de la intención investigativa que aquí se plantea.

Otero y Correa (2009) presentan una reflexión sobre los datos encontrados en la investigación “Identificación de Estrategias Argumentativas en Relatos Policíacos: Un Estudio Exploratorio”; en el cual se buscaba identificar las estrategias utilizadas por el narrador de relatos policíacos para hacer-saber la historia al lector de este tipo de escritos, configurando a su vez el tipo de relación y las posiciones asumidas por ambos. El tipo de investigación fue cualitativa, realizada con 20 estudiantes de octavo grado a quienes se les

propuso escribir relatos policíacos de una matriz generativa, en la cual se les pedía que redactaran una historia en la que le dieran pistas al lector para hallar el culpable de algo.

Como hallazgos más importantes, las investigadoras afirman que las estrategias empleadas por el narrador de este tipo de escritos fueron aquellas que exigen un menor distanciamiento cognitivo. Lo que quiere decir que estrategias como el discurso directo, en el que el narrador da lugar a voces de los personajes suspendiendo su propio discurso fueron relegadas para dar lugar a la descripción o la temporalidad. Las investigadoras establecieron que la escritura de textos narrativos y, en particular, de relatos policíacos constituye un escenario en el que la recursividad y la abducción tienen lugar como posibilitadores de posiciones disímiles. Ligado al razonamiento recursivo, se encuentra el razonamiento abductivo que remite, por una parte, a la formulación de hipótesis surgidas del establecimiento de relaciones novedosas entre diferentes hechos y por otra, al reconocimiento de dichos hechos como indicios. Esta estrategia se convierte así en una ayuda didáctica para llevar a cabo en las aulas y propiciar de esta manera el razonamiento abductivo.

En el mismo sentido de la investigación anterior Moreno, Carvajal, y Arango (2012) abordan la pregunta de cómo emplear la hipótesis abductiva en el aula de clase como una estrategia para propiciar la investigación escolar. Así, con un grupo de 45 alumnos de grado sexto, se quería comprobar que la hipótesis abductiva aplicada a textos narrativos literarios potencializa la argumentación oral, como actividad discursiva transversalizada por creencias, valores, actitudes y conocimientos dentro de un contexto. Y para llegar a la hipótesis abductiva, fue imprescindible la realización total de los pasos definidos por Peirce dentro de la propuesta investigativa que plantea. Esta estrategia se basó en el cuento “Días de Terror” de

Diana Shaw, en el cual se relatan una serie de sucesos extraños acaecidos en la escuela secundaria en contra de una profesora poco o nada estimada por sus alumnos.

Cabe advertir que el taller fue desarrollado en cuatro momentos, así: pre-comprensión, análisis e interpretación, síntesis y evaluación. Cada uno de estos momentos tiene como punto de partida un concepto de Peirce que es analizado con base en los saberes del texto ya enunciado. Cada concepto de Peirce obra como horizonte literario, y los conocimientos pedagógicos y didácticos de la docente como horizonte didáctico.

Siendo las inferencias el núcleo de los procesos de comprensión Escudero (2004), resulta imprescindible potenciar la utilización de hipótesis abductiva pues con esta el lector procede a desentrañar un texto por medio de hipótesis, justificaciones, argumentaciones y definiciones nuevas a partir de su inferenciación. Peirce (1988) postuló que lo primero que la lógica debería enseñar es a esclarecer las ideas y expone: “dominar nuestra propia significación es lo que constituye el fundamento sólido de todo pensamiento grande e importante” (p.6).

7.4. Memoria metodológica

Esta investigación surge a partir del bajo rendimiento. En este orden de ideas, el estudiante necesita que le aporten estrategias que le ayuden a racionalizar o en otras palabras que le indiquen cómo aprovechar su pensamiento. Actualmente se implementan gran cantidad de estrategias en el aula para “enseñar a los estudiantes a pensar”, como son, solución de problemas, estrategias que favorecen el pensamiento creativo, el razonamiento deductivo e inductivo, las estrategias metacognitivas; todas ellas dirigidas con propiedad hacia el

mejoramiento del desempeño cognitivo del estudiante en el aula y que, a su vez, redunden en su cotidianidad facilitando la realización de las diversas actividades en la vida diaria. Surge entonces la lectura abductiva como una estrategia para propiciar diferentes maneras de abordar la lectura y mejorar los niveles de comprensión lectora.

Este estudio tuvo como metodología la investigación empírico-analítica, pues teniendo en cuenta el rastreo que se hizo en esta investigación, son pocos los casos encontrados en los cuales se ha analizado la lectura abductiva como medio para mejorar niveles de comprensión de lectura en estudiantes. Dicho método se inscribe en la presente investigación, por su componente experiencial, que hace posible revelar relaciones esenciales y características fundamentales del objeto que se propone estudiar, a través de procedimientos prácticos con el objeto y diversos medios de estudiarlo.

El estudio se llevó a cabo con dos grupos del grado décimo de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Itagüí, los cuales se encuentran en edades entre los 15 y 17 años de edad. Para la aplicabilidad del diseño cuasi-experimental, en este caso con grupo control, se procedió a elegir aleatoriamente entre los dos grupos seleccionados para el estudio con el fin de determinar el grupo caso y el grupo control. Con ellos, se aplicó un pretest y un posttest para tener elementos de comparación del estado inicial y final de los estudiantes a partir de la propuesta metodológica.

A su vez, la aplicación de la estrategia de lectura abductiva estuvo integrada al Plan Digital TESO, el cual es una iniciativa socioeducativa del gobierno municipal de Itagüí en asocio con la Universidad Eafit. TESO significa **T**ransformar la **E**ducación para crear **S**ueños y **O**portunidades, el cual ayuda a desarrollar capacidades e iniciativas en los integrantes de la

comunidad educativa mediante la integración de las TIC en sus ambientes de aprendizaje. Esto mediante la creación de un aplicativo virtual de libro electrónico, con el que se esperaba despertar mayor interés de los estudiantes por ser esta una herramienta muy cercana a las preferencias de los alumnos, de esta manera, no sólo se realizó el proceso de apropiación de la estrategia de lectura abductiva, sino que se integraron las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a la dinámica de la enseñanza aprendizaje.

Al ser este un estudio correlacional fue posible determinar el grado de relación existente entre las variables, de manera que pudieron establecer asociaciones y a partir de ellas realizar descripciones que permitieron caracterizar que la lectura abductiva mejora niveles de comprensión lectora en los estudiantes y realizar predicciones que permitan, a partir de lo investigado, implementar acciones para potenciar niveles comprensivos en estudiantes en general.

La propuesta que en esta investigación se analizó, se inscribió en un estudio cuasi-experimental; puesto que, esta provino del ámbito educativo, donde la investigación de ciertos fenómenos no podía llevarse a cabo siguiendo los procedimientos experimentales. Por ser de carácter empírico y utilizado para determinar una variable social, le aportó a la investigación los elementos necesarios para comprender y analizar las variables que intervinieron en el estudio.

7.5. Población y muestra

Población total de la I.E. Simón Bolívar: 930 estudiantes.

Muestra: Grupo 10-2: 35 estudiantes; **10-3:** 19 estudiantes, para un total de 54 estudiantes. Se realizó un sorteo para determinar cuál sería el grupo caso y cuál el grupo control. (Ver Tabla 1. Caracterización de la muestra de jóvenes de grado 10° de la Institución Educativa, Simón Bolívar. 134).

En la tabla se encuentra la información detallada de la cantidad, edades y sexo de los participantes en el proceso de investigación.

Tabla 1. Descripción de las variables demográficas

Tipo de grupo	Sexo	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	femenino	15	8	30.8	30.8
		16	10	38.5	69.2
		17	7	26.9	96.2
		18	1	3.8	100.0
		Total	26	100.0	
Grupo control	masculino	14	1	11.1	11.1
		15	2	22.2	33.3
		16	1	11.1	44.4
		17	3	33.3	77.8
		18	1	11.1	88.9
		19	1	11.1	100.0
Grupo caso	femenino	Total	9	100.0	
		14	1	9.1	9.1
		15	4	36.4	45.5
		16	2	18.2	63.6
		17	1	9.1	72.7
	18	3	27.3	100.0	
	masculino	Total	11	100.0	
		15	2	25.0	25.0
		16	4	50.0	75.0
		17	1	12.5	87.5
18		1	12.5	100.0	
Total	8	100.0			

Las variables demográficas de la presente investigación (tipo de grupo, sexo y edad) están constituidas así:

El total de la muestra se compone de 54 estudiantes, de los cuales 35 (64.82%) participaron en el grupo control y 19 en el grupo caso; en el grupo control 26 participantes (35.18%) son de sexo femenino, el 30.8% de ellas tiene una edad de 15 años, el 38.5% 16 años, el 26.9% 17 años, el 3.8% 18 años, los estudiantes de sexo masculino en este grupo suman un total de 9, el 11.1% de ellos tiene 14 años, el 22.2% tiene 15 años, el 11.1% tiene 16 años, el 33.3% tiene 17 años, el 11.1% tiene 18 años y un 11.1% 19 años; en general, los participantes del grupo control se encuentran en un rango de edad entre los 14 y 19 años.

