



Argumentación e inferencia en la lectura: propuesta de intervención en básica primaria

✉ MARTHA CECILIA ZOTAQUIRA TALERO^A
REINA DEL PILAR SÁNCHEZ TORRES^B

RESUMEN: El presente proyecto pretendió resolver la pregunta de investigación: ¿cómo promover la lectura inferencial de textos argumentativos a través de prácticas pedagógicas en educación básica primaria? Una respuesta para los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Saza de Gámeza, Boyacá, Colombia, Sede la Capilla, es mediante el diseño de guías flexibilizadas de aprendizaje a partir del proyecto de aula que favorecerán los procesos de lectura inferencial y crítica argumentativa. Para ello, se formuló y se aplicó una unidad didáctica enfocada en el fortalecimiento de la inferencia en los procesos de lectura, a través de elementos argumentativos para identificar y detectar de manera asertiva premisas y conclusiones. Se aplicó un diseño metodológico cualitativo con enfoque crítico social y de investigación acción participativa, vinculado al proyecto institucional *Cultivo de Haba-Institución Educativa Saza*. La intervención pedagógica brinda estrategias metodológicas de comprensión lectora, pertinentes y vivenciales.

PALABRAS CLAVE: lectura inferencial, proyecto de aula, textos argumentativos, unidades didácticas

CÓMO CITAR

Zotaquira, M., & Sánchez, R.
(2021). Argumentación e inferencia
en la lectura: propuesta de
intervención en básica primaria.
Revista Habitus: *Semilleros de
Investigación*, 1(1), e12520. [https://doi.
org/10.19053/22158391.12520](https://doi.org/10.19053/22158391.12520)

RECIBIDO: 24/02/2021 - **EVALUADO:** 03/03/2021

APROBADO: 06/04/2021 - **PUBLICADO:** 13/06/2021



Autor para correspondencia.
marthazotaquira2017@gmail.com

^A Secretaria de Educación de Boyacá(Colombia).
<https://orcid.org/0000-0001-6719-9227>

^B <https://orcid.org/0000-0002-7632-0524>

HOW TO CITE

Zotaquira, M., & Sánchez, R. (2021). Arguments and inference in reading: an intervention proposal at an elementary school. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 7(1), e12520. <https://doi.org/10.19053/22158391.12520>

Arguments and inference in reading: an intervention proposal at an elementary school

ABSTRACT: This study aims to answer the question of how to promote the inferential reading of argumentative texts through pedagogical practices in elementary school? One answer for fifth grade students at the Institución Educativa Saza de Gámeza, Boyacá, Colombia, Sede la Capilla, is through the design of flexible learning guides based on a classroom project that favors the processes of inferential reading and argumentative criticism. A didactic unit was designed which focused on strengthening inference in reading processes through argumentative elements to assertively identify and detect premises and conclusions. A qualitative methodological design was applied using a critical social approach and participatory action research institutional project in collaboration with the institutional project; *Cultivo de Haba-Institución Educativa Saza*. The pedagogical intervention provides methodological, relevant, and experiential strategies for reading comprehension.

KEYWORDS: inferential reading, classroom project, argumentative texts, teaching units

Argumentação e inferência na leitura: proposta de intervenção no ensino fundamental

RESUMO: O presente projeto pretende resolver a pergunta de pesquisa: Como promover a leitura inferencial de textos argumentativos através de práticas pedagógicas na educação fundamental? Uma resposta para os estudantes do sexto ano da Instituição Educativa Saza de Gámeza, Boyacá, Colômbia, Sede la Capilla, é mediante o desenho de guias flexibilizadas de aprendizagem a partir do projeto de classe que favoreçam os processos de leitura inferencial e crítica argumentativa. Para isso, desenhou-se uma unidade didática enfocada no fortalecimento da inferência nos processos de leitura, através de elementos argumentativos para identificar e detectar de maneira assertiva premissas e conclusões. Aplicou-se um desenho metodológico qualitativo com enfoque crítico social e de pesquisa ação participativa, vinculado ao projeto institucional *Cultivo de Haba-Institución Educativa Saza*. A intervenção pedagógica brinda estratégias metodológicas de compreensão leitora, pertinentes e vivenciais.

PALAVRAS-CHAVE: leitura inferencial, projeto de classe, textos argumentativos, unidades didáticas

Los cambios sociales, tecnológicos y educativos han traído demandas basadas en el desarrollo de seres humanos capaces de adaptarse a través de procesos como interpretar, reflexionar, argumentar, analizar y proponer, a partir de información verbal, impresa, multimodal o digital (Avendaño & González, 2020).

La investigación está fundamentada en los referentes teóricos propuestos por Ferreiro (2000), el cual afirma que “quien orienta la educación como un proceso global trasciende hasta el plano hipotético” (p. 18). Esto propicia ambientes de aprendizaje más significativos y mejoras prácticas de aula.

Cerda (2003) indica que los proyectos de aula, entendidos como estrategias de enseñanza, “en algunos casos se convierten en un puente entre el trabajo del aula y la realidad externa y promueven los vínculos del estudiante con la realidad” (p. 26). Son un espacio que responde a las expectativas del estudiante y a su aprendizaje, lo cual permite construir conceptos teóricos básicos y competentes. Higidio *et al.* (2018) afirman que, con la intencionalidad de la actividad propuesta, se analiza el contenido de aprendizaje y se determina la probabilidad de que el estudiante interiorice el conocimiento —o la habilidad— y lo use en su vida académica o cotidiana.

De esta manera, según el Plan Nacional de Lectura y Escritura: *Leer es mi Cuento*, del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016), un proyecto pedagógico de aula se concibe como:

Una estrategia de planeación concebida como una herramienta de trabajo dentro del aula de clase o de la escuela, en cuya concepción y ejecución participan todos los actores de la comunidad escolar con el fin de alcanzar una meta o un conjunto de metas y desarrollo de habilidades. En pocas palabras, un PPA da coherencia, continuidad y calidad al proceso y genera productos tangibles o desarrollo observables. (p. 86).

Según Martínez *et al.* (2008), “la argumentación, interpretación y la proposición, integran procesos innovadores y flexibles que están conexos a otros tipos de aprendizaje. De allí, se entienden los proyectos de aula como estrategias didácticas” (p. 32). De esta manera, el lector es quien integra los saberes y experiencias a su contexto, lo cual desencadena el gusto por la lectura.

Para Perilla y Rodríguez (2010), la esencia de los proyectos de aula es favorecer los procesos de sentido y de significado inmersos en las acciones pedagógicas. Así, como proceso de mediación, las unidades didácticas son acciones de trabajo que, de manera organizada, constituyen unos ejes pedagógicos por desarrollar en una población y en un contexto específico. Son instrumentos de planeación y organización de las acciones pedagógicas



que articulan unos contenidos de formación y su consecuente evaluación (Pulido, 2015).

En este sentido, Escamilla (como se citó en Pulido, 2015) afirma: “La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad” (p. 36).

Así, como una forma de entender y de adquirir conocimientos nuevos articulados a los ya aprendidos, se elaboran unidades didácticas con el desarrollo de guías con contenidos acordes con las características del contexto de los estudiantes. Organizadas en talleres, las guías tienen como propósito fortalecer procesos. Según lo expuesto por Gómez y Pérez (2015):

Los resultados mejoran cuando se implementan metodologías pedagógicas basadas en la lúdica y/o de corte experiencial. El estudio titulado Animación a la lectura y comprensión lectora en educación primaria fue motivado gracias a los resultados exitosos en materia de comprensión lectora, en la que se entremezclan una serie de factores como hábito de leer, tendencia voluntaria a realizarlo y profundización en el proceso lector: comprensión, vocabulario y composición escrita. (p. 18)

A partir de este entendimiento, y de la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, se genera una estrecha relación entre la búsqueda del significado y del sentido de la información –como en un texto– y la capacidad asertiva de interpretarlo a partir de unos enunciados, indicios o pistas (Rosero & Gómez, 2016).

Por tal motivo, los estudiantes, en su proceso de comprensión y análisis inferencial, pueden tener tres niveles de respuesta:

- una asociación fonética y referencial entre una palabra y la composición de sus letras.
- una examinación explícita de la información contenida en el texto.
- un análisis inferencial o implícito, que requiere de una evaluación crítica del contenido del texto y de la elaboración encadenada y coherente de una serie de presupuestos (Cisneros *et al.* 2010).

En este sentido, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998) –que rigen las instituciones educativas en Colombia–, en su interés por mejorar las competencias lectoras en su componente pragmático-inferencial, establecen una definición de *inferencia* como “un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen” (p. 74).

El procesamiento inferencial implica una lectura mental en la que las formulaciones de contenido pragmático actúan en la producción del significado proposicional (Moya, 2006). Así, la inferencia hace parte de las operaciones mentales involucradas en la comprensión lectora. Se basa principalmente en la articulación de información que debe ser reconstruida a partir de la relación de conocimientos y saberes internos y externos (Navarro, 2009).

En ese sentido, la inferencia, como proceso, se basa en la formulación de conjeturas derivadas de la relación entre experiencias previas y nuevos saberes, por lo que “la meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones” (Sánchez, 2016, p. 32). Tal como lo plantean Cisneros *et al.* (2010), estas relaciones son de contenido no explícito basado en detalles, en análisis secuencial, en causa y efecto y en hipótesis que inciden en la predicción de acontecimientos. Estas representaciones conceptuales implican una relación de su propio contenido y de los mecanismos o procedimientos sobre cómo manipularlos, al poner en contexto los signos lingüísticos de comunicación y aplicar correctamente los conectores lógicos (Oré, 2012). Con ello se determina (1) el *significado conceptual*, que abarca la información que una persona tiene disponible inmediatamente y (2) el *significado procedimental*, vinculado a las instrucciones sobre cómo manejar estos conceptos (Pons, 2004).

Sin embargo, los procesos semánticos de decodificación no llevan al procesamiento inferencial, sino que ambos procesos se dan en paralelo y se ajustan mutuamente, hasta determinar cómo continúa la descodificación semántica (Nadal *et al.*, 2016, p. 54). Además, en la reorganización de esta información, se generan representaciones que permiten un análisis global de la información, lo cual lleva a configurarla como un todo, de manera dinámica con un contexto (Cisneros *et al.*, 2010).

Según, Cisneros *et al.* (2010), “el entrenamiento y el uso autorregulado y consciente de estrategias cognitivas y metacognitivas tienen un impacto favorable en la adquisición del conocimiento” (p. 20). Dichas estrategias pueden aplicarse en el aula para mejorar el rendimiento académico y optimizar los procesos de comprensión.

En cuanto a la *inferencia de tipo relacional*, Ripoll *et al.* (2017) plantean que se basa en una progresión temática, en la articulación entre conocimientos y experiencias internas y externas. De manera puntual, López y Campo (2018) mencionan cómo se generan movilizaciones de inferencia a partir de la observación y de la interpretación de imágenes y textos, especialmente de corte narrativo, lo cual facilita y promueve la profundización de los contenidos en niños de primaria (Ripoll *et al.*, 2017).



Por otro lado, la *inferencia de tipo predictivo*, para Cisneros *et al.* (2010), se configura a partir de una serie de proyecciones y valoraciones lógicas basadas en análisis de inducción y deducción —razonamiento causal o dialéctico—.

Navarro (2009) menciona que “un emisor hace una argumentación cuando presenta un enunciado (o un conjunto de enunciados) E1 [argumentos] para hacer admitir otro enunciado (o conjunto de enunciados) E2 [conclusión]” (p. 219); así, “toda proposición o bien es un argumento o bien funciona como un argumento” (p. 222), por lo que asumen valores de verdad.

De igual forma, hay una etapa de posible refutación que lleva a un estudio o examinación de falacias (Sánchez, 2016). Vela (2019, como se citó en Sánchez, 2016) afirma que el análisis de las falacias hace parte estructural de los procesos argumentativos, ya que funcionan como productos con efectos sobre las creencias, actitudes o disposiciones que configuran el plan interpretativo e inferencial.

Por lo tanto, enseñar a argumentar implica, por consiguiente, reconocer su necesidad, no solo para la resolución de conflictos que a diario se viven dentro de las aulas, sino en la vida de los niños, en las experiencias que los marcan de manera significativa y que constituyen un eslabón en su formación tanto académica como humana. Guy (1995) señala al respecto que:

La argumentación pertenece al registro de las conductas lingüísticas efectivas de los niños, incluso, pequeños, no solo en la escuela sino en la vida cotidiana, aunque únicamente sea por el hecho de que es inseparable de su socialización y de su desarrollo intelectual (p. 41).

Según Marimón (2008), las premisas actúan como hipótesis que sirven de fundamento del razonamiento. Por lo tanto, posibilitan el desarrollo argumentativo. Entre tanto, Cisneros *et al.* (2010) plantean que “la fiabilidad de la inferencia se presenta ante la lógica formal como una de sus principales preocupaciones, dado que los esquemas de razonamiento involucrados en ese tránsito (premisas-conclusión) determinan la solidez de los argumentos” (p. 15).

Ahora bien, para que haya una relación entre premisas y argumentos, debe considerarse una correspondencia legítima entre ambas. Esto es resultado de un proceso deductivo que se condiciona a partir de su contenido semántico (Marimón, 2008). Entonces, se puede descomponer el proceso inferencial en la vinculación de razonamientos subyacentes basados en la unión de premisas, que por sí solas no llevan automáticamente a una conclusión (Adam, 2010).

Por otro lado, la conclusión es el resultado del proceso inferencial, el cual denota que el lector interpretó —adecuadamente o no— lo que el texto quiso expresar. Avendaño y González (2020) afirman que así se decodifica no solo el lenguaje —en términos comunicativos—, sino también su intencionalidad.

Otro aspecto que dificultó el acceso a lecturas y al debate fue el aislamiento obligatorio debido al covid-19, pues se impidió la asistencia a las instituciones educativas. Esto redujo los espacios de interacción y de compartir experiencias entre pares, que enriquecen el conocimiento y amplían sus mismas posturas.

El aspecto acerca del desarrollo del pensamiento crítico —basado en inferencias relacionadas con la riqueza de experiencias adquiridas que pueden contrastarse con el nuevo conocimiento— se vio limitado a las rutinas de los niños en su vida cotidiana en familia, puesto que la mayoría de ellos reside en zonas dispersas. Esto hizo que sus actividades no fueran guiadas y dificultó en gran medida hacer un intercambio discursivo entre experiencias y conocimientos.

Metodología

La investigación se enmarcó en el enfoque crítico social. Para Villalobos (2016):

Este enfoque pretende modificar las estructuras sociales de la educación, al crear individuos críticos, capaces de analizar y de pensar la información de manera objetiva... los estudiantes desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas entorno a las necesidades sociales para una colectividad en consideración del hacer científico. (p. 2)

El trabajo articuló la investigación acción, donde la intervención de la comunidad educativa rompe la dicotomía sujeto-objeto y genera un conjunto de investigación integrado por expertos investigadores, quienes cumplen el papel de facilitadores o agentes del cambio (Bernal, 2010). La comunidad donde se realiza la investigación es protagonista de su propia realidad y construye su proyecto de vida.

Así mismo, este proyecto tomó el método cualitativo como forma adecuada de análisis e interpretación de los resultados. Los hallazgos fueron materia de discusión e interpretación a partir de datos y categorías.

El diario de campo fue el principal instrumento de registro de las situaciones que se presentaron en el proyecto de aula *El cultivo del haba-Institución Educativa Saza*, donde los padres de familia y la maestra interactuaron para lograr la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. El diseño de la unidad



didáctica permitió la flexibilización curricular a través de guías de aprendizaje, con criterios de evaluación y objetivos en cada uno de los talleres.

El proyecto se llevó a cabo en la Institución Educativa Saza¹, ubicada en la zona rural del municipio de Gámeza, Boyacá, en la vereda Saza. Se tomó como muestra a los estudiantes de grado quinto de la sede La Capilla, conformada por 7 estudiantes, 3 niños y 4 niñas.

Resultados

La Institución Educativa Saza pertenece al sector oficial. Tiene cinco sedes de básica primaria. El 54 % es rural, con metodología de Escuela Nueva, basada en el lineamiento pedagógico de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Debido a la ruralidad, es necesario desplazarse durante largos trayectos entre la sede de la institución educativa y las viviendas de los niños y niñas. Los riesgos asociados a la deserción por trabajo en el campo, las dinámicas familiares con patrones autoritarios, el alto consumo de alcohol por parte de los cuidadores y los pocos o nulos hábitos de lectura en el entorno familiar ocasionan un generalizado bajo rendimiento académico.

De acuerdo con los resultados presentados en la Prueba Saber² para grado quinto, año 2017, se observó la distribución por desempeño en el área de lenguaje. Se identificó que el 54 % de los estudiantes estaba en nivel satisfactorio, frente a un 27 % en nivel avanzado. Según los lineamientos en el área de lenguaje para ese año, las preguntas abordaron la capacidad del niño para "recuperar información explícita del texto y relacionarla con ejemplos concretos básicos" (MEN, 2016).

Sin embargo, el desempeño percibido por los docentes en los ejercicios cotidianos en el marco de las actividades de aula de la asignatura Lengua Castellana permitió evidenciar otro panorama: los estudiantes de todos los niveles —en especial los de grado quinto— no reconocían los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, lo que generaba problemas con el procesamiento inferencial. Esto se relacionaba además con un bajo nivel del hábito de la lectura, con un promedio de 1 a 2 libros de lectura libre por año. Consecuentemente, más de la mitad de los estudiantes en primaria

.....
1 La Institución Educativa Saza cuenta con cinco sedes de primaria: La Capilla, Escuela Saza, Nimisia, Chital y Simón Bolívar. La sede central está ubicada en la vereda Saza, donde funciona desde el grado sexto a once, con un total de 220 estudiantes.

2 Las Pruebas Saber son una herramienta evaluativa diseñada por el MEN. El objetivo es medir las habilidades adquiridas por los estudiantes dentro de sus procesos de formación básica, media y superior.

presentaban dificultades en el proceso lector, con énfasis en su bajo nivel de procesamiento pragmático-inferencial, propio de los textos argumentativos.

En este panorama, el instrumento de diagnóstico fue un cuestionario, cuyo objetivo era identificar las habilidades en cuanto a las inferencias, en unas condiciones textuales determinadas, para luego, a través de un caso concreto, analizar la coherencia en la interpretación del sentido del texto.

En conjunto, se buscó conocer el desempeño de los niños a partir de su competencia inferencial desde la lectura de textos argumentativos. Para ello, se construyó una matriz de evaluación cualitativa con cinco indicadores globales, mediante una escala Likert con tres posibilidades de respuesta: siempre, algunas veces y nunca. Estos cinco indicadores hacen referencia a las competencias básicas relacionadas con el ejercicio inferencial-argumentativo: sentido del texto, conectores lógicos, estructura hilada con coherencia, postura consecuente y organización argumentativa.

Pudieron observarse diferencias significativas en los indicadores. Se encontró una mayor dificultad en las categorías de uso de conectores lógicos y en la denotación explícita de una postura consecuente. Por el contrario, la categoría con mayor dominio es la de una estructura hilada con coherencia de propuesta libre. En el desempeño general, el grupo quedó en nivel medio. Solo un estudiante obtuvo un nivel avanzado y dos se ubicaron en un nivel inferior.

Sentido del texto

Esta categoría abarca la interpretación que da el estudiante a la situación que lee y cómo le proporciona un contexto y una realidad a la información. El indicador de evaluación se planteó así: el estudiante "reconoce las costumbres y algunos malos hábitos de las personas".

Se identificó que a los estudiantes se les dificulta generar inferencias que les permitan dar argumentos propios. Esto se relaciona con la capacidad de vincular la información que lee con sus experiencias y conocimientos previos. De esta manera, 3 de 7 participantes nunca cumplieron con el indicador; 2 de 7 lo hicieron algunas veces. Por lo tanto, el 71 % de los participantes no cumplió con el indicador.

Conectores lógicos

En esta categoría hay una relación explícita entre la premisa y la conclusión, vinculada con diferentes elementos como la secuencia lógica de las palabras y el uso de conectores que le dan sentido a la postura argumentativa empleada. A partir de allí, es posible identificar que tuvieron dificultades en dos momentos: (1) en la inferencia de los componentes para generar una relación lógica entre ambos; y (2), en cuanto al uso de un conector que



permite asociar ambas ideas en una relación causa-consecuencia. En ello, el desempeño no fue favorable: 3 de 7 niños integraron de manera incompleta estas consideraciones; otros 3 nunca lo manifestaron. Se concluyó que solo uno de los estudiantes cumplió con el indicador.

Estructura hilada con coherencia

En esta categoría se reconoce la capacidad del estudiante para analizar silogismos, secuencias, antagonismos y consecuencias en la construcción de sus argumentos; de esta manera, el texto se entiende como un todo. Para ello, se estableció el indicador: "organiza las frases y escoge el conector que considera adecuado para formar oraciones con sentido". El desempeño fue muy favorable, puesto que 5 de los 7 participantes respondieron adecuadamente. Por ello, se identificó que tienen una noción sobre el uso y la estructura de argumentos en ejercicios no condicionados. Los ejercicios propuestos se relacionaron con la asociación de vivencias a partir de imágenes contextuales que de una u otra manera conducían a la inferencia final.

Postura consecuente

Esta categoría trata de la capacidad del estudiante para prever y concluir situaciones previas. De esta manera, se estableció el ítem: "indica si están o no de acuerdo con la afirmación planteada sobre el enunciado". El desempeño en este indicador estuvo en un nivel medio, ya que 4 de 7 participantes lograron cumplirlo algunas veces; 2 de los niños no lograron cumplir con el indicador; y solo 1 lo cumplió a cabalidad.

Organización argumentativa

En esta categoría el estudiante podía evidenciar la capacidad de integrar el contexto a la información, al enunciado y al ejercicio que se le presentaba. También estuvo en un nivel medio, con 4 de 7 respuestas en algunas veces; 2 de 7 niños siempre cumplieron con el indicador; y 1 no logró integrarlo en ningún ejercicio.

Conclusión

Los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Saza, sede la Capilla, al estar en zona veredal, se caracterizan por la dispersión territorial de sus viviendas y, por lo tanto, cuentan con menos acceso a servicios educativos. Precisamente por el número de habitantes y su lejanía, se asume un modelo educativo de Escuela Nueva, que consiste en que un mismo docente asume la instrucción simultánea de múltiples grados. Sin embargo,

los procesos y las prácticas están ligados a metodologías tradicionalistas. Según Zapata (2016), este encasillamiento en prácticas como la lectura hace que se pierda el dinamismo, ya que todo se centra en pesados y largos talleres de solicitud y completados de pregunta/ítem y respuesta en secuencia.

Al analizar el contexto, se identificaron dificultades de lectura y de escritura desde el entorno familiar, en el que, además, la lectura no es una práctica dentro del hogar, lo que conduce a que no se tenga ningún libro en casa.

La categoría con desempeño más alto fue la de estructura hilada con coherencia basada en la secuencia de imágenes, en la proposición libre frente al desarrollo de la historia. Esto permitió ver que las secuencias de gráficos facilitan los procesos inferenciales, tanto en la velocidad de asociación como en la calidad del contenido. Sin embargo, desde el ejercicio mismo, fue posible determinar que su efectividad depende de que las imágenes referenciales tengan un contexto o un sentido para el niño o la niña, es decir, de que puedan reconocerse gracias a experiencias previas, ya que cualquier imagen no genera el mismo efecto.

Así, de la mano de la corriente constructivista, los procesos mentales mediados por la experiencia y por el contexto les permiten situar la información y, por lo tanto, otorgarle un sentido, puesto que posibilitan un intercambio entre el espacio en el que habitan e interactúan y la información que reciben. Esto supone una tarea para la práctica docente: debe conocerse al estudiante, su contexto y su cotidianidad social y familiar. Céspedes (2012) plantea: "entonces, desde esta concepción la enseñanza debe ir al encuentro de diferentes conocimientos de los niños ofreciendo situaciones reales" (p. 24).

En el análisis de desempeño, en nivel medio se encuentran los indicadores sobre la organización argumentativa y el sentido del texto. Ambos abarcan la manera en que se integra y se estructura la información que posibilita su interpretación. De esta manera, la dificultad de los niños y niñas para generar inferencias se vincula con la capacidad para asociar la información que leen con sus experiencias y conocimientos previos.

En último lugar, está el uso de conectores lógicos de manera adecuada para asumir una postura respecto a la relación entre premisas y conclusiones. Según los planteamientos de Marimón (2008), estos conectores tienen componentes gramaticales, en cuanto al conocimiento de la estructura de un argumento, y actúan como hipótesis que sirven de fundamento del razonamiento. Por lo tanto, posibilitan el desarrollo argumentativo. Entonces, la forma como interpretan las premisas aporta información valiosa para determinar el contexto y los eventos que configuran el contenido del mensaje.



En suma, el proceso parte de las aproximaciones de los niños y niñas a los espacios de comprensión sobre la lectura, que, en gran parte, en condiciones normales, estaban vinculados con la presencialidad en la escuela. En el área rural, en estas circunstancias de trabajo en modalidad virtual o mediante guías impresas, dependiendo de las posibilidades de acceso a la conectividad y a los medios tecnológicos de que dispongan las familias, es necesario abordar diversas formas de leer un texto, que siempre debe ir acompañado de una guía que trace el camino para su comprensión, así mismo de la presentación de diversos recursos del medio social y cultural tengan un significado para los niños y niñas.

Zapata (2016) afirma que la lectura atraviesa por la práctica en la cotidianidad, por lo que el contexto influye en los intereses, gustos y actividades de preferencia que un niño o niña desarrolla. De esta manera, el hábito de la lectura requiere de un reforzador social que facilite la construcción del sentido del contexto mediante microdiscursos y necesidades. El hecho de que los niños consideren la lectura como un proceso aburrido puede ser, entre otros, resultado del limitado acceso que se tiene a recursos bibliográficos. El proceso lector es importante para las familias, pero se minimiza en cuanto a su desarrollo profundo o incluso como hábito de lectura recreativa.

Un aspecto determinante frente a los resultados iniciales es la pandemia de covid-19 de 2020, que generó cambios repentinos y radicales en toda la población mundial. El aislamiento preventivo obligatorio desencadenó la inasistencia a las aulas y promovió una educación virtual, para la cual no había herramientas tecnológicas que facilitaran el acceso a las plataformas digitales de acompañamiento. En consecuencia, se observó una apatía general hacia el proceso de aprendizaje y especialmente hacia la lectura, que ha implicado no solo una disminución en la frecuencia de realización, sino también notorias dificultades en la comprensión de la información.

Desde el MEN (2016) se afirma que los proyectos de aula están basados en estrategias didácticas que llevan a la construcción del conocimiento y le otorgan un rol activo y propositivo al estudiante, ya que estimulan su participación y su desarrollo.

Así surgió la propuesta de intervención a partir del proyecto institucional *Cultivo de haba-Institución Educativa Saza*, liderado por los padres de familia que apoyan el trabajo en casa de manera virtual. Los cuidadores fueron involucrados en el proceso de enseñanza y en la posibilidad de desarrollar de manera colateral aprendizajes académicos y de habilidades para la vida. A partir de allí, se construyó una serie de unidades didácticas basadas en la flexibilización curricular, que se desarrollaron mediante guías de aprendizaje.

Las unidades didácticas comprendieron actividades pedagógicas que favorecieron la ejercitación y mejoramiento de la capacidad de los niños para realizar inferencias argumentativas, desde la taxonomía que las clasifica en léxicas, referenciales, macrotextuales y lógicas, estructuradas en el proceso de pensamiento.

La estructura involucró el proyecto de aula institucional, que se enfocó en la autonomía del estudiante en su proceso de comprensión, basado en el desarrollo de competencias cognitivas y socioafectivas, con el fin de favorecer la adquisición de conocimientos con los recursos disponibles en torno al hogar, para que hubiera aprendizajes significativos de acuerdo con el contexto y con la situación.

Así, la intervención pedagógica se fundamentó en el análisis del proceso lector que llevaban a cabo los estudiantes en ambientes rurales, lo que se vincula con responder a la necesidad de brindar estrategias metodológicas pertinentes y vivenciales, que les ayuden a aplicar procesos de razonamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora frente a un texto argumentativo.

Referencias

- Adam, J. (2010). Secuencias argumentativas: premisas y conclusiones. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Avendaño, G., & González, O. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. *Folios*, 52, 155-170. <https://doi.org/10.17227/folios.52-10002>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3a ed.). Pearson Educación.
- Cerda, G. (2003). Pedagogía de proyectos: algo más que una estrategia. *Revista Magisterio, Educación y Pedagogía*, 2, 23-26.
- Céspedes, L. (2012). *Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Recursos biblioteca UTP. <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisd/textoyanexos/372634C422.pdf>
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante* [Conferencia]. Congreso de la Unión Internacional de Editores, CINVESTAV, México.
- Gómez, E., & Pérez, J. (2015). *Animación a la lectura y comprensión lectora en educación primaria*. Dpto. de Didáctica de la Lengua y Literatura. Facultad de la Educación, Universidad de Granada e Inspección de Educación de Granada.
- Guy, D. (1995) Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 7(2). 41-50. <https://doi.org/10.1174/021470395321340420>
- Higidio, H., Arévalo, S., & Estrada, S. (2018). *El proyecto de aula como estrategia didáctica para promover el proceso lector de los estudiantes de grado tercero y quinto de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Lajas* [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/517>
- López, G. & Campo, L. (2018). *Desarrollo de la comprensión inferencial a través de la lectura de los libros álbum en los estudiantes del grado segundo de primaria de la Institución Educativa Alberto Mendoza Mayor Sede: Juan Bautista Palomino*. [Tesis de Maestría, Universidad ICESI]. Repositorio Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/84585/1/T01672.pdf



- Marimón, C. (2008). *Temas de análisis y redacción de textos*. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4023/22/TEMA%209.LA%20ARGUMENTACI%C3%93N.pdf>
- Martínez, M., Rey, E., & Ariza, S. (2008). *El proyecto de aula como estrategia de enseñanza en la educación media vocacional en el Colegio Fontán* [Tesis de Maestría, Universidad de la Salle]. Ciencias Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/640
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Magisterio.
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje, Vol. 2*. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Moya, C. (2006). Relevancia e inferencia: procesos cognitivos propios de la comunicación humana. *Forma y Función*, 19, 31-46.
- Nadal, L., Cruz, A., Recio, I., & Loureda, Ó. (2016). El significado procedimental y las partículas discursivas del español: una aproximación experimental. *Signos. Estudios de Lingüística*, 49(1), 52-77.
- Navarro, M. (2009). *Interpretar y argumentar la hermenéutica gadameriana a la luz de las teorías de la argumentación*. Plaza y Valdez Editores.
- Oré, R. (2012). *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de Tesis Digitales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11512>
- Perilla, L., & Rodríguez, E. (2010). Proyectos de aula. *Revista Episteme*, (1), 6-14, <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/view/2019>
- Pons, S. (2004). *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Arco Libros.
- Pulido, S. (2015). *Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de la jornada nocturna, Ciclo quinto del Colegio Nacional Nicolás Esguerra* [Tesis de Pregrado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8444>
- Ripoll, J., Herbert, M., & Brezo, M. (2017). Construcción de inferencias a partir de la lectura de textos narrativos en Educación Primaria. En *Trabajando juntos para fomentar la equidad a través de comunidades de lectura y escritura: un reto para el Siglo XXI* (pp.1226-1239). AELE y ECOLE.
- Rosero, L., & Gómez, M. (2016). *Proceso de lectura inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de segundo semestre del programa de licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés* [Tesis de Maestría, Universidad de Nariño]. Sistema Institucional de Recursos Digitales – SIREL. Repositorio Institucional de la Universidad de Nariño. <http://sired.udenar.edu.co/5989/>
- Sánchez, V. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Villalobos, B. (2016). *Enfoque Socio-crítico*. <http://es.slideshare.net/BellaVillalobos/enfoque-sociocritico-62827490>
- Zapata, C. (2016). *La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital UDEA. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5273/1/cesaraugustozapata_2016_lecturaescriturapractica.pdf