

Pensamiento crítico y argumentación en Lengua y Literatura para estudiantes de Bachillerato

ANALIZAR
CUESTIONAR
ARGUMENTAR
LEER
ESCRIBIR
PENSAR

IDEAS
TEXTOS
DIÁLOGO
CONOCIMIENTO
SOCIEDAD

Omar Fernando Caicedo Goya

Créditos

Pensamiento crítico y argumentación en Lengua y Literatura para estudiantes de Bachillerato

Omar Fernando Caicedo Goya

978-9942-593-61-0

Revisión científica:

Dra. Angelita Martínez – Universidad de Buenos Aires

Phd. Marcia Arbustín – Universidad Nacional de Rosario

Publicación autorizada por: La Comisión Editorial presidida por Andrea Maribel Aldaz

Corrección de estilo y diseño: MGTR. Andrea Maribel Aldaz

Imagen de cubierta: Diseño del autor

Derechos reservados. Se prohíbe la reproducción de esta obra por cualquier medio impreso, reprográfico o electrónico. El contenido, uso de fotografía, gráficos, cuadros, tablas, y referencias es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Los derechos de esta edición Digital son del autor

ISBN: 978-9942-593-61-0



EDITORIAL
**Mundos
Alternos**

Dedicatoria

A quienes encuentran en la lectura una forma de comprender el mundo y en la palabra una oportunidad para transformarlo.

A los estudiantes que se atreven a preguntar, cuestionar, argumentar y construir sus propias ideas; y a los docentes que, con paciencia y compromiso, acompañan ese proceso sin imponer respuestas, sino abriendo caminos para pensar.

Esta obra está dedicada especialmente a quienes creen que educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en formar personas capaces de leer críticamente la realidad, expresar sus ideas con fundamento y participar responsablemente en la construcción de una sociedad más reflexiva, justa y consciente.

Agradecimientos

La construcción de esta obra ha sido posible gracias a múltiples experiencias académicas, profesionales y humanas que han permitido comprender la enseñanza de la Lengua y la Literatura como un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y la escritura.

Expresamos nuestro agradecimiento a los docentes que diariamente convierten el aula en un espacio de diálogo, lectura, cuestionamiento y construcción de conocimiento. Su trabajo demuestra que enseñar a leer y escribir trasciende el aprendizaje de contenidos lingüísticos: significa acompañar a los estudiantes en el desarrollo de criterios para comprender, interpretar, argumentar y participar responsablemente en la sociedad.

Agradecemos también a los estudiantes, cuyas preguntas, dificultades, ideas y perspectivas constituyen una fuente permanente de aprendizaje y renovación pedagógica. Cada interrogante formulada en el aula recuerda que la educación adquiere verdadero sentido cuando permite pensar con autonomía y expresar las propias ideas con respeto y fundamento.

Nuestro reconocimiento se extiende a investigadores, académicos e instituciones cuyos aportes científicos han permitido

sustentar las reflexiones desarrolladas en estas páginas. Sus investigaciones sobre pensamiento crítico, lectura, argumentación, escritura académica, alfabetización digital e inteligencia artificial han contribuido a construir una obra fundamentada en el diálogo entre teoría, evidencia y práctica educativa.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que, de manera directa o indirecta, acompañaron el proceso de elaboración, revisión y construcción de este libro. Su confianza, apoyo y compromiso hicieron posible transformar un conjunto de ideas y experiencias en una propuesta orientada a fortalecer la enseñanza de la Lengua y la Literatura en Bachillerato.

A todos ellos, nuestro sincero agradecimiento.

Biografía del autor

Omar Fernando Caicedo Goya es un profesional ecuatoriano, educador e investigador cuya trayectoria académica y profesional se encuentra vinculada con la educación, la seguridad pública y el análisis de problemáticas sociales contemporáneas.

Es Magíster en Seguridad Pública y Políticas Públicas y Licenciado en Ciencias de la Educación. Actualmente cursa la Especialización en Análisis de Crimen Organizado y Seguridad Internacional, formación que amplía su perspectiva interdisciplinaria sobre los fenómenos sociales, educativos y de seguridad que inciden en la realidad actual.

Su preparación en el ámbito educativo, complementada con su experiencia profesional y sus estudios en seguridad y políticas públicas, le ha permitido desarrollar una visión crítica sobre el papel de la educación en la formación de ciudadanos capaces de interpretar su entorno, evaluar información, construir argumentos sólidos y participar responsablemente en la sociedad.

De esta preocupación académica surge *Pensamiento crítico y argumentación en Lengua y Literatura para estudiantes de Bachillerato*, obra concebida para fortalecer en

los jóvenes las capacidades de leer, interpretar, analizar, cuestionar, argumentar y expresar sus ideas de manera clara, fundamentada y responsable.

El libro se sustenta en una convicción esencial: educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino también en enseñar a pensar. En una sociedad caracterizada por la abundancia de información, la influencia de las redes sociales, la circulación acelerada de opiniones y la creciente presencia de tecnologías digitales, el pensamiento crítico constituye una competencia indispensable para distinguir entre información y conocimiento, opinión y argumento, así como entre afirmaciones fundamentadas y aquellas que carecen de evidencia suficiente.

A través de su trabajo académico, Omar Fernando Caicedo Goya busca contribuir a una educación que forme lectores críticos, escritores responsables y ciudadanos capaces de comprender la complejidad de su realidad, dialogar con perspectivas diferentes y construir posiciones sustentadas en razones y evidencias.

Su obra refleja, así, un compromiso con una educación orientada no solamente a responder preguntas, sino también a formularlas, analizarlas y construir respuestas propias con autonomía intelectual, rigor y responsabilidad.

Prólogo

Educar para pensar constituye uno de los desafíos más importantes de la escuela contemporánea. En un entorno caracterizado por la abundancia de información, la circulación acelerada de contenidos, la presencia de discursos persuasivos y la incorporación creciente de herramientas de inteligencia artificial, ya no resulta suficiente que los estudiantes sean capaces de leer, escribir o repetir información. Necesitan aprender a interpretar, contrastar, argumentar, justificar y revisar sus propias ideas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Lengua y la Literatura adquiere una relevancia que supera ampliamente el dominio de contenidos gramaticales o literarios. Leer implica construir significado, reconocer perspectivas, analizar intenciones y evaluar evidencias. Escribir supone organizar el pensamiento, seleccionar razones, asumir una posición y hacerla comprensible para otros. Argumentar exige reconocer que toda afirmación importante necesita fundamentos y que una postura puede fortalecerse, limitarse o incluso modificarse cuando aparecen mejores razones.

El libro *Pensamiento crítico y argumentación en Lengua y Literatura para estudiantes de Bachillerato* responde precisamente a esta necesidad formativa. Su propuesta articula

lectura crítica, interpretación, argumentación, producción escrita y uso responsable de fuentes dentro de una visión coherente del aprendizaje lingüístico. La obra no presenta el pensamiento crítico como una habilidad aislada ni la argumentación como una estructura mecánica. Ambos se comprenden como procesos que atraviesan la lectura, la escritura, el diálogo y la construcción de conocimiento.

Uno de los principales méritos de esta obra consiste en mantener un equilibrio entre fundamentación académica y aplicación educativa. Los conceptos se desarrollan con rigor, pero sin perder de vista las características y necesidades de los estudiantes de Bachillerato. La teoría dialoga constantemente con ejemplos, preguntas, situaciones comunicativas y problemas contemporáneos que permiten trasladar el aprendizaje hacia contextos reales.

Particularmente relevante resulta la incorporación de problemáticas vinculadas con desinformación, evaluación de fuentes, discursos digitales e inteligencia artificial generativa. Estos fenómenos han transformado las condiciones en las que los jóvenes leen, escriben y acceden al conocimiento. Ante este escenario, la respuesta educativa no puede limitarse a prohibiciones o advertencias. Es necesario desarrollar criterios que permitan utilizar la tecnología con responsabilidad, reconocer sus posibilidades y limitaciones y

mantener el control intelectual sobre aquello que se produce y comunica.

La obra también recupera una dimensión esencial de la educación: aprender a argumentar significa aprender a convivir con el desacuerdo. El estudiante que desarrolla pensamiento crítico no es aquel que rechaza sistemáticamente las ideas de otros, sino quien aprende a examinarlas, solicitar razones, reconocer evidencias, formular objeciones y modificar su posición cuando encuentra mejores fundamentos.

Esta capacidad posee una profunda dimensión académica, ética y ciudadana.

En una sociedad plural, la convivencia democrática exige personas capaces de expresar desacuerdos sin convertirlos en descalificaciones, defender posiciones sin renunciar a la escucha y participar en discusiones donde la fuerza de las razones tenga mayor importancia que la imposición o el prejuicio.

Por ello, este libro trasciende la enseñanza de una asignatura.

Sus páginas proponen una forma de comprender la educación lingüística como formación para la autonomía intelectual.

Cada capítulo conduce progresivamente desde la comprensión del pensamiento crítico hacia la lectura crítica, la construcción de argumentos y la producción de textos. El estudiante aprende a distinguir hechos de opiniones, reconocer sesgos, identificar tesis, utilizar evidencias, construir contraargumentos, detectar razonamientos defectuosos, participar en debates y organizar textos académicos.

La progresión culmina en uno de los problemas más actuales de la educación: la relación entre escritura académica e inteligencia artificial. La obra adopta aquí una posición equilibrada. No presenta estas herramientas como sustitutas del pensamiento ni como amenazas que deban excluirse automáticamente. Las analiza desde una pregunta mucho más importante: qué responsabilidad intelectual conserva la persona sobre aquello que produce.

Este enfoque resulta especialmente pertinente para la formación de estudiantes que deberán desenvolverse en contextos donde las tecnologías generativas serán cada vez más frecuentes.

El valor de esta obra reside, en definitiva, en que no pretende decirle al estudiante qué debe pensar.

Busca enseñarle cómo construir, justificar, contrastar y revisar aquello que piensa.

Esa diferencia resume uno de los propósitos más nobles de la educación.

Formar lectores capaces de comprender profundamente.

Escritores capaces de asumir responsabilidad sobre sus palabras.

Interlocutores capaces de escuchar.

Y ciudadanos capaces de participar en la realidad mediante razones.

Con esta perspectiva, Pensamiento crítico y argumentación en Lengua y Literatura para estudiantes de Bachillerato constituye una contribución pertinente para docentes, estudiantes y comunidades educativas interesadas en una enseñanza de la Lengua y la Literatura que responda a los desafíos intelectuales y comunicativos de nuestro tiempo.

Introducción

La educación contemporánea se desarrolla en un escenario caracterizado por la abundancia de información, la circulación acelerada de contenidos digitales, la multiplicación de fuentes y la creciente presencia de sistemas de inteligencia artificial capaces de producir textos, imágenes, explicaciones y argumentos en pocos segundos. Este contexto ha ampliado de manera significativa las posibilidades de acceso al conocimiento, pero también ha incrementado la necesidad de formar estudiantes capaces de interpretar, contrastar, evaluar y justificar aquello que leen, escriben y comunican.

En este escenario, enseñar Lengua y Literatura no puede limitarse al estudio aislado de estructuras gramaticales, géneros literarios o normas de escritura. Estas dimensiones continúan siendo importantes, pero adquieren mayor sentido cuando se integran dentro de una formación que permita comprender cómo funciona el lenguaje como herramienta de pensamiento, comunicación y participación social.

Leer implica mucho más que decodificar palabras.

Supone construir significado, reconocer perspectivas, realizar inferencias, identificar intenciones, contrastar fuentes y determinar

qué interpretación puede justificarse mediante evidencia.

Escribir implica mucho más que organizar oraciones correctamente.

Supone seleccionar ideas, establecer relaciones, formular posiciones, construir argumentos, incorporar fuentes y asumir responsabilidad sobre aquello que se presenta ante otros.

Argumentar, por su parte, significa superar la simple expresión de opiniones y avanzar hacia la construcción de posiciones que puedan ser examinadas mediante razones.

Desde esta perspectiva, pensamiento crítico, lectura, argumentación y escritura no constituyen competencias independientes.

Forman parte de un mismo proceso.

El estudiante que aprende a leer críticamente necesita evaluar afirmaciones y reconocer evidencias.

El estudiante que argumenta necesita seleccionar razones y anticipar objeciones.

El estudiante que escribe necesita organizar esas operaciones dentro de una estructura comprensible.

Por ello, esta obra parte de una concepción integrada de la educación lingüística.

El pensamiento crítico ocupa el punto de partida porque proporciona las operaciones intelectuales necesarias para interpretar y evaluar información. Sin embargo, no se lo comprende como una actitud permanente de sospecha ni como una disposición a rechazar aquello que otros afirman.

Pensar críticamente significa examinar.

Preguntar qué se sostiene.

Qué evidencia existe.

Qué supuestos intervienen.

Qué alternativas podrían considerarse.

Qué grado de certeza resulta razonable.

Y qué razones podrían obligarnos a modificar una conclusión.

Esta concepción evita confundir pensamiento crítico con oposición sistemática.

El estudiante crítico no es necesariamente quien contradice más.

Es quien puede justificar mejor por qué acepta, limita o rechaza una afirmación.

De ahí que una de las ideas centrales de este libro sea la necesidad de desarrollar una confianza calibrada.

La alfabetización crítica no debería enseñar que ninguna fuente merece confianza.

Tampoco que toda fuente institucional o académica debe aceptarse sin examen.

Su finalidad consiste en aprender a establecer niveles de confianza proporcionales a la calidad de la evidencia, la autoridad pertinente, la transparencia y el contexto.

Esta capacidad resulta especialmente importante en entornos digitales, donde contenidos confiables, publicidad, opiniones, desinformación, producción automatizada y discursos persuasivos pueden aparecer mediante formatos visualmente semejantes.

La lectura crítica adquiere entonces una importancia particular.

Comprender un texto no significa únicamente localizar información explícita.

Implica reconocer relaciones, inferir, identificar perspectivas y evaluar la forma en que las ideas han sido construidas.

Esta obra distingue entre lectura literal, inferencial y crítica, pero evita tratarlas como niveles completamente separados.

La comprensión crítica necesita información literal.

La inferencia necesita apoyarse en aquello que el texto permite.

La evaluación necesita comprender antes de juzgar.

De esta relación surge uno de los principios que orientan el libro:

interpretar no equivale a inventar.

La lectura admite construcción de significados, especialmente en textos literarios, pero esa apertura no significa que toda interpretación posea el mismo valor.

Una interpretación adquiere mayor fuerza cuando puede relacionarse con elementos textuales, contexto pertinente y razonamientos coherentes.

Por ello, la pluralidad interpretativa no implica ausencia de criterios.

Esta cuestión resulta particularmente relevante en Lengua y Literatura.

La literatura ofrece un espacio privilegiado para explorar perspectivas, conflictos, valores, experiencias y posibilidades de significado.

Sin embargo, leer literatura críticamente no significa convertir cada obra en un ejercicio destinado exclusivamente a encontrar mensajes, problemas sociales o posiciones ideológicas.

La dimensión estética, simbólica y lingüística continúa siendo fundamental.

El análisis crítico necesita observar cómo la forma participa en la construcción de significado.

Una perspectiva narrativa, una imagen, una repetición, un silencio o una decisión estructural pueden convertirse en evidencia interpretativa.

La obra literaria no funciona únicamente como soporte de contenidos.

Constituye una construcción verbal que necesita ser leída en su complejidad.

La argumentación aparece posteriormente como una extensión natural de estos procesos.

Cuando el estudiante interpreta un texto, evalúa una fuente o adopta una posición, necesita explicar por qué su conclusión debería ser considerada razonable.

Argumentar significa hacer visible esa relación entre afirmaciones y fundamentos.

Por ello, esta obra no reduce la argumentación a la fórmula:

opinión + razón.

Esta estructura puede servir como punto de partida, pero una formación más rigurosa necesita incorporar tesis, evidencias, garantías, modalidades, objeciones, contraargumentos, refutaciones y criterios para evaluar diferentes formas de razonamiento.

También necesita distinguir entre argumentar y persuadir.

Una persona puede persuadir mediante emociones, prestigio, repetición o recursos retóricos.

Un argumento, en cambio, necesita ofrecer razones susceptibles de evaluación.

Esto no significa que emoción y retórica deban desaparecer del discurso.

Significa reconocer qué función cumplen y evitar que sustituyan aquello que necesita demostración.

La persuasión responsable puede integrar razones y emociones sin manipular a la audiencia.

De este modo, aprender argumentación posee también una dimensión ética.

Quien argumenta reconoce al otro como interlocutor.

Le ofrece razones.

Acepta preguntas.

Responde objeciones.

Y admite la posibilidad de revisar su posición.

Esta capacidad posee especial relevancia en contextos sociales donde el desacuerdo puede transformarse rápidamente en descalificación.

El debate educativo, por tanto, no debería comprenderse únicamente como una competencia para vencer a un adversario.

Puede constituirse en un espacio para aprender a escuchar, responder, reconocer límites y construir posiciones mejor fundamentadas.

En esta obra se defiende una concepción del debate y de la argumentación oral donde la calidad de las razones posee mayor importancia que la seguridad escénica.

Hablar con fluidez no garantiza pensar bien.

Del mismo modo, sentir nervios durante una intervención no significa carecer de argumentos sólidos.

La formación escolar necesita distinguir estas dimensiones para no confundir oratoria con razonamiento.

La escritura argumentativa constituye el momento en que estas operaciones se transforman en una estructura textual.

Planificar significa organizar el pensamiento antes y durante la producción.

Construir un párrafo implica desarrollar una unidad de razonamiento.

Redactar un texto completo exige establecer una arquitectura donde introducción, desarrollo y conclusión cumplan funciones reconocibles.

Escribir, por tanto, no consiste simplemente en producir extensión.

Una frase puede estar gramaticalmente correcta y encontrarse mal ubicada dentro del argumento.

Un párrafo puede contener conectores y carecer de coherencia.

Un texto puede incluir numerosas fuentes y no poseer una voz propia.

Estas dificultades muestran que escribir bien necesita decisiones conceptuales y no solamente lingüísticas.

Por esta razón, la obra insiste en la relación entre:

afirmación, evidencia, explicación y conexión.

La evidencia no habla por sí sola.

Una estadística necesita interpretación.

Un estudio necesita contexto.

Una cita literaria necesita análisis.

Una fuente necesita cumplir una función.

La escritura académica exige precisamente controlar cómo se incorporan voces externas dentro del razonamiento propio.

Esto conduce hacia otro de los grandes desafíos contemporáneos: el uso de fuentes y de inteligencia artificial generativa.

La disponibilidad de herramientas capaces de producir textos sofisticados obliga a replantear preguntas sobre autoría, aprendizaje e integridad académica.

Sin embargo, esta obra evita dos posiciones extremas.

La primera considera que la IA resolverá por sí sola problemas de escritura y aprendizaje.

La segunda asume que cualquier utilización constituye necesariamente una amenaza.

Ambas simplifican un fenómeno mucho más complejo.

La pregunta central no debería ser únicamente:

¿se utilizó inteligencia artificial?

Sino:

¿qué función cumplió y qué responsabilidad intelectual conservó el estudiante?

Una herramienta puede ayudar a generar preguntas, proporcionar retroalimentación, formular contraargumentos o identificar problemas de claridad.

Pero también puede sustituir operaciones que el estudiante necesita desarrollar personalmente.

La diferencia depende del propósito de la actividad.

Si una tarea pretende evaluar argumentación y la herramienta construye íntegramente la tesis, los argumentos y la conclusión, el producto final puede ocultar aquello que el estudiante realmente sabe hacer.

Por ello, la alfabetización en inteligencia artificial necesita integrarse con alfabetización académica.

Un estudiante que utiliza IA necesita saber comprobar referencias, evaluar afirmaciones, identificar razonamientos débiles y decidir qué sugerencias acepta.

La herramienta puede generar texto.

El juicio continúa siendo una responsabilidad humana.

Este principio se resume en una idea que atraviesa toda la obra:

no delegar el juicio.

La capacidad de pensar críticamente no consiste en realizar cada tarea sin ningún apoyo.

Consiste en conservar responsabilidad sobre las decisiones intelectuales que determinan el resultado.

Esta responsabilidad se encuentra vinculada también con las fuentes.

Citar no significa únicamente cumplir una norma de formato.

Significa reconocer de dónde procede una idea y permitir que otros puedan rastrear y evaluar el fundamento utilizado.

La escritura académica se convierte, así, en una práctica de transparencia.

El estudiante aprende que sus afirmaciones poseen diferentes niveles de respaldo y que debe representar honestamente aquello que sabe, aquello que interpreta y aquello que toma de otros.

La organización del libro responde a esta lógica progresiva.

El Capítulo 1, *Pensamiento crítico y comprensión de la realidad*, establece los fundamentos conceptuales necesarios para analizar, interpretar y evaluar información. Se estudian las relaciones entre hechos, opiniones, creencias y perspectivas, así como sesgos, desinformación y procesos de lectura crítica de la realidad.

El Capítulo 2, *Lectura crítica de textos literarios y no literarios*, traslada estas capacidades hacia la comprensión textual. Se desarrollan lectura literal, inferencial y crítica, construcción de significados, contexto, perspectiva, textos informativos, argumentativos y digitales, y el papel de la literatura como espacio de reflexión e interpretación.

El Capítulo 3, *Argumentación y construcción de opiniones fundamentadas*, aborda la arquitectura de los argumentos. Se analizan tesis, razones, evidencias, tipos de argumentos, estrategias persuasivas, contraargumentación, refutación, falacias y argumentación oral.

El Capítulo 4, *Producción de textos argumentativos*, integra los aprendizajes anteriores dentro de la escritura. Se trabajan planificación, organización de ideas, párrafo argumentativo, estructura global del texto, ensayo, artículo de opinión, reseña crítica, uso de fuentes e inteligencia artificial.

La progresión puede representarse de manera sencilla:

comprender → interpretar → evaluar → argumentar → escribir.

Sin embargo, esta secuencia no debe comprenderse de manera lineal.

Durante la escritura volvemos a leer.

Durante la lectura formulamos argumentos.

Al argumentar descubrimos que necesitamos nuevas fuentes.

Al encontrar nueva evidencia revisamos nuestra interpretación.

El aprendizaje real funciona de manera recursiva.

Por ello, los capítulos se encuentran relacionados entre sí.

Esta obra está pensada especialmente para estudiantes de Bachillerato y para docentes interesados en fortalecer pensamiento crítico, argumentación y producción textual. No pretende convertirse en una colección de definiciones para memorizar ni en una secuencia rígida de fórmulas.

Los conceptos, modelos y estructuras propuestos funcionan como andamiajes.

Al inicio, el estudiante puede necesitar preguntas explícitas:

¿Qué se afirma?

¿Qué evidencia existe?

¿Cómo se relaciona con la conclusión?

¿Qué objeción podría plantearse?

¿qué función cumple este párrafo?

Con la práctica, estas preguntas deberían convertirse progresivamente en hábitos de pensamiento.

La finalidad última es la autonomía.

Un estudiante autónomo no es aquel que trabaja sin ayuda.

Es aquel que sabe evaluar la ayuda que recibe, reconocer cuándo necesita información adicional, revisar sus propias decisiones y justificar por qué adopta una posición.

Desde esta perspectiva, enseñar Lengua y Literatura constituye también una forma de educación para la ciudadanía.

Las sociedades contemporáneas necesitan personas capaces de leer información compleja, identificar afirmaciones engañosas, reconocer diferencias entre evidencia y opinión, convivir con perspectivas distintas y participar en discusiones mediante razones.

Estas capacidades no pertenecen únicamente al aula.

Intervienen en decisiones personales, académicas, profesionales y públicas.

Por ello, formar pensamiento crítico significa formar responsabilidad.

Responsabilidad para afirmar.

Responsabilidad para interpretar.

Responsabilidad para citar.

Responsabilidad para disentir.

Responsabilidad para cambiar de opinión.

Y responsabilidad para reconocer los límites de aquello que se sabe.

El propósito de Pensamiento crítico y argumentación en Lengua y Literatura para estudiantes de Bachillerato no consiste, por

tanto, en ofrecer respuestas definitivas a todos los problemas que aborda.

Busca desarrollar criterios para formular preguntas mejores.

Para distinguir una afirmación de su evidencia.

Una perspectiva de un prejuicio.

Una interpretación defendible de una lectura arbitraria.

Una estrategia persuasiva de una razón suficiente.

Una fuente verificable de una referencia aparente.

Una ayuda tecnológica de una sustitución del aprendizaje.

En definitiva, la obra parte de una convicción fundamental: enseñar a pensar no significa enseñar qué conclusión debe adoptar el estudiante.

Significa proporcionarle herramientas para construirla, someterla a prueba y revisarla.

En ese proceso, el lenguaje constituye mucho más que un contenido escolar.

Es el espacio donde el pensamiento se hace visible.

Donde las ideas pueden transformarse en razones.

Donde las razones pueden ser discutidas.

Y donde cada estudiante puede aprender a asumir responsabilidad sobre aquello que decide decir, escribir y defender.

Objetivos de la obra

La presente obra tiene como propósito contribuir al desarrollo integrado del pensamiento crítico, la lectura comprensiva, la argumentación y la producción escrita en estudiantes de Bachillerato, mediante una propuesta que articula fundamentos conceptuales, análisis de textos, construcción de argumentos y prácticas de escritura vinculadas con situaciones académicas y comunicativas contemporáneas.

Objetivo general

Fortalecer las capacidades de pensamiento crítico, lectura crítica, argumentación y producción textual de los estudiantes de Bachillerato, promoviendo el análisis razonado de información, la construcción de opiniones fundamentadas, el uso responsable de fuentes y

la participación consciente en contextos académicos, sociales y digitales.

Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades para analizar, interpretar y evaluar información procedente de textos literarios, informativos, argumentativos y digitales.
- Favorecer la capacidad para distinguir hechos, opiniones, creencias, perspectivas y afirmaciones que requieren diferentes niveles de evidencia y justificación.
- Promover el reconocimiento de sesgos, desinformación, estrategias persuasivas y razonamientos defectuosos presentes en diversos discursos.
- Fortalecer la lectura literal, inferencial y crítica como procesos interrelacionados necesarios para comprender y evaluar textos.
- Potenciar la interpretación de textos literarios mediante el análisis de elementos lingüísticos, contextuales, narrativos y discursivos, evitando interpretaciones desvinculadas de la evidencia textual.
- Desarrollar la capacidad para formular tesis claras, construir argumentos pertinentes y utilizar evidencias de manera coherente y responsable.

- Favorecer el reconocimiento y evaluación de diferentes tipos de argumentos, contraargumentos, refutaciones y falacias.
- Fortalecer las competencias de debate, escucha activa y argumentación oral, promoviendo el respeto por perspectivas diferentes y la capacidad para revisar las propias posiciones.
- Orientar la planificación, organización, redacción y revisión de textos argumentativos mediante estrategias que permitan construir unidades de razonamiento coherentes y cohesionadas.
- Desarrollar competencias para producir ensayos argumentativos, artículos de opinión y reseñas críticas considerando propósito, audiencia, estructura y criterios de calidad propios de cada género.
- Promover el uso ético y responsable de fuentes mediante prácticas adecuadas de paráfrasis, citación, referencia, verificación y atribución de autoría.
- Desarrollar criterios para utilizar inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo al aprendizaje sin delegar el juicio, la autoría ni la responsabilidad intelectual del estudiante.
- Favorecer progresivamente la autonomía del estudiante para formular preguntas, evaluar evidencias, justificar

conclusiones y modificar sus posiciones cuando encuentra razones mejor fundamentadas.

En conjunto, estos objetivos buscan que el aprendizaje de Lengua y Literatura trascienda la reproducción de contenidos y contribuya a formar estudiantes capaces de comprender, interpretar, argumentar, escribir y participar responsablemente en los diferentes espacios donde el lenguaje interviene en la construcción de conocimiento y de la vida social.

Orientaciones para el uso del libro

Este libro ha sido concebido como una herramienta de formación que puede utilizarse tanto para el trabajo guiado por el docente como para procesos de aprendizaje autónomo. Su estructura progresiva permite avanzar desde los fundamentos del pensamiento crítico hacia la lectura, la argumentación y la producción de textos, aunque los capítulos pueden retomarse de manera flexible según las necesidades del grupo y los objetivos de aprendizaje.

Se recomienda utilizar la obra evitando una lectura exclusivamente memorística. Los conceptos presentados adquieren mayor valor cuando se aplican a problemas, textos, discursos y situaciones reales. Por ello, cada apartado puede servir como punto de partida para actividades de análisis, discusión, escritura, comparación de fuentes, resolución

de problemas argumentativos y reflexión sobre experiencias comunicativas cotidianas.

El Capítulo 1 proporciona los fundamentos para comprender qué significa pensar críticamente y cómo evaluar afirmaciones, evidencias, perspectivas, sesgos y contenidos potencialmente desinformativos. Puede utilizarse como base para trabajar noticias, publicaciones digitales, afirmaciones virales, textos académicos y situaciones de la vida cotidiana.

El Capítulo 2 se orienta hacia la lectura crítica de textos literarios y no literarios. Se recomienda combinar sus contenidos con obras, fragmentos, artículos, noticias, ensayos, publicaciones digitales y otros materiales que permitan aplicar los niveles de comprensión, la identificación de perspectivas y el análisis de evidencias.

El Capítulo 3 aborda la argumentación. Sus contenidos resultan especialmente útiles para analizar opiniones, debates, discursos, editoriales y producciones de los propios estudiantes. Las actividades deberían fomentar no solamente la defensa de una posición, sino también la capacidad para comprender objeciones, formular contraargumentos y revisar conclusiones.

El Capítulo 4 está orientado hacia la producción escrita. Se recomienda trabajar sus apartados

mediante procesos progresivos de planificación, elaboración de borradores, retroalimentación, revisión y edición. La escritura debería comprenderse como proceso y no únicamente como producto final.

Los ejemplos incluidos en el libro tienen una función explicativa. No deben convertirse necesariamente en respuestas modelo que los estudiantes deban reproducir. Su finalidad es mostrar cómo pueden analizarse afirmaciones, construir argumentos, integrar evidencias o desarrollar párrafos. El docente puede sustituirlos por temas vinculados con el contexto institucional, intereses del grupo o problemas relevantes para la comunidad.

Las preguntas formuladas a lo largo de la obra pueden utilizarse como herramientas de pensamiento. Interrogantes como:

¿qué se afirma?

¿qué evidencia respalda esta idea?

¿qué relación existe entre la evidencia y la conclusión?

¿qué otra explicación podría considerarse?

¿qué objeción razonable podría formularse?

¿qué información me haría cambiar de opinión?

deberían emplearse repetidamente hasta que se conviertan progresivamente en hábitos de análisis.

Se recomienda favorecer actividades en las que los estudiantes trabajen con más de una fuente. Comparar documentos permite identificar coincidencias, diferencias, niveles de confiabilidad, perspectivas y posibles contradicciones. El objetivo no debería ser únicamente localizar información, sino aprender a determinar qué puede concluirse después de contrastarla.

En el trabajo con literatura conviene evitar dos extremos: reducir la lectura a la identificación de figuras y estructuras formales, o aceptar cualquier interpretación sin criterios. Las interpretaciones pueden ser diversas, pero necesitan relacionarse con elementos del texto y con argumentos que permitan justificarlas.

En argumentación, se recomienda no utilizar las falacias únicamente como una lista de nombres para memorizar. Resulta más formativo preguntar qué problema presenta un razonamiento, qué evidencia falta, qué alternativa fue ignorada o qué relación no ha sido demostrada.

Los debates y actividades orales deberían organizarse como espacios de aprendizaje y no únicamente como competencias. Se recomienda evaluar la calidad de las razones, la

utilización de evidencia, la capacidad de escuchar, responder y reconocer límites, además de los aspectos propios de expresión oral.

En las tareas de escritura conviene diferenciar las etapas de planificación, redacción, revisión y edición. La retroalimentación debería priorizar inicialmente aspectos profundos como tesis, organización, pertinencia de los argumentos y explicación de evidencias antes de concentrarse exclusivamente en ortografía o presentación.

El uso de fuentes debe acompañarse de prácticas de atribución y verificación. Los estudiantes necesitan aprender a distinguir la información procedente de otras personas de sus propios razonamientos y comprender que citar constituye una práctica de transparencia académica, no solamente una exigencia formal.

Cuando se utilicen herramientas de inteligencia artificial generativa, se recomienda establecer previamente qué usos están permitidos según el objetivo de la actividad. La IA puede emplearse para generar preguntas, formular contraargumentos, recibir retroalimentación, comparar alternativas o identificar posibles problemas de claridad, siempre que el estudiante mantenga control sobre las decisiones fundamentales.

Toda información, referencia o dato propuesto mediante IA debe ser verificado antes de incorporarse a un trabajo académico.

La utilización de estas herramientas tampoco elimina la responsabilidad de declarar su intervención cuando las normas institucionales o las características de la tarea así lo requieran.

Un principio puede orientar este uso:

la herramienta puede apoyar el proceso, pero el estudiante debe conservar la responsabilidad intelectual sobre el resultado.

El docente puede adaptar el nivel de profundidad, las actividades y las lecturas complementarias a las características de cada grupo. No es indispensable desarrollar todos los apartados con la misma extensión ni seguir siempre una secuencia completamente lineal.

Sin embargo, conviene conservar la progresión general propuesta por la obra:

comprender → interpretar → evaluar → argumentar → escribir.

Finalmente, este libro debería utilizarse como una invitación permanente a formular preguntas.

Su propósito no consiste en proporcionar respuestas definitivas para cada problema, sino en ofrecer criterios que permitan analizarlos mejor.

Por ello, la señal más importante de aprendizaje no será que el estudiante reproduzca una definición exactamente, sino que pueda utilizarla para examinar una situación nueva, construir una posición fundamentada y explicar por qué considera razonable aquello que sostiene.

CAPÍTULO 1. Pensamiento crítico y comprensión de la realidad

1.1. Concepto e importancia del pensamiento crítico

Pensar es una actividad inherente al ser humano; pensar críticamente, en cambio, supone una forma deliberada, reflexiva y evaluativa de relacionarse con el conocimiento. Una persona puede recordar información, expresar preferencias, repetir afirmaciones o reaccionar frente a determinados acontecimientos sin que esas operaciones constituyan necesariamente pensamiento crítico. Este aparece cuando el sujeto examina las razones que sustentan una afirmación, identifica los supuestos sobre los cuales se construye, contrasta las evidencias disponibles, reconoce posibles contradicciones, considera perspectivas alternativas y está dispuesto a revisar sus conclusiones cuando encuentra fundamentos suficientes para hacerlo.

Esta distinción resulta especialmente significativa en el Bachillerato. Durante esta etapa, los estudiantes interactúan simultáneamente con textos académicos, discursos sociales, producciones literarias, contenidos audiovisuales, publicidad, redes sociales, sistemas de inteligencia artificial y cantidades crecientes de información cuya calidad es heterogénea. El desafío educativo, por tanto, ya no consiste únicamente en facilitar

el acceso al conocimiento, sino en enseñar a determinar qué información merece confianza, cómo puede comprobarse, cuáles son los intereses presentes en determinados discursos y qué razones permiten sostener una interpretación frente a otras.

La conceptualización del pensamiento crítico constituye, sin embargo, un campo en discusión. La investigación educativa no ha alcanzado una definición única y universal, situación que puede explicarse por la diversidad de tradiciones desde las cuales ha sido estudiado. La filosofía ha destacado principalmente la calidad de los razonamientos y la justificación de los juicios; la psicología cognitiva se ha interesado por los procesos mentales implicados en la resolución de problemas y la toma de decisiones; mientras que las ciencias de la educación han centrado su atención en las posibilidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación de dichas capacidades. La ausencia de una definición completamente homogénea no supone que el concepto carezca de consistencia; por el contrario, la literatura muestra importantes zonas de convergencia.

Andreucci-Annunziata et al. (2023), en una revisión de revisiones sistemáticas, encontraron que las conceptualizaciones contemporáneas coinciden principalmente en dos dimensiones: las habilidades cognitivas y las disposiciones para pensar críticamente. El

pensamiento crítico puede comprenderse así como un proceso cognitivo de orden superior que no depende solamente de saber realizar determinadas operaciones intelectuales, sino también de la voluntad de utilizarlas cuando una situación lo requiere. Esta doble dimensión permite superar una interpretación puramente técnica del razonamiento: saber analizar información constituye una capacidad; estar dispuesto a hacerlo incluso cuando las evidencias contradicen las propias creencias constituye una disposición.

Uno de los antecedentes fundamentales de esta concepción procede del Proyecto Delphi promovido por la American Philosophical Association. El estudio, coordinado por Facione (1990), reunió a 46 especialistas provenientes de distintas disciplinas con el objetivo de establecer un consenso acerca de las capacidades centrales del pensamiento crítico. Su importancia histórica radica en haber desplazado la discusión desde definiciones excesivamente generales hacia componentes cognitivos y disposicionales susceptibles de enseñanza y evaluación.

Facione (1990) definió el pensamiento crítico como un “purposeful, self-regulatory judgment” [juicio deliberado y autorregulado] (p. 3). La brevedad de esta formulación contiene dos ideas de considerable importancia. La primera es la intencionalidad: pensar críticamente implica orientar deliberadamente

el razonamiento hacia un problema, una afirmación o una decisión. La segunda es la autorregulación, entendida como la capacidad de examinar no solo las afirmaciones de otras personas, sino también la calidad del propio proceso de pensamiento.

De acuerdo con este planteamiento, las capacidades centrales incluyen interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación (Facione, 1990). Interpretar permite comprender el significado de una información o experiencia; analizar supone identificar relaciones entre afirmaciones, conceptos y razones; evaluar exige valorar la credibilidad de las fuentes y la solidez de los argumentos; inferir permite establecer conclusiones a partir de la evidencia disponible; explicar implica justificar el proceso seguido; y autorregularse supone revisar críticamente el propio razonamiento.

No obstante, la investigación posterior ha mostrado que esta taxonomía, aunque continúa siendo influyente, no agota la complejidad del fenómeno. Andreucci-Annunziata et al. (2023) señalan que permanece abierta la discusión acerca de la relación entre habilidades y disposiciones, así como sobre la manera más adecuada de enseñar y evaluar el pensamiento crítico. Por ello, una concepción contemporánea debería evitar reducirlo a una lista mecánica de destrezas. El estudiante no piensa críticamente por identificar formalmente

una conclusión o reconocer una premisa; lo hace cuando utiliza esas operaciones para construir un juicio fundamentado frente a problemas cuyo significado puede ser incierto, controvertido o susceptible de múltiples interpretaciones.

La dimensión disposicional adquiere entonces especial relevancia. La curiosidad intelectual, la apertura hacia perspectivas diferentes, la disposición a buscar información antes de emitir un juicio, la honestidad frente a la evidencia y la capacidad para reconocer un error forman parte de una auténtica actitud crítica. Una persona puede conocer las reglas de la argumentación y, sin embargo, ignorar deliberadamente información que contradice su posición. En ese caso posee determinados conocimientos formales, pero no necesariamente ejerce pensamiento crítico.

Esta precisión permite desmontar una confusión frecuente: pensar críticamente no significa desconfiar sistemáticamente de todo. La sospecha permanente no constituye, por sí misma, pensamiento crítico. Tampoco lo es rechazar una afirmación porque proviene de una persona con la que no se está de acuerdo. El razonamiento crítico exige aplicar criterios relativamente consistentes tanto a las posiciones propias como a las ajenas. Frente a una afirmación, la pregunta adecuada no debería ser únicamente «¿estoy de acuerdo?», sino «¿qué razones existen para aceptarla?».

Este desplazamiento de la aceptación o rechazo intuitivos hacia la evaluación de razones es decisivo para la autonomía intelectual. Ser intelectualmente autónomo no significa construir el conocimiento de manera aislada ni rechazar toda autoridad. Significa poder explicar por qué se considera razonable aceptar determinada información y estar en condiciones de modificar una conclusión cuando aparecen nuevas evidencias. Desde esta perspectiva, la autonomía no consiste en pensar sin influencia de los demás, sino en evitar que las propias creencias dependan exclusivamente de la autoridad, la costumbre, la presión del grupo o la repetición de un mensaje.

En educación secundaria esta competencia adquiere una relevancia particular. Elera Castillo et al. (2023), mediante una revisión sistemática de 30 estudios sobre pensamiento crítico en este nivel educativo, encontraron que su desarrollo continúa siendo limitado, aunque puede promoverse desde distintas áreas curriculares. Sus conclusiones también sitúan al docente como un elemento fundamental: no basta con declarar el pensamiento crítico dentro de los objetivos curriculares si las prácticas escolares continúan privilegiando la repetición de contenidos y las respuestas predeterminadas.

Esta distancia entre la formulación curricular y la práctica educativa también ha sido identificada en el campo de la enseñanza de lenguas. Yuan et al. (2022), tras revisar 25

estudios empíricos, encontraron que los docentes reconocen ampliamente el valor del pensamiento crítico, pero no siempre poseen una comprensión suficientemente precisa sobre cómo enseñarlo. La investigación resulta particularmente relevante para Lengua y Literatura, pues muestra que la incorporación del pensamiento crítico no ocurre simplemente por trabajar con textos: requiere estrategias deliberadas de interrogación, análisis, discusión, contraste y producción discursiva.

En consecuencia, existe una diferencia importante entre usar un texto y utilizarlo como objeto de pensamiento crítico. Un estudiante puede leer una noticia únicamente para localizar datos explícitos; también puede preguntarse quién la produce, qué información selecciona, qué voces incluye o excluye, qué evidencias presenta y qué efecto procura generar sobre el lector. Del mismo modo, una obra literaria puede emplearse para memorizar nombres de personajes y acontecimientos o convertirse en un espacio desde el cual interpretar conflictos, examinar perspectivas, comparar valores, cuestionar decisiones y relacionar la ficción con problemas humanos y sociales.

La pertinencia de integrar el pensamiento crítico en las áreas lingüísticas cuenta además con respaldo empírico reciente. Fan (2024) desarrolló un ensayo controlado aleatorizado con 2.011 estudiantes de octavo grado y 21

docentes de inglés pertenecientes a cuatro escuelas secundarias. La intervención incorporó explícitamente actividades de pensamiento crítico dentro del currículo regular durante tres meses. Los resultados mostraron un efecto positivo, aunque pequeño, sobre las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. No se observó, en cambio, un efecto equivalente sobre el rendimiento académico convencional.

Este resultado introduce una necesaria cautela frente a interpretaciones simplificadoras. Si bien el pensamiento crítico puede ser enseñado, su incorporación al currículo no garantiza automáticamente aumentos inmediatos en todas las medidas de rendimiento escolar. Fan (2024) muestra precisamente que aprender a pensar mejor y obtener mejores resultados en una prueba tradicional no son necesariamente procesos idénticos. Esta diferencia resulta pedagógicamente relevante: el valor del pensamiento crítico no debería justificarse exclusivamente por su capacidad para elevar una calificación, sino por su contribución a la comprensión, la argumentación, la toma de decisiones y la autonomía intelectual.

La evidencia disponible también invita a superar otra dicotomía: ¿el pensamiento crítico es una capacidad general que puede transferirse entre disciplinas o depende del conocimiento específico de cada área? La literatura no ofrece una respuesta completamente cerrada. Algunas

perspectivas defienden la existencia de procesos generales —como analizar, evaluar o inferir— aplicables a diversos contextos; otras advierten que resulta imposible razonar críticamente sobre un problema sin disponer de conocimientos suficientes acerca del dominio en el que ese problema se produce.

Esta tensión no debería resolverse mediante una elección excluyente. La investigación contemporánea favorece una interpretación integradora: existen operaciones de razonamiento relativamente generales, pero su ejecución efectiva depende en buena medida del conocimiento disciplinar y de las convenciones que regulan cada campo. Andreucci-Annunziata et al. (2023) observaron precisamente una tendencia a integrar el pensamiento crítico dentro de disciplinas concretas en lugar de enseñarlo únicamente como una habilidad aislada. De manera semejante, Yuan y Liao (2023) sostienen la importancia de comprenderlo y practicarlo dentro de contextos disciplinares específicos.

Desde esta perspectiva, Lengua y Literatura constituye un dominio privilegiado para su desarrollo. Evaluar la confiabilidad de una noticia requiere comprender sus características discursivas; interpretar una novela exige atender a la voz narrativa, al contexto y a la construcción de personajes; valorar un artículo de opinión implica reconocer tesis, argumentos, evidencias y recursos persuasivos; mientras que

producir un ensayo obliga al estudiante a organizar razones, anticipar objeciones y justificar una postura. Las operaciones generales del pensamiento crítico adquieren, por tanto, una forma particular cuando se realizan mediante prácticas lingüísticas y literarias.

Soe (2024), al revisar 41 estudios empíricos dedicados a evaluar materiales para la enseñanza del inglés desde la perspectiva del pensamiento crítico, identificó precisamente la necesidad de mejorar la integración de estas capacidades en los textos y recursos educativos. La importancia de este hallazgo para la presente obra radica en que un libro destinado a desarrollar pensamiento crítico no puede limitarse a incluir preguntas al final de una lectura. Las tareas deben conducir progresivamente al estudiante desde la comprensión hacia la comparación, la evaluación, la inferencia, la formulación de hipótesis, la argumentación y la producción de juicios propios.

El vínculo entre pensamiento crítico y escritura resulta todavía más significativo. Normore et al. (2024) analizaron datos de evaluación educativa en Australia mediante modelos multinivel y encontraron que la instrucción en pensamiento crítico se relacionaba con mayores ganancias relativas en desempeño escrito. Los autores plantean que la enseñanza explícita de la argumentación y de valores asociados con la

indagación puede contribuir a que los estudiantes afronten las demandas cognitivas de la escritura. Este hallazgo proporciona respaldo empírico a una idea central de este libro: aprender a escribir bien implica también aprender a pensar sobre aquello que se escribe.

La escritura obliga a convertir el pensamiento en una estructura susceptible de evaluación. Mientras una opinión puede permanecer intuitiva o fragmentaria, un texto argumentativo exige establecer relaciones entre afirmaciones, explicar conceptos, seleccionar evidencia, mantener coherencia y anticipar posibles objeciones. Escribir puede convertirse así en una forma de pensar sobre el propio pensamiento. Las debilidades de una idea suelen hacerse visibles cuando el estudiante intenta explicarla y descubre que carece de evidencia suficiente, que existen contradicciones o que una conclusión no se deriva claramente de las razones presentadas.

La argumentación cumple una función semejante. Una opinión expresa una posición; un argumento pretende justificar por qué esa posición merece ser considerada razonable. Esta diferencia resulta fundamental en Bachillerato. El objetivo no consiste en eliminar la opinión personal, sino en transformarla progresivamente en un juicio fundamentado. Las expresiones «yo pienso», «me parece» o «no estoy de acuerdo» pueden

constituir el inicio de una reflexión, pero no deberían ser su punto final.

El estudiante debe aprender a preguntarse: ¿qué estoy afirmando?, ¿cuáles son mis razones?, ¿qué evidencia respalda esas razones?, ¿la fuente de esa evidencia es confiable?, ¿existen interpretaciones alternativas?, ¿qué objeción podría formular alguien que piensa de manera distinta?, ¿mi conclusión se desprende realmente de lo que he argumentado? Estas preguntas transforman la argumentación en una práctica de autorregulación intelectual.

La evidencia metaanalítica respalda además el valor de prácticas dialógicas y colaborativas. Xu et al. (2023), a partir de 36 estudios, encontraron un efecto global significativo de la resolución colaborativa de problemas sobre el pensamiento crítico. Sin embargo, sus resultados muestran también que los efectos varían según aspectos como el área disciplinar, la duración de la intervención, la organización de los grupos y los apoyos proporcionados durante el aprendizaje. Esta variabilidad constituye una advertencia importante: ninguna estrategia pedagógica produce pensamiento crítico de manera automática. Su efectividad depende de cómo se diseña, se acompaña y se integra dentro de la experiencia educativa.

En Lengua y Literatura, el diálogo académico puede materializar esta dimensión. Un debate sobre las decisiones de un personaje, la

interpretación de un poema o una controversia social obliga al estudiante a confrontar su lectura con la de otros. Cuando esta práctica se desarrolla adecuadamente, el desacuerdo deja de convertirse en una competencia por imponer opiniones y pasa a funcionar como mecanismo para examinar argumentos.

Desde esta perspectiva, escuchar también constituye una actividad crítica. Comprender correctamente una posición contraria antes de responderla, distinguir entre lo que una persona realmente afirma y lo que se supone que afirma, reconocer cuándo una objeción es válida y modificar parcialmente una postura son señales de madurez intelectual. El pensamiento crítico, por tanto, no debe asociarse con agresividad discursiva ni con la búsqueda permanente del error ajeno. Una cultura crítica requiere también humildad epistémica: aceptar que el propio conocimiento puede ser incompleto y que determinadas conclusiones deben permanecer abiertas a revisión.

La necesidad de esta formación se intensifica en el ecosistema digital contemporáneo. El estudiante actual no enfrenta únicamente el problema de acceder a información, sino el de seleccionar entre cantidades extraordinarias de contenidos producidos por personas, instituciones, empresas, medios, algoritmos y sistemas generativos. La abundancia informativa altera la naturaleza del desafío educativo. Saber buscar deja de ser suficiente

cuando una búsqueda puede producir miles de resultados y cuando la presentación formal de un contenido no garantiza su veracidad.

La alfabetización contemporánea exige, por ello, nuevas preguntas: ¿quién produce esta información?, ¿para qué audiencia?, ¿con qué evidencia?, ¿qué intereses podrían intervenir?, ¿puedo localizar la fuente primaria?, ¿la información aparece confirmada por otras fuentes independientes?, ¿se distinguen claramente los hechos de las interpretaciones? Estas operaciones constituyen aplicaciones concretas del pensamiento crítico y conectan directamente con la lectura crítica que se desarrollará posteriormente en esta obra.

La inteligencia artificial generativa introduce un desafío adicional. Los sistemas contemporáneos pueden producir explicaciones, resúmenes, argumentos y textos lingüísticamente convincentes en pocos segundos. La fluidez de una respuesta, sin embargo, no garantiza su exactitud. El estudiante necesita aprender que la autoridad aparente de un texto generado tecnológicamente no elimina la obligación de examinarlo.

El *AI competency framework for students* de la UNESCO (Miao et al., 2024) sitúa precisamente el juicio crítico dentro de las competencias necesarias para que los estudiantes interactúen responsablemente con

sistemas de inteligencia artificial. El marco propone que la educación escolar no se limite a enseñar el funcionamiento técnico de estas tecnologías, sino que desarrolle capacidades para evaluar sus resultados y comprender sus implicaciones humanas, sociales y éticas.

La evidencia empírica más reciente confirma esta necesidad. Tang et al. (2026) estudiaron el desarrollo de preguntas críticas durante la interacción de estudiantes de décimo grado con inteligencia artificial generativa en una clase de inglés. Sus resultados muestran que la calidad del cuestionamiento no depende exclusivamente de las capacidades de la herramienta, sino también del diseño pedagógico, la intervención docente, el conocimiento previo y las disposiciones del estudiante. La tecnología puede facilitar procesos de indagación, pero no sustituye las condiciones pedagógicas necesarias para que dicha indagación sea crítica.

Este hallazgo obliga a reconsiderar el significado de autonomía intelectual en la era de la inteligencia artificial. Tradicionalmente, uno de los problemas educativos consistía en que el estudiante reprodujera la respuesta de otra persona. Actualmente puede delegar incluso la elaboración inicial del razonamiento a un sistema automatizado. La cuestión educativa ya no puede limitarse a determinar si utiliza o no inteligencia artificial. El desafío consiste en establecer si conserva la capacidad

de comprender, contrastar, cuestionar y asumir responsabilidad intelectual sobre aquello que finalmente presenta como conocimiento.

Existe, por tanto, una diferencia sustancial entre obtener una respuesta y construir un juicio. La primera acción puede automatizarse con facilidad; la segunda exige comprender el problema, valorar la información disponible y decidir qué conclusión se encuentra mejor respaldada. Esta distinción constituye una de las razones por las cuales el pensamiento crítico adquiere creciente relevancia en la educación contemporánea.

No obstante, sería un error plantear que los nuevos escenarios tecnológicos han creado por primera vez la necesidad de pensar críticamente. Lo que han hecho es intensificarla. La publicidad, la propaganda, los rumores, las afirmaciones sin evidencia y los discursos persuasivos existían mucho antes de las redes sociales y de la inteligencia artificial. La transformación actual reside fundamentalmente en la velocidad, escala y personalización con la que dichos contenidos pueden producirse y circular.

Por esta razón, enseñar pensamiento crítico no equivale únicamente a enseñar técnicas de verificación digital. Requiere formar hábitos intelectuales capaces de mantenerse frente a diferentes tecnologías y contextos. Preguntar por las evidencias, reconocer la incertidumbre,

distinguir una explicación de una afirmación, identificar contradicciones y revisar las propias conclusiones constituyen prácticas que trascienden cualquier plataforma tecnológica concreta.

Otro aspecto esencial consiste en evitar la falsa oposición entre conocimiento y pensamiento. No puede pensarse críticamente sobre aquello que se desconoce completamente. Para interpretar una obra literaria se necesita comprender su lenguaje, sus recursos y su contexto; para evaluar una noticia científica se requieren conocimientos mínimos acerca del fenómeno descrito; para analizar un problema histórico es indispensable disponer de información sobre los acontecimientos relevantes. El conocimiento disciplinar proporciona parte de la materia sobre la cual actúa el razonamiento.

Sin embargo, la acumulación de información tampoco garantiza pensamiento crítico. Un estudiante puede memorizar numerosas definiciones y ser incapaz de utilizar ese conocimiento para analizar un problema nuevo. El desafío pedagógico consiste entonces en articular ambos componentes: saber y saber qué hacer intelectualmente con aquello que se sabe.

Esta articulación posee implicaciones directas para la enseñanza de Lengua y Literatura. El aprendizaje de conceptos lingüísticos, estructuras textuales, géneros discursivos,

movimientos literarios y recursos estilísticos conserva su importancia, pero debe conectarse con acciones intelectuales más complejas. Reconocer qué es una metáfora constituye conocimiento; explicar cómo una metáfora modifica el significado de un poema exige interpretación. Identificar la tesis de un artículo es necesario; evaluar si sus argumentos la sostienen implica pensamiento crítico. Conocer las características de un ensayo proporciona una base; construir uno obliga a jerarquizar información, desarrollar razones y revisar conclusiones.

De esta manera, pensamiento crítico y argumentación mantienen una relación de interdependencia. El pensamiento crítico permite examinar información y construir juicios; la argumentación permite hacer visibles y evaluables las razones que sustentan esos juicios. A su vez, la necesidad de argumentar obliga al sujeto a revisar la calidad de su pensamiento. Cuando una idea debe ser explicada a otros, defendida frente a objeciones y respaldada con evidencia, sus inconsistencias resultan más difíciles de ocultar.

La formación del pensamiento crítico requiere, por tanto, aulas en las que el estudiante tenga oportunidades reales para preguntar, interpretar, disentir, justificar, contrastar fuentes, reconsiderar respuestas y producir argumentos. No significa que todas las respuestas posean la misma validez ni que

cualquier interpretación sea aceptable. La apertura intelectual no implica relativismo absoluto. Una interpretación gana legitimidad en la medida en que pueda justificarse mediante evidencias, relaciones lógicas y conocimiento pertinente.

En literatura esta precisión resulta especialmente importante. La posibilidad de construir diferentes interpretaciones no significa que cualquier lectura pueda atribuir al texto cualquier significado. La libertad interpretativa encuentra límites en la propia obra, en las evidencias textuales, en el contexto y en la coherencia de la argumentación. Enseñar literatura desde el pensamiento crítico supone precisamente formar al estudiante para distinguir entre una impresión subjetiva y una interpretación fundamentada.

Del mismo modo, en los textos de carácter informativo o argumentativo, el estudiante debe comprender que dos opiniones diferentes no adquieren automáticamente el mismo valor por el hecho de existir. Una afirmación respaldada por evidencia sólida posee una condición epistemológica diferente de otra sustentada únicamente en rumores o intuiciones. Respetar a quien sostiene una idea no obliga a considerar igualmente sólidos todos sus argumentos.

Esta perspectiva concede al pensamiento crítico una dimensión ética y ciudadana. Argumentar

responsablemente implica evitar la tergiversación de las posiciones contrarias, reconocer las fuentes utilizadas, distinguir aquello que se conoce de aquello que se supone y corregir una afirmación cuando se descubre que era falsa. Pensamiento crítico y honestidad intelectual se encuentran así profundamente relacionados.

En síntesis, la literatura científica permite sostener cuatro proposiciones fundamentales. Primero, el pensamiento crítico constituye un fenómeno complejo que articula habilidades cognitivas y disposiciones intelectuales (Facione, 1990; Andreucci-Annunziata et al., 2023). Segundo, su desarrollo no debe darse por supuesto como consecuencia automática de la escolarización; necesita experiencias pedagógicas deliberadamente diseñadas (Elera Castillo et al., 2023; Fan, 2024). Tercero, su enseñanza adquiere mayor sentido cuando se vincula con prácticas disciplinares concretas, entre ellas la lectura, la escritura y la argumentación (Yuan et al., 2022; Normore et al., 2024). Finalmente, los escenarios digitales y la inteligencia artificial amplían la necesidad de formar estudiantes capaces de examinar críticamente la información antes de aceptarla o reproducirla (Miao et al., 2024; Tang et al., 2026).

A partir de estas evidencias, esta obra adopta una concepción integradora del pensamiento crítico. Se entenderá como la capacidad y

disposición para interpretar información, analizar relaciones y argumentos, evaluar fuentes y evidencias, elaborar inferencias justificadas, comunicar razones y revisar el propio pensamiento de manera autorregulada. No se trata de una habilidad aislada, sino de una práctica intelectual que se construye progresivamente mediante la lectura, la escritura, la oralidad, la interpretación literaria y la interacción con diferentes formas de discurso.

Su importancia para los estudiantes de Bachillerato puede sintetizarse en una finalidad educativa fundamental: lograr que sean progresivamente capaces de asumir responsabilidad sobre aquello que creen, afirman y comunican. La educación crítica no busca estudiantes que cuestionen todo indiscriminadamente, sino jóvenes que sepan cuándo preguntar, qué evidencias solicitar, cómo contrastarlas y por qué razones aceptar o rechazar una conclusión.

En un escenario caracterizado por abundancia informativa, discursos persuasivos, desinformación y producción automatizada de contenidos, esta capacidad constituye mucho más que una competencia académica. Representa una condición para la autonomía intelectual, la participación responsable y el ejercicio consciente de la ciudadanía.

1.3. Hechos, opiniones, creencias y puntos de vista

Una de las condiciones fundamentales para pensar críticamente consiste en reconocer que no todas las afirmaciones poseen la misma naturaleza ni exigen el mismo tipo de justificación. En la comunicación cotidiana, los hechos, las opiniones, las creencias y los puntos de vista aparecen con frecuencia entrelazados. Una noticia puede presentar datos verificables junto con interpretaciones; un ensayo puede combinar información documentada con valoraciones del autor; una publicación digital puede partir de un acontecimiento verdadero y conducir al lector hacia una conclusión insuficientemente sustentada. Por esta razón, clasificar las afirmaciones no constituye un simple ejercicio terminológico, sino una herramienta para determinar qué sabemos, cómo lo sabemos y qué razones permiten aceptar provisionalmente aquello que se afirma.

Esta cuestión remite a una dimensión epistemológica del pensamiento crítico. El conocimiento no depende únicamente de poseer información, sino también de comprender las razones que permiten considerar una afirmación suficientemente justificada. En contextos educativos, aprender a distinguir entre datos, evidencias, interpretaciones y conclusiones permite superar

la idea de que conocer consiste exclusivamente en recordar respuestas correctas. El estudiante comienza, en cambio, a preguntarse por el origen y la calidad de aquello que acepta como verdadero.

Un hecho puede comprenderse como un acontecimiento, condición o estado de cosas cuya ocurrencia o existencia puede ser establecida mediante evidencias pertinentes. Sin embargo, conviene distinguir rigurosamente el hecho de la afirmación acerca del hecho. El acontecimiento pertenece al ámbito de la realidad; la afirmación es una proposición formulada por alguien acerca de esa realidad y, por tanto, puede ser correcta, incompleta, imprecisa o falsa.

Esta diferenciación resulta especialmente importante en la formación crítica. Que una frase adopte una estructura aparentemente objetiva no demuestra que sea verdadera. Expresiones como «los estudios han demostrado», «todos los expertos coinciden» o «las estadísticas confirman» pueden conferir apariencia de evidencia a una afirmación, pero su valor depende de que resulte posible identificar los estudios, expertos o datos a los que se hace referencia. La forma lingüística de una proposición no sustituye su comprobación.

De ahí que el pensamiento crítico exija preguntar qué evidencia permitiría confirmar una afirmación factual. Según el tipo de

problema, esta evidencia puede adoptar formas diferentes: documentos, registros históricos, observaciones, mediciones, datos estadísticos, investigaciones científicas, testimonios contrastados o fuentes primarias. El criterio central no es que toda afirmación pueda comprobarse de la misma manera, sino que exista una relación razonable entre aquello que se sostiene y la evidencia presentada para respaldarlo.

Esta exigencia adquiere una dimensión especial en los entornos digitales. McGrew, Reynolds y Glass (2024) encontraron que estudiantes de secundaria recurrían con frecuencia a características visibles de las páginas, su contenido, su dirección electrónica o su popularidad para juzgar credibilidad, mientras prestaban una atención menos sistemática a factores como la experiencia de la fuente, su confiabilidad o los posibles conflictos de interés. El problema no consiste únicamente en desconocer información, sino en utilizar criterios insuficientes para decidir qué información merece confianza.

La popularidad constituye un ejemplo particularmente claro. Que miles de personas hayan compartido una afirmación demuestra que el mensaje circuló ampliamente, pero no demuestra que sea verdadero. De manera semejante, una fotografía, una gráfica o una presentación profesional pueden aumentar la apariencia de credibilidad sin proporcionar

necesariamente mejores evidencias. La lectura crítica exige separar la fuerza comunicativa de un mensaje de su fuerza probatoria.

La opinión, por su parte, expresa una valoración, interpretación o juicio acerca de un asunto. En el lenguaje escolar suele establecerse una oposición simplificada según la cual el hecho puede comprobarse y la opinión pertenece exclusivamente al ámbito subjetivo. Aunque esta distinción resulta útil como primera aproximación, se vuelve insuficiente cuando se analiza la argumentación.

No todas las opiniones poseen el mismo valor epistemológico. Algunas constituyen preferencias estrictamente personales. La afirmación «prefiero la poesía a la narrativa» no requiere una demostración objetiva, porque comunica una preferencia individual. Otras opiniones, en cambio, contienen juicios susceptibles de argumentación. Afirmar que determinada novela ofrece una representación crítica de una sociedad, que una medida pública puede producir ciertas consecuencias o que una obra posee relevancia histórica implica elaborar una interpretación que puede ser respaldada o cuestionada mediante razones.

Por ello, el pensamiento crítico no pretende eliminar la opinión, sino distinguir entre opinión espontánea y opinión fundamentada. La primera puede expresar una impresión

inmediata; la segunda presenta razones, evidencia y criterios que permiten someterla a discusión.

Esta diferencia resulta especialmente relevante en Lengua y Literatura. Ante una obra, decir «no me gustó el personaje» expresa legítimamente una experiencia de lectura. Sin embargo, afirmar que el personaje presenta una contradicción entre su discurso y sus acciones exige demostrar dicha interpretación mediante elementos concretos del texto. La respuesta deja entonces de depender exclusivamente de la preferencia personal y se convierte en una proposición argumentable.

El tránsito de la opinión hacia el argumento puede sintetizarse mediante una pregunta: ¿por qué? Cuando el estudiante afirma que una decisión fue injusta, que un texto resulta convincente o que una interpretación es preferible, la pregunta «¿por qué?» exige hacer visibles las razones que sustentan esa valoración. Preguntar de este modo no pretende invalidar la voz personal, sino fortalecerla intelectualmente.

La creencia introduce una dimensión distinta. Una creencia puede entenderse como aquello que una persona acepta o considera verdadero. Los seres humanos construyen continuamente creencias sobre sí mismos, sobre otras personas y sobre el mundo. Algunas se encuentran fuertemente respaldadas por evidencia; otras

proceden de experiencias particulares, aprendizajes familiares, tradiciones, interpretaciones culturales o información cuya veracidad nunca ha sido examinada sistemáticamente.

Desde el pensamiento crítico, la cuestión principal no es simplemente qué cree una persona, sino qué razones posee para creerlo. La intensidad de una convicción y la fuerza de la evidencia que la respalda no son equivalentes. Es posible sostener con absoluta seguridad una afirmación falsa y también mantener prudentemente una afirmación bien fundamentada mientras se reconoce que el conocimiento humano puede ser revisado.

Esta distinción entre certeza subjetiva y justificación resulta fundamental para la autonomía intelectual. Expresiones como «siempre he pensado así», «todo el mundo lo sabe» o «me lo dijeron desde pequeño» explican parcialmente el origen de una creencia, pero no demuestran su verdad. La genealogía de una idea y su justificación constituyen problemas diferentes.

Las creencias previas desempeñan además una función importante en el aprendizaje. Los estudiantes no ingresan al aula como receptores vacíos; interpretan la nueva información desde conocimientos y explicaciones previamente construidos. Algunas de estas concepciones facilitan el aprendizaje, mientras otras pueden

entrar en conflicto con la evidencia. Kendeou y Johnson (2024) muestran que la desinformación educativa puede incluir concepciones erróneas individuales que interactúan con los nuevos aprendizajes y cuya modificación no siempre se produce simplemente por presentar información correcta.

Por esta razón, corregir una creencia no debería limitarse a decir al estudiante que está equivocado. Resulta pedagógicamente más potente conducirlo hacia las evidencias que permiten revisar su interpretación. Preguntas como «¿qué te hace pensar eso?», «¿qué información necesitaríamos para comprobarlo?» o «¿qué evidencia podría hacerte reconsiderar esa conclusión?» convierten el error en una oportunidad de razonamiento.

El punto de vista, finalmente, designa la posición desde la cual una persona, grupo, narrador o institución interpreta un acontecimiento. Toda interpretación se produce desde determinadas condiciones históricas, sociales, culturales y cognitivas. Reconocer esta situación permite comprender por qué dos personas pueden observar un mismo fenómeno y destacar dimensiones diferentes.

Sin embargo, reconocer la existencia de perspectivas no significa concluir que todas las afirmaciones poseen la misma validez. Este

sería uno de los errores más importantes que debe evitar una educación crítica. El hecho de que las personas interpreten desde contextos determinados no elimina la posibilidad de examinar evidencias, detectar contradicciones o determinar que algunas explicaciones se encuentran mejor sustentadas que otras.

McGrew et al. (2024) muestran precisamente que la perspectiva de una fuente no debería convertirse automáticamente en el criterio decisivo para juzgar su credibilidad. Que una organización mantenga una determinada posición no demuestra, por sí solo, que toda la información que proporciona sea falsa. La evaluación requiere analizar también su competencia, sus métodos, sus evidencias, sus intereses y la posibilidad de corroborar sus afirmaciones mediante otras fuentes.

Esta precisión resulta especialmente productiva para la lectura literaria. Un narrador puede ofrecer una versión parcial de los acontecimientos, desconocer información que otros personajes poseen o interpretar los hechos desde sus propios valores. El lector crítico no debería limitarse a aceptar su discurso como reproducción transparente de la realidad ficcional. Necesita observar qué sabe el narrador, qué ignora, qué selecciona y qué indicios proporciona la obra para cuestionar o confirmar su interpretación.

Lo mismo ocurre en los discursos informativos. Dos textos pueden referirse al mismo acontecimiento y seleccionar datos diferentes, utilizar vocabularios distintos o conceder mayor espacio a determinadas voces. Identificar esas diferencias no significa afirmar automáticamente que uno miente y otro dice la verdad. Significa reconocer que la presentación de los hechos también constituye una construcción discursiva.

Por ejemplo, las expresiones «un grupo de ciudadanos se manifestó» y «una multitud alteró el orden» pueden referirse a un acontecimiento semejante, pero las elecciones léxicas predisponen interpretaciones diferentes. «Manifestarse» pone el énfasis en una acción de expresión colectiva; «alterar el orden» destaca una consecuencia valorada negativamente. Analizar estos matices permite comprender cómo el lenguaje interviene en la configuración de los puntos de vista.

La lectura crítica necesita, por tanto, evitar dos extremos. El primero consiste en aceptar una afirmación simplemente porque se presenta como factual. El segundo sostiene que, dado que toda comunicación se produce desde una perspectiva, no sería posible evaluar ninguna afirmación y todas las interpretaciones deberían considerarse equivalentes. Ninguna de estas posiciones corresponde al pensamiento crítico.

Siani, Joseph y Dacin (2024), al estudiar estudiantes de educación secundaria, destacan precisamente la importancia de aprender a distinguir fuentes con diferentes grados de confiabilidad frente a información científica. Este tipo de discernimiento forma parte de una alfabetización que no exige certeza absoluta, pero sí criterios para determinar cuándo una afirmación merece mayor o menor confianza.

Hechos, opiniones, creencias y puntos de vista no constituyen compartimentos completamente aislados. En los discursos reales aparecen continuamente combinados. Una columna de opinión puede incorporar datos verificables para construir una interpretación; una noticia puede narrar hechos desde determinado encuadre; una persona puede convertir una creencia en argumento e intentar justificarla mediante evidencia; una obra literaria puede utilizar perspectivas ficticias para explorar problemáticas históricas o sociales.

Por ello, la competencia crítica fundamental no consiste en etiquetar mecánicamente cada oración. Consiste en preguntarse qué clase de afirmación se presenta, qué nivel de justificación exige y qué evidencias permitirían evaluarla.

Aprender esta distinción prepara al estudiante para una cuestión todavía más compleja: incluso cuando existen evidencias disponibles, los seres humanos no siempre las interpretan de

manera neutral. Las creencias previas, las expectativas y otros procesos cognitivos pueden orientar la forma en que seleccionamos y valoramos información. El análisis de los sesgos y la desinformación constituye, por ello, el siguiente paso en la construcción del pensamiento crítico.

1.4. Sesgos, desinformación y lectura crítica de la realidad

Pensar críticamente exige evaluar información externa, pero también reconocer que el propio razonamiento puede cometer errores. Las personas no procesan cada información mediante un análisis completamente exhaustivo y neutral. Los conocimientos previos, expectativas, emociones, experiencias y objetivos influyen en aquello que llama su atención y en la manera como interpretan una situación.

Los sesgos cognitivos pueden comprenderse como tendencias sistemáticas capaces de orientar los juicios y decisiones. No deben confundirse automáticamente con ignorancia ni con intención de engañar. Una persona instruida puede interpretar selectivamente información y una persona intelectualmente honesta puede cometer errores de razonamiento. La importancia educativa de estudiar los sesgos reside precisamente en

reconocer que el pensamiento crítico no se aplica únicamente a los demás: también debe dirigirse hacia el propio juicio.

Uno de los fenómenos más conocidos es el sesgo de confirmación, relacionado con la tendencia a buscar, interpretar o valorar de manera favorable aquella información compatible con las creencias que ya se poseen. Está estrechamente conectado con procesos más amplios de razonamiento motivado, mediante los cuales determinadas preferencias o compromisos previos pueden influir en la evaluación de la evidencia.

La investigación contemporánea continúa mostrando que las relaciones entre creencias previas y razonamiento son más complejas que una simple oposición entre personas racionales e irracionales. Las personas pueden evaluar con severidad una evidencia que contradice sus convicciones y aceptar con menor escrutinio otra que las confirma. Por eso, una de las preguntas más potentes para educar el pensamiento crítico consiste en plantear: ¿consideraría convincente esta misma evidencia si condujera a la conclusión contraria?

Este ejercicio obliga a examinar no solo el contenido de una afirmación, sino el criterio que se está utilizando para aceptarla. El pensamiento crítico requiere cierta simetría evaluativa: las evidencias favorables a nuestras

posiciones deberían someterse, en lo posible, al mismo nivel de examen que aquellas que las contradicen.

Sin embargo, reducir la vulnerabilidad frente a información falsa al sesgo de confirmación sería científicamente insuficiente. La investigación sobre desinformación muestra la intervención de numerosos factores cognitivos, emocionales, sociales y contextuales. La susceptibilidad depende también del conocimiento previo, de la plausibilidad atribuida al contenido, de la confianza en la fuente, de la familiaridad del mensaje, de las emociones y del contexto en que la información aparece.

Esta complejidad tiene una consecuencia educativa importante: conocer muchos datos no garantiza pensar críticamente. El conocimiento es indispensable, pero una persona puede disponer de abundante información y seleccionar únicamente aquella compatible con su posición. Educar el pensamiento crítico requiere, por ello, combinar conocimiento disciplinar con prácticas de evaluación y autorregulación.

La problemática se vuelve especialmente visible ante la información errónea y la desinformación. Aunque estos términos suelen utilizarse indistintamente, es útil establecer una diferencia conceptual. La información errónea puede ser falsa o inexacta sin que exista

necesariamente una intención de engañar. La desinformación, en cambio, suele asociarse con contenidos falsos o manipulados difundidos deliberadamente con propósitos de engaño o influencia.

Esta distinción permite comprender que una persona puede participar en la circulación de información falsa sin haberla creado ni conocer su falsedad. Alguien puede compartir una afirmación porque confía en quien se la envió, porque coincide con sus expectativas o porque el mensaje produce una fuerte reacción emocional. Por ello, la responsabilidad comunicativa no depende únicamente de la intención inicial del productor del contenido.

Chen, Xiao y Kumar (2023), en una revisión sistemática de 423 investigaciones sobre desinformación en redes sociales, encontraron que su propagación puede comprenderse mediante la interacción de factores asociados con la fuente, el mensaje, el contexto y el receptor. La importancia de este resultado consiste en mostrar que la desinformación no puede explicarse únicamente por características individuales. También importan el diseño de los mensajes y las condiciones del ecosistema comunicativo.

Los mensajes emocionalmente intensos constituyen un ejemplo. Un contenido que provoca indignación, miedo o sorpresa puede generar una respuesta rápida antes de que el

usuario analice cuidadosamente su procedencia. Esto no significa que las emociones sean incompatibles con el pensamiento crítico. El problema aparece cuando la reacción emocional se transforma en sustituto de la evidencia.

Una pregunta especialmente útil en estos casos sería: ¿estoy aceptando esta información porque está bien fundamentada o porque provoca en mí una reacción intensa? Reconocer esta diferencia introduce un momento de reflexión entre el impacto del mensaje y la decisión de creerlo o compartirlo.

En el espacio digital, la familiaridad puede producir otro problema. Una afirmación repetida muchas veces puede comenzar a resultar intuitivamente conocida. Sin embargo, haber encontrado un mensaje en diferentes publicaciones no garantiza que provenga de fuentes independientes; numerosos contenidos pueden reproducir exactamente la misma información original.

Por esta razón, verificar no significa simplemente encontrar otra página que diga lo mismo. La evaluación crítica requiere determinar si las fuentes poseen independencia suficiente, si remiten a evidencia primaria y si resulta posible reconstruir el origen de la afirmación.

La educación tiene aquí una responsabilidad significativa. Los jóvenes utilizan tecnologías digitales con gran soltura operativa, pero la capacidad para desplazarse entre aplicaciones, producir contenido o realizar búsquedas rápidas no equivale automáticamente a saber evaluar credibilidad. La condición de «nativo digital» no sustituye la alfabetización crítica.

En Bachillerato, esta distinción adquiere especial relevancia porque los estudiantes no son únicamente receptores de información. También participan activamente en su producción y circulación. Comparten publicaciones, comentan, editan imágenes, producen videos y recombinan mensajes procedentes de distintas fuentes. La alfabetización contemporánea necesita formar no solamente lectores críticos, sino también productores responsables de información.

Kendeou y Johnson (2024) amplían esta discusión al mostrar que la desinformación educativa puede operar en diferentes niveles. No se limita a los contenidos falsos encontrados en internet; puede incluir concepciones erróneas individuales, creencias compartidas socialmente e incluso prácticas ampliamente aceptadas sin evidencia suficiente. La escuela, en consecuencia, no se encuentra fuera del problema de la desinformación, sino que constituye uno de los espacios donde estas ideas pueden analizarse y corregirse.

Una estrategia que ha recibido especial atención para la evaluación de información digital es la lectura lateral. Cuando un lector utiliza este procedimiento, no permanece exclusivamente dentro de una página intentando determinar su confiabilidad a partir de lo que el sitio afirma sobre sí mismo. Abre nuevas fuentes, investiga quién está detrás del contenido, busca información independiente sobre la organización o autor y contrasta la afirmación con fuentes externas.

Este procedimiento rompe con una práctica tradicional de lectura vertical en la que el estudiante analiza únicamente el texto que tiene delante. En internet, una página puede construir cuidadosamente su propia imagen de autoridad. Por ello, evaluar una fuente requiere muchas veces salir de ella.

McGrew (2024), al revisar investigaciones sobre intervenciones destinadas a enseñar lectura lateral, encontró evidencia favorable respecto de su capacidad para mejorar la evaluación de información digital. Sin embargo, también señala que continúa siendo necesario investigar la duración de las intervenciones, la formación docente y las condiciones que favorecen la transferencia de estas estrategias a nuevas situaciones.

Brodsky et al. (2023), mediante una intervención con 2.278 estudiantes de educación media y secundaria, encontraron

igualmente que enseñar estrategias para investigar fuentes, comprobar afirmaciones y rastrear contenidos hasta su contexto original incrementaba el uso de prácticas de lectura lateral. El hallazgo resulta pedagógicamente importante porque muestra que conocer una regla de verificación y utilizarla efectivamente no son lo mismo.

Muchos estudiantes pueden afirmar que es necesario «comprobar la información» y, aun así, no hacerlo cuando reciben un contenido atractivo. El pensamiento crítico necesita convertirse en procedimiento, no permanecer como principio declarativo.

La evaluación de fuentes también requiere evitar criterios superficiales. Un diseño profesional, una gran cantidad de seguidores o un lenguaje técnicamente complejo pueden generar confianza, pero no constituyen pruebas de calidad. McGrew et al. (2024) muestran la necesidad de enseñar a los estudiantes a examinar elementos como experiencia, confiabilidad y posibles conflictos de interés.

Esto no significa que toda fuente con intereses deba descartarse. Prácticamente cualquier organización posee propósitos y perspectivas. El análisis crítico debe preguntarse si dichos intereses pueden afectar la información presentada y si las afirmaciones pueden corroborarse independientemente.

Existe además un riesgo inverso al de creer demasiado: desconfiar indiscriminadamente. Combatir la desinformación no debería conducir a la idea de que todas las noticias, instituciones o especialistas son igualmente sospechosos.

Hoes et al. (2024), en un estudio experimental con 6.127 participantes de Estados Unidos, Polonia y Hong Kong, encontraron que diferentes intervenciones contra la desinformación podían reducir la aceptación de contenidos falsos, pero también incrementar el escepticismo frente a información verdadera. Este efecto resulta especialmente importante para la educación, porque demuestra que enseñar simplemente «a desconfiar» puede producir consecuencias no deseadas. La alfabetización crítica necesita mejorar la capacidad de discriminación entre información confiable y no confiable, no promover una incredulidad generalizada.

Esta evidencia permite diferenciar dos actitudes. El escepticismo crítico solicita razones y ajusta la confianza a la evidencia. El escepticismo indiscriminado rechaza o sospecha de cualquier afirmación con independencia de la calidad de sus fundamentos. El primero favorece el conocimiento; el segundo puede dificultarlo.

Las investigaciones recientes sobre intervenciones frente a la desinformación

apuntan precisamente hacia estrategias más cuidadosas. Kozyreva et al. (2024) sistematizan diversas herramientas individuales destinadas a fortalecer la resistencia frente a contenidos engañosos, pero la evidencia acumulada advierte que ninguna intervención funciona como solución universal. La eficacia depende de la estrategia, el contexto, el tipo de información y las características de quienes reciben los mensajes.

Por tanto, la educación crítica debe evitar la búsqueda de fórmulas simples. Expresiones como «no creas lo que ves en internet» son demasiado generales para formar criterio. Resulta preferible enseñar procesos concretos: identificar la afirmación central, localizar su origen, investigar al productor, contrastar evidencias, distinguir información primaria de reproducciones y determinar qué grado de certeza permiten los datos disponibles.

La lectura crítica de la realidad incorpora, además, el análisis del lenguaje. Las palabras utilizadas para describir un acontecimiento pueden orientar la interpretación del lector. El discurso no solamente transmite datos; selecciona, organiza y jerarquiza significados.

Comparemos dos expresiones:

«Cientos de personas reclamaron cambios frente a la institución».

«Una multitud presionó a las autoridades frente a la institución».

Ambas podrían describir el mismo episodio, pero no producen exactamente la misma representación. «Reclamar cambios» destaca una demanda; «presionar» introduce una valoración distinta de la acción. Reconocer estos matices constituye una competencia lingüística y crítica.

Sin embargo, detectar un determinado encuadre no autoriza automáticamente a declarar falso un texto. La lectura crítica requiere separar preguntas diferentes: ¿qué ocurrió?, ¿qué evidencia existe?, ¿cómo está siendo presentado?, ¿qué palabras orientan la interpretación?, ¿qué información falta y qué otras perspectivas deberían consultarse?

Esta diferenciación evita convertir el análisis del discurso en una búsqueda indiscriminada de manipulación.

La literatura también proporciona oportunidades especialmente valiosas para estudiar sesgos y perspectivas. Los personajes pueden interpretar acontecimientos desde prejuicios, intereses o información limitada; un narrador puede ser poco confiable; una sociedad ficcional puede presentar como normal aquello que el lector reconoce como problemático. Estas situaciones permiten observar de manera simbólica cómo las

interpretaciones humanas están condicionadas y cómo pueden ser sometidas a análisis.

El estudio de los sesgos debería conducir finalmente hacia una forma de humildad intelectual. Reconocer que nuestras conclusiones pueden contener errores no debilita el conocimiento; permite mejorarlo. Una de las competencias más avanzadas del pensamiento crítico consiste en poder expresar que la información disponible no es todavía suficiente para emitir un juicio seguro.

Esta disposición resulta especialmente valiosa en una cultura digital que favorece respuestas instantáneas. Las plataformas invitan a reaccionar, comentar y compartir de manera inmediata. El pensamiento crítico introduce deliberadamente una pausa intelectual entre el mensaje y la respuesta.

En esa pausa pueden aparecer preguntas esenciales: ¿sé que esto ocurrió?, ¿conozco la fuente?, ¿existen evidencias?, ¿podría estar interpretando selectivamente la información?, ¿qué tendría que verificar antes de compartirla?

La función educativa del pensamiento crítico no consiste, por tanto, en producir jóvenes que desconfíen de todo, sino estudiantes capaces de calibrar su confianza. Algunas afirmaciones podrán aceptarse porque cuentan con evidencia sólida; otras deberán mantenerse como provisionales; algunas necesitarán

investigación adicional y otras podrán rechazarse razonablemente.

Aprender a distinguir entre estas posibilidades constituye una de las formas más importantes de leer críticamente la realidad.

1.5. Pensamiento crítico en la vida académica y cotidiana

El pensamiento crítico alcanza su verdadero sentido cuando las capacidades desarrolladas en el aula comienzan a utilizarse de manera autónoma en contextos académicos, comunicativos y cotidianos. Su finalidad no consiste en memorizar una definición ni en reconocer formalmente una lista de habilidades. Se manifiesta cuando el estudiante necesita comprender un texto complejo, evaluar una fuente, elaborar un argumento, interpretar una obra literaria, participar en una discusión o decidir si determinada información merece ser aceptada y compartida.

La transferencia del pensamiento crítico desde una actividad escolar hacia nuevos contextos constituye, sin embargo, un desafío pedagógico. Saber identificar un argumento en un ejercicio diseñado por el docente no garantiza que el estudiante reconozca un razonamiento deficiente en una publicación de redes sociales. Del mismo modo, aprender criterios de evaluación de fuentes no asegura

que estos se empleen espontáneamente fuera de una tarea académica.

Por ello, la enseñanza debe proporcionar experiencias variadas que permitan utilizar las mismas operaciones intelectuales ante problemas diferentes. Interpretar, contrastar, evaluar, justificar y revisar son acciones que pueden aparecer tanto en un ensayo como en una decisión cotidiana.

En la lectura académica, pensar críticamente implica establecer una relación activa con el texto. El estudiante necesita reconocer cuál es el problema tratado, qué sostiene el autor, qué conceptos resultan fundamentales y qué razones respaldan sus conclusiones. Comprender un argumento constituye un paso previo a evaluarlo.

Esta distinción resulta esencial. No es posible cuestionar rigurosamente una idea que no se ha comprendido. Una lectura crítica no comienza buscando errores, sino reconstruyendo de la manera más justa posible aquello que el autor intenta comunicar. Solo posteriormente resulta legítimo examinar la calidad de sus evidencias, identificar limitaciones o confrontar su posición con perspectivas alternativas.

En Lengua y Literatura, esta capacidad se desarrolla tanto frente a textos informativos como literarios. Un artículo permite estudiar tesis y argumentos; una novela posibilita

analizar perspectivas, motivaciones y conflictos; un poema exige interpretar relaciones entre lenguaje literal y figurado; una obra dramática confronta voces y posiciones que pueden entrar en tensión.

La interpretación literaria constituye un ejercicio particularmente fértil porque permite mostrar que pluralidad de interpretaciones no significa ausencia de criterios. Dos estudiantes pueden construir lecturas diferentes de una obra y ambas resultar defendibles si encuentran suficiente respaldo textual. Por el contrario, una interpretación que contradice abiertamente el texto sin ofrecer justificación no adquiere la misma solidez simplemente porque sea una opinión personal.

Esta lógica prepara al estudiante para la escritura académica. Escribir implica mucho más que expresar ideas con corrección gramatical. El escritor debe seleccionar información, establecer relaciones, decidir qué afirmaciones necesita demostrar, organizar evidencias y anticipar posibles preguntas del lector.

Por esta razón, escritura y pensamiento mantienen una relación estrecha. Una idea aparentemente clara puede revelar sus debilidades cuando intenta convertirse en texto. El estudiante descubre que necesita definir un concepto, justificar una generalización o

encontrar evidencia para una afirmación que anteriormente consideraba evidente.

La escritura funciona así como una forma de examen del propio pensamiento.

En un texto argumentativo, por ejemplo, sostener que «la tecnología afecta el aprendizaje» resulta insuficiente. La afirmación necesita precisión: ¿qué tecnologías?, ¿qué dimensiones del aprendizaje?, ¿en qué población?, ¿en qué condiciones?, ¿qué evidencia permite establecer dicha relación? Formular estas preguntas transforma una idea general en un problema susceptible de análisis.

El uso académico de las fuentes constituye otra manifestación de pensamiento crítico. Citar no debería reducirse a insertar apellidos y fechas para cumplir un requisito formal. La fuente cumple una función epistemológica: permite conocer de dónde procede una afirmación y facilita que otros evalúen las evidencias utilizadas para sostenerla.

Por esta razón, una investigación responsable requiere seleccionar las fuentes por su pertinencia y confiabilidad, no solamente porque contienen una frase útil para defender una posición. El estudiante crítico también debe considerar evidencia que complique o contradiga inicialmente su interpretación. Investigar no consiste únicamente en encontrar

argumentos a favor de aquello que ya se había decidido creer.

Esta actitud introduce una diferencia fundamental entre buscar información y realizar una indagación. En la primera actividad puede bastar con localizar un dato; en la segunda se intenta construir una comprensión suficientemente fundamentada de un problema.

La argumentación oral ofrece oportunidades semejantes. En un debate, la calidad de la participación no debería evaluarse únicamente por la seguridad con que una persona habla. Una intervención puede ser retóricamente poderosa y argumentativamente débil. La capacidad crítica exige distinguir entre persuasión y justificación.

Escuchar constituye, por ello, parte esencial de argumentar. Antes de refutar una posición es necesario comprenderla. Representar de manera incorrecta el argumento contrario para hacerlo más fácil de atacar puede producir una aparente victoria discursiva, pero no constituye razonamiento crítico.

La disposición a reconocer que un argumento contrario contiene elementos válidos representa una forma de madurez intelectual. Modificar parcialmente una conclusión ante una mejor razón no debería interpretarse como fracaso. En investigación y aprendizaje, revisar una postura constituye muchas veces una señal de progreso.

Estas prácticas académicas poseen una clara continuidad con la vida cotidiana. Las personas toman constantemente decisiones utilizando información incompleta: eligen productos, interpretan recomendaciones, reciben rumores, valoran publicaciones digitales y forman opiniones sobre situaciones de las que poseen conocimiento parcial.

No todas estas decisiones necesitan una investigación exhaustiva. El pensamiento crítico también consiste en saber cuándo vale la pena detenerse y analizar más profundamente. Una decisión trivial puede resolverse mediante criterios simples; una afirmación cuyas consecuencias afectan la salud, el dinero, la reputación de una persona o una decisión importante exige un estándar de evidencia mayor.

Esta proporcionalidad forma parte del juicio crítico.

Ante una publicación viral, por ejemplo, pueden formularse preguntas básicas: ¿quién realiza la afirmación?, ¿qué evidencia ofrece?, ¿puedo identificar la fuente original?, ¿otras fuentes confiables la confirman?, ¿existe algún interés relevante detrás del mensaje? Estas preguntas no aseguran infalibilidad, pero disminuyen la dependencia de señales superficiales como popularidad o impacto emocional.

Brodsky et al. (2023) demostraron que este tipo de procedimientos puede enseñarse. Después de recibir instrucción específica, estudiantes de educación media y secundaria utilizaron con mayor frecuencia estrategias orientadas a investigar fuentes y contrastar información. El resultado refuerza una idea fundamental: la competencia digital crítica no surge únicamente por utilizar tecnología; necesita ser aprendida y practicada.

En el caso de la inteligencia artificial generativa, esta responsabilidad adquiere una nueva forma. El estudiante puede obtener rápidamente una explicación, un resumen o incluso un texto argumentativo completo. Sin embargo, el producto lingüístico generado no elimina la necesidad de razonamiento.

Utilizar críticamente una respuesta de inteligencia artificial supone analizar si responde a la pregunta formulada, verificar las afirmaciones relevantes, comprobar las fuentes cuando existan, identificar posibles simplificaciones y decidir qué elementos pueden ser aceptados, modificados o descartados.

La pregunta central no debería limitarse a «¿utilizó inteligencia artificial?», sino ampliarse hacia «¿qué responsabilidad intelectual mantuvo sobre el resultado?»

Esta diferencia resulta crucial. Obtener información puede automatizarse en gran medida; construir un juicio sigue requiriendo decidir qué evidencia es pertinente y qué conclusión se encuentra razonablemente justificada.

La alfabetización mediática e informacional contemporánea comparte esta orientación. UNESCO (2024) ha destacado la necesidad de fortalecer capacidades que permitan evaluar críticamente contenidos producidos o mediados por sistemas de inteligencia artificial, especialmente en escenarios donde la generación automática dificulta reconocer el origen, confiabilidad y propósito de la información.

En la vida interpersonal, el pensamiento crítico también desempeña una función relevante. Las personas elaboran constantemente inferencias acerca de otras a partir de conductas observadas, comentarios, rumores o publicaciones. El problema aparece cuando una inferencia provisional se transforma inmediatamente en certeza.

Distinguir entre lo observado y lo interpretado puede evitar conclusiones injustificadas. «No respondió mi mensaje» describe un acontecimiento; «no respondió porque no le importo» incorpora una interpretación causal que requiere información adicional. Esta diferencia sencilla demuestra que el

pensamiento crítico no pertenece exclusivamente al ámbito de las investigaciones científicas.

La misma prudencia puede aplicarse a numerosos conflictos cotidianos. Antes de asumir intenciones, conviene preguntarse qué información se posee realmente y qué parte de la conclusión ha sido inferida.

En la participación ciudadana, estas capacidades adquieren todavía mayor relevancia. Las personas reciben posiciones contrapuestas sobre educación, economía, ambiente, tecnología y otros asuntos públicos. La democracia requiere ciudadanos capaces de escuchar argumentos, distinguir evidencia de propaganda y aceptar que determinadas cuestiones poseen grados legítimos de incertidumbre.

Pensar críticamente no obliga a permanecer neutral frente a todos los problemas. Una persona puede adoptar posiciones firmes y, al mismo tiempo, mantenerlas abiertas a revisión. La fortaleza de una convicción debería residir en la calidad de las razones que la sustentan, no en la imposibilidad de cuestionarla.

Esta orientación permite comprender el pensamiento crítico como una forma de responsabilidad intelectual. Cada vez que una persona afirma algo como verdadero, interpreta las acciones de otra, reproduce una información

o defiende una posición, participa en la construcción de significados que pueden influir sobre los demás.

Por eso, la frase «solo estoy dando mi opinión» no elimina necesariamente la responsabilidad sobre aquello que se comunica. Las opiniones pueden afectar reputaciones, decisiones y relaciones. La libertad de expresar una postura puede coexistir con la obligación intelectual de distinguir entre aquello que se sabe, aquello que se interpreta y aquello que simplemente se supone.

La escuela constituye un espacio privilegiado para aprender esta responsabilidad. Una cultura educativa orientada al pensamiento crítico no debería penalizar automáticamente la duda razonada ni presentar toda modificación de una respuesta como fracaso. Los estudiantes necesitan experimentar que cambiar una conclusión ante mejores evidencias constituye una conducta intelectualmente valiosa.

Este proceso conduce hacia la metacognición, es decir, hacia la capacidad de examinar el propio pensamiento. Después de resolver un problema o construir un argumento, el estudiante puede preguntarse: ¿cómo llegué a esta conclusión?, ¿qué información influyó más?, ¿consideré otras posibilidades?, ¿qué parte de mi razonamiento fue más débil?, ¿qué haría diferente la próxima vez?

Estas preguntas convierten la experiencia en aprendizaje transferible.

La autorregulación representa, en este sentido, una de las expresiones más avanzadas del pensamiento crítico. Resulta relativamente sencillo encontrar inconsistencias en los argumentos ajenos; aplicar criterios semejantes a las propias creencias requiere mayor disciplina intelectual.

Pensar críticamente implica, por tanto, desarrollar la capacidad de vivir con diferentes grados de certeza. Algunas conclusiones pueden encontrarse sólidamente respaldadas; otras serán probables; otras deberán permanecer abiertas. Reconocer esta gradación constituye una forma de rigor.

Expresiones como «la evidencia disponible sugiere», «esta interpretación parece más consistente», «todavía no existen datos suficientes» o «debo revisar mi conclusión» no representan necesariamente inseguridad. Pueden indicar que el sujeto comprende los límites de aquello que conoce.

En definitiva, el pensamiento crítico en la vida académica y cotidiana puede sintetizarse como la capacidad de detenerse, examinar, justificar y revisar. Detenerse antes de aceptar automáticamente una afirmación; examinar la información y su procedencia; justificar las

conclusiones mediante razones pertinentes; y revisarlas cuando nuevas evidencias lo exijan.

Su verdadera finalidad educativa aparece cuando estas operaciones dejan de depender exclusivamente de la indicación del docente y se convierten progresivamente en hábitos intelectuales del estudiante.

Formar pensamiento crítico significa, entonces, contribuir a que los jóvenes aprendan a asumir responsabilidad sobre aquello que leen, creen, escriben y comunican. En Lengua y Literatura, esta formación encuentra un espacio privilegiado porque el lenguaje constituye precisamente el medio mediante el cual interpretamos la realidad, confrontamos perspectivas y hacemos públicas nuestras razones.

El estudiante crítico no es quien cuestiona todo por principio ni quien procura tener siempre la última palabra. Es quien sabe preguntar qué razones justifican una afirmación, qué evidencia podría cambiar su posición y qué grado de confianza merece aquello que cree saber. Esa disposición constituye una competencia académica, pero también una forma responsable de participar en la vida social.

CAPÍTULO 2. Lectura crítica de textos literarios y no literarios

2.1. Lectura literal, inferencial y crítica

Leer constituye una actividad cognitiva compleja que trasciende el reconocimiento de palabras y la recuperación de información explícita. La comprensión implica construir una representación coherente del significado, establecer relaciones entre diferentes segmentos del texto, activar conocimientos previos pertinentes, elaborar inferencias y evaluar progresivamente aquello que se comprende. Por esta razón, la lectura debe concebirse como una interacción dinámica entre las características del texto, los conocimientos del lector, sus estrategias cognitivas y el propósito desde el cual se aproxima a la información.

En el ámbito educativo suele distinguirse entre lectura literal, inferencial y crítica. Esta clasificación mantiene utilidad pedagógica porque permite reconocer operaciones diferenciadas dentro del proceso de comprensión; sin embargo, no debería interpretarse como una secuencia rígida en la que un nivel termina completamente antes de comenzar el siguiente. Durante una lectura auténtica, el lector puede recuperar información explícita, inferir relaciones y

evaluar una afirmación de manera casi simultánea.

El marco de competencia lectora de PISA coincide con esta interpretación. La OECD (2019) diferencia procesos relacionados con la representación del significado literal, la integración de información y generación de inferencias, así como procesos de evaluación y reflexión sobre la calidad, credibilidad, forma y contenido de los textos. Esta organización evidencia que la comprensión avanzada depende de procesos relacionados entre sí y no de habilidades completamente independientes.

La lectura literal se relaciona principalmente con aquello que el texto comunica de manera explícita. Supone reconocer datos, acontecimientos, personajes, lugares, conceptos, relaciones expresadas directamente y otras informaciones que pueden identificarse a partir del contenido manifiesto. Sin embargo, reducir este tipo de lectura a localizar y copiar fragmentos constituiría una interpretación demasiado simple.

Comprender literalmente exige también interpretar vocabulario, reconocer relaciones gramaticales, identificar referentes, mantener información activa en la memoria y construir conexiones suficientes entre oraciones. La OECD (2019) señala precisamente que la construcción del significado literal puede requerir reconocer paráfrasis y equivalencias

semánticas, no solamente encontrar palabras idénticas a las formuladas en una pregunta.

Considérese el siguiente fragmento:

Durante tres meses, los habitantes de la comunidad organizaron jornadas para recuperar el bosque afectado por el incendio.

Ante la pregunta «¿Durante cuánto tiempo trabajó la comunidad en la recuperación del bosque?», la respuesta puede recuperarse directamente: tres meses. Sin embargo, si se pregunta «¿Qué hicieron los habitantes después del incendio?», el lector necesita reconocer que «organizaron jornadas para recuperar el bosque» contiene la información pertinente, aunque la formulación de la pregunta sea distinta.

Este ejemplo permite comprender que lo literal no debe confundirse con lo irrelevante ni con una forma inferior de lectura. Una interpretación crítica construida sobre una comprensión equivocada del contenido explícito será igualmente defectuosa. Antes de cuestionar una posición, el lector necesita determinar con precisión qué sostiene realmente el texto.

En Literatura ocurre algo semejante. Para interpretar por qué un personaje abandona su hogar no basta con formular hipótesis sobre sus sentimientos; previamente es necesario

reconocer qué acontecimientos ocurrieron, qué información ofrece el narrador, qué decisiones adoptó el personaje y qué relaciones aparecen explícitamente establecidas. La interpretación puede superar el contenido manifiesto, pero debe conservar una conexión verificable con él.

En Bachillerato, por tanto, las actividades de comprensión literal no deberían eliminarse bajo la idea de que corresponden exclusivamente a niveles educativos iniciales. En textos académicos, filosóficos, científicos o argumentativos complejos, determinar exactamente qué afirma un autor puede constituir una tarea cognitivamente exigente.

La comprensión se amplía cuando el lector necesita construir información que no aparece formulada de manera directa. La lectura inferencial consiste precisamente en establecer relaciones a partir de indicios textuales y conocimientos relevantes del lector.

Inferir no significa inventar.

Esta distinción resulta particularmente importante en Lengua y Literatura, donde con frecuencia se invita al estudiante a «interpretar» un texto. Una inferencia válida debe mantener una relación justificable con aquello que el escrito proporciona. El lector puede superar lo explícito, pero no atribuir arbitrariamente significados sin respaldo textual.

Una forma sencilla de representar este proceso sería:

información textual + conocimiento pertinente
= inferencia razonable.

Considérese el ejemplo:

Daniela entró al salón empapada. Dejó el paraguas junto a la puerta y pidió una toalla.

No se afirma directamente que estaba lloviendo. Sin embargo, la combinación entre estar empapada, portar un paraguas y solicitar una toalla permite formular razonablemente esa conclusión. El lector utiliza información del texto y conocimiento general sobre situaciones semejantes.

Las inferencias pueden relacionarse con causas, consecuencias, motivaciones, emociones, secuencias temporales, significados implícitos o relaciones entre diferentes partes del escrito. Algunas resultan casi obligatorias para comprender la coherencia textual; otras constituyen hipótesis interpretativas que deben mantenerse abiertas a revisión.

En Literatura esta dimensión adquiere especial importancia. Los escritores no necesariamente explicitan todos los sentimientos o motivaciones de sus personajes. El significado puede construirse mediante silencios, acciones,

repeticiones, símbolos, cambios de tono o contradicciones.

Considérese:

Cuando escuchó su nombre entre los ganadores, Pablo sonrió durante unos segundos. Después observó la silla vacía de la primera fila y bajó lentamente la mirada.

El contenido literal permite reconocer que Pablo fue anunciado como ganador, sonrió y posteriormente observó una silla vacía. Una lectura inferencial puede plantear que la ausencia de una persona significativa transforma emocionalmente el momento de triunfo. La interpretación se apoya en la secuencia narrativa, pero todavía podría modificarse si posteriormente el texto proporciona nueva información.

Esta posibilidad de revisión constituye una característica importante del razonamiento lector. No todas las inferencias poseen el mismo grado de certeza. Algunas se encuentran fuertemente determinadas por la información textual, mientras otras funcionan como interpretaciones plausibles.

La evidencia empírica confirma que la capacidad inferencial puede desarrollarse mediante enseñanza específica. Barnes et al. (2024), en una investigación con estudiantes de sexto a octavo grado que presentaban

dificultades de comprensión, encontraron que una intervención centrada en determinados tipos de inferencias produjo efectos positivos cuando fue implementada mediante apoyo tutorial. Estos resultados respaldan la necesidad de enseñar de manera explícita cómo establecer relaciones entre información textual y conocimientos relevantes.

Rice et al. (2024) también destacan que formular inferencias constituye una condición fundamental para construir representaciones coherentes de los textos. Entre las estrategias propuestas se encuentran formular preguntas inferenciales, modelar verbalmente el razonamiento del lector y enseñar al estudiante a justificar qué elementos del texto permiten alcanzar una determinada conclusión.

Esta última práctica posee especial valor educativo. No basta con preguntar «¿qué puedes inferir?». Conviene añadir: «¿qué información del texto te permite inferirlo?». La segunda pregunta obliga al estudiante a hacer visible el vínculo entre interpretación y evidencia.

En Bachillerato, la inferencia debe avanzar progresivamente hacia operaciones más complejas: reconocer posiciones implícitas, interpretar ironías, establecer relaciones entre argumentos, identificar significados simbólicos, reconstruir causas no expresadas

directamente y comparar información procedente de diferentes textos.

Estas exigencias aumentan en ambientes digitales, donde el lector puede necesitar integrar datos procedentes de documentos distintos. La OECD (2019) señala que comprender múltiples textos puede requerir inferencias intertextuales mediante las cuales el lector establece relaciones, identifica coincidencias, reconoce contradicciones y determina qué información debe priorizarse.

La comprensión inferencial conduce de manera natural hacia una tercera dimensión: la lectura crítica. En ella, el lector no se limita a identificar qué afirma el texto o qué puede deducirse razonablemente, sino que examina la calidad, consistencia, credibilidad, perspectiva y significado de aquello que está leyendo.

La distinción puede expresarse mediante tres preguntas complementarias:

Lectura literal: ¿qué dice el texto?

Lectura inferencial: ¿qué puedo construir razonablemente a partir de lo que dice?

Lectura crítica: ¿qué tan consistente, fundamentado o significativo resulta aquello que el texto plantea?

Estas preguntas no corresponden a compartimentos independientes. Para evaluar rigurosamente una afirmación es necesario comprenderla; para comprender determinadas relaciones puede ser indispensable inferir información que no aparece directamente formulada.

La lectura crítica incorpora una cierta distancia reflexiva frente al discurso. Comprender una afirmación no significa aceptarla.

Considérese:

El uso de teléfonos inteligentes destruye inevitablemente la capacidad de concentración de todos los adolescentes.

Una lectura literal identifica la afirmación explícita. Una comprensión inferencial puede reconocer que el autor establece una relación causal general entre uso de teléfonos inteligentes y concentración. La lectura crítica introduce preguntas adicionales: ¿qué evidencia demuestra esa relación?, ¿resulta justificable el término «inevitablemente»? ¿puede generalizarse a todos los adolescentes?, ¿qué diferencias existen según tiempo, contexto y finalidad de uso?, ¿qué investigaciones respaldan la conclusión?

El lector crítico comienza así a examinar no solamente el contenido, sino también la calidad de la formulación.

La OECD (2019) sitúa dentro de estos procesos avanzados la evaluación de la credibilidad y calidad de la información, la reflexión sobre forma y contenido y el análisis del propósito y punto de vista del autor. Este enfoque resulta especialmente relevante en contextos donde los estudiantes deben relacionarse con textos que combinan datos, interpretaciones y recursos persuasivos.

La lectura crítica incluye también el análisis de la forma lingüística. La selección de palabras, el orden de presentación de la información, los ejemplos elegidos y la manera en que se representan perspectivas alternativas pueden orientar la interpretación.

Esto no significa que todo recurso persuasivo constituya manipulación. La persuasión forma parte de numerosas prácticas discursivas legítimas. Lo importante es examinar si las estrategias retóricas se encuentran respaldadas por razones suficientes.

La dimensión metacognitiva resulta igualmente importante. Mirasol (2024), en un estudio con 628 estudiantes de séptimo a décimo grado, identificó una diferencia entre la percepción elevada que los participantes tenían sobre su uso de estrategias de lectura crítica y su desempeño efectivo en tareas lectoras. Este resultado muestra que sentirse un lector competente no garantiza necesariamente un desempeño crítico equivalente.

La enseñanza necesita, por tanto, ofrecer oportunidades donde el estudiante demuestre su comprensión mediante acciones observables: explicar relaciones, justificar inferencias, comparar interpretaciones, evaluar argumentos y reconocer cuándo necesita información adicional.

La propia orientación de la tarea puede influir sobre la profundidad con la que se procesa un texto. Aunque desarrollado con estudiantes universitarios y de posgrado, y por ello no directamente extrapolable a Bachillerato, el experimento de List et al. (2024) ofrece evidencia relevante sobre este fenómeno. Los participantes que trabajaron produciendo críticas de textos deliberadamente defectuosos mostraron ventajas posteriores en una tarea de lectura crítica frente a quienes habían trabajado principalmente en resumirlos.

El hallazgo no significa que resumir carezca de utilidad. La capacidad de síntesis sigue siendo fundamental. Lo que sugiere es que si se desea enseñar lectura crítica, las actividades deben exigir explícitamente evaluación crítica. No puede suponerse que esta aparecerá automáticamente como consecuencia de cualquier práctica lectora.

En Lengua y Literatura, esto obliga a diseñar preguntas que superen la recuperación de información. Ante un texto argumentativo, el estudiante puede analizar si la tesis está

respaldada, si los ejemplos resultan pertinentes o si existen generalizaciones injustificadas. Ante una obra literaria, puede examinar la confiabilidad del narrador, comparar perspectivas o justificar cómo determinados recursos formales contribuyen a construir significado.

Sin embargo, la lectura crítica tampoco debe confundirse con una búsqueda compulsiva de errores. Evaluar significa estar en condiciones de justificar tanto una objeción como una valoración positiva. Un lector crítico puede concluir que un argumento es sólido, que una fuente resulta confiable o que una interpretación se encuentra adecuadamente sustentada.

El aspecto decisivo reside en la posibilidad de explicar por qué.

Esta relación entre comprensión y evidencia conduce a un principio fundamental para el aprendizaje lector: volver al texto. Cuando se formula una inferencia, el estudiante debería poder identificar qué indicios la sustentan. Cuando cuestiona un argumento, necesita señalar qué afirmación o relación considera problemática. Cuando propone una interpretación literaria, debe mostrar qué elementos textuales la hacen plausible.

El retorno permanente a la evidencia distingue una interpretación argumentada de una reacción puramente subjetiva.

Esto no significa excluir la experiencia personal del lector. Los conocimientos, emociones y experiencias forman parte de la construcción de significado. La educación crítica debe enseñar a distinguir, sin embargo, entre aquello que el texto expresa, aquello que permite inferir razonablemente y aquello que procede principalmente de las asociaciones personales del lector.

La lectura literal, inferencial y crítica pueden entenderse así como dimensiones interdependientes de una misma competencia. La primera permite construir con precisión el significado explícito; la segunda establece relaciones que amplían la comprensión; la tercera somete el contenido y la forma del discurso a evaluación.

En conjunto, estas operaciones conducen hacia una finalidad educativa central: formar lectores capaces de comprender antes de juzgar, inferir sin inventar y evaluar sin perder contacto con la evidencia.

2.2. Tema, ideas principales e intención comunicativa

Comprender un texto supone mucho más que recordar información aislada. Un lector puede recuperar numerosos datos y, sin embargo, no ser capaz de explicar qué problema articula el escrito, qué plantea fundamentalmente el autor o qué propósito cumple su discurso. La comprensión profunda requiere organizar jerárquicamente la información y construir una representación global de aquello que se está leyendo.

Esta idea posee una larga tradición dentro de los estudios cognitivos y discursivos. Van Dijk y Kintsch (1983) propusieron que la comprensión textual implica construir representaciones que trascienden la secuencia superficial de palabras y permiten elaborar estructuras de significado más amplias. Desde esta perspectiva, el lector no conserva todas las proposiciones con idéntico peso, sino que organiza la información y reconoce relaciones jerárquicas entre ideas.

Kintsch (1998) profundizó posteriormente esta concepción mediante el modelo de construcción-integración, según el cual comprender implica relacionar información textual con conocimientos previos y construir progresivamente una representación coherente del significado. Esta perspectiva resulta

especialmente útil para explicar por qué reconocer el tema o la idea principal no consiste únicamente en localizar una oración determinada: en muchos casos, el lector necesita construir el significado global mediante la integración de diferentes partes del texto.

Dentro de esta organización pueden distinguirse tres conceptos especialmente relevantes para la enseñanza de Lengua y Literatura: tema, idea principal e intención comunicativa.

El tema responde a la pregunta:

¿De qué trata fundamentalmente el texto?

La idea principal introduce una pregunta diferente:

¿Qué plantea esencialmente el texto acerca de ese tema?

La intención comunicativa agrega una tercera dimensión:

¿Qué acción discursiva parece realizar el emisor mediante la forma en que presenta ese contenido?

Esta diferenciación evita un problema frecuente en la comprensión escolar: responder a

preguntas diferentes mediante una misma palabra o frase general.

El tema constituye el asunto central alrededor del cual se organiza un discurso. Habitualmente puede expresarse mediante un sintagma relativamente breve: «desinformación digital», «identidad», «migración», «cambio climático», «amistad», «violencia escolar» o «inteligencia artificial».

No obstante, identificar el término que más se repite en un texto no garantiza haber reconocido adecuadamente su tema. Un escrito puede mencionar numerosas veces una misma palabra y utilizarla como parte de una problemática más específica.

Considérense dos textos relacionados con inteligencia artificial. Uno puede explicar el funcionamiento general de los sistemas generativos. Otro puede analizar las implicaciones éticas de su incorporación al ámbito educativo. Ambos utilizarán reiteradamente la expresión «inteligencia artificial», pero los temas específicos serían diferentes.

En el primer caso podría formularse:

funcionamiento de los sistemas de inteligencia artificial generativa.

En el segundo:

implicaciones éticas de la inteligencia artificial en la educación.

Identificar el tema exige, por tanto, una operación de abstracción. El lector necesita integrar múltiples informaciones y reconocer qué asunto permite organizarlas de manera coherente.

La distinción adquiere especial importancia en Literatura. Con frecuencia los estudiantes responden a la pregunta sobre el tema narrando acontecimientos de la obra. Sin embargo, tema y argumento no son equivalentes.

Decir:

Una mujer regresa después de veinte años a la ciudad donde nació y descubre que su antigua casa será demolida.

resume un acontecimiento fundamental de la narración.

En cambio:

La obra explora la relación entre memoria, pérdida e identidad.

formula posibles núcleos temáticos.

El argumento responde principalmente a qué ocurre; el tema procura identificar qué problema humano, social, cultural o conceptual se encuentra elaborado mediante esos acontecimientos.

Esta diferencia permite que la lectura literaria avance desde la reconstrucción de la trama hacia la interpretación.

La idea principal posee un nivel mayor de especificidad. No indica solamente aquello de lo que se habla, sino qué afirmación fundamental desarrolla el texto acerca de ese asunto.

Si el tema fuera:

redes sociales y adolescencia,

la idea principal podría formularse como:

los efectos de las redes sociales sobre los adolescentes dependen de variables como el tipo de uso, su duración y el contexto en que ocurre.

La primera formulación identifica el campo temático. La segunda expresa una proposición acerca de ese campo.

Por esta razón, una respuesta como «las redes sociales» difícilmente puede considerarse una

idea principal completa. Indica el asunto, pero todavía no explica qué sostiene el texto.

La identificación de ideas principales mantiene una relación estrecha con la construcción de la macroestructura textual propuesta por van Dijk y Kintsch (1983). El lector necesita distinguir información central de detalles subordinados y construir una representación condensada que conserve aquello que resulta indispensable para comprender el mensaje global.

Esto no significa que la idea principal siempre aparezca formulada textualmente en una oración específica.

En algunos párrafos expositivos, una oración temática puede expresar claramente la información central y las demás oraciones desarrollarla. En otros casos, la idea debe inferirse mediante la integración de varias proposiciones.

Considérese:

El transporte público puede reducir la cantidad de automóviles en circulación. También facilita el acceso de numerosas personas a lugares de trabajo y estudio y puede contribuir a disminuir determinadas emisiones. Para alcanzar estos beneficios, sin embargo, necesita suficiente cobertura, frecuencia adecuada y condiciones de seguridad.

El tema puede formularse como:

transporte público.

Una posible idea principal sería:

un sistema de transporte público eficiente puede generar beneficios sociales y ambientales siempre que reúna condiciones adecuadas de funcionamiento.

Esta idea no aparece literalmente escrita como una única oración. El lector la construye mediante un proceso de integración.

Esta capacidad resulta indispensable para elaborar resúmenes. Resumir no consiste en copiar varias frases que parecen importantes; implica reconocer la jerarquía de la información, eliminar redundancias y conservar aquellas relaciones necesarias para reconstruir el significado esencial.

Wendaferew y Damtew (2023), en una intervención realizada con estudiantes de grado 11, encontraron resultados favorables después de trabajar explícitamente estrategias relacionadas con identificación de ideas, resumen, inferencia, monitoreo y autoevaluación. El estudio resulta particularmente pertinente para Bachillerato porque muestra que estas habilidades pueden fortalecerse mediante instrucción deliberada.

La relación entre ideas principales y secundarias debe entenderse igualmente en términos funcionales. Las ideas secundarias no constituyen información inútil; pueden explicar, ejemplificar, justificar, precisar o desarrollar una afirmación central.

Un dato estadístico puede respaldar una idea.

Un ejemplo puede ilustrarla.

Una definición puede permitir comprenderla.

Una comparación puede aclarar sus características.

Una consecuencia puede mostrar su relevancia.

Por esta razón, una lectura competente no se limita a separar «principal» y «secundario». Analiza qué función cumple cada información dentro de la estructura global.

Considérese:

La lectura frecuente puede contribuir al desarrollo del vocabulario. Al enfrentarse a textos diversos, los lectores encuentran términos que rara vez aparecen en conversaciones cotidianas y pueden aproximarse a su significado mediante el contexto.

La primera oración presenta la afirmación central; la segunda explica parcialmente un mecanismo mediante el cual podría producirse dicho efecto.

La relación puede examinarse mediante preguntas como:

¿Qué afirmación está explicando este ejemplo?

¿Qué idea intenta respaldar este dato?

¿La eliminación de esta información modificaría el significado global?

¿Esta oración introduce una nueva idea o desarrolla una anterior?

Estas preguntas obligan al lector a pensar en la arquitectura del texto y no solamente en su contenido fragmentario.

Una vez identificado de qué trata un discurso y qué afirma fundamentalmente, aparece otra dimensión: la intención comunicativa.

Las personas utilizan el lenguaje para realizar acciones. Mediante los textos pueden informar, explicar, persuadir, advertir, solicitar, denunciar, cuestionar, relatar, expresar experiencias, provocar emociones o invitar a reflexionar.

En niveles educativos iniciales suele enseñarse la intención mediante categorías amplias como informar, persuadir y entretener. Esta clasificación resulta útil como aproximación inicial, pero los discursos reales presentan una complejidad mayor. Un mismo texto puede perseguir varios propósitos simultáneamente.

Un artículo científico informa sobre procedimientos y resultados, pero también intenta demostrar que el problema investigado resulta relevante y que las conclusiones se encuentran justificadas.

Una columna periodística puede informar sobre un acontecimiento y, al mismo tiempo, orientar la interpretación del lector.

Un discurso político puede describir un problema, atribuir responsabilidades y solicitar apoyo.

Una novela puede producir placer estético y simultáneamente explorar conflictos sociales, históricos o éticos.

Por esta razón, la intención comunicativa no debería entenderse como una etiqueta rígida.

Reconocerla exige considerar la relación entre emisor, texto, audiencia y contexto.

La OECD (2019) incluye dentro de la competencia lectora avanzada la capacidad de reflexionar sobre el propósito, punto de vista y forma de los textos. Esta perspectiva resulta especialmente relevante porque obliga a reconocer que la comunicación no consiste exclusivamente en transmitir contenido; también procura producir determinados efectos.

Sin embargo, existe una precisión metodológica necesaria. Hablar de «intención del autor» no significa que el lector posea acceso directo a la mente de quien escribió.

La intención se infiere.

Por ello, resulta más riguroso afirmar:

«La organización argumentativa permite interpretar que el texto busca persuadir...»

que expresar:

«El autor quería que todos pensarán...»

La primera formulación se apoya en evidencia textual. La segunda pretende conocer directamente un estado psicológico que no necesariamente puede demostrarse.

Considérese el siguiente fragmento:

Cada año toneladas de residuos llegan a nuestros ríos. Reducir el consumo de plásticos desechables es una decisión que ciudadanos e instituciones no deberían continuar aplazando.

El tema podría formularse como:

contaminación producida por plásticos.

La idea principal:

la reducción del uso de plásticos desechables constituye una medida necesaria para enfrentar la contaminación de los ríos.

La intención predominante:

persuadir al lector acerca de la necesidad de adoptar medidas de reducción.

La comprensión conjunta de estas dimensiones ofrece una representación considerablemente más rica que afirmar únicamente que el texto «habla sobre contaminación».

La intención comunicativa puede inferirse también mediante recursos lingüísticos. Las elecciones léxicas, las modalidades verbales, las preguntas, las estructuras imperativas, los datos seleccionados y los recursos retóricos contribuyen a orientar la relación con el lector.

Compárense las siguientes formulaciones:

El consumo de agua aumentó un 20 % durante el último trimestre.

Estamos desperdiciando una cantidad inadmisibles de agua y debemos actuar inmediatamente.

La primera presenta fundamentalmente un dato. La segunda incorpora valoración y exhortación. Ambas podrían aparecer dentro de un mismo texto, pero cumplen funciones discursivas diferentes.

Reconocer esta diferencia constituye una competencia crítica porque permite distinguir entre información factual y valoración sin asumir que la segunda sea ilegítima. Los textos argumentativos necesitan precisamente defender posiciones. La tarea del lector consiste en analizar si las estrategias persuasivas utilizadas se encuentran respaldadas por razones pertinentes.

En Literatura, la cuestión de la intención requiere todavía mayor cautela. Reducir una novela, un poema o una obra teatral a «el mensaje que quiso transmitir el autor» puede empobrecer considerablemente la interpretación.

Los textos literarios pueden producir significados que trascienden cualquier declaración explícita de su creador. El lector interpreta relaciones entre lenguaje, estructura,

contexto, símbolos, voces y tradiciones culturales.

Por ello, en lugar de preguntar únicamente:

¿Qué quiso decir el autor?

resulta intelectualmente más productivo preguntar:

¿Qué interpretaciones permite construir el texto y qué elementos permiten justificarlas?

Este desplazamiento devuelve el análisis a la evidencia textual.

Un poema que describe una casa abandonada, por ejemplo, podría permitir interpretaciones relacionadas con memoria, pérdida, ausencia o paso del tiempo. Estas interpretaciones adquieren fuerza cuando el lector puede señalar qué imágenes, contrastes, símbolos o elecciones lingüísticas permiten sostenerlas.

La pluralidad interpretativa no supone ausencia de límites. Una lectura literaria necesita coherencia y evidencia. No todas las interpretaciones poseen igual solidez simplemente porque hayan sido formuladas por un lector.

Esta misma lógica permite relacionar tema, idea principal e intención comunicativa dentro de una comprensión más amplia.

El tema identifica el campo de significado.

La idea principal organiza aquello que el texto plantea esencialmente acerca de ese campo.

La intención comunicativa permite comprender qué función parece cumplir la manera en que se organiza ese contenido.

Puede observarse mediante un ejemplo:

Dormir menos de seis horas de forma habitual puede afectar procesos asociados con atención y memoria. Por ello, las instituciones educativas deberían incorporar una formación más explícita sobre hábitos de sueño durante la adolescencia.

Tema: sueño y procesos de aprendizaje en adolescentes.

Idea principal: la insuficiencia habitual de sueño puede afectar capacidades cognitivas relevantes y justifica acciones educativas preventivas.

Intención comunicativa predominante: informar sobre un problema y argumentar a favor de una respuesta educativa.

El análisis conjunto de estas dimensiones permite comprender no solo aquello que el texto contiene, sino cómo está organizado para construir significado.

Esta capacidad se vuelve especialmente relevante en contextos digitales. Numerosos contenidos mezclan información, entretenimiento, publicidad y persuasión. Un video aparentemente educativo puede simultáneamente promocionar un producto; una publicación informativa puede buscar movilizar emocionalmente al usuario; un contenido patrocinado puede adoptar la apariencia formal de una recomendación espontánea.

En estos escenarios, el lector necesita preguntarse:

¿Qué información estoy recibiendo?

¿Qué afirmación principal se intenta establecer?

¿Qué espera el emisor que piense, sienta o haga después de recibir este mensaje?

Estas preguntas no presuponen manipulación. Permiten reconocer la dimensión pragmática inherente a todo proceso comunicativo.

En Bachillerato, identificar tema, idea principal e intención comunicativa debería superar el ejercicio de completar cuadros o responder preguntas aisladas. El estudiante necesita justificar sus decisiones mediante evidencia textual y explicar por qué considera que una información ocupa una posición central o por qué determinados recursos sugieren una intención específica.

El objetivo final no consiste en producir lectores capaces de memorizar tres definiciones, sino en desarrollar una comprensión estructural de los discursos.

Cuando el estudiante puede explicar de qué trata un texto, qué plantea fundamentalmente, cómo organiza sus ideas y qué función cumple la forma en que presenta la información, ha dejado de leer como una acumulación de datos y comienza a comprender el texto como una construcción de significado.

Esta capacidad constituye la base necesaria para avanzar hacia formas más complejas de lectura crítica, donde será necesario analizar cómo el contexto, las perspectivas y las diferentes voces intervienen en la producción e interpretación de los discursos.

2.3. Contexto, perspectiva y construcción de significados

Comprender un texto exige mucho más que descifrar palabras, reconocer información explícita o reconstruir una secuencia de acontecimientos. Todo discurso se produce dentro de determinadas condiciones históricas, sociales, culturales y comunicativas que intervienen en aquello que puede decirse, en la forma como se dice y en las posibilidades de interpretación que posteriormente construyen los lectores. Por esta razón, una lectura profunda necesita relacionar el contenido textual con el contexto en que surge, identificar la perspectiva desde la cual se organiza y reconocer que el significado se construye mediante una interacción entre texto, lector y conocimiento pertinente.

Esta concepción se relaciona con los modelos de comprensión desarrollados por van Dijk y Kintsch (1983) y posteriormente profundizados por Kintsch (1998). Desde esta tradición, comprender no significa conservar una copia literal del texto en la mente, sino construir representaciones progresivamente coherentes mediante la integración de información textual y conocimientos previos. El lector necesita seleccionar información, establecer relaciones causales y temporales, reconocer propósitos y elaborar inferencias que permitan configurar

una representación global de aquello que está leyendo.

La teoría transaccional de Rosenblatt (1978) aporta una dimensión particularmente relevante para la educación literaria al plantear que el significado emerge de la relación entre lector y texto durante el acto de lectura. Esta perspectiva permite comprender por qué diferentes lectores pueden advertir matices distintos en una misma obra. Sus experiencias, conocimientos, expectativas y formas de relacionarse con el lenguaje participan en el proceso interpretativo.

Sin embargo, reconocer la participación del lector no significa aceptar que cualquier interpretación posea idéntica validez. Esta precisión resulta fundamental para una enseñanza orientada al pensamiento crítico. El lector participa en la construcción de significado, pero el texto establece límites, proporciona evidencias y contiene relaciones que las interpretaciones necesitan explicar.

Por ello, interpretar no equivale a inventar.

Una interpretación adquiere mayor solidez cuando puede responder razonablemente a preguntas como: ¿qué elementos del texto permiten sostenerla?, ¿qué relaciones explican esa conclusión?, ¿qué información contextual resulta pertinente?, ¿existen elementos que contradicen la interpretación propuesta?, ¿qué

otras lecturas podrían construirse a partir de la misma evidencia?

Estas preguntas transforman la lectura en una actividad argumentativa.

El contexto constituye una de las dimensiones fundamentales de este proceso. Puede entenderse, en primer lugar, como el conjunto de condiciones históricas y sociales relacionadas con la producción y circulación de un discurso. Una palabra, comportamiento o conflicto puede adquirir significados diferentes según la época en la que aparece.

Leer una obra escrita hace doscientos años exclusivamente desde categorías contemporáneas puede producir interpretaciones incompletas. Determinadas relaciones sociales, expresiones lingüísticas, normas y conflictos responden a condiciones históricas que necesitan ser comprendidas antes de ser evaluadas.

Esto no significa justificar todo aquello que pertenece al pasado. Contextualizar no equivale a justificar.

La distinción resulta especialmente importante en Literatura. Una obra puede contener representaciones de género, clase, etnia, autoridad o familia que actualmente generan cuestionamientos legítimos. Una lectura crítica no necesita elegir entre rechazar

inmediatamente el texto o aceptar sus valores porque «eran propios de la época». Puede realizar una operación más rigurosa: reconstruir las condiciones históricas que permiten comprender la representación y, posteriormente, analizarla desde preguntas contemporáneas.

De esta forma, comprensión histórica y evaluación crítica pueden coexistir.

El contexto tampoco determina completamente el significado de una obra. Los textos literarios pueden adquirir nuevas interpretaciones al circular entre épocas y comunidades diferentes. Una novela producida dentro de un conflicto político específico puede continuar generando preguntas sobre autoridad, miedo, libertad o identidad décadas después de haber desaparecido las circunstancias inmediatas de su producción.

La lectura crítica necesita, por tanto, evitar dos reduccionismos: interpretar una obra como si su contexto no existiera o considerar que conocer el contexto permite explicar completamente su significado.

Existe además un contexto comunicativo. Los textos se producen para determinadas audiencias y dentro de géneros que establecen expectativas particulares. Una noticia, un artículo científico, una carta personal, una publicidad y un poema establecen relaciones

diferentes entre quien produce el discurso y quien lo recibe.

La afirmación «los resultados fueron significativos», por ejemplo, puede adquirir un sentido técnico dentro de una investigación estadística y otro diferente en una conversación cotidiana. Comprender el contexto discursivo ayuda a determinar qué significan determinadas expresiones y qué función cumplen.

También interviene el contexto de recepción. Los lectores se acercan a los textos desde conocimientos y experiencias diferentes. Ante una narración sobre migración, un estudiante puede relacionarla principalmente con acontecimientos históricos; otro puede reconocer experiencias presentes en su entorno familiar; un tercero puede concentrarse en los conflictos identitarios del protagonista.

Estas aproximaciones iniciales pueden enriquecer la lectura, pero necesitan someterse posteriormente al texto y al diálogo con otros lectores.

Aquí aparece otra dimensión central: la perspectiva.

Todo discurso organiza la realidad desde determinado lugar. En Literatura, la perspectiva puede observarse con claridad mediante la voz narrativa. Una historia contada por uno de sus protagonistas proporciona acceso a

determinadas experiencias mientras limita otras. El lector conoce aquello que esa voz observa, recuerda, interpreta o decide narrar.

Esta situación obliga a distinguir entre los acontecimientos y la manera como son presentados.

Un narrador puede equivocarse.

Puede desconocer información.

Puede interpretar las acciones de otros personajes desde sus prejuicios.

Puede ocultar deliberadamente determinados hechos.

Incluso puede ofrecer una versión que la propia estructura de la obra invita posteriormente a cuestionar.

Reconocer estas posibilidades transforma la lectura narrativa. El estudiante deja de aceptar automáticamente la voz que cuenta la historia y comienza a preguntarse qué sabe, qué desconoce y qué razones existen para confiar en ella.

Supóngase una narración construida inicialmente desde la perspectiva de un adolescente que considera injustas las decisiones de su familia. Si posteriormente otro

capítulo presenta los mismos acontecimientos desde la perspectiva de uno de los padres, determinadas acciones pueden adquirir un nuevo sentido. Los hechos no necesariamente han cambiado; cambia la información disponible y la posición desde la que son interpretados.

La literatura evidencia así una idea fundamental para el pensamiento crítico: una perspectiva puede ser comprensible y, al mismo tiempo, incompleta.

Este principio también puede aplicarse a textos no literarios. Ningún discurso puede incorporar toda la información existente sobre un acontecimiento. Una noticia selecciona testimonios y datos; un documental selecciona imágenes; un artículo decide qué antecedentes incluir; una infografía jerarquiza determinadas cifras.

La selección forma parte inevitable de la comunicación.

Por ello, reconocer perspectiva no significa automáticamente denunciar manipulación o falsedad. McGrew et al. (2024) muestran precisamente que los estudiantes pueden conceder un peso excesivo a la perspectiva aparente de una fuente cuando evalúan su credibilidad. Una valoración rigurosa necesita considerar también la experiencia de quien informa, la calidad de las evidencias, los

procedimientos utilizados y los posibles conflictos de interés.

Este matiz permite evitar una equivocación frecuente: confundir tener perspectiva con carecer de credibilidad.

Todo discurso está situado de alguna manera. La pregunta crítica no es simplemente si posee una perspectiva, sino cómo esta interviene en la selección, organización e interpretación de la información.

El lenguaje constituye uno de los mecanismos mediante los cuales esas perspectivas se hacen visibles. Las palabras no solo designan acontecimientos; también pueden orientar valoraciones.

Compárense las siguientes formulaciones:

Los manifestantes permanecieron frente al edificio durante varias horas.

Los agitadores ocuparon los alrededores del edificio durante varias horas.

Ambas podrían referirse a un mismo acontecimiento observable, pero «manifestantes» y «agitadores» construyen representaciones diferentes de quienes participan.

Una lectura crítica necesita separar varias cuestiones: ¿qué ocurrió?, ¿qué evidencia permite establecerlo?, ¿cómo se denomina a los participantes?, ¿qué valoración introduce esa denominación?, ¿otras fuentes utilizan expresiones diferentes?

Estas preguntas evitan reducir el análisis lingüístico a la búsqueda automática de manipulación.

En Literatura, las elecciones del lenguaje adquieren todavía mayor complejidad porque pueden construir significados mediante metáforas, símbolos, ironías, repeticiones, silencios y contrastes.

Una casa puede ser simultáneamente un espacio físico y adquirir valor simbólico.

Un objeto repetido puede relacionarse con memoria o pérdida.

Una contradicción entre lo que un personaje afirma y aquello que hace puede permitir inferir dimensiones que nunca aparecen expresadas directamente.

La interpretación necesita establecer estas relaciones sin perder contacto con la evidencia textual.

De ahí que resulte útil distinguir entre interpretación y sobreinterpretación. Una interpretación propone significados que permiten explicar elementos de la obra y puede defenderse mediante evidencia. La sobreinterpretación fuerza el texto para hacerlo coincidir con una idea previa, ignora información contradictoria o atribuye significados para los cuales existen pocos indicios.

La pregunta «¿qué parte del texto permite sostenerlo?» constituye una herramienta sencilla pero intelectualmente poderosa.

La investigación contemporánea sobre discusiones literarias confirma la importancia de esta relación entre perspectiva, diálogo y evidencia. Nah (2023), al estudiar debates sobre poesía en una clase de décimo grado, encontró que algunos estudiantes lograban considerar perspectivas diferentes y fortalecer sus posibilidades interpretativas mediante evidencia textual cercana, mientras que otros utilizaban selectivamente el texto para aparentar apertura hacia otras posiciones. El estudio muestra que el diálogo, por sí solo, no garantiza pensamiento crítico: la calidad de la interpretación depende también de cómo se emplea la evidencia.

Este hallazgo resulta especialmente relevante para Bachillerato. Permitir múltiples interpretaciones no significa abandonar

criterios de rigor. El aula puede convertirse en un espacio donde diferentes lecturas se confrontan, pero las razones y la evidencia deben formar parte de la conversación.

La concepción dialógica del lenguaje desarrollada por Bakhtin (1981) aporta también una base importante para comprender esta pluralidad. Los discursos se encuentran continuamente relacionados con otras voces, posiciones y formas de entender el mundo. En la novela, particularmente, diferentes lenguajes sociales pueden entrar en tensión sin que necesariamente exista una única voz encargada de resolver todas las contradicciones.

Esto obliga a evitar otro error frecuente: identificar automáticamente las palabras de un personaje con las ideas del autor.

Una obra puede presentar discursos racistas, autoritarios, solidarios, individualistas o contradictorios precisamente para establecer tensiones entre ellos. Analizar literatura implica estudiar qué voces aparecen, qué relaciones mantienen y cómo la estructura de la obra permite interpretarlas.

La construcción de significado se convierte, de este modo, en una forma de argumentación.

Un estudiante que propone una interpretación formula implícitamente una tesis.

Cuando señala fragmentos, acontecimientos o recursos formales para sostenerla, presenta evidencia.

Cuando escucha otra interpretación, enfrenta un posible contraargumento.

Cuando modifica su lectura ante mejores razones, ejerce autorregulación.

La lectura literaria y el pensamiento crítico se encuentran aquí profundamente vinculados.

La pluralidad interpretativa no supone relativismo. Una interpretación que explica coherentemente diferentes elementos del texto, incorpora información contextual pertinente y resiste objeciones posee mayor fuerza que otra construida exclusivamente sobre impresiones personales.

El objetivo de la educación literaria no consiste entonces en sustituir una interpretación oficial del docente por una colección de opiniones igualmente incuestionables de los estudiantes.

Consiste en aprender a argumentar sobre el significado.

Contexto, perspectiva y construcción de significados forman así un sistema relacionado. El contexto permite comprender las condiciones desde las que surge el discurso; la

perspectiva ayuda a reconocer cómo se selecciona y organiza la experiencia; y la interpretación integra ambas dimensiones con las evidencias textuales.

El lector crítico comprende que un texto no es una ventana completamente transparente hacia la realidad, pero tampoco un objeto al que pueda atribuirse cualquier significado.

Entre esos extremos se encuentra el trabajo intelectual de interpretar: situar el discurso, reconocer perspectivas, identificar recursos lingüísticos, contrastar posibilidades y justificar conclusiones.

Esta capacidad proporciona la base necesaria para enfrentarse a textos donde la evaluación de información y argumentos adquiere una importancia todavía mayor.

2.4. Lectura crítica de textos informativos, argumentativos y digitales

La vida académica y social contemporánea exige leer textos de naturaleza muy diversa. Noticias, reportajes, artículos de opinión, investigaciones científicas, infografías, publicaciones en redes sociales, páginas institucionales, videos y contenidos generados mediante inteligencia artificial forman parte de un ecosistema comunicativo donde comprender resulta necesario, pero ya no suficiente.

El lector necesita además determinar qué tipo de afirmación tiene ante sí, qué evidencia la respalda, cuál es la calidad de la fuente y qué relaciones mantiene con otras informaciones disponibles.

Los textos informativos pretenden comunicar acontecimientos, conocimientos, explicaciones o datos acerca de la realidad. Esta finalidad no significa que constituyan reproducciones completamente neutrales de los hechos. Todo texto selecciona información y necesita organizarla.

La pregunta crítica inicial debería ser, por tanto, sencilla: ¿qué sabemos realmente a partir de este texto?

Responderla requiere distinguir información comprobable de interpretaciones, reconocer qué evidencias son proporcionadas y advertir qué grado de certeza permite cada afirmación.

Los datos necesitan especial atención porque pueden producir una apariencia inmediata de objetividad. Una cifra verdadera puede ser interpretada de manera engañosa si se presenta sin una referencia adecuada.

Decir que durante un año se registraron «mil casos» no permite saber, por sí solo, si existe un aumento preocupante. Para establecerlo podrían necesitarse datos de años anteriores,

tamaño de la población, cambios en los procedimientos de registro y otras variables.

El lector crítico no cuestiona necesariamente la cifra; cuestiona qué conclusión puede construirse legítimamente a partir de ella.

Algo semejante ocurre con titulares. Su función exige sintetizar y atraer la atención, lo que puede producir formulaciones categóricas que posteriormente son matizadas dentro del propio contenido.

Por esta razón, leer críticamente información requiere superar la reacción inicial e investigar cómo se construye la afirmación completa.

En los textos argumentativos, el problema cambia parcialmente. Ya no basta con determinar qué ocurrió; es necesario reconocer qué posición intenta defenderse y por qué razones debería aceptarse.

El modelo de Toulmin (1958) continúa siendo útil para comprender esta relación. Una argumentación puede contener una afirmación o conclusión, datos que pretenden respaldarla y garantías que permiten explicar por qué esos datos deberían conducir a aceptar esa conclusión. Además, pueden aparecer respaldos, condiciones y posibles refutaciones.

Esta estructura permite demostrar que disponer de datos no equivale automáticamente a disponer de un buen argumento.

Considérese:

Los estudiantes que leen con frecuencia obtienen mejores resultados académicos; por tanto, todas las instituciones deberían establecer obligatoriamente dos horas diarias de lectura.

Aunque la primera afirmación estuviera respaldada por evidencia, la segunda introduce una propuesta específica cuya validez requiere argumentos adicionales. Sería necesario determinar si existe una relación causal, si dos horas constituyen una cantidad adecuada, qué efectos produciría la obligatoriedad y qué alternativas podrían alcanzar objetivos semejantes.

La pregunta crítica es:

¿la evidencia presentada permite realmente llegar a esa conclusión?

Esta cuestión constituye una de las habilidades más importantes de la argumentación.

La evidencia necesita ser no solamente verdadera, sino también pertinente y suficiente.

Un caso individual puede ilustrar un problema sin demostrar su frecuencia.

La opinión de un especialista puede aportar respaldo si se refiere al campo en el que posee experiencia.

Una estadística puede ser correcta y, al mismo tiempo, irrelevante para la conclusión defendida.

Un estudio puede proporcionar resultados sólidos para una población específica sin permitir generalizarlos automáticamente a todas las personas.

El lector necesita valorar estas diferencias.

La argumentación exige además considerar alternativas. Un autor puede presentar evidencia favorable a su tesis y omitir resultados que la contradicen. Por esta razón, la lectura crítica no se limita a inspeccionar lo que aparece dentro de un texto; también pregunta qué objeciones razonables podrían formularse.

Esto no significa exigir que cada escrito responda a todas las perspectivas imaginables. Significa evaluar si las principales dificultades que afectan la conclusión han sido consideradas.

Los recursos persuasivos forman parte natural de estos discursos. Una analogía, una pregunta retórica, una historia personal o una apelación emocional pueden facilitar la comunicación. No existe oposición absoluta entre persuasión y razonamiento.

La distinción verdaderamente importante se encuentra entre persuadir mediante razones y persuadir evitando el examen de las razones.

Un lenguaje emocional puede acompañar evidencia sólida.

También puede utilizarse para ocultar la ausencia de evidencia.

La tarea crítica consiste en distinguir esas situaciones.

El entorno digital añade nuevas exigencias porque la información suele distribuirse entre múltiples formatos y documentos. El lector puede necesitar integrar palabras, fotografías, gráficos, audio, video e hipervínculos.

Una imagen auténtica puede haber sido publicada con un contexto falso.

Un gráfico puede utilizar una escala que exagera visualmente las diferencias.

Una captura de pantalla puede eliminar información importante.

Un fragmento de video puede ser real y, sin embargo, modificar radicalmente el sentido del acontecimiento al excluir aquello que ocurrió antes o después.

Por ello, la lectura digital necesita considerar no solamente el contenido, sino también procedencia, contexto y trazabilidad.

La revisión sistemática de Hare (2024), centrada en investigaciones sobre lectura impresa y digital en niños y adolescentes, muestra precisamente que no resulta riguroso plantear una superioridad absoluta de un soporte sobre otro. Los resultados dependen, entre otros factores, del tipo de texto, de la tarea y de las características de los lectores.

La cuestión educativa más importante no es entonces decidir que «leer en papel es bueno» y «leer en pantalla es malo», sino reconocer que los ambientes digitales introducen decisiones adicionales.

En un libro impreso, el lector suele recibir una secuencia previamente organizada.

En la web debe decidir qué enlace seguir, qué fuente abrir, cuándo regresar, qué información

descartar y cómo relacionar documentos diferentes.

La navegación se convierte así en parte de la comprensión.

La evaluación de credibilidad constituye una de esas decisiones. La investigación sobre lectura lateral ha mostrado que permanecer dentro de una página tratando de determinar su confiabilidad únicamente mediante lo que ella afirma sobre sí misma puede resultar insuficiente. McGrew (2024) encontró evidencia favorable para intervenciones que enseñan a investigar externamente quién produce la información y cómo es valorada por fuentes independientes.

En este capítulo, sin embargo, la lectura lateral interesa no como una técnica aislada de verificación, sino como una manifestación de una competencia más amplia: leer entre documentos.

Los problemas complejos raramente pueden comprenderse mediante una sola fuente.

Esta lectura intertextual exige determinar qué documentos aportan evidencia diferente, cuáles dependen de una misma fuente original y cuáles poseen autoridad específica para determinadas afirmaciones.

Encontrar cinco páginas que repitan exactamente un dato no equivale necesariamente a poseer cinco fuentes independientes.

Todas pueden haber reproducido una misma información inicial.

El lector necesita aprender a rastrear esta relación.

Las contradicciones entre documentos también forman parte del proceso. Cuando dos fuentes aparentemente confiables presentan resultados diferentes, la respuesta crítica no debería consistir en escoger inmediatamente la que confirma la opinión previa.

Puede ser necesario investigar:

si utilizan fechas diferentes;

si analizan poblaciones distintas;

si emplean metodologías diferentes;

si definen de forma distinta una misma variable;

o si realmente existen interpretaciones incompatibles sobre la evidencia.

Comprender por qué las fuentes discrepan puede resultar intelectualmente más valioso que encontrar rápidamente una fuente con la cual estar de acuerdo.

Esta competencia posee una relación directa con la escritura. Arias-Hermoso et al. (2024), al estudiar producción argumentativa basada en fuentes en estudiantes de educación secundaria, encontraron relaciones entre las modalidades de entrada de información, los elementos argumentativos utilizados y las estrategias de incorporación de fuentes. Sus resultados muestran que argumentar y gestionar información procedente de fuentes constituyen procesos estrechamente conectados.

Esto permite establecer una idea pedagógica central: leer fuentes no constituye una actividad anterior e independiente de escribir; forma parte de la construcción del argumento.

Cuando un estudiante investiga para redactar, necesita decidir para qué utilizará cada fuente.

Una puede proporcionar datos.

Otra puede definir un concepto.

Otra puede presentar resultados que contradigan parcialmente la tesis inicial.

Otra puede ofrecer una perspectiva que necesita ser refutada.

La calidad del texto depende no solamente de la cantidad de referencias, sino de la función intelectual que cumplen.

Esta diferencia permite distinguir entre citar y trabajar con fuentes.

Un texto puede contener numerosos apellidos y años y, sin embargo, presentar escasa integración de evidencia. Utilizar fuentes críticamente exige compararlas, sintetizarlas y establecer qué aportan a la construcción de una conclusión.

En Bachillerato, esta competencia puede comenzar mediante actividades sencillas pero exigentes: entregar dos o tres documentos acerca del mismo problema y pedir al estudiante que identifique acuerdos, discrepancias y diferencias en la calidad de la evidencia.

La pregunta deja entonces de ser:

¿qué dice esta fuente?

y se amplía hacia:

¿qué puedo concluir después de relacionar estas fuentes?

Este cambio aproxima la lectura escolar a prácticas auténticas de investigación.

Los sistemas de inteligencia artificial generativa introducen un desafío adicional. Una respuesta puede presentar una síntesis lingüísticamente coherente de múltiples ideas sin hacer visible el proceso mediante el cual fueron seleccionadas.

La fluidez puede generar una percepción de autoridad que no corresponde necesariamente con la calidad factual del contenido.

El lector necesita mantener, por tanto, una distinción fundamental:

plausibilidad lingüística no equivale a evidencia.

Una explicación puede parecer razonable y estar equivocada.

Una referencia puede poseer una estructura bibliográfica convincente y no existir.

Una cifra puede aparecer formulada con gran seguridad sin indicar su procedencia.

La lectura crítica de contenidos generados mediante IA necesita recuperar la trazabilidad: identificar qué afirmaciones requieren

comprobación y acudir, cuando sea necesario, a fuentes independientes o primarias.

Esto no significa rechazar automáticamente todo contenido generado mediante sistemas automatizados. Significa evitar delegar en ellos la decisión final acerca de qué merece ser aceptado como conocimiento.

En los ambientes digitales, además, la velocidad constituye parte del problema. Las plataformas favorecen acciones inmediatas: reaccionar, comentar, compartir y continuar navegando. La lectura crítica introduce deliberadamente una interrupción en esa secuencia.

No toda afirmación necesita la misma profundidad de investigación. El grado de verificación puede ajustarse a las consecuencias.

Una información utilizada para elaborar una investigación académica necesita mayor comprobación que un dato trivial.

Una acusación contra una persona requiere mayor prudencia que una preferencia estética.

Una afirmación relacionada con decisiones de alto impacto exige fuentes especialmente sólidas.

Esta capacidad para ajustar la intensidad del escrutinio constituye también parte del pensamiento crítico.

Por ello, la lectura de textos informativos, argumentativos y digitales puede organizarse alrededor de cuatro operaciones relacionadas:

comprender qué se afirma;

examinar qué evidencia lo sustenta;

determinar de dónde procede la información;

contrastar cómo se relaciona con otras fuentes y contextos.

Estas operaciones no deberían enseñarse como una lista que el estudiante memoriza. Necesitan convertirse en hábitos mediante experiencias auténticas de lectura.

Comparar dos noticias.

Analizar un argumento controversial.

Reconstruir el origen de una cifra.

Examinar varias fuentes sobre un mismo problema.

Detectar cuándo una publicación reproduce información de otra.

Explicar por qué una fuente resulta más pertinente que otra.

Este tipo de tareas convierte al estudiante en participante activo del proceso de construcción de conocimiento.

La lectura crítica deja entonces de ser una actitud genérica de desconfianza y se transforma en una práctica basada en criterios.

Su finalidad no es formar lectores que cuestionen indiscriminadamente toda información, sino estudiantes capaces de determinar qué razones justifican confiar, dudar, investigar o rechazar una afirmación.

En esta capacidad reside una diferencia fundamental entre recibir información y comprender responsablemente el mundo informacional del que se forma parte.

2.5. Literatura como espacio de reflexión y análisis crítico

La literatura ocupa una posición singular dentro de la educación crítica porque no presenta la experiencia humana exclusivamente mediante afirmaciones que puedan clasificarse inmediatamente como verdaderas o falsas. La narrativa, la poesía y el teatro construyen mundos posibles, conflictos, perspectivas,

símbolos y experiencias que exigen al lector interpretar antes de formular conclusiones.

Esta característica convierte a la literatura en un espacio especialmente fértil para ejercitar operaciones de pensamiento crítico.

Su valor no deriva únicamente de los temas que aborda.

Depende también de aquello que obliga al lector a hacer.

Una novela puede ocultar información.

Un poema puede construir significado mediante ambigüedad.

Una obra teatral puede enfrentar argumentos difíciles de conciliar.

Un personaje puede actuar de forma contradictoria.

Un narrador puede ofrecer una representación parcial de los acontecimientos.

Frente a estas situaciones, el lector necesita formular hipótesis, relacionar evidencias, considerar perspectivas y revisar interpretaciones.

Por ello, enseñar Literatura no debería reducirse a memorizar biografías, movimientos, fechas o definiciones de figuras retóricas. Estos conocimientos pueden contribuir a la comprensión, pero adquieren mayor valor cuando permiten responder preguntas acerca de cómo una obra construye significado y qué problemas humanos permite examinar.

Una de las relaciones más importantes aparece entre interpretación literaria y argumentación.

Cuando un estudiante afirma que un personaje actúa motivado por miedo, que determinado espacio simboliza pérdida o que una obra cuestiona ciertas relaciones sociales, está formulando una proposición interpretativa.

La pregunta académica no es simplemente si esa interpretación «le parece» válida.

Es:

¿cómo puede demostrarla?

El estudiante necesita seleccionar fragmentos, acontecimientos, recursos lingüísticos y relaciones estructurales capaces de sostener su lectura.

La interpretación adquiere entonces forma argumentativa.

Esta práctica permite superar dos extremos frecuentes en la enseñanza literaria.

El primero consiste en suponer que existe únicamente una interpretación correcta, generalmente proporcionada por el docente o el manual.

El segundo sostiene que todas las interpretaciones son igualmente válidas porque «cada lector entiende lo que quiere».

Ninguna posición favorece pensamiento crítico.

La lectura literaria admite pluralidad, pero esa pluralidad puede evaluarse mediante criterios de coherencia, profundidad y evidencia textual.

La concepción transaccional de Rosenblatt (1978) proporciona un marco valioso para comprender esta relación. El lector participa activamente en la construcción de la experiencia literaria, pero su interacción ocurre con un texto específico, no con una superficie vacía sobre la cual proyectar cualquier idea.

La experiencia personal puede iniciar una interpretación; no necesariamente constituye evidencia suficiente para sostenerla.

Esta distinción resulta muy útil en Bachillerato.

Ante una obra, un estudiante puede expresar:

Este personaje me parece egoísta.

La afirmación comunica una reacción inicial.

El trabajo crítico comienza cuando se pregunta:

¿Qué acciones, palabras o decisiones del personaje permiten caracterizarlo de ese modo?

La emoción o impresión no se elimina; se transforma en problema interpretativo.

La literatura permite además experimentar perspectivas diferentes de la propia. Un lector puede encontrarse temporalmente con personajes procedentes de épocas, culturas y circunstancias que desconoce. Puede comprender las razones de un personaje cuyas decisiones no comparte o descubrir que un conflicto inicialmente simple posee dimensiones contradictorias.

Comprender una perspectiva no significa aprobarla.

Esta distinción es esencial.

El estudiante puede reconstruir las razones de un personaje autoritario sin aceptar sus acciones.

Puede comprender por qué determinada sociedad ficcional normaliza una injusticia y, precisamente por comprender sus mecanismos, desarrollar una crítica más rigurosa.

La lectura literaria permite así mantener simultáneamente comprensión y juicio.

La tradición dialógica de Bakhtin (1981) proporciona una base teórica particularmente productiva para este proceso. En una novela pueden encontrarse múltiples voces sociales que expresan diferentes valores, experiencias y visiones del mundo. La obra no necesita resolver explícitamente todas las tensiones entre ellas.

El lector entra, de alguna manera, en esa conversación.

La investigación educativa contemporánea ha desarrollado esta posibilidad mediante propuestas como la argumentación literaria dialógica. VanDerHeide et al. (2023) plantean que leer y escribir sobre literatura puede permitir que los estudiantes participen en conversaciones sobre problemas relacionados con la condición humana, conectando el análisis textual con diferentes voces, experiencias y contextos.

Esta aproximación resulta especialmente pertinente porque evita reducir el análisis

literario a la identificación de elementos técnicos.

Reconocer un narrador en primera persona es importante.

Preguntar cómo sus limitaciones modifican nuestra comprensión exige un nivel mayor de razonamiento.

Identificar una metáfora constituye conocimiento literario.

Examinar qué interpretación de la experiencia construye esa metáfora implica análisis.

Reconocer una ironía es un primer paso.

Explicar qué contradicción revela permite comprender su función.

Forma y significado necesitan permanecer vinculados.

La evidencia empírica respalda esta articulación. Fulton et al. (2023) estudiaron a 278 estudiantes distribuidos en 14 aulas de ocho escuelas secundarias públicas y compararon un enfoque de argumentación literaria dialógica con otro centrado en lectura cercana. Ambos grupos mostraron avances en escritura argumentativa sobre literatura, aunque

el crecimiento fue mayor en el grupo que participó en el enfoque dialógico.

Este resultado debe interpretarse con cuidado.

No demuestra que la lectura cercana sea innecesaria.

Por el contrario, la evidencia textual detallada resulta indispensable para argumentar sobre una obra.

Lo que muestra es que el análisis puede enriquecerse cuando la lectura cercana se conecta con conversación, problemas interpretativos y construcción de argumentos.

Este equilibrio constituye una de las orientaciones centrales que debería asumir la enseñanza de Literatura en Bachillerato.

Leer de cerca y pensar ampliamente.

El estudiante analiza una palabra, un símbolo o una elección narrativa, pero posteriormente se pregunta qué significado construye y qué relación mantiene con el conflicto global de la obra.

La literatura ofrece, además, un espacio privilegiado para la deliberación. Dos estudiantes pueden construir interpretaciones

diferentes y verse obligados a examinar cuál explica mejor la evidencia disponible.

Esta conversación posee auténtico valor crítico solo cuando no se limita a turnarse para expresar opiniones.

Nah (2023), al estudiar debates sobre poemas con estudiantes de décimo grado, mostró precisamente que la consideración de otras perspectivas podía enriquecerse cuando los estudiantes apoyaban sus interpretaciones mediante evidencia textual cercana. También encontró situaciones en las que la supuesta apertura hacia otras perspectivas era superficial y utilizaba selectivamente la evidencia.

Este matiz es particularmente importante: dialogar no equivale automáticamente a pensar críticamente.

Una discusión puede convertirse simplemente en enfrentamiento de opiniones.

Para adquirir valor formativo necesita preguntas, razones, escucha y evidencia.

Las tertulias literarias dialógicas constituyen otro ejemplo de esta posibilidad. La revisión sistemática de Ruiz-Eugenio et al. (2023), basada en 46 investigaciones, encontró resultados educativos y sociales favorables asociados con estas prácticas en diferentes

contextos. La literatura puede convertirse así en un punto de encuentro donde los lectores contrastan interpretaciones y relacionan la obra con problemas relevantes.

La evidencia latinoamericana ofrece resultados complementarios. Espinola-Calderón et al. (2023), mediante una intervención con estudiantes de secundaria, encontraron diferencias favorables en habilidades vinculadas con pensamiento crítico después de trabajar estrategias de conversación literaria. Este tipo de resultado resulta valioso no como demostración universal, sino como evidencia contextual de que las prácticas dialógicas pueden ser implementadas dentro de realidades educativas de la región.

No obstante, resulta necesario mantener una cautela conceptual importante: leer literatura no desarrolla automáticamente pensamiento crítico.

Un estudiante puede leer una gran cantidad de obras y limitarse a memorizar acontecimientos.

Puede responder cuestionarios reproductivos.

Puede buscar únicamente «el mensaje correcto».

Puede repetir la interpretación del docente.

La potencialidad crítica de la literatura depende en buena medida de las actividades intelectuales que acompañan la lectura.

Algo similar ocurre con las afirmaciones acerca de empatía. Con frecuencia se sostiene que leer ficción convierte automáticamente a las personas en sujetos más empáticos. La evidencia científica disponible exige una formulación más prudente.

Rezende y Shigaef (2023), en una revisión sistemática de 16 investigaciones empíricas sobre ficción y cognición social, encontraron resultados condicionados por características individuales y por la forma en que se desarrollaban las experiencias de lectura o visualización. Las actividades de discusión y reflexión pueden desempeñar un papel relevante.

Por tanto, resulta más riguroso afirmar que la literatura ofrece oportunidades para ejercitar la consideración de perspectivas que asegurar que produce automáticamente determinados cambios personales.

Esta diferencia fortalece la función del docente.

La obra proporciona una situación interpretativa.

La mediación pedagógica ayuda a convertirla en objeto de reflexión.

Una novela sobre discriminación puede ser leída únicamente para reconstruir la trama.

También puede analizarse qué palabras utilizan los personajes para clasificar a otros, qué voces poseen autoridad, quiénes permanecen silenciados y qué consecuencias producen esas representaciones.

Una tragedia puede estudiarse únicamente mediante sus características formales.

También puede utilizarse para analizar decisiones en las que valores incompatibles entran en conflicto.

Una distopía puede clasificarse como género.

También puede abrir interrogantes sobre vigilancia, libertad, poder y responsabilidad.

Esto no significa convertir la literatura en un simple pretexto para discutir problemas sociales.

Una obra literaria debe continuar siendo analizada como construcción estética.

Este equilibrio resulta fundamental.

Si una novela se utiliza únicamente para hablar de desigualdad, violencia o identidad sin examinar cómo el texto construye esos problemas, la especificidad de la literatura desaparece.

La forma participa del significado.

El orden temporal puede alterar nuestra interpretación de un personaje.

La focalización determina qué información conocemos.

Una metáfora puede producir una comprensión que una explicación literal no lograría.

Un silencio puede resultar más significativo que una afirmación explícita.

La literatura crítica necesita entonces unir permanentemente qué se representa y cómo se representa.

Esta relación puede observarse con claridad en los diferentes géneros.

La narrativa permite examinar causalidad, perspectiva y transformación. El estudiante observa cómo determinadas decisiones producen consecuencias y cómo los personajes reinterpretan su experiencia.

La poesía exige particular atención al lenguaje. La concentración expresiva, la ambigüedad, el ritmo y las imágenes obligan a construir significados que difícilmente pueden reducirse a una paráfrasis.

El teatro introduce el conflicto mediante voces que aparecen directamente enfrentadas. Los argumentos de los personajes pueden analizarse junto con gestos, silencios y relaciones de poder.

Cada género, por tanto, ofrece formas diferentes de ejercitar interpretación y juicio.

La literatura también posibilita una relación crítica con el pasado. Las obras antiguas pueden contener valores o representaciones que entran en tensión con sensibilidades contemporáneas.

Frente a ellas, el lector necesita evitar dos respuestas simplificadoras.

La primera consiste en juzgar el pasado como si hubiera sido producido bajo exactamente las mismas condiciones del presente.

La segunda supone que cualquier práctica puede justificarse diciendo que «era normal en esa época».

La lectura crítica ofrece una vía más exigente: comprender históricamente y evaluar argumentadamente.

Esta capacidad posee gran importancia porque enseña que contextualizar una idea no implica renunciar a juzgarla.

Del mismo modo, una obra contemporánea tampoco debería aceptarse automáticamente porque coincide con valores presentes. El lector puede examinar sus contradicciones, simplificaciones y formas de representación.

La crítica no depende de la antigüedad del texto, sino de la calidad de las preguntas formuladas.

La experiencia estética tampoco debe desaparecer en este proceso. Una educación excesivamente instrumental puede convertir cada poema o novela en un ejercicio académico destinado exclusivamente a encontrar tesis, recursos y evidencias.

El placer, la sorpresa, la identificación, la incomodidad y la emoción forman parte de la experiencia literaria.

La diferencia está en que dichas respuestas pueden convertirse posteriormente en objeto de reflexión.

Ante una escena que provoca rechazo, el estudiante puede preguntarse:

¿Por qué produjo esa reacción?

¿Qué recursos construyeron el efecto?

¿Todos los lectores la interpretaron del mismo modo?

¿Qué conocimiento o experiencia influyó en mi respuesta?

Así, la subjetividad no desaparece; se vuelve consciente y examinable.

Esta capacidad se relaciona directamente con la metacognición. El lector comienza a reconocer no solo qué interpreta, sino cómo llegó a interpretar de esa manera.

El Bachillerato constituye un espacio especialmente adecuado para desarrollar esta autonomía. Los estudiantes poseen progresivamente mayores recursos para analizar ambigüedades, comparar perspectivas, establecer relaciones entre forma y contenido y construir argumentos interpretativos.

El papel del docente debe evolucionar en consecuencia.

No se trata de abandonar la orientación y esperar que cada estudiante descubra por sí solo cualquier significado.

El docente proporciona información histórica, introduce conceptos literarios, modela procedimientos de interpretación y formula preguntas capaces de dirigir la atención hacia dimensiones que podrían pasar inadvertidas.

Pero la finalidad consiste en transferir progresivamente la responsabilidad interpretativa al lector.

Un estudiante intelectualmente autónomo debería llegar a poder formular una interpretación, identificar qué evidencia la sostiene, reconocer una objeción, escuchar perspectivas diferentes y modificar su lectura si encuentra una explicación más convincente.

En ese proceso se encuentra una de las relaciones más profundas entre Literatura y pensamiento crítico.

La obra deja de ser un objeto destinado a reproducir la interpretación correcta y se convierte en un espacio donde aprender a construir significados responsables.

Leer críticamente literatura significa, en definitiva, aprender a moverse entre apertura y rigor: estar dispuesto a considerar

interpretaciones diferentes sin aceptar que todas poseen la misma fuerza; utilizar la experiencia personal sin confundirla con evidencia; comprender perspectivas ajenas sin renunciar al juicio propio; y reconocer la complejidad sin abandonar la necesidad de argumentar.

Por ello, la Literatura puede contribuir significativamente a la formación crítica cuando el aula enseña no qué debe pensar el estudiante después de leer, sino cómo puede construir, justificar, contrastar y revisar aquello que piensa.

En esta transformación, la lectura literaria deja de ser únicamente conocimiento sobre obras y autores y se convierte en una práctica de interpretación, diálogo y responsabilidad intelectual.

CAPÍTULO 3. Argumentación y construcción de opiniones fundamentadas

3.1. Concepto y elementos de la argumentación

La argumentación constituye una de las formas más complejas mediante las cuales las personas utilizan el lenguaje para construir, justificar y someter a evaluación sus ideas. Argumentar no consiste simplemente en expresar una opinión con seguridad, acumular afirmaciones sobre un tema o intentar convencer mediante recursos emocionales. Implica presentar una posición y ofrecer razones que permitan explicar por qué esa posición debería ser considerada razonable.

Esta diferencia resulta fundamental para la formación del pensamiento crítico. Una persona puede mantener una convicción intensa sin poseer argumentos suficientes para justificarla. Del mismo modo, puede formular una conclusión correcta mediante un razonamiento defectuoso. La calidad de una postura no depende únicamente de aquello que se afirma, sino de la relación que existe entre la conclusión y las razones utilizadas para sostenerla.

Desde esta perspectiva, la argumentación puede comprenderse simultáneamente como producto, proceso y práctica comunicativa. Como producto, permite analizar la estructura

de un argumento ya formulado: qué se sostiene, mediante qué razones y cómo se relacionan entre sí. Como proceso, implica construir, revisar y eventualmente modificar esas razones. Como práctica comunicativa, supone interactuar con otras posiciones, anticipar objeciones y responder a perspectivas diferentes.

Esta triple dimensión permite comprender por qué aprender a argumentar trasciende la memorización de una estructura de introducción, desarrollo y conclusión. Un texto puede presentar formalmente esas partes y contener, sin embargo, un razonamiento débil. Del mismo modo, puede existir argumentación sólida en una conversación, un debate, una reseña crítica o un análisis literario sin adoptar exactamente la estructura convencional del ensayo.

La argumentación adquiere especial importancia cuando existe una cuestión susceptible de posiciones diferentes y cuya resolución requiere razones.

Preguntar:

¿En qué año se publicó una determinada novela?

requiere principalmente localizar información.

Preguntar:

¿La novela cuestiona o reproduce los valores sociales de su época?

exige interpretación, selección de evidencia y justificación.

En el segundo caso aparece un espacio argumentativo porque distintas respuestas pueden ser consideradas y deben compararse mediante criterios de coherencia y fundamentación.

La posibilidad de desacuerdo constituye, por tanto, una condición importante de la argumentación, pero argumentar no equivale a discutir en el sentido cotidiano del término. Una discusión puede limitarse a la repetición de opiniones enfrentadas. La argumentación comienza cuando las posiciones necesitan razones susceptibles de examen.

Una de las propuestas más influyentes para comprender esta estructura procede de Toulmin (1958). Su modelo continúa siendo utilizado en investigación educativa porque permite hacer visibles componentes que suelen permanecer implícitos en los razonamientos cotidianos y académicos.

Dentro de este marco pueden distinguirse varios elementos: afirmación o conclusión,

datos, garantía, respaldo, modalizador y condiciones de reserva o excepción.

La afirmación, frecuentemente denominada *claim*, expresa aquello que se pretende sostener.

Por ejemplo:

La educación secundaria debería incorporar de manera sistemática actividades de alfabetización mediática.

Esta afirmación constituye una posición, pero todavía no configura un argumento completo.

Los datos aportan información capaz de funcionar como fundamento:

Los estudiantes reciben diariamente grandes cantidades de información procedente de redes sociales y otras plataformas digitales, donde circulan contenidos de confiabilidad desigual.

Aparece entonces una nueva pregunta:

¿por qué este dato permite concluir que la educación secundaria debería incorporar alfabetización mediática?

Aquí interviene la garantía.

La garantía representa el principio de razonamiento que conecta los datos con la afirmación. En este caso podría expresarse así:

Cuando los estudiantes deben evaluar regularmente información de confiabilidad variable, la educación debería proporcionar herramientas para que puedan realizar esa evaluación de forma razonada.

Este componente resulta especialmente importante porque suele permanecer implícito. Muchas debilidades argumentativas no se encuentran en los datos ni en la conclusión considerados aisladamente, sino en la relación que se pretende establecer entre ambos.

Considérese:

Muchos jóvenes utilizan redes sociales; por lo tanto, las redes sociales son perjudiciales.

Aunque la primera proposición fuese verdadera, no permite obtener automáticamente la segunda. El razonamiento carece de una conexión suficientemente justificada entre frecuencia de uso y perjuicio.

Esto demuestra que un dato verdadero puede participar en un argumento defectuoso.

El respaldo proporciona fundamentos adicionales para la garantía. Puede proceder de

investigaciones, teorías, principios o conocimientos especializados que permitan fortalecer la conexión entre datos y conclusión.

El modalizador expresa el grado de fuerza con el que puede mantenerse una afirmación. Expresiones como *probablemente*, *en determinadas condiciones*, *la evidencia sugiere* o *en la mayoría de los casos* permiten ajustar la conclusión al nivel real de certeza disponible.

Esta capacidad resulta particularmente importante para el pensamiento crítico porque enseña que argumentar bien no significa hablar con absoluta seguridad.

Compárense:

La inteligencia artificial destruye el pensamiento crítico.

y:

Determinados usos de inteligencia artificial podrían reducir oportunidades de razonamiento autónomo cuando sustituyen sistemáticamente procesos que el estudiante debería desarrollar por sí mismo.

La segunda afirmación es menos categórica, pero precisamente por delimitar condiciones y alcance resulta más defendible.

Otro componente del modelo es el *rebuttal*. Conviene precisar su significado. En Toulmin, no se refiere simplemente a «refutar al adversario», sino fundamentalmente a las condiciones de reserva o excepción bajo las cuales la relación entre los datos y la conclusión podría dejar de mantenerse.

Por ejemplo:

La lectura frecuente puede favorecer el desarrollo del vocabulario, salvo en situaciones donde los textos resulten completamente inaccesibles para el nivel de comprensión del lector o la actividad se limite a una decodificación sin comprensión.

La reserva obliga a reconocer límites y condiciones.

En contextos dialógicos, esta capacidad de identificar excepciones puede relacionarse posteriormente con la construcción de contraargumentos y refutaciones, pero conceptualmente no conviene tratar ambos procesos como equivalentes.

Esta precisión resulta relevante porque enseña al estudiante que un buen argumento no necesita presentarse como universal e invulnerable. Reconocer las condiciones bajo las cuales una conclusión podría modificarse constituye una muestra de rigor intelectual.

El modelo de Toulmin posee, sin embargo, una limitación importante que debe ser explicitada. Identificar afirmación, datos, garantía, respaldo, modalizador y condiciones de excepción permite reconstruir la arquitectura de un argumento, pero no basta por sí solo para determinar si ese argumento es bueno.

Un argumento puede estar estructuralmente completo y utilizar evidencia irrelevante.

Puede presentar garantía y respaldo, pero basarse en premisas poco aceptables.

Puede incorporar una refutación y aun así generalizar más allá de lo permitido por los datos.

Después de identificar la estructura resulta necesario evaluar al menos la aceptabilidad, pertinencia y suficiencia de las razones utilizadas.

Esto impide utilizar el modelo como una plantilla mecánica. Su utilidad principal consiste en hacer visible el razonamiento para poder someterlo posteriormente a evaluación.

La investigación contemporánea continúa empleando estos componentes para analizar la argumentación de niños y adolescentes. Rapanta et al. (2025), mediante el estudio de discusiones desarrolladas durante 111 clases en

cinco países, combinaron el patrón argumentativo de Toulmin con esquemas funcionales de argumentación para examinar la complejidad y explicitud de los razonamientos producidos por estudiantes de diferentes edades.

Sus resultados muestran una idea especialmente importante para la educación: la capacidad de proporcionar razones puede aparecer tempranamente, pero las formas complejas de argumentación no surgen automáticamente como consecuencia del crecimiento.

Los estudiantes pueden defender posiciones con espontaneidad y, sin embargo, experimentar dificultades para hacer explícita la relación entre razones y conclusiones, reconocer límites, considerar evidencias contrarias o responder a posiciones alternativas.

Por ello, tener opiniones y ofrecer alguna razón no equivale a dominar la argumentación.

Rapanta et al. (2025) muestran también que las formas argumentativas varían según la edad y las condiciones sociales en las que se produce la interacción. La discusión entre pares, los pequeños grupos y la mediación docente pueden generar oportunidades distintas para construir razonamientos más elaborados.

Esta evidencia refuerza la dimensión dialógica de la argumentación.

Una persona puede desarrollar un argumento de manera individual, pero la existencia real o imaginada de un interlocutor obliga a fortalecerlo.

Preguntas como:

¿por qué debería aceptar esa conclusión?

¿qué ocurre si existe una excepción?

¿qué evidencia podría contradecir tu postura?

¿cómo responderías a alguien que piensa de manera diferente?

obligan a hacer visible aquello que inicialmente permanecía implícito.

Desde esta perspectiva, el desacuerdo puede poseer un importante valor educativo.

No porque toda clase deba transformarse en debate, sino porque enfrentarse a una objeción permite descubrir que la convicción personal no constituye evidencia suficiente.

Kuhn (1991) relacionó el desarrollo de la argumentación con la capacidad para coordinar teoría y evidencia y reconocer que las propias

creencias pueden someterse a evaluación. Esta tradición ha mostrado también una dificultad persistente: las personas tienden a generar con mayor facilidad razones favorables a sus propias posiciones que argumentos capaces de cuestionarlas.

Este fenómeno se encuentra relacionado con el denominado *my-side bias*, o sesgo hacia la propia postura. Rapanta et al. (2025) recuperan investigaciones que muestran cómo niños y adolescentes pueden concentrarse principalmente en razones que favorecen aquello que ya piensan.

Por esta razón, enseñar argumentación no debería significar simplemente enseñar al estudiante a defender mejor su opinión.

Una pedagogía orientada exclusivamente a ese objetivo podría reforzar la selección unilateral de información.

La finalidad debe ser más exigente: determinar qué conclusión se encuentra mejor justificada después de considerar razones, condiciones y perspectivas relevantes.

Esto permite distinguir argumentación y persuasión.

Persuadir significa lograr que otra persona acepte una determinada idea o realice una acción.

Argumentar significa proporcionar razones que permitan evaluar racionalmente una posición.

Ambas prácticas pueden coincidir, pero no son idénticas.

Una publicidad puede resultar persuasiva mediante imágenes, música, identificación emocional o repetición y, al mismo tiempo, presentar escasos fundamentos.

Un argumento puede encontrarse sólidamente construido y no convencer a alguien que se niega a considerar la evidencia.

Por tanto, éxito persuasivo y calidad argumentativa son criterios diferentes.

Esta distinción posee especial importancia en Lengua y Literatura porque el estudiante analiza continuamente textos en los que razonamiento y persuasión interactúan.

Un artículo de opinión puede presentar datos y utilizar lenguaje emocional.

Un discurso puede combinar razones con apelaciones a valores compartidos.

Una narración puede orientar la valoración del lector sin formular una tesis explícita.

El lector crítico necesita reconocer cómo funcionan estos recursos y qué relación mantienen con la calidad del razonamiento.

La argumentación tampoco adopta siempre el mismo esquema. Puede construirse mediante causas, ejemplos, analogías, autoridad, consecuencias, generalizaciones o principios.

Ante un argumento causal conviene preguntar:

¿existe evidencia suficiente para afirmar que A produce B?

Ante una analogía:

¿las situaciones comparadas son semejantes en los aspectos realmente relevantes?

Ante un argumento de autoridad:

¿la fuente posee conocimiento pertinente sobre esta cuestión?

Ante una generalización:

¿los casos utilizados permiten extender razonablemente la conclusión?

Estas preguntas muestran que evaluar argumentos requiere criterios ajustados al tipo de relación argumentativa utilizada.

En la oralidad ocurre algo semejante. Hablar con fluidez o seguridad no garantiza la calidad del razonamiento. Un estudiante puede expresarse con gran confianza y presentar razones débiles; otro puede formular un argumento consistente aunque posea menores recursos retóricos.

Por ello, la evaluación educativa debería distinguir entre calidad comunicativa y calidad justificativa.

Espejo-Yupanqui et al. (2024), mediante una revisión sistemática de 30 investigaciones sobre argumentación científica en educación secundaria, concluyeron que esta competencia integra dimensiones lógicas, teóricas, pragmáticas y retóricas y requiere estrategias educativas explícitas.

Aunque el estudio se concentra en argumentación científica, la conclusión resulta relevante para Lengua y Literatura: argumentar constituye una competencia multidimensional.

No basta la lógica si las ideas no pueden comunicarse.

No basta la retórica si las razones son inconsistentes.

No basta afirmar una posición si no se reconocen sus límites.

En Bachillerato, la enseñanza debería avanzar progresivamente desde estructuras simples de afirmación + razón hacia configuraciones donde aparezcan garantías, condiciones, contraargumentos y diferentes grados de certeza.

Un estudiante puede comenzar afirmando:

La lectura literaria es importante porque permite conocer otras perspectivas.

Una intervención pedagógica más exigente debería preguntar:

¿Qué significa exactamente «conocer otras perspectivas»?

¿En qué condiciones podría ocurrir?

¿Qué evidencia permitiría respaldarlo?

¿Puede haber lecturas que no produzcan ese efecto?

La argumentación se fortalece cuando la afirmación inicial es sometida a este tipo de examen.

Por ello, hacer un argumento más extenso no significa necesariamente hacerlo mejor.

Un texto largo puede repetir la misma razón mediante formulaciones diferentes.

Un argumento más breve puede ser sólido si establece una relación clara y justificable entre afirmación y razones.

La profundidad argumentativa depende de la calidad de las conexiones, no de la cantidad de palabras.

En Lengua y Literatura existen múltiples oportunidades para desarrollar esta competencia.

El análisis literario permite construir interpretaciones argumentadas.

El comentario crítico exige valorar posiciones.

El ensayo obliga a organizar razones.

El debate demanda escuchar y responder.

La lectura de textos de opinión permite analizar cómo otros autores construyen sus justificaciones.

La argumentación debe entenderse, por tanto, como un eje transversal del área.

En su sentido más profundo, argumentar significa hacer visible el razonamiento.

El estudiante deja de limitarse a afirmar lo que piensa y comienza a explicar por qué lo piensa, qué condiciones afectan su conclusión y qué razones podrían llevarlo a modificarla.

En esa transición se encuentra uno de los vínculos más directos entre lenguaje, argumentación y pensamiento crítico.

3.2. Tesis, argumentos y evidencias

Toda argumentación necesita una afirmación central susceptible de ser defendida. En la escritura académica, esta posición suele expresarse mediante una tesis. Sin embargo, formular una tesis constituye únicamente el inicio del proceso. Para adquirir fuerza argumentativa necesita razones capaces de justificarla y evidencias pertinentes que permitan respaldar esas razones.

La relación puede representarse inicialmente mediante una estructura sencilla:

tesis → argumentos → evidencias → explicación.

La incorporación de la explicación resulta fundamental porque permite mostrar cómo la evidencia respalda realmente la postura.

Esta estructura no debe entenderse como una plantilla rígida. La relación entre sus elementos es dinámica. Mientras investiga, el escritor puede descubrir nueva información que lo obligue a modificar un argumento, delimitar su tesis o incluso cambiar su posición inicial.

Esta posibilidad de revisión diferencia la auténtica argumentación de una práctica destinada exclusivamente a buscar información que confirme una conclusión previamente decidida.

La tesis constituye la afirmación central que el autor pretende sostener frente a una cuestión discutible.

No todo enunciado funciona adecuadamente como tesis.

Considérese:

Las redes sociales son utilizadas por adolescentes.

La afirmación puede verificarse, pero ofrece poco espacio para una argumentación significativa.

Compárese con:

La educación secundaria debería incorporar actividades sistemáticas de evaluación de contenidos de redes sociales como parte de la formación lectora.

Aquí existe una posición cuya aceptación requiere razones y puede ser objeto de objeciones.

Una tesis argumentativa necesita, por tanto, poseer cierto grado de discutibilidad.

Esto no significa que deba ser artificialmente polémica. Significa que necesita justificación.

También necesita precisión.

Compárense:

La tecnología es mala para los estudiantes.

y:

El uso no regulado de teléfonos inteligentes durante actividades que requieren atención sostenida puede interferir con determinadas condiciones necesarias para el aprendizaje.

La primera afirmación utiliza una categoría excesivamente amplia y una valoración absoluta. La segunda delimita objeto, circunstancia y posible efecto.

La precisión reduce las generalizaciones y aumenta la posibilidad de construir un argumento evaluable.

Este principio resulta especialmente importante en Bachillerato, donde suelen aparecer tesis demasiado generales:

La lectura es importante.

La contaminación es mala.

La inteligencia artificial tiene ventajas y desventajas.

Las redes sociales afectan a los jóvenes.

Estas formulaciones indican un tema o una orientación, pero todavía necesitan convertirse en posiciones específicas.

Una pregunta útil es:

¿qué exactamente estoy afirmando acerca de este tema?

La diferencia puede observarse claramente:

Tema: inteligencia artificial en educación.

Tesis: el uso educativo de inteligencia artificial debería priorizar funciones de apoyo y retroalimentación y evitar sustituir aquellas actividades cognitivas que el estudiante necesita desarrollar autónomamente.

El tema identifica el campo.

La tesis adopta una posición dentro de él.

Una tesis sólida necesita argumentos. Estos constituyen razones organizadas que explican por qué la posición debería ser aceptada.

Si la tesis sostiene que la educación secundaria debe enseñar evaluación crítica de contenidos digitales, un argumento podría afirmar que los estudiantes necesitan tomar decisiones frecuentes sobre credibilidad.

Otro podría sostener que el dominio técnico de plataformas no garantiza habilidades de evaluación.

Un tercero podría señalar que trabajar con fuentes confiables constituye una competencia académica necesaria para investigar y escribir.

Cada argumento debería aportar una razón diferente.

Por ello, una pregunta esencial durante la revisión es:

¿este párrafo introduce un fundamento nuevo o simplemente repite el anterior con otras palabras?

La calidad del razonamiento aumenta cuando las razones aportan dimensiones complementarias de la justificación.

Los argumentos necesitan, a su vez, evidencias adecuadas.

En el trabajo académico, la evidencia puede adoptar formas diferentes según el problema: resultados de investigaciones, datos estadísticos, documentos, fuentes históricas, fragmentos literarios, observaciones sistemáticas, ejemplos documentados o información procedente de fuentes especializadas.

No existe un único tipo de evidencia válido para todos los razonamientos.

En un ensayo literario, un fragmento de la obra puede constituir evidencia principal.

En un análisis histórico pueden resultar fundamentales documentos primarios.

En un problema educativo pueden emplearse estudios empíricos, revisiones sistemáticas o datos institucionales.

La pregunta correcta no es simplemente:

¿tengo evidencia?

sino:

¿qué evidencia es adecuada para esta afirmación?

La evidencia debe ser, en primer lugar, pertinente.

Considérese una tesis:

La lectura de textos argumentativos puede contribuir al aprendizaje de la argumentación.

Como supuesto respaldo se presenta:

El 80 % de los estudiantes encuestados afirma que disfruta leer novelas.

Aunque el dato pudiera ser verdadero, no respalda directamente la tesis.

La proximidad temática no equivale a pertinencia argumentativa.

La evidencia necesita también ser suficiente.

Un caso particular puede mostrar que determinado fenómeno es posible, pero difícilmente demuestra que ocurra de manera general.

Que una estudiante haya mejorado su escritura después de participar en debates no permite concluir que la misma intervención producirá idéntico resultado en todos los estudiantes.

La fuerza de la conclusión debe mantenerse proporcional a la evidencia disponible.

También importa la calidad de la fuente. La presencia de una referencia no convierte automáticamente una afirmación en verdadera.

El escritor necesita considerar quién produjo la información, mediante qué procedimiento, bajo qué condiciones y con qué limitaciones.

Sin embargo, la tarea más importante aparece después de seleccionar la evidencia:

explicar qué demuestra.

Las evidencias no hablan por sí solas.

Considérese:

Una investigación encontró mejoras significativas después de determinada intervención.

y, a continuación:

Por tanto, todas las escuelas deberían utilizar obligatoriamente esa intervención.

Entre ambas afirmaciones existe un salto.

Sería necesario conocer quiénes participaron, qué se comparó, cuánto duró la intervención, qué magnitud tuvieron los resultados, qué limitaciones existieron y hasta qué punto pueden transferirse a otros contextos.

La evidencia necesita interpretación.

Puede representarse mediante una estructura sencilla:

Afirmación: el diálogo literario puede favorecer determinadas dimensiones de la escritura argumentativa.

Evidencia: una investigación con estudiantes de secundaria encontró mayores avances en escritura argumentativa literaria después de una intervención dialógica.

Explicación: el diálogo obliga a formular interpretaciones, justificar posiciones y responder a otras perspectivas, operaciones estrechamente relacionadas con la escritura argumentativa.

La explicación constituye el puente entre dato y conclusión.

Sin ella, el texto puede convertirse en una colección de citas.

Este problema aparece con frecuencia en la escritura académica inicial:

Pérez (2023) afirma...

García (2024) señala...

López (2022) sostiene...

La acumulación de autores puede producir apariencia de investigación sin que exista suficiente elaboración propia.

La voz académica se manifiesta precisamente en cómo se seleccionan, comparan, interpretan y relacionan las fuentes con la tesis.

Arias-Hermoso et al. (2024), al estudiar escritura argumentativa basada en fuentes en estudiantes de educación secundaria, encontraron relaciones entre los elementos argumentativos desarrollados y las estrategias mediante las cuales los participantes incorporaban información procedente de diferentes fuentes.

Estos resultados muestran que trabajar con evidencia no constituye una habilidad añadida después de aprender a argumentar. Forma parte de la propia construcción argumentativa.

Steiss et al. (2024) aportan evidencia complementaria mediante el análisis de 207 textos argumentativos basados en fuentes producidos por estudiantes de educación media y secundaria. Los autores identificaron diferencias en dimensiones como presentación de ideas, uso de evidencia, lenguaje y pensamiento histórico, lo que muestra que la capacidad de incorporar información de manera argumentativamente efectiva continúa desarrollándose durante estos niveles educativos.

Por ello, proporcionar fuentes a los estudiantes no garantiza automáticamente una buena argumentación.

Necesitan aprender a seleccionar información, decidir qué función cumple y explicar cómo participa en el razonamiento.

Una fuente puede utilizarse para proporcionar datos.

Otra para definir un concepto.

Otra para presentar evidencia que matice la tesis.

Otra para introducir una posición contraria.

Otra para mostrar una limitación.

La calidad argumentativa depende, entonces, no del número de referencias, sino de la función intelectual que cumplen.

Esta diferencia permite distinguir entre citar fuentes y trabajar con fuentes.

Un texto puede contener numerosas referencias y presentar escasa integración.

Utilizar evidencia críticamente implica comparar, sintetizar, interpretar y establecer relaciones.

En Bachillerato, esta competencia puede desarrollarse mediante tareas con múltiples documentos. Dos textos acerca del mismo problema pueden presentar coincidencias, diferencias metodológicas o conclusiones incompatibles.

La actividad no debería limitarse a resumir cada uno.

El estudiante puede preguntarse:

¿Qué evidencia utiliza cada fuente?

¿En qué aspectos coinciden?

¿Por qué podrían diferir?

¿Cuál resulta más pertinente para la cuestión examinada?

¿Alguna obliga a modificar mi posición inicial?

La pregunta fundamental cambia de:

¿qué dice esta fuente?

a:

¿qué puedo concluir después de relacionar varias fuentes?

Esta transición aproxima la escritura escolar a prácticas auténticas de investigación.

La evidencia también puede contradecir la tesis inicial.

Este hecho no debe considerarse necesariamente un fracaso.

Puede mejorar la argumentación.

Un estudiante podría comenzar sosteniendo:

Los debates mejoran la argumentación de todos los estudiantes.

Después de revisar distintas investigaciones podría reformular:

Las actividades dialógicas pueden favorecer determinadas dimensiones de la argumentación cuando incluyen mediación docente, exigencia de justificación y práctica sostenida.

La segunda afirmación es menos absoluta, pero presenta mayor precisión.

La evidencia ha modificado el pensamiento.

Este proceso constituye una característica esencial de la investigación.

Si el estudiante busca únicamente fuentes que confirmen aquello que ya piensa, está construyendo una defensa unilateral.

Si permite que la evidencia transforme su tesis, está utilizando la investigación como proceso de conocimiento.

Por esta razón, el diseño de las tareas importa.

Una consigna como:

Busca tres fuentes que demuestren que las redes sociales son perjudiciales.

predetermina la conclusión.

Una formulación más abierta sería:

Examina investigaciones sobre los efectos de las redes sociales en adolescentes y construye una posición que refleje las condiciones, diferencias y limitaciones identificadas.

La segunda obliga a investigar antes de concluir.

La tesis inicial puede funcionar entonces como una posición provisional, no como una declaración intocable.

El estudiante formula una idea.

Busca información.

Encuentra contradicciones.

Reformula conceptos.

Delimita el alcance.

Construye una tesis más precisa.

Esta secuencia refleja mejor el funcionamiento del pensamiento crítico.

La evidencia debe incorporarse además mediante prácticas académicamente responsables. Parafrasear implica comprender una idea y reconstruirla dentro del propio

razonamiento manteniendo su significado esencial y reconociendo su procedencia.

Las citas textuales pueden ser útiles cuando las palabras originales poseen especial valor conceptual, argumentativo o literario, pero no deberían reemplazar la explicación.

En análisis literario, por ejemplo, un fragmento breve puede utilizarse como evidencia y posteriormente examinar cómo determinadas palabras, imágenes o decisiones narrativas permiten sostener una interpretación.

El fragmento aporta el material.

El análisis explica su relevancia.

Algo semejante ocurre con los datos estadísticos.

Una cifra necesita contexto.

Un porcentaje necesita una base de comparación.

Una diferencia necesita interpretarse según las condiciones bajo las cuales fue observada.

La enseñanza de tesis, argumentos y evidencias puede comenzar mediante preguntas visibles:

Tesis: ¿qué sostengo?

Argumento: ¿por qué lo sostengo?

Evidencia: ¿qué información permite respaldarlo?

Explicación: ¿cómo se relaciona esa información con mi argumento?

El propósito final, sin embargo, consiste en superar la plantilla y comprender la lógica que conecta los componentes.

Un buen texto argumentativo presenta una línea de razonamiento, no una colección de casillas rellenas.

Crossley et al. (2024) presentaron el corpus PERSUADE 2.0, integrado por más de 25.000 ensayos argumentativos producidos por estudiantes de sexto a duodécimo grado. Su escala y nivel de anotación proporcionan una base especialmente amplia para estudiar de forma sistemática los componentes del discurso argumentativo, su efectividad y su relación con la calidad global de la escritura.

La relevancia de este tipo de evidencia reside en mostrar que la escritura argumentativa escolar puede analizarse atendiendo a componentes específicos y que existen diferencias importantes en la manera en que los estudiantes construyen y organizan sus razones.

Para el Bachillerato, el objetivo debe ser avanzar desde textos donde aparece simplemente una postura acompañada por algunas razones hacia argumentaciones capaces de coordinar tesis, evidencia, explicación y consideración de alternativas.

Durante la revisión pueden formularse preguntas como:

¿mi tesis es suficientemente específica?

¿cada argumento aporta una razón distinta?

¿la evidencia respalda realmente aquello que afirmo?

¿estoy explicando su función o simplemente citándola?

¿la conclusión es proporcional a la evidencia disponible?

¿he encontrado información que obliga a matizar mi posición?

¿qué objeción razonable podría formularse?

Estas preguntas convierten la revisión textual en revisión del pensamiento.

La tesis deja entonces de ser una frase colocada obligatoriamente en la introducción.

Los argumentos dejan de ser párrafos destinados a completar extensión.

Las evidencias dejan de ser referencias insertadas para mostrar que se consultaron fuentes.

Los componentes comienzan a funcionar como partes de una misma arquitectura intelectual.

La tesis expresa aquello que se pretende sostener.

Los argumentos proporcionan razones.

Las evidencias ofrecen fundamentos verificables.

La explicación demuestra por qué esos fundamentos justifican la posición.

Cuando el estudiante comprende esta relación deja de preguntarse únicamente:

¿qué información puedo añadir a mi texto?

y comienza a preguntarse:

¿qué información necesito para justificar razonablemente aquello que estoy afirmando?

Ese cambio marca una transición fundamental desde la escritura reproductiva hacia la escritura argumentativa.

Aprender a formular tesis, construir argumentos y utilizar evidencias supone, en último término, aprender a asumir responsabilidad sobre las propias afirmaciones.

Quien argumenta reconoce que sus ideas pueden ser cuestionadas y que, precisamente por ello, necesita ofrecer razones que otras personas puedan examinar.

En esa disposición a justificar, revisar y modificar una conclusión cuando la evidencia lo exige se encuentra uno de los vínculos más profundos entre argumentación, escritura y pensamiento crítico.

3.3. Tipos de argumentos y estrategias de persuasión

Aprender a argumentar exige comprender que no todas las razones funcionan de la misma manera. Una afirmación puede justificarse mediante relaciones causales, consecuencias, ejemplos, analogías, generalizaciones, indicios o conocimiento especializado. Cada una de estas formas posee una estructura particular y, por tanto, necesita ser evaluada mediante preguntas diferentes.

Esta consideración permite superar una enseñanza simplificada según la cual un argumento sería únicamente «una razón que apoya una opinión». Esa definición puede resultar útil como punto de partida, pero no explica por qué una razón es sólida, insuficiente o aparentemente convincente. La calidad argumentativa depende de la relación que existe entre aquello que se afirma, el tipo de razonamiento utilizado y las evidencias disponibles.

La teoría contemporánea de la argumentación utiliza el concepto de esquemas argumentativos para describir patrones recurrentes mediante los cuales se pasa de determinadas premisas hacia una conclusión. Walton et al. (2008) desarrollaron ampliamente este enfoque y asociaron cada esquema con preguntas críticas destinadas a determinar si el razonamiento empleado puede considerarse razonable.

Esta perspectiva mantiene vigencia en la investigación educativa. Rapanta et al. (2025), al analizar argumentación oral producida durante 111 clases de cinco países, combinaron la estructura argumentativa de Toulmin con esquemas funcionales inspirados en Walton y estudiaron formas como razonamiento práctico, argumentación por consecuencias y razonamiento analógico.

Su importancia pedagógica puede resumirse en una idea: identificar el tipo de argumento no

basta; es necesario determinar si funciona adecuadamente.

Uno de los esquemas más frecuentes es el argumento causal, mediante el cual se sostiene que determinada condición produce, favorece o contribuye a un resultado.

Por ejemplo:

La presencia constante de interrupciones durante una tarea puede dificultar la atención sostenida; por ello, conviene reducir las notificaciones durante actividades académicas que requieren concentración.

La calidad del argumento depende de la evidencia utilizada para establecer la relación causal. El lector necesita preguntarse si existen explicaciones alternativas y si el grado de certeza empleado corresponde realmente con los datos disponibles.

Una distinción lingüística resulta aquí fundamental. Expresiones como «produce», «provoca», «se relaciona con», «puede contribuir» y «aumenta la probabilidad» no poseen la misma fuerza.

Encontrar una asociación entre dos variables no demuestra necesariamente que una sea causa de la otra.

Del mismo modo, que un acontecimiento ocurra después de otro tampoco demuestra causalidad.

Desde que utilizo este método obtengo mejores calificaciones; por tanto, el método causó mi mejora.

La conclusión podría ser correcta, pero también podrían haber intervenido mayor tiempo de estudio, experiencia acumulada, cambios en los contenidos o diferencias en la evaluación.

La pregunta crítica debería ser:

¿qué evidencia permitiría distinguir una relación causal de otras explicaciones posibles?

El argumento por consecuencias defiende o cuestiona una acción considerando los efectos que podría producir.

Las instituciones educativas deberían fortalecer la verificación de información digital porque esta formación puede disminuir el uso de fuentes poco confiables en trabajos académicos.

Para evaluarlo resulta necesario analizar si las consecuencias son suficientemente probables y relevantes, así como considerar otros efectos posibles.

Los problemas educativos, sociales y tecnológicos rara vez producen una sola consecuencia. Una argumentación madura evita presentar únicamente el escenario más favorable o el más alarmante.

El argumento por analogía compara situaciones y sostiene que, debido a determinadas semejanzas relevantes, aquello que resulta razonable para una puede serlo también para otra.

Así como aprender a escribir requiere práctica y retroalimentación, aprender a argumentar necesita oportunidades reiteradas para producir razones, recibir objeciones y revisar respuestas.

El argumento depende de que las semejanzas sean relevantes para la conclusión.

Una analogía se debilita cuando destaca similitudes superficiales e ignora diferencias fundamentales.

Prohibimos utilizar apuntes durante un examen; por tanto, deberíamos prohibir cualquier herramienta de inteligencia artificial durante todo proceso de aprendizaje.

La analogía equipara una evaluación individual con todo proceso educativo, aunque las finalidades y condiciones de ambas situaciones sean diferentes.

La pregunta crítica es:

¿las situaciones comparadas se parecen precisamente en aquello que importa para la conclusión?

Los ejemplos también cumplen funciones argumentativas importantes. Permiten concretar ideas abstractas y mostrar que determinada situación existe o puede ocurrir. Sin embargo, resulta indispensable distinguir ilustrar de demostrar.

Que un estudiante haya mejorado después de utilizar determinada estrategia demuestra que esa mejora es posible; no permite concluir automáticamente que la misma estrategia producirá idéntico resultado en la mayoría de los estudiantes.

Esta diferencia conduce hacia la generalización. Cuando se extrae una conclusión sobre un conjunto amplio a partir de determinados casos, resulta necesario examinar si esos casos son suficientes y representativos.

Una experiencia individual puede ser valiosa como ejemplo, testimonio o punto de partida. Lo que no debería hacer sin evidencia adicional es convertirse automáticamente en fundamento de una afirmación universal.

El argumento de autoridad se basa en el conocimiento especializado de una persona o institución.

Diversas organizaciones especializadas en alfabetización mediática recomiendan incorporar la evaluación de fuentes dentro de la formación escolar.

Este esquema puede ser legítimo. La vida académica depende constantemente del conocimiento especializado de otros.

Su evaluación exige preguntar:

¿la fuente posee experiencia pertinente?

¿la afirmación pertenece realmente a su campo?

¿existen conflictos de interés relevantes?

¿otras fuentes especializadas coinciden?

Por tanto, recurrir a una autoridad no constituye por sí mismo una falacia.

El problema aparece cuando la persona citada carece de competencia en el asunto o cuando su prestigio se utiliza como sustituto de evidencia.

El argumento basado en signos o indicios infiere una situación a partir de señales

relacionadas con ella. En Literatura este procedimiento aparece constantemente: una repetición, un cambio de tono, un silencio o un objeto pueden funcionar como indicios interpretativos.

Sin embargo, un indicio puede admitir más de una explicación. El lector debe evitar tanto ignorarlo como atribuirle automáticamente un significado definitivo.

La pregunta central vuelve a ser proporcional:

¿qué tan fuerte es la relación entre el indicio y aquello que se pretende inferir?

Estos esquemas muestran que enseñar tipos de argumentos no debería reducirse a memorizar nombres. El verdadero aprendizaje aparece cuando el estudiante incorpora preguntas críticas transferibles.

Ante una causa:

¿qué evidencia demuestra la relación?

Ante una analogía:

¿las semejanzas son relevantes?

Ante una autoridad:

¿la fuente posee competencia suficiente?

Ante una generalización:

¿los casos permiten extender la conclusión?

Ante una consecuencia:

¿qué tan probable es que ocurra y qué otras consecuencias existen?

Cuando estas preguntas se convierten en hábitos, la clasificación argumentativa adquiere valor para el pensamiento crítico.

La argumentación mantiene además una relación estrecha con la persuasión, aunque ambos conceptos no deben confundirse.

Argumentar significa ofrecer razones susceptibles de evaluación.

Persuadir significa influir sobre las creencias, actitudes o decisiones de una audiencia.

La persuasión puede utilizar argumentos, pero también recursos emocionales, narrativos, lingüísticos y simbólicos.

Aristóteles, en la *Retórica*, distinguió tres grandes modos de persuasión: *ethos*, *pathos* y *logos*. Esta clasificación continúa siendo fundamental para analizar discursos contemporáneos. El *ethos* se relaciona con la credibilidad que construye quien habla; el

pathos, con las disposiciones emocionales de la audiencia; y el *logos*, con las razones y pruebas que estructuran el discurso.

El *ethos* recuerda que los receptores no evalúan únicamente las afirmaciones, sino también a quien las presenta.

En el ámbito académico, la credibilidad puede fortalecerse mediante el uso responsable de fuentes, el reconocimiento de limitaciones y la disposición a no exagerar conclusiones.

Afirmar:

La evidencia disponible todavía no permite establecerlo con certeza

puede aumentar la credibilidad de quien habla más que presentar seguridad artificial.

La honestidad intelectual forma parte de un *ethos* responsable.

El *pathos* se relaciona con la emoción. Su presencia no convierte automáticamente un discurso en manipulador.

Una narración sobre las consecuencias humanas de un problema puede aportar una dimensión que una estadística no comunica. El problema aparece cuando la emoción sustituye

la evidencia necesaria para sostener una afirmación.

Una historia conmovedora puede demostrar que una persona vivió determinada experiencia; no demuestra necesariamente que dicha experiencia sea general.

Del mismo modo, provocar miedo no prueba que un riesgo sea probable.

La pregunta crítica es:

¿la emoción acompaña razones o intenta reemplazarlas?

El logos se relaciona con afirmaciones, evidencias e inferencias. En los discursos reales, sin embargo, ethos, pathos y logos suelen interactuar.

Una intervención puede construir credibilidad, despertar una emoción pertinente y presentar razones sólidas al mismo tiempo.

Por ello, la lectura crítica no debería buscar cuál de los tres aparece «puro», sino analizar cómo se combinan.

Entre las estrategias persuasivas se encuentran también la repetición, las preguntas retóricas, las narraciones, las comparaciones y el encuadre lingüístico.

La repetición puede destacar una idea, pero repetirla muchas veces no aumenta su evidencia.

Una pregunta retórica puede orientar al lector, pero tampoco demuestra por sí sola una conclusión.

Las narraciones permiten humanizar problemas, aunque conviene distinguir representatividad narrativa de representatividad empírica. Un caso puede ser verdadero y excepcional.

El lenguaje también puede orientar interpretaciones.

Describir una política como «inversión» o como «gasto», una protesta como «manifestación» o como «desorden», introduce valoraciones diferentes.

Esto no significa que toda elección lingüística constituya manipulación. El lenguaje necesariamente selecciona y organiza la experiencia.

El lector crítico debe identificar qué valoración introduce determinada palabra y preguntarse si resulta coherente con la evidencia.

En Bachillerato, el aprendizaje de los tipos de argumentos y de la persuasión debería conducir a una doble competencia.

El estudiante necesita aprender a producir argumentos razonables y a examinar cómo otros discursos intentan influir sobre él.

Como productor puede preguntarse:

¿qué clase de razonamiento estoy utilizando?

¿qué evidencia necesita?

¿qué objeción podría recibir?

Como lector u oyente:

¿qué intenta conseguir este discurso?

¿me ofrece razones?

¿qué función cumplen sus recursos emocionales?

¿la credibilidad de quien habla está suficientemente justificada?

El objetivo no consiste en formar estudiantes inmunes a toda persuasión. La persuasión razonable constituye parte del diálogo social.

La finalidad es enseñar a distinguir persuasión sustentada de persuasión aparente.

Argumentar responsablemente implica reconocer que la audiencia no es un objeto que debe ser manipulado, sino un interlocutor que merece razones.

3.4. Contraargumentación, refutación y falacias

Una argumentación alcanza mayor complejidad cuando deja de presentar únicamente razones favorables a la propia posición y comienza a reconocer que existen objeciones y perspectivas alternativas.

La contraargumentación consiste en formular o reconocer una razón que cuestiona total o parcialmente una tesis, un argumento o la relación existente entre evidencia y conclusión.

Por ejemplo:

Tesis: el uso de teléfonos móviles debería prohibirse completamente durante toda la jornada escolar.

Un posible contraargumento sería:

En determinadas actividades pedagógicas, estos dispositivos pueden utilizarse para buscar información o acceder a herramientas

educativas; una prohibición absoluta eliminaría también esos usos.

El contraargumento no demuestra automáticamente que la tesis sea falsa. Introduce una dificultad que necesita ser considerada.

La respuesta puede consistir en abandonar la tesis, defenderla mediante nuevas razones o modificarla:

El uso personal y distractor de teléfonos debería restringirse durante las actividades académicas, pero pueden establecerse excepciones cuando exista una finalidad pedagógica explícita.

La objeción ha contribuido a producir una tesis más precisa.

La refutación consiste en responder al contraargumento mostrando por qué no invalida la posición defendida o por qué presenta alguna debilidad relevante.

Puede representarse mediante una secuencia:

tesis → argumento → contraargumento → refutación → tesis revisada.

Esta estructura posee enorme importancia para el pensamiento crítico porque obliga a

abandonar temporalmente la propia perspectiva.

La pregunta deja de ser únicamente:

¿qué razones tengo a favor?

y se amplía hacia:

¿cuál es la objeción más fuerte que podría recibir?

La investigación de Huanca Sivana (2024), basada en 444 textos argumentativos de estudiantes peruanos de secundaria, muestra la dificultad de esta competencia. Aunque la mayoría formuló una posición y presentó razones, únicamente el 16 % incorporó adecuadamente perspectivas contrarias o anticipó contraargumentos.

Esto evidencia que justificar una postura suele resultar más frecuente que dialogar con razones contrarias.

La enseñanza necesita, por tanto, incluir preguntas como:

¿Qué diría una persona que no está de acuerdo?

¿Cuál sería su mejor razón?

¿Qué evidencia podría presentar?

¿mi argumento puede responderla?

¿debo modificar parcialmente mi tesis?

La expresión «su mejor razón» resulta fundamental.

Representar una versión débil o exagerada de la posición contraria facilita la refutación, pero empobrece el razonamiento.

Cuando alguien modifica una postura para hacerla más fácil de atacar aparece la conocida falacia del hombre de paja.

Persona A: deberían establecerse límites al uso de inteligencia artificial en determinadas evaluaciones.

Persona B: mi compañero quiere prohibir toda tecnología y regresar a una educación del pasado.

La respuesta no cuestiona la posición original. Construye otra más extrema.

De aquí surge una regla fundamental:

antes de refutar una posición, es necesario representarla fielmente.

Este principio permite comprender las falacias de manera más profunda.

Una falacia es un razonamiento que presenta alguna deficiencia relevante aunque pueda parecer convincente. Sin embargo, aprender falacias no debería convertirse en memorizar una lista de etiquetas.

El propósito es reconocer qué falla y por qué ese fallo afecta la conclusión.

La perspectiva pragma-dialéctica de van Eemeren y Grootendorst (2004) resulta particularmente útil porque considera las falacias como movimientos que dificultan la resolución razonable de una diferencia de opinión.

Una discusión crítica necesita permitir que las posiciones se expresen, exigir responsabilidad sobre las afirmaciones y representar adecuadamente las razones del interlocutor.

Cuando estas condiciones se incumplen, el intercambio deja de orientarse hacia la resolución razonada del desacuerdo.

El ataque personal o *ad hominem* aparece cuando se pretende desacreditar un argumento atacando una característica irrelevante de quien lo presenta.

No deberíamos considerar su propuesta sobre lectura porque ni siquiera obtiene las mejores calificaciones.

El rendimiento personal no demuestra que la propuesta sea incorrecta.

Sin embargo, la información acerca de una fuente sí puede ser relevante cuando se está evaluando su competencia o un conflicto de interés.

La pregunta no es simplemente si se menciona a la persona, sino si esa información resulta pertinente para evaluar la afirmación.

La generalización apresurada surge cuando se obtiene una conclusión demasiado amplia a partir de pocos casos.

Dos estudiantes utilizaron inteligencia artificial para copiar una tarea; por tanto, la inteligencia artificial provoca deshonestidad académica en los estudiantes.

Los casos muestran que determinado comportamiento existe, pero no permiten determinar automáticamente su frecuencia ni su causa.

La falsa causa atribuye causalidad sin evidencia suficiente.

Desde que cambió el uniforme del colegio, las calificaciones han disminuido; el uniforme está afectando el rendimiento.

Que dos acontecimientos coincidan temporalmente no demuestra que uno provoque el otro.

El falso dilema presenta únicamente dos posibilidades cuando existen alternativas razonables.

O prohibimos completamente los teléfonos móviles o aceptamos que los estudiantes nunca vuelvan a concentrarse.

La pregunta crítica es inmediata:

¿realmente existen solo esas dos opciones?

La apelación a la mayoría considera verdadera una afirmación porque muchas personas la aceptan.

Millones de usuarios comparten este consejo; por tanto, debe funcionar.

La popularidad demuestra difusión, no necesariamente verdad.

La apelación a la autoridad tampoco es falaz por naturaleza. Se vuelve problemática cuando la fuente carece de competencia pertinente o cuando su opinión se utiliza como sustituto absoluto de evidencia.

La misma cautela se aplica a las emociones.

Un discurso puede legítimamente producir tristeza, preocupación o indignación. La falacia aparece cuando se intenta sustituir con emoción aquello que requeriría razones adicionales.

Si realmente te importan los estudiantes, debes apoyar esta propuesta.

La frase convierte el desacuerdo en una aparente falta de preocupación y evita discutir la calidad de la medida.

La pendiente resbaladiza afirma que una primera decisión conducirá inevitablemente hacia una cadena extrema de consecuencias sin justificar suficientemente los pasos intermedios.

Si permitimos utilizar IA para generar ideas, pronto los estudiantes dejarán de pensar y finalmente nadie podrá escribir por sí mismo.

La preocupación puede ser legítima. Lo cuestionable es presentar la cadena como inevitable.

La pregunta crítica sería:

¿qué evidencia conecta cada consecuencia con la siguiente?

La petición de principio ocurre cuando la conclusión se repite dentro de las razones que supuestamente deberían demostrarla.

Esta norma es injusta porque no es justa para los estudiantes.

La afirmación cambia de forma lingüística, pero no presenta un fundamento independiente.

Finalmente, una discusión puede desviarse introduciendo información irrelevante, fenómeno conocido como pista falsa o *red herring*.

Ante la pregunta:

¿qué evidencia respalda esta propuesta?

responder:

Lo verdaderamente importante es reconocer cuánto se esfuerzan nuestros docentes

puede expresar una idea valiosa, pero no responde necesariamente al problema argumentativo.

Estas falacias pueden comprenderse mejor mediante cuatro criterios generales:

pertinencia: ¿la razón se relaciona realmente con la conclusión?

suficiencia: ¿la evidencia permite sostener el alcance de la afirmación?

fidelidad: ¿la posición contraria ha sido representada correctamente?

proporcionalidad: ¿el grado de certeza de la conclusión corresponde con la evidencia disponible?

A estos criterios puede añadirse la aceptabilidad de las premisas.

Estas preguntas poseen mayor capacidad de transferencia que memorizar una colección de nombres.

Además, permiten comprender que el contexto importa. Un ejemplo puede resultar insuficiente para demostrar una generalización científica y, al mismo tiempo, ser perfectamente válido para ilustrar una experiencia.

Una autoridad puede resultar pertinente en un campo y no en otro.

Una emoción puede contribuir a comprender la dimensión moral de una cuestión sin demostrar un dato factual.

En Bachillerato, una estrategia especialmente útil consiste en proporcionar un argumento aparentemente convincente y preguntar:

¿qué información necesitaríamos para saber si este razonamiento es sólido?

La actividad deja de consistir únicamente en identificar «qué falacia es» y pasa a examinar qué condiciones debería satisfacer un argumento razonable.

La contraargumentación posee también una dimensión ética.

Refutar una idea no significa ridiculizar a quien la sostiene.

La finalidad académica no consiste simplemente en derrotar un adversario, sino en aproximarse a conclusiones mejor justificadas.

Una respuesta intelectualmente madura puede reconocer:

La objeción es válida en ese punto; por eso mi tesis necesita limitarse a determinadas condiciones.

Modificar una afirmación no constituye necesariamente una derrota.

Puede significar que el argumento ha mejorado.

La disposición a reconocer objeciones, responderlas y revisar la propia postura

constituye una de las expresiones más exigentes del pensamiento crítico.

3.5. Debate y argumentación oral

La argumentación adquiere características particulares cuando ocurre oralmente. Mientras la escritura permite detenerse, revisar y reorganizar una respuesta antes de presentarla, la interacción oral exige comprender lo que otros dicen, seleccionar información relevante y construir respuestas dentro de un tiempo limitado.

Por esta razón, la argumentación oral no puede reducirse a hablar bien frente a un público.

Una exposición puede ser clara, expresiva y organizada sin contener verdadera interacción argumentativa.

El debate introduce una exigencia adicional: las razones deben responder a otras razones.

En una exposición, el hablante puede seguir una planificación relativamente estable. En un debate necesita escuchar, identificar el argumento central, seleccionar evidencia y adaptar su intervención a aquello que otros han planteado.

Debe además evitar deformar la posición contraria y reconocer cuándo una objeción exige revisar su propia postura.

La argumentación oral integra, por tanto, dimensiones lingüísticas, cognitivas, interpersonales y metacognitivas.

El debate académico puede entenderse como una interacción estructurada donde diferentes posiciones sobre una cuestión discutible se justifican mediante razones y evidencias y son sometidas al examen de otros participantes.

Su finalidad educativa no debería reducirse a determinar quién habla con mayor seguridad.

Un estudiante con mayor carisma no necesariamente posee mejores argumentos.

Por ello, resulta necesario distinguir entre oratoria y argumentación.

La oratoria incluye claridad, volumen