Al analizar el grupo caso, se encuentran 11 participantes de sexo femenino en las siguientes edades. 9.1% tienen 14 años, 36.4% 15 años, 18.2% 16 años, 9.1% 17 años y 27.3% tiene 18 años; los estudiantes de sexo masculino están constituidos de la siguiente manera: en total son 8 estudiantes, el 25% tienen 15 años, el 50% 16 años, el 12.5 17 años y el 12.5 tiene 18 años.

7.6. Instrumentos de recolección de dato

Para la aplicación del pretest y el postest se realizó la prueba estandarizada CLP de formas paralelas propuesta por Alliende, Condemarín y Milicic (1991). Las lecturas escogidas fueron:

□ PRIMER MOMENTO: PRE-TEST Comprensión de lectura “Las variadas pinturas de los mexicanos”. (Ver anexo 2)

□ SEGUNDO MOMENTO: POST-TEST: Comprensión de lectura: “El Hombre y el cielo” (Ver anexo 3)

Las pruebas CLP son descritas por Martínez y Yáñez (2013) de la siguiente manera:

El nivel ocho de la PRUEBA CLP (prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva); la cual es una prueba que permite medir en forma objetiva el grado de dominio de lectura de un niño a partir del aprendizaje inicial hasta el momento en que se convierte en un lector independiente. La prueba CLP se presenta dividida en dos formas paralelas y ocho niveles de lectura

En la presente investigación, se emplearon los textos: “Las variadas pinturas de los mexicanos”, y “El hombre y el cielo”. En el caso del primer texto, la comprensión se mide a partir de tres subtests: el primero y el segundo corresponden a manejo léxico a través de términos pareados y el tercero está compuesto por seis preguntas de comprensión de selección múltiple. En el segundo texto, la medición de la comprensión se realiza a través de tres subtests: en el primero, se evalúa el manejo léxico a través de siete preguntas de selección múltiple; en el segundo, se mide la comprensión de expresiones poco frecuentes a través de términos pareados y, en el tercero, se presentan seis preguntas de comprensión de opción múltiple.

De acuerdo con la descripción de los autores de CLP, en el texto “Las variadas pinturas de los mexicanos” se observa un cierto orden temporal, con referencias de tipo abstracto, las que se encuentran alejadas en el tiempo y el espacio de los posibles lectores. En el texto “El hombre y el cielo” se remplaza la secuencia temporal por una secuencia lógica, lo

que promueve la reflexión, hecho que viene dándose en forma progresiva a lo largo de las pruebas.

En este nivel, ya que corresponde al último, se espera que el lector sea capaz de entender textos de mayor extensión, con estructuras variadas y complejas, y con temáticas alejadas de la vida diaria. (Alliende et al., 2004).

Para el caso de la presente investigación, los tres niveles de subtest que se utilizan en la prueba CLP, serán denominados de la siguiente manera de acuerdo a las características e intencionalidad de las preguntas:

Subtest 1: Competencia semántica

De acuerdo con Cassany (2003) para alcanzar un alto grado de comprensión es imprescindible que el lector posea notables habilidades y conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir cómo funcionan en cada discurso concreto los diversos elementos léxicos y gramaticales utilizados. Por ejemplo, debe tener conocimiento del significado (denotativo y connotativo) o del valor sociolingüístico (formalidad, especificidad, etc.) de cada palabra usada, de las distintas formas de inscripción del autor en el texto, de las diversas estructuras informativas que puede adoptar cada género o de los diversos recursos retóricos que utilice el discurso.

Subtest 2: Sentido Global

Para referirse a esta parte de la prueba CLP que se ha denominado sentido global es necesario tener claro a qué hace referencia; el sentido global de un texto consiste en comprender el

mensaje esencial y más importante que éste pretende transmitir, es decir, identificar claramente y en pocas palabras lo que el texto quiere decir

Subtest 3: Inferencia

Es necesario aclarar, que entre la realización del pretest y postest, se llevó a cabo un proceso de formación con los estudiantes para dar a conocer la estrategia de lectura abductiva, que consistió en: un taller teórico para aprender en qué consisten y cuáles son las unidades abductivas presentes en un texto policiaco, y diez talleres de intervención en los cuales los estudiantes realizaban análisis abductivos de textos a partir de una rúbrica; los textos policiacos se presentaron a los estudiantes en formato digital similar a libros virtuales y estos a su vez incluían el audio del texto, de manera que el estudiante podía elegir entre leer, escuchar o ambas cosas.

7.7. Hallazgos (categorías)

Como hallazgos se pueden describir lo que tienen que ver con el empleo de hipótesis abductiva en el aula para potenciar un diálogo de saberes que contribuye con el desarrollo del pensamiento del estudiante, así mismo convoca al maestro de literatura para que explore las posibilidades de la abducción en el contexto escolar, pues la estrategia didáctica presentada, además de potenciar sus habilidades de investigación y las de los estudiantes, genera formas creativas y razonables de interacción en el aula.

Así también los resultados de la investigación se presentan a través de la pregunta planteada, la cual es ¿cuáles son las diferencias existentes en términos de comprensión lectora entre un grupo de estudiantes que se encuentra en un programa de implementación de talleres de lectura abductiva (grupo caso) y un grupo que no tiene esta experiencia (grupo control) antes y después de la implementación de los talleres? Para dar respuesta a esta pregunta de investigación, se toman las categorías que se tuvieron en cuenta en el pretest y el postest. Ellas son:

7.7.1. Competencia Semántica

Los datos en competencia semántica demuestran que en el pretest el grupo no representó diferencia significativa en ninguna de las dos formas ($A=0.849$ / $B=0.184$) mientras que en el postest se obtuvieron resultados con diferencia significativa así, semántica $A=0.028$ y semántica $B=0.044$; en consecuencia se puede decir que la lectura más detallada de los textos mediante la estrategia abductiva produjo cambios positivos en este sentido pues se observó en los estudiantes mayor capacidad para usar y reconocer el léxico y los significados acordes al contexto.

Teniendo en cuenta lo anterior y las características de aumento gradual de la complejidad en la prueba CLP, los participantes del grupo caso aumentaron su nivel de competencia semántica y lograron superar esta barrera y reconocer la relevancia del léxico utilizado en los textos.

7.7.2. Sentido Global

Con el concepto de sentido global claro, se observa entonces, que la aplicación del posttest reportó una disminución aún mayor de la diferencia significativa en el Subtest A (0.000) como también en el Subtest B (0.225) con relación al Pretest, aunque en este último Subtest aún no se presenta diferencia significativa.

Lo anterior conlleva a pensar que a los estudiantes se les dificulta captar el sentido de un escrito y relacionarlo con el bagaje cultural propio y las experiencias personales.

Se requiere entonces, como lo exponen Kintsch (1998) y Van Dijk y Kintsch (1983) fortalecer las acciones orientados al procesamiento de la información lingüística que se presenta en el texto en los niveles proposicional, microestructural y macroestructural.

7.7.3. Nivel inferencial

En cuanto al nivel inferencial, se presenta una situación similar a la de sentido global, en la que el Subtest A (0.004) presenta diferencia significativa y el Subtes B (0.051) no presenta diferencia significativa, por lo tanto, se mantiene el supuesto de que la complejidad progresiva de la prueba afecta el desempeño de los estudiantes y hace que sus resultados sean menos favorables.

Como se menciona al inicio de esta discusión, Perfetti (1999; 2007), categoriza los factores que influyen en la comprensión lectora en de alto y bajo nivel, en este caso, el nivel

inferencial hace parte de los factores de alto nivel y lo considera un requisito para la comprensión de lectura profunda, este autor además, considera que hay unas inferencias que son más necesarias porque permiten establecer la coherencia en el texto.

7.8. Resultados y discusión

El primer objetivo trazado en la presente investigación, pretendía describir el estado inicial de los grupos caso y control en cuanto a comprensión lectora en el nivel semántico, sentido global e identificación de inferencias.

Al respecto, los datos obtenidos evidenciaron que entre un grupo y otro existían diferencias significativas en lo relacionado con la competencia semántica, exponiendo con esto que a los estudiantes de ambos grupos se les dificultó el reconocimiento del significado de palabras dentro de los textos y, por ende, relacionarlas con su correspondiente sinónimo, situación que representó una limitante para la comprensión de cualquier tipo de texto, pues como lo señala García Madruga (2006), al expresar que hay dos requisitos básicos para el desarrollo de la comprensión lectora: en primer lugar, adquirir y dominar las habilidades de reconocimiento y descodificación de las palabras; y en segundo lugar adquirir habilidades de búsqueda y construcción de significado, utilizándolas estratégicamente y con un adecuado control metacognitivo. Ambos requisitos siguen una secuencia evolutiva específica, ya que las primeras son necesarias para adquirir las segundas. A razón de esta secuencia es importante resaltar la importancia de la práctica lectora para automatizar las habilidades de reconocimiento de palabras y acceso léxico para la liberación de recursos cognitivos destinados a la construcción de significado de textos.

En consecuencia, los grupos evaluados reflejan un débil funcionamiento de su sistema semántico debido a las limitaciones que presentan en cuanto al léxico, tanto en el pretest como en el postest.

Piasta, Wagner y Torgensen (2006) consideran la conciencia fonológica y la comprensión del vocabulario en el lenguaje oral como aspectos relevantes en el aprendizaje de la lectura, pues la escritura no es más que la representación de la lengua hablada y por ende en la escritura se interrelacionan las representaciones fonológicas, ortográficas y morfológicas con los significados y las pronunciaciones que el individuo conoce.

Retomando lo observado en el pretest, en general los grupos mantuvieron un comportamiento similar en las restantes categorías de sentido global e inferencias, aunque en el Subtest B de sentido global del texto se evidenciaron diferencias significativas (0.0387) lo que demuestra mayor dificultad para la comprensión del texto, pues la prueba CLP aumenta gradualmente su complejidad del Subtest A al Subtest B, siendo más elevado el nivel en este último.

Pasando al segundo objetivo de la presente investigación y que tiene ver con comparar el desempeño del grupo caso y grupo control en cuanto a la competencia semántica, el sentido global y el reconocimiento de inferencias, una vez terminada la implementación de los talleres sobre la lectura abductiva, es posible observar a partir del postest mayores diferencias significativas en las categorías evaluadas, que demuestran la posible influencia positiva de la estrategia de lectura abductiva para el mejoramiento de la comprensión lectora.

Para el caso puntual de la presente investigación, preocupa que los resultados en este aspecto, principalmente en los reportados en el Subtest B (0.051), no sean significativos; si

bien no es una cifra desalentadora deja ver que es necesario continuar fortaleciendo este aspecto pues la inferencia permite al lector complementar la información explícita en un texto a partir de diferentes estrategias y una de ellas es la abducción. Bruner (1957) definió la mente humana como una “máquina de hacer inferencias” debido a su habilidad para activar conocimientos previos y usarlos para ordenar e interpretar la información nueva a partir de relaciones abstractas y complejas (o en palabras de Peirce, razonamientos abductivos).

7.9. Conclusiones

Aunque el razonamiento abductivo peirceano tiene su fundamentación en las ciencias es posible llevar estos postulados al aula como una herramienta para estimular en el estudiante el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, el interés investigativo y el goce por la literatura, al encontrar en ella la posibilidad de descubrir y comprobar por sí mismo esos hallazgos.

Intensificar en el aula el trabajo de reconocimiento lexical y semántico a partir del uso del diccionario, pues se reconoce desde la práctica como una herramienta indispensable para esclarecer el sentido de un texto que no viene transmitido por el autor de manera directa, además favorece la ampliación del vocabulario.

Si se diseña y aplica de manera constante una estrategia de comprensión lectora que implique asociar, reordenar y categorizar información, los logros a nivel cognitivo se van a ver beneficiados, y es esto precisamente lo que aporta al razonamiento abductivo permitiéndole al estudiante mejorar su capacidad inferencial y de análisis.

Para identificar con mayor precisión si una estrategia de lectura abductiva potencia el mejoramiento de la comprensión lectora, se sugiere puntualmente en una futura investigación:

1 Intensificar el número de actividades de intervención a realizar con los participantes del proceso y

2 Generar o utilizar una prueba estandarizada más acorde con el tipo de textos trabajados y con el tema de lectura abductiva propiamente dicho, o bien, una prueba que aporte textos más exigentes en cuanto a inferenciación.

7.10. Referencias

Aguayo W., Pablo. La teoría de la abducción de Peirce: lógica, metodología e instinto. Ideas y Valores [en línea] 2011, 60 (Abril-Sin mes): [Fecha de consulta: 6 de abril de 2014]

Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (2004). Prueba CLP, formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lingüística progresiva, ocho niveles de lectura. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bar, Aníbal R. Abducción. La Inferencia del Descubrimiento. Cinta de Moebio [en línea] 2001, (Sin mes: [Fecha de consulta: 6 de abril de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101202>> ISSN.

Barrena, Sara. Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. En Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 13. N° 40 (Enero-Marzo, 2008) Pp. 11 – 37Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / ISSN 1315-5216CESA – FACES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

Camargo de Ambia, I. (1994). Mejoramiento de la comprensión lectora: Ejercitación de tres técnicas integradas en alumnos de educación primaria. Lectura y Vida, 15 (2): 11-20.

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand McNally (Traducción española: Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu. 1973).

Cárdenas Páez, Alfonso. Lenguaje, razonamiento y educación. En *Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 55, abril-junio, 2011, pp. 44-54, Instituto Politécnico Nacional. México

García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.

Gómez-Veiga, I., Vila J., García-Madruga, J., Contreras, A., Elosúa, R., (2013). *Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa*. *Revista Psicología Educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. 19 (2013) 103-111.

Hintikka, J. (1998), "What is abduction? The fundamental problem of contemporary epistemology", *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, vol. 34(3), pp. 503-533

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*.

Moreno, M., Carvajal, E., & Arango, Y. (2012). La hipótesis abductiva como estrategia didáctica de investigación en el aula. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(2), 181-197.

Morles, A.; M. Amat; Y. Donis y R. Urquhart (1997). Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. *Lectura y Vida*, 18 (3): 13-22

Escudero, J. (2004). La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento. In *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 25-58). Pearson Educación...

Kintsch, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2006). PISA [Programme for international Student Assessment] 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos Y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>

Otero, Lina & Correa Miralba La escritura de relatos policíacos: un escenario para la recursividad y la abducción. 2009. Universidad Del Valle. Cali, Colombia.

Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). Oxford University Press.

Peirce, C. S. *Writings of Charles S. Peirce: A Chronological Edition*, vols. 1-6, Fisch, M. H. et al. (eds.). Bloomington, IN: Indiana University Press, 1982-2000.

Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. *Journal of experimental child psychology*, 105(4), 324-344.

Van Dijk, Teun, y WallAS, Kintsch. *Strategic discourse comprehension*. New York: Academia Press, 1983.

NOTA:

SI SE REQUIEREN LOS ANEXOS: TABLAS, RÚBRICA ABDUCTIVA, LECTURAS DEL PRETEST Y DEL POSTEST, O LAS LECTURAS EMPLEADAS, SE PUEDE ESCRIBIR A LAS INVESTIGADORAS A LOS CORREOS ELECTRÓNICOS Y SE LES ENVIARÁ.

CLAUDIA MARCELA LOAIZA RESTREPO: clauloa@yahoo.com

GLORIA STELLA AGUIRRE RAMÍREZ: gaguire@gmail.com

8. ARTÍCULO INDIVIDUAL # 1: Lectura, del placer a la crítica

Gloria Stella Aguirre Ramírez¹

8.1. Resumen

El presente artículo tiene como objetivo principal plantear algunas concepciones y definiciones de lectura; así como también algunos enfoques de enseñanza de la lectura en la escuela, con el fin de perfilar este proceso cultural como un potencializador del desarrollo crítico. Para ello, en primer lugar se hace una revisión de la lectura no solo a nivel académico sino en la vida cotidiana.

Se presenta de igual manera una revisión de la lectura crítica como una necesidad apremiante en el sistema educativo con el fin de mejorar en todas las áreas del conocimiento, que pueda posibilitar una mejoría en el desempeño académico de todas las áreas del conocimiento; de igual manera atiende a unas breves sugerencias para tener en cuenta en el momento de abordar la lectura. También subyace a la lectura, el leer por placer.

Al final se propone la lectura como una manera eficaz para mejorar la calidad académica de los estudiantes por medio no sólo de pruebas y entrenamientos que le sean ajenos a sus intereses sino por el contrario, que le sean cercanos a sus gustos, intereses y conocimientos previos.

Palabras clave: Lectura, escuela, comprensión lectora, lectura crítica

¹ Profesional en Idiomas. Universidad de Antioquia. Especialista en Didáctica Universitaria. U de A. Especialista en Educación Personalizada. Universidad Católica de Manizales Docente de Inglés Institución Educativa Simón Bolívar. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Correo electrónico: gaguire@gmail.com

Abstract

The main aim of this article is to raise some conceptions and definitions of reading; as well as some approaches of education of reading at school, in order to outline this cultural process as an enhancer of the critical development. A brief review of reading is done not only to academic level but also in daily life.

A review of the critical reading is presented as an urgent need in the educational system in order to improve all the areas of the knowledge. Besides it also attends to a few brief suggestions to bear in mind at the moment to approach the reading

Finally, the reading is proposed as an effective way to improve the academic quality of the students by means not only of tests and exams which are foreign to their interests; but on the contrary, they could be closer to their tastes, interests and previous knowledge. Key words: Reading, school, reading comprehension, critical reading.

Key words: Reading, school, reading comprehension, critical reading.

8.2. La importancia de la lectura

Toda lectura propone una conversación y conversar es empezar a conocer. Conocer es un buen camino para tolerar, tolerar es un paso de avance para comprender, y comprender es colocarse en el lugar de nuestro semejante, y conmovirse con su pesar o su alegría: la mejor manera de acercársele y amarlo. (Adaptado de Gallego, 2002).

Cuando se ama algo, se le conoce y se le comprende.

Así, las cosas, una lectura no es la mejor, ni la más recomendable cuando dice toda la verdad, o la verdad de todo, y ni tan siquiera una. Lo es cuando en la conversación que propone podemos acercarnos a la verdad del otro, en el afán de encontrar la nuestra; cuando aunque no nos prometa un exitoso y feliz viaje por el Valle del Cuzco, nos aliente y equiepe para sobrevivir en el Desierto de Atacama. (Adaptado de Gallego, 2002).

Se lee desde que inicia el día hasta que termina. Se ejerce la lectura en el ámbito del hogar, en la calle, la escuela, y en general en todos los espacios de la vida. No sobra recalcar la gran importancia que tiene la lectura para el mundo actual, no sólo porque proporciona información, sino también porque enriquece la cultura, crea hábitos de reflexión y ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, mejorando de igual forma la expresión oral de quienes la tienen por hábito, así como su capacidad de escritura, buena ortografía, buena redacción, entre otros aspectos.

La escuela ha tenido como propósito principal la enseñanza de la lectura, ello amparado en diversos paradigmas y posturas pedagógicas. Inicialmente, desde una perspectiva lingüística, en la cual concebida como el producto de un aprendizaje o conocimiento y valorada desde sus aspectos más formales (decodificación, gramática, ortografía), allí, el significado es perfectamente visible en el texto y, por ende, inmutable, solo existe una sola posibilidad para significar; posteriormente, se basó en los aportes de la perspectiva psicolingüística, en la cual, el sentido empieza a producirse en el encuentro entre el escritor, el contexto y su mundo. La lectura como actividad cognitiva, se convierte en una herramienta de creación y aprendizaje de nuevos conocimientos, que ayuda así al individuo en su desarrollo intelectual, le facilita la comprensión de los temas, la instauración de los diversos sentidos y significados, y le da la posibilidad de recrear y movilizarse.

Así que, cuando se activan habilidades de asociación, relación, categorización, clasificación, identificación e inferencia; habilidades inherentes a la comprensión y a la producción de textos; se utiliza un instrumento determinante en el proceso de aprendizaje, desde esta instancia “resulta imprescindible, al tratar de explicar la importancia de la lectura y la escritura, recordar los procesos mentales a los que están indisolublemente ligadas: pensamiento, memoria y creatividad. Se han estudiado ampliamente la influencia de los aspectos gráficos de los textos y los aspectos discursivos implicados en los actos de la lectura en diferentes contextos, tanto urbanos como rurales”. Naciones Unidas (2009).

En la actualidad, se han tratado de trascender esas posturas iniciales, ello mediante el reconocimiento de la lectura no solo como posibilitadora de adquisición de conocimientos, con todos los procesos mentales que ello implica; sino como la generadora de transformación, imaginación. De esta manera se suscribe otra postura, el Enfoque Sociocultural, en el cual Jiménez & O’Shanahan (2008), refieren que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, etc. De hecho, una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida.

Para Lomas (2003), la lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto, puesto que el lector, al leer, incorpora los conocimientos previos, es decir, lo que es y lo que sabe sobre el mundo. El texto incluye la intención del autor, el contenido de lo dicho y la forma en que se estructura el mensaje. Además se debe tener en cuenta que la dialéctica entre lector, texto y

contexto influye de una manera significativa en la posibilidad de comprensión de un texto y, por tanto, en las actividades escolares debería velarse por su adecuada vinculación.

Se le ha dado históricamente relevancia a la lectura en la academia, a lo cual se le da primacía, sin embargo, se debe retomar la idea de la posibilidad de leer por simple placer, una función relegada a unos cuantos entes sociales y que en muchos casos es mencionada en aras de extraerle un fin comercial.

Si nos referimos al placer, son múltiples las aristas que tiene este término, el cual tiene que ver con cada postura frente a la vida. Para ejemplificar podemos aludir a la concepción de los hedonistas griegos, quienes lo concebían como algo agradable que se aleja de la angustia o el dolor; los epicúreos, por su parte, lo identifican como acercamiento a una felicidad que alude a la imperturbabilidad, un estado de equilibrio de paz y tranquilidad; desde una postura contraria se encontraron los cínicos y estoicos para quienes tiene una connotación negativa por alejar al hombre de la moral.

Este artículo se vincula a una postura más amplia, hace alusión a esta sensación como una posibilidad que aunque tiene en cuenta los deleites de los sentidos, también reconoce la importancia de la dificultad y hasta de la angustia de lo trascendental. De esta manera se reconoce como una función transicional, a través de actividades que promuevan el lado lúdico de la lectura, lo cual está en íntima relación con manifestaciones como la pintura, la oralidad, el cine y el juego. Pero también plantea una sensación más íntima que trascienda y refleje el deleite por la superación de umbrales en la comprensión, la vivencia imaginativa y creativa de las situaciones, la superación de estructuras espacio-temporales, la transformación subjetiva al ser “traspasado” por los textos, a

lo cual alude (Larrosa, 2003, p. 28) cuando expresa que “consumimos libros y obras de arte pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo”.

De esta manera ya no se leerá por una obligación, sino que por el contrario se halla total placidez en los viajes que se realizan, en las “conversaciones” que se tienen con el autor, en las palabras mágicas que van apareciendo en el texto, pues según la poeta y ensayista cubana Emilia Gallego quien al concluir su artículo *La cuota de felicidad que nos toca y pertenece*,

De lo que se trata, entonces, es de construir cada día la imprescindible conciencia de que si la salud es equilibrio, es armonía, es paz, es también, y por derecho propio, cimiento y factor imprescindible de realización y bienestar humanos y que, siendo así, todo cuanto hagamos por la salud de la lectura, que es dinámica, vida y razón de todo sistema cultural, se revertirá, como seres culturales que somos, en el logro de la cuota de felicidad que nos toca y pertenece. Gallego, E. (2007).

8.3. Del placer a la crítica

Se ha resaltado la importancia de la lectura como actividad placentera, de transformación individual pero no se debe considerar como la última ruta para abordar el texto, pues como se ha planteado desde el inicio del artículo, la lectura es una actividad de carácter social, por lo cual ya no es asumida como “privilegio de pocos” sino como necesidad de todos y por ende debe generar un despliegue externo que posibilite ciclos de retroalimentación, discusión y complejidad.

Y si se entiende además que la lectura es una de las herramientas que los agentes de socialización, llámense en este caso docentes, pueden desarrollar con los estudiantes para aportarles de este modo capacidades como descifradores de su propia realidad, para hacerlos

conscientes, en ese mismo hacer, de sus necesidades reales y sus posibilidades de satisfacción. Así las cosas la escuela al tiempo que enseña a leer el mundo, potencia la capacidad de cambiarlo, y por ende se va forjando el lector crítico.

Cuando Luke (2002) afirma que ser crítico es llamar al escrutinio a través de la acción personificada o de la práctica discursiva, las reglas de intercambio dentro de un campo social. Hacer esto requiere un movimiento analítico desde la posición propia hacia la del otro, en un campo en el que tanto uno como el otro podrían no necesariamente tener una posición estructuralmente construida sobre el tema en cuestión. Pues se asume una posición construida desde el texto y el discurso, la cual puede ser analítica, expositiva e hipotética y, puede, de verdad, ser ya vivida, contada y personificada.

De allí se deriva que la crítica comprende la aprehensión del mundo y su interpretación por parte del individuo y que se movilizan en él una serie de cuestionamientos para entenderlo y asumir una posición frente a la realidad que lo circunda.

Dado que se está inmerso en la búsqueda continua de la calidad educativa, y que esta a su vez tiene una estrecha relación con los niveles de comprensión de los estudiantes vale la pena hacer un recorrido por la lectura crítica puesto que es ella la base para la comprensión, en las voces relevantes de estudiosos y teóricos sobre el tema. Entre ellos tenemos a la escuela de Frankfurt, la cual se basaba en que la realidad hay que asumirla, discutirla y buscar mejores condiciones para todos. De que es posible un mundo mejor para todos, que la felicidad es posible y que todos debemos alcanzarla. (Cassany,2005, p.33)

También para el pedagogo Paulo Freire, la educación libera, dota a los individuos de armas poderosas para enfrentarse al mundo y para alcanzar la tan anhelada libertad.

Su metodología parte de la realidad y del conocimiento previo del aprendiz; plantea problemas significativos que éste debe resolver; utiliza el diálogo entre iguales como método básico; toma al lenguaje como objeto central de estudio; busca reconocer los hechos históricos que han conducido a la desigualdad actual, y anima al aprendiz a actuar para modificar esta realidad. (Cassany, 2005, p. 34)

Tomando también a la Pedagogía y pensamiento críticos, la cual es una teoría posterior a la de Freire que hace referencia al currículo oculto, lo cual corresponde a lo que se hace en la escuela pero que no está escrito en ninguna parte. Hace una diferencia entre la tradicional literacidad funcional y la crítica; mientras que la primera se reduce a las habilidades técnicas que se necesitan para la comprensión de textos sencillos como señales en la calle, instrucciones o la primera página de un periódico, un folleto turístico; la segunda permite que el individuo se empodere de su saber, de su realidad, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias de su propio contexto. (Cassany, 2005, p. 34)

El pensamiento crítico no es memorización, ni la simple comprensión de textos, ni la creatividad, ni la intuición. En lugar de ello, posee cinco características, las cuales son: su independencia, requiere conocimientos o información; comienza con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver; busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros —aunque inicialmente sea individual. En otras palabras, lo que busca el pensamiento crítico es fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de opiniones, de modo que constituye un elemento básico en la formación de la ciudadanía democrática. (Cassany, 2005, p. 34)

Ahora bien, el análisis crítico del discurso asume que todo texto tiene ideología, además de contenido, y que leer y comprender requiere detectar la ideología y el posicionamiento que adopta el autor del texto. Todo esto se asume como una manera de aprehender la realidad que circunda al lector.

Para adecuar la actividad de la crítica a la lectura se puede aducir que leer requiere examinar ese conocimiento desde la realidad personal del lector y criticarlo y que el conocimiento que aporta el discurso y la interpretación que hace el lector dependen de las culturas respectivas del autor y del lector, por ende, el ejercicio de la crítica es relativo. Así mismo, cada lector construye su interpretación de un texto, elaborada desde su punto de vista y su comunidad. La mayor comprensión consiste en conocer el significado que personas diferentes otorgan a un mismo texto. Para terminar, para leer elaboramos inferencias de tipo pragmático, predictivo y proyectivo, que requieren tiempo y recursos cognitivos. La lectura crítica siempre es una de las formas de lectura y comprensión más exigentes y complejas que existen. (Cassany, 2005, p. 42)

En concordancia con esta actividad cabe destacar que la lectura crítica demanda, necesariamente, el despliegue de sus competencias en cada una de estas dimensiones, las cuales son: descifrar el código de los textos escritos; participar en la comprensión y composición de significados; usar los textos funcionalmente en variados entornos culturales y sociales, y finalmente, analizar críticamente y transformar su significado

Como lo expresa García-Madruga & Alar (2008), “la competencia en comprensión lectora y razonamiento es fruto, sin duda, del aprendizaje escolar, pero también limita y restringe la capacidad de aprendizaje de los estudiantes”, así las cosas, la comprensión lectora constituye una habilidad instrumental básica relacionada con el aprendizaje de los alumnos en las diversas

materias académicas, especialmente en aquellas directamente basadas en el lenguaje como son las Ciencias Sociales, la Historia, las Ciencias Naturales y las propias materias lingüísticas. Además, la influencia de las habilidades de comprensión lectora no se reduce únicamente a las propias materias lingüísticas o a las expresadas en el lenguaje natural, sino que se extiende también a materias más alejadas del lenguaje natural como las matemáticas. Pues en muchas ocasiones los estudiantes “saben” acerca del área pero por la falta de saber comprender no llegan a la respuesta adecuada. También es cierto que desde la escuela se pueden formar lectores críticos y no solo lectores alfabetizados, o sea lectores que sepan distinguir los signos. Esta distinción es de gran importancia: una cosa es educar en la escuela para alfabetizar (reconocimiento de símbolos para leer avisos, informes, saber firmar para votar) y otra muy diferente orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura. (Jurado, 2008, p. 90)

Se podría señalar que enseñar a leer en el contexto escolar en la era de la información consiste en capacitar al alumnado para acceder a la diversidad textual y a los múltiples códigos presentes en la cultura actual e interpretarlos de forma crítica, convirtiendo el proceso lector en un proceso activo, que parta de sus conocimientos previos y que le sirva para construir su conocimiento, para aprehender e interpretar la realidad y para formarse y realizarse como persona en la sociedad actual, en constante evolución y diversidad. Ese es el reto del docente actual, estar en continua búsqueda de nuevas formas de enseñarle a un alumnado que “googlea”, que a su vez está en búsqueda permanente de nuevas informaciones y que está a la expectativa por lo que el docente sepa o ignore.

Corresponde al sistema educativo, propender por un ciudadano que sepa leer, tomar posición no solo a nivel de lectura sino de escritura; en los cuales el individuo se percate de que hay otras opciones al analizar un escrito o situación personal. Por ende, las habilidades que un

individuo crítico debe desarrollar son, entre otras: la capacidad de entender de una forma autónoma la intención o intenciones de un autor, la apropiación del contexto en el cual ha sido elaborado un discurso, la elaboración de nuevos escritos o discursos que defiendan sus posturas personales, haciendo que se establezca un diálogo entre los textos y el empleo todos los recursos disponibles para poner a “hablar” sus producciones con los textos leídos o asumidos. Adaptado de (Cassany, 2003).

Aquí hay que tener en cuenta los tres niveles de lectura; los cuales fueron primero abordados por Gray (1960), luego retomados por Alderson (2000), los cuales son: 1. Leer las líneas, el cual corresponde al significado literal del texto; 2. Leer entre líneas: o sea las inferencias que se hacen del texto; 3. Leer detrás de las líneas, que es la posición crítica que el lector adopta frente a determinado texto. Se comprende además que estos niveles se “adquieren” en ese orden y que es más fácil leer las líneas que adquirir ya un nivel elevado de “criticidad” frente al texto. Es aquí donde aparece el “lector crítico” y se entiende que la persona crítica, según Cassany (2003), es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista.(p. 114). Cuando el autor habla de “actitud beligerante” se refiere a una actitud combativa, abierto a la polémica.

Como conclusión de esta parte del artículo se puede decir que “la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad”. (Cassany, 2003, p. 129).

En este apartado se exponen los lineamientos más relevantes acerca de la comprensión crítica. Pero antes de asumir este recorrido, se responden algunos interrogantes básicos para la comprensión del tema.

Los tiempos actuales exigen buenos niveles de comprensión lectora, base para acceder al conocimiento, al análisis de nuestra realidad, desarrollar el pensamiento, la creatividad y descubrir nuestro universo. Y es precisamente la lectura una herramienta de reflexión y aprendizaje, un instrumento que permite la expresión del mundo interior y la comprensión de la vida simbólica en la cual estamos inmersos. Además se sabe que aprendemos en interacción con otras personas, con los objetos, con los textos, con el entorno físico y social, y que en esa conversación se van construyendo no sólo algunos aprendizajes, sino también las teorías del mundo que confieren sentido a la existencia. Por ello, y en relación con la enseñanza de la lectura, conviene tener en cuenta que cada alumna y cada alumno aprenden en interacción con el objeto de conocimiento -en este caso, el código escrito- y relacionándose con otros sujetos alfabetizados en situaciones donde leer y escribir tiene sentido, lo cual implica que "el estudiante debe participar activamente en actividades sociales de lectura y escritura en las que se pueda evaluar, confrontar y refinar la validez de sus hipótesis para adaptarlas al uso convencional del código escrito y a su auténtico uso social. Por ende, el papel de las instituciones educativas debe ser el de formar ciudadanos alfabetizados que dominen funcional y socialmente la cultura escrita.

8.4. Sugerencias pedagógicas

Para hacer el tránsito de una lectura mecánica y de simple decodificadora a una lectura placentera y una postura crítica han de recorrerse variados caminos, a continuación se resaltan algunas ideas que podrán ayudar a encontrar sendas que posibiliten tal transformación deseada.

Reconocer el aprendizaje significativo como pilar fundamental en el desarrollo del hábito de la lectura, el cual se concibe como una de las premisas más fuertes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Construir significados implica activamente al alumno, de ahí que sea imprescindible que este pueda encontrar sentido y motivación para realizar el esfuerzo que requiere dicha construcción.

Díaz Barriga, F. y Hernández R., (2002), afirman que “no sólo la teoría sino la práctica misma defienden el hecho de que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal”. De esta idea se deriva la premisa acerca de que si al alumno se le brindan textos que le sean interesantes de acuerdo a sus necesidades y expectativas, se lograrán mejores resultados en cuanto a la comprensión de los textos y el aprendizaje en general.

El aprendizaje significativo tiene un rol fundamental en el proceso evolutivo e intelectual de los estudiantes; puesto que, la nueva información que ellos reciben para aprender, tiene que ser un material potencialmente significativo; se deben trabajar ideas de anclaje adecuadas para la estructura cognitiva del que aprende; lo cual equivale a poner al estudiante en un contexto determinado y de ahí se desprenderá lo demás: actividades, metodologías y hasta la misma evaluación de los aprendizajes.

La empatía también juega un papel preponderante en la adquisición de los nuevos conocimientos y establecer un buen ambiente de interacción entre el docente, el estudiante y el material propiciará mejores resultados. Para optimizar los resultados no sólo de la clase como tal sino los resultados finales, se deben propiciar temas que se integren y se relacionen en el contexto en el que se encuentren los estudiantes.

Así, los tres aspectos clave que deben favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido. Y esto, a su vez, se logra con un proceso lector serio, pertinente y dedicado que sea promovido no sólo en la escuela sino en el hogar. Por tanto, el estudiante ya no es el receptor pasivo de información y contenidos sino que él mismo debe ser el promotor de su propia identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado y esto lo debe propiciar la escuela al promover el doble proceso de socialización y de individualización.

Así las cosas si se comprende que el objetivo más importante de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias entonces se logrará llegar al logro final que consiste en que el alumno llegue a aprender a aprender. Díaz Barriga, F.; Hernández R. (2002)

Dado que este es un siglo de cambios, por el auge de las comunicaciones, el manejo de la información, y el “messaging” en tiempo real; se deben tener en cuenta algunas de las habilidades que definen el perfil del lector competente de nuestro siglo; entre las cuales tenemos: el conocimiento de nuevos códigos multimedia en interacción con códigos lingüísticos tradicionales, el dominio de estrategias para la búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información. También la formación de un espíritu crítico que permita la selección y tratamiento de la información y su adecuación a los fines y funciones de la lectura y, por último, la capacidad de autonomía y autogestión en el proceso de aprendizaje ayudarán vehementemente en la formación de un lector crítico y competente para los tiempos actuales.

Según Lomas (2003), en el ámbito educativo no sólo basta con saber qué es la lectura, qué significa leer y cuáles son las habilidades, las estrategias y los conocimientos implicados en la

comprensión de los textos. Cuando en el ámbito escolar se constata a menudo el extravío del lector escolar en los itinerarios del significado, es necesario identificar con precisión en qué nivel se sitúa ese extravío con el fin de saber qué tipo de ayuda pedagógica requiere. De ahí que, teniendo en cuenta la naturaleza interactiva del acto lector a la que antes se alude, conviene evaluar la competencia lectora del alumnado en relación con aspectos tales como: sus ideas y actitudes previas sobre lo que es importante leer; su conocimiento del léxico general y específico de cada tipo de texto; las estrategias que utiliza para evitar y corregir errores de lectura; sus conocimientos y presuposiciones previas sobre el contenido de la lectura; su actividad inferencial al leer en función de los aspectos sintácticos y semánticos del texto (referencia textual, temporalidad, conectores, referente temático, contexto textual y extratextual); las estrategias que utiliza para identificar la intención del autor del texto, así como para distinguir entre ideas principales y secundarias; su capacidad para identificar el tipo de texto del que se trata, su estructura interna y su contexto de emisión y recepción; su habilidad a la hora de distinguir información y opinión, datos e ideas, hechos y argumentos; y su capacidad para seleccionar en el texto la información relevante y la información complementaria.

8.5. Conclusiones y recomendaciones

La lectura crítica se configura en una necesidad de todo ciudadano para comprender su propia realidad; primero que todo para entender su entorno e interactuar con él. Si se propicia un adecuado ambiente educativo se darán mejores resultados no solo en pruebas internas (como las llevadas a cabo en las instituciones, llámense evaluaciones de período o semestrales), sino en las externas (pruebas SABER); pero más que eso se darán las pautas para que los estudiantes lean por

placer y, más aún, que aprendan a elegir buenas lecturas que los transporten a mundos impensados, que los lleven a descubrir nuevas formas de aprehender el mundo. Sólo con docentes apoderados de su tarea, de personas que tomen su labor diaria con amor y den testimonio de su saber, se podrán transmitir todos esos valores que la lectura provee. Como lo menciona (Herrera, 2011, p. 162), "se asume, entonces, que en la vida actual la lectura es un proceso indispensable y la responsabilidad de su enseñanza no debe recaer solo en los maestros, en la escuela, o en el hogar; la lectura es una responsabilidad social, de la sociedad en su generalidad, es una responsabilidad de la ciudad".

Y como afirma (Cassany, 2003, p. 114), "ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento".

Es en el hogar donde este hábito se convierte en un modo de vida; es en el seno del hogar donde se infunde un verdadero amor por la lectura y por todos los placeres que ella conlleva.

Hay que probar nuevos caminos para alcanzar los fines del sistema educativo de la Ley 115 de febrero de 1994 en su artículo 5, numeral 9, la cual de manera muy clara lo expresa: El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. Lo anterior sólo se puede lograr a través de estrategias que sean significativas para los estudiantes, que los lleve a repensarse ellos mismos y su papel en la sociedad. Queda entonces la tarea para todos los docentes de nuestro país.

Los lineamientos y estándares de la Lengua Castellana por sí solos no pueden “garantizar” la formación de hábitos lectores en los estudiantes. Corresponde al sistema educativo, llámese Ley general de Educación, autoridades educativas, reevaluar contenidos, “permitir” que los docentes “creen” (como la mayoría de las veces lo hacen) diversas estrategias para enamorar a los estudiantes por la lectura. Pero si el sistema no lo permite, el docente tendrá que seguir sometido o “amarrado” a una malla que la mayoría de las veces no es significativa ni para él mismo como docente.

8.6. Referencias

- Alderson, J. C. (2000). Assessing reading. (p. 23).
<http://ece.edu.mx/ecedigital/files/ArticuloJuanaArriaga.pdf>. <http://doi.org/10.2307/1249073>
- Cabral, L. and Rodriguez, P. (n.d.). LA LECTURA COMO VÍNCULO CREADOR DE CIUDADANÍA. *Lectura Y Vida*, 80–86.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32, 113–132. Retrieved from <http://repositori.upf.edu/handle/10230/21224>
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura Y Vida*, 26(3), 32–45. Retrieved from http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
- Díaz Barriga, F.; Hernández R., G. (2002). Constructivismo y Aprendizaje significativo. In *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 465). Retrieved from [http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias docentes para-un-aprendizaje-significativo.pdf](http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf)
- Gallego Alfonso, Emilia (2007): *La cuota de felicidad que nos toca y pertenece*. **En:** Leticia Rodríguez Pérez: Ejercicios de comprensión y otros materiales para los talleres de formación de promotores de lectura en Venezuela. Caracas, págs. 27-47.
- García-madruga, J. a, & Alar, P. De. (2008). Memoria operativa , comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria *. *Anuario De Psicología*, 39(1), 133–157.
- Herrera D, M. A. (2011). La lectura: una marca de ciudadanía. *Zona Próxima*, 14, 160–167.
- Jiménez, J. E., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1–22.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(46), 89–106. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661657&info=resumen&idioma=ENG>
- Lomas, C. (2003). Leer Para Entender. *Enunciación*, 8(1), 57–67.
- Serrano, S., & Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y práctica. *Acción Pedagógica*, 16, 58–68.

9. ARTÍCULO # 2: Caracterización de las formas de razonamiento lógico: deducción, inducción y abducción y su importancia en procesos de formación académica

Claudia Marcela Loaiza Restrepo¹

9.1. Resumen

El propósito de este texto es caracterizar los distintos tipos de razonamiento inductivo, deductivo y abductivo, enfatizando en la importancia de este último como posibilitador de la creación de nuevas hipótesis y teorías; además, resalta su relevancia por ser el razonamiento, al que Peirce (1839) denomina “indagación” o “investigación”, el arte de sacar inferencias, es decir, la fuente de donde se extrae el conocimiento que se tiene de la realidad, ya que según el autor, el mundo se conoce en la medida en que las creencias que tenemos de él son estables; por tanto, el razonamiento es una búsqueda constante de dichas creencias. Con esta caracterización se espera aportar elementos que reconfiguren el papel del razonamiento lógico en los procesos de formación, como eje importante para el desarrollo cognitivo.

Palabras clave: Razonamiento, inducción, deducción, abducción.

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Universidad de Antioquia. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente de Español Institución Educativa Simón Bolívar. Correo electrónico: clauloa@yahoo.com

Abstract

The objective of this paper is to show the different kinds of reasoning inductive, deductive and abductive, emphasizing on the importance of this last as an enabler to the creation of new possibilities or theories; besides stands out its relevance because to be the reasoning, the one that Peirce (1839) named “inquiry” or “investigation”, the art to inferring, that’s to say, the home where the knowledge comes from that everything has about the reality, now that according to the author, the world is known as far that the beliefs we have about it are stable, then, the reasoning is continued search of those beliefs. With this characterization is hoped to give elements that resetting the paper of the logical reasoning on the formation process as an important axis to the cognitive development.

Key words: reasoning, induction, deduction, abduction.

El presente artículo hace parte de la investigación “la lectura abductiva como estrategia para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de décimo de la I.E. Simón Bolívar-Itagüí”¹

¹ Realizada por las docentes Claudia Marcela Loaiza Restrepo y Gloria Stella Aguirre Ramírez como requisito parcial para obtener el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE.

9.2. ¿Por qué enfatizar los actos cognitivos en el razonamiento?

El razonamiento es una actividad mental que permite la estructuración y la organización de las ideas para llegar a una conclusión. Guerrero (1992) postula seis fines que desarrolla la lógica a partir de las necesidades de la razón:

“1° El fin positivo de la lógica consiste en proporcionar los medios para llegar a la verdad, sabiendo por qué un contenido mental determinado se ajusta a la realidad.

2° El fin negativo de la lógica consiste en poder descubrir el error, o las falacias que se encuentran en un determinado pensamiento.

3° El fin analítico de la lógica consiste en analizar o revisar argumentos ya existentes, para juzgar que el proceso que se ha usado en un argumento es válido.

4° El fin constructivo de la lógica consiste en formular argumentos propios sobre una cuestión determinada.

5° El fin sistemático de la lógica consiste en poder presentar de una manera lógica y sistemática las argumentaciones, mostrando con precisión las premisas, las leyes que hacen válidas las inferencias y las conclusiones.

6° El fin natural de la lógica consiste en poder brindar la agilidad y precisión necesarias en los procesos habituales de nuestra razón, sin tener que detenerse en la forma sistemática anteriormente dicha. (p.7)

El razonamiento lógico es entonces una actividad necesaria en cualquier proceso intelectual de formación de un individuo, que debe ser comprendida para que, desde allí, todo lo concerniente con situaciones de enseñanza – aprendizaje privilegie su aplicación, Guerrero (1992) expone que

a pesar de que las decisiones del ser humano están mediadas generalmente por la lógica de la razón, no siempre sucede así, lo que lleva al hombre a cometer muchos errores, y para corregir esto es necesario encontrar: la manera más correcta de utilizar la inteligencia, las faltas que se deben evitar en el proceso cognoscitivo y los principios sobre los cuales se debe fundamentar. Identificar o reconocer los procesos de razonamiento lógico es un medio para emprender el camino hacia la objetividad del conocimiento, aunque este no es determinado exclusivamente por la lógica, sino que incluye la combinación de factores como la voluntad, el sentido común, la experiencia y los instintos, los cuales de manera armónica confluyen en la búsqueda de la verdad y en el desarrollo integral del hombre.

En consecuencia, los procesos de formación no pueden desconocer estos postulados, sino que por el contrario, deberían ser la base por medio de la cual se busque fijar el conocimiento de manera racional en el individuo a partir de la enseñanza de las normas que guían un razonamiento, las cuales, deben ser aplicables a todas las expresiones del mismo tipo si se extraen de ellas su forma común y si se enuncian formalmente a partir del contenido de los enunciados y del contexto en que se aplican. Desde esta perspectiva, cualquier inferencia que se lleve a cabo (si es racional) debe hacer abstracción de la verdad o falsedad de las premisas involucradas en el razonamiento y llegar a la conclusión a través de la aplicación de la norma pertinente dada la forma de la expresión que sirve como información original (Eraña, 2003).

En aras de dilucidar la manera como el análisis de las formas de razonamiento, en consonancia con el contexto en el que un individuo se desarrolla, pueden generar estrategias que permitan formar mejores agentes racionales, se exponen dichas formas de razonamiento de modo separado.

9.3. El razonamiento deductivo

Desde la lógica Aristotélica, en los Analíticos, se ha privilegiado el razonamiento deductivo por considerarse que el conocimiento científico se logra a partir de deducciones que se generan desde lo general a lo particular, porque van del todo a las partes de manera que busca extraer de una verdad universal otra particular.

Otra percepción es presentada por Guerrero (1992) quien considera que no todo desarrollo cognitivo está determinado por la razón, ni por la deducción, ni todos se desarrollan formalmente; en ello también interviene la confianza hacia el otro; este autor expresa que deben actuar en conjunto la lógica, la voluntad, el sentido común, la experiencia y los instintos, sin confundirse pero de manera armónica, en pro de la verdad y el desarrollo integral del individuo.

Contrario a lo anterior, Renzulli (2010) ve el razonamiento deductivo como una forma de aprendizaje instruccional en el cual hay una información predeterminada y unos procesos de pensamiento que se espera que el estudiante adquiera y cuyo efecto resultante serán los conocimientos y habilidades que obtiene el individuo en formación, este autor expone que dicho modelo limita la función del educando y obvia sus intereses y estilos de aprendizaje.

En este mismo sentido, Valdés (2005) soporta las bondades del desarrollo del pensamiento deductivo, por ser un proceso adaptado de manera singular a nivel mental, que posibilita extraer información adicional a la que ya se posee, sacar el mayor beneficio de la información nueva y de esta manera comprobar si las suposiciones a las que se ha llegado son consistentes. Entonces para Valdés (2005) el proceso de pensamiento lógico produce generalmente un cambio en el punto de vista, así como en las creencias, los planes y las intenciones, según sea el tipo de razonamiento

teórico o práctico; aunque esta no es una regla general, pues existe el caso límite en el cual no es notorio ningún cambio.

Pero las consideraciones en cuanto al concepto tradicional de razonamiento deductivo difieren, Hernández y Parra (2013) debaten que no todos los razonamientos deductivos parten de premisas generales y llegan a conclusiones particulares, según los autores se pueden presentar razonamientos que parten de premisas particulares y llegan a conclusiones particulares, o bien pueden surgir a partir de premisas generales para llegar a conclusiones generales y en otros casos puede ocurrir que se parta de premisas particulares para llegar a conclusiones generales.

Esta caracterización del razonamiento deductivo, demuestra, superioridad conceptual y didáctica sobre otras, lo que permite a un investigador distinguir claramente los tipos de razonamiento (inductivo – deductivo) y evitar confusiones conceptuales en la aplicación del método investigativo, que sería cualitativo si el razonamiento es inductivo y cuantitativo si el razonamiento es deductivo (Hernández y Parra 2013).

Teniendo en cuenta estas distinciones, los mismos autores plantean que “un argumento deductivo es aquel en el que se pretende que la conclusión se siga necesariamente de las premisas, de esta manera se puede entonces determinar si un razonamiento es válido o inválido, a partir de si se cumple o no esta pretensión”. Hernández y Parra (2013, p. 69)

De la misma manera, Copi y Cohen (2010) sostienen que una conclusión parte de las premisas pero sin admitir grados, pues es totalmente independiente de cualquier otro hecho que pueda suceder en el mundo.

9.4. Razonamiento Inductivo

Generalmente, el razonamiento inductivo es definido como el argumento que va de lo particular o específico a lo general, o en otras palabras que va de la parte al todo. Otros autores definen el razonamiento inductivo como la capacidad de desarrollar reglas, ideas o conceptos generales, desde ejemplos agrupados estratégicamente, de manera que se puedan generar conceptos nuevos a partir de sus semejanzas o diferencias, las cuales se ven reflejadas en la capacidad de un individuo para clasificar, realizar seriaciones, hacer analogías, y con base en estas, realizar las inferencias que llevan a un nuevo concepto, para luego aplicarlos en cualquier campo (Saenz, Arrieta y Pardo, 2000).

Así mismo, Renzulli (2010) destaca la importancia del razonamiento inductivo en el campo de la formación de individuos, pues ocurre regularmente fuera del aula, en espacios que motivan a la investigación, como los laboratorios, y que tienen como sustento el contenido y los procesos como base del saber y del hacer, que son en definitiva el fin que se persigue con los sujetos en formación.

Autores como Jupp (2006), Zegarelli (2007) y Wheeler (2013) adoptan la caracterización que realiza la Real Academia Española, la cual se encuentra en consonancia con las anteriores, ya que plantea que el razonamiento inductivo consiste en extraer, a partir de experiencias u observaciones particulares, el principio general que estas llevan implícito.

Son muchas las consideraciones en este tema, por ejemplo Dancy (2002) sostiene que se puede definir lo inductivo en términos de probabilidad, pues este razonamiento se da cuando las razones aportadas no bastan para justificar una conclusión, de manera que se suman razones suficientes para convertir la conclusión en algo probable, o en algo con mayor probabilidad que cualquier otra alternativa aportada.

Aunque no todos los teóricos concuerdan con la definición tradicional, Hernández y Parra (2013), sustentan una definición que se contrapone a las comúnmente conocidas, pues considera que no todos los razonamiento inductivos parten de premisas particulares para llegar a una conclusión general, no pasan de la parte al todo.

Al respecto, Copi y Cohen (2010) proponen una nueva conceptualización más incluyente de lo que es el razonamiento inductivo, según ellos: “en un argumento deductivo se afirma que la conclusión se sigue de sus premisas solamente de manera probable, esta probabilidad es cuestión de grados y depende de otras cosas que pueden o no suceder” (p.74).

Para concluir esta caracterización de los dos tipos de razonamiento más empleados para potenciar el desarrollo del pensamiento lógico, es pertinente atender las orientaciones de Renzulli (2010) para la implementación de programas que apoyen estilos de aprendizaje diferentes del enfoque que guía muchas de las actividades actualmente; según este autor, el enfoque inductivo orientado hacia el estudiante le aporta oportunidades para aplicar habilidades que en realidad son producto de un enfoque deductivo, pero la discusión no es si es necesario descartar el enfoque deductivo, la propuesta se centra en equilibrar el aprendizaje por deducción y por inducción, pues el desarrollo continuo de ambos enfoques en las prácticas inductivas y en cualquier nivel de aprendizaje, le aporta a un individuo habilidades para desempeñarse con propiedad en el mundo y adquirir cada vez nuevas y mejores habilidades.

9.5. Razonamiento abductivo

Para comprender la importancia del desarrollo del pensamiento abductivo en los procesos formativos es necesario definirlo y dichas definiciones parten de su principal precursor Charles

Sanders Peirce, científico, lógico y filósofo estadounidense, considerado fundador del pragmatismo y padre de la semiótica moderna. Para la intención del presente artículo, las definiciones que aquí se presentan son tomadas de investigadores que se han interesado en su obra y no directamente del repertorio bibliográfico de este filósofo para efectos de actualidad referencial.

El primer autor a referenciar es Bar (2001) quien retoma la obra de Peirce partiendo del reconocimiento de que la función principal de la lógica es la de clasificar argumentos, que en el caso de la abducción se presenta como un argumento que explica y transita del efecto a la causa, pues esta hace referencia a algo que no es posible observar directamente, es decir, el razonamiento abductivo conecta dos planos y los liga por nexos causales, el del efecto que se muestra a partir de observaciones, y la causa que aún no se devela, de esta manera la abducción representa el componente emotivo del pensamiento mientras que la inducción es habitual.

Según Aliseda (2014) la abducción es la inferencia lógica más ajustada en procesos de descubrimiento y de transformación del conocimiento, esta, como forma inferencial se ubica en la base de la creatividad y del saber humano. Para esta investigadora, en la abducción se refleja la forma como un individuo asume un hecho sorprendente mediatizado por un conjunto de creencias que ya se ha formado, en este proceso se producen hipótesis y se modifican las creencias con el fin de encajar un hecho y reducir la dudas para reformar a un estado de certeza, que es cuando se da por finalizado el proceso.

Los razonamientos abductivos pretenden comprobar algo, sacar conclusiones y para ello se dispone de algunas premisas, las cuales siempre resultan suficientes para inferir deductivamente la conclusión y es allí cuando el proceso abductivo se propone obtener las premisas que faltan, y

para lograrlo, esta operación lógica debe incorporar nuevas ideas, este aspecto es resaltado por Aliseda como ventajoso frente a otros procesos de razonamiento.

De la misma manera Samaja (1995, p.14) aduce, que la abducción es la única operación lógica que genera una nueva idea, ya que permite identificar indicios que llevan a la esencia de algo y de esta manera definir las razones de su apariencia o de su procedencia y, así, extraer información que antes no se tenía.

Otros autores destacan el carácter creativo y productivo de la abducción, Barrena (2007) la interpreta como la posibilidad de analizar un asunto desde el razonamiento lógico para buscar nuevos sentidos que escapan a la comprensión del mismo. En palabras de Mancuso (2004) “Una abducción es una explicitación de las presuposiciones (de los programas narrativos implícitos) de los conceptos teóricos de nuestro pensamiento, productos de las prácticas sociales acumuladas en cada signo ideológico, en especial del lenguaje científico, eminentemente social, no idiosincrásico, y en última instancia también autorreferencial” (p.103).

Otra visión del razonamiento abductivo es expuesta por Gutiérrez (2012) quien la presenta como manifestación del pensamiento desde el sentido y no desde la lógica y la razón, sin embargo, ve allí reflejado un encuentro entre la hermenéutica y la abducción pues lo que da sentido a los argumentos no es la referencia a la racionalidad universal sino al diálogo de la interpretación, es decir, que la abducción hace posible ir de lo superficial, lo morfológico y de lo sintáctico, a lo profundo, lo semiológico y lo semántico, ir de la expresión al contenido, de lo que se muestra a aquella a lo cual se refiere, en otras palabras, ir a la significación que irrumpe de su propia representación. Diría entonces Gadamer (2002, p. 58) que “Cada enunciado tiene

unos presupuestos que no enuncia” y es en este aspecto donde reside la magia de los razonamientos abductivos.

Así lo asume también Johnson-Laird (2005) en su concepción de que hay una dependencia de conocimientos causales en la abducción ya que para un efecto, hay más de una causa posible y el acto abductivo equivale a la creación de las explicaciones necesarias para comprender un hecho, esto se hace posible si se acude a conocimientos previos o a una teoría de base, pues el razonamiento abductivo no es un acto de adivinación.

De esta manera, la hipótesis que se genera en los actos abductivos, es uno de los principales actos cognitivos, dice Magnani (2009), y complementa diciendo que esta es la razón por la cual la abducción no es solamente un tipo de inferencia, sino un mecanismo fundamental del pensamiento por tener un carácter híbrido en el cual se incluyen sentencias, elementos sensoriomotores, simulaciones, emociones, pensamiento analógico y visualizaciones.

Entonces, los postulados de Peirce acerca del razonamiento abductivo retomados por Santaella (1998) apuntan a que la abducción consiste en examinar un conjunto de hechos y que estos propongan una teoría, así se instaura Peirce en la historia de la lógica con el postulado de un tipo de razonamiento que sin perder su forma lógica, conlleva un carácter instintivo, convirtiéndose de esta manera en un proceso vivo de pensamiento.

Para finalizar esta caracterización de los tipos de argumentos, se referencia nuevamente en este artículo a Bar (2001) pues destaca al razonamiento abductivo como una potente herramienta heurística que hace posible la conexión entre el mundo empírico y las configuraciones o totalidades relacionales, aunque este investigador ve en la abducción, desde el punto de vista lógico una falacia de la afirmación del consecuente, también la reconoce como un instrumento de búsqueda del

conocimiento, originado no solo en las verdades científicas, sino en la propia experiencia del sujeto.

En síntesis, Bar (2001) expone que no debe confundirse abducción con inducción porque esta última se genera a partir de regularidades observadas y no relaciona las causas con los antecedentes; tampoco debe confundirse abducción con deducción porque la primera retrodice, descubre y explica, mientras la segunda aplica y confirma.

9.6. Conclusiones y recomendaciones

Se puede concluir entonces, que el razonamiento abductivo es una herramienta necesaria en los procesos de formación de individuos, por cuanto señala el camino más posible a seguir entre otros caminos, pues la abducción concebida como proceso de inferenciación a partir del cual se generan las hipótesis que explican hechos sorprendentes (Nubiola, 2001), aporta al desarrollo de habilidades cognitivas como: clasificación, inferenciación, reordenación, jerarquización y asociación, ya que demanda la determinación de reglas y el reordenamiento de las premisas en términos de causalidad (Mejía, 2004)

Otra de las bondades para potenciar el razonamiento abductivo se puede encontrar en Gutiérrez (2002) pues considera que en este razonamiento se refleja el pensamiento, no sólo desde la lógica y la razón, sino desde el sentido, el cual en la actualidad no se refiere de manera exclusiva a la racionalidad universal, también tiene en cuenta el diálogo de la interpretación.

Por último, en palabras de Barrena (2007), el desarrollo del razonamiento abductivo potencia “la razón creativa” pues se desarrollan habilidades cognitivas de tipo inferencial para formular juicios a partir de premisas, y de tipo propositivo por medio de la solución de problemas y la generación de nuevas hipótesis.

9.7. Referencias

Atocha Aliseda. 2014. La Lógica como herramienta de la razón. Razonamiento ampliativo en la creatividad, la cognición y la inferencia. Colección Cuadernos de lógica, epistemología y lenguaje, volumen 6. College Publications. Milton Keynes, Reino Unido.

Bar Anibal. Abducción. La Inferencia del Descubrimiento. Cinta de Moebio, núm. 12, 2001. Universidad de Chile. Chile.

Barrena, S. (2007). *La razón creativa. Conocimiento y finalidad del ser humano según C.S. Peirce*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.

Copi, I., y Cohen, C. (2010). *Introducción a la lógica*. México. D. F.: Limusa.

Dancy, J. (2002). *Introducción a la epistemología contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Eraña Lagos, Ángeles. Normatividad epistémica y estructura heurística del razonamiento. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, Vol. 35, No. 104 (Aug., 2003), pp. 69-108.

García, Claudia Lorena, 1999, "Razonamiento heurístico y racionalidad", artículo presentado en el XIV Congreso Interamericano de Filosofía y X Congreso Nacional de Filosofía, Puebla, México.

Gadamer, Hans-Georg (2002): *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Guerrero Luís I. *Lógica. El razonamiento deductivo formal*. Universidad Panamericana, México, 1992. 187 pp.

Gutiérrez, Carlos (2002): *Temas de filosofía Hermenéutica*. Bogotá: Uniandes.

Hernández Ortiz, Héctor; Parra Dorantes, Roberto *Problemas sobre la distinción entre razonamientos deductivos e inductivos y su enseñanza* *Innovación Educativa*, vol. 13, núm. 63, septiembre diciembre, 2013, pp. 61-73 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.

Johnson-Laird, P.N., 2005, “Mental Models and Thought”, en Holyoak y Morrison 2005, pp. 185–208.

Jupp, V. (2006). *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. Londres, GB: Sage Publications.

Magnani, L., 2009, *Abductive Cognition. The Epistemological and Eco- Cognitive Dimensions of Hypothetical Reasoning*, Springer-Verlag, Berlín/ Heisenberg.

Mancuso, Hugo (2004): *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós

Nubiola, J., “Pragmatismos y relativismo: C. S. Peirce y R. Rorty”, en *Unica. Revista de Artes y Humanidades de la Universidad Católica Cecilio Acosta*, II/3,2001, pp. 9-21.

Renzulli, Joseph S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. REIFOP, 13 (1).
(Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (08-04-2015))

Sáenz, I., Arrieta M. & Pardo E. (2000). *Por los Caminos de la Lógica: Lógica y Conjuntos en E.G.B.* Madrid: Síntesis.

Samaja J. 1995. La bolsa o la especie. Para volver a pensar en el puesto de la abducción en el sistema de inferencias. Maestría en Epistemología y Metodología de la Ciencia. UNNE.

Valdés, L. (2005). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.

Wheeler, L. K. (2013). *Literary terms and definitions*. Recuperado el 4 de noviembre de 2013, de: http://web.cn.edu/kwheeler/lit_terms_I.html

Zegarelli, M. (2007). *Logic for Dummies*. Hoboken, EUA: Wiley Publishing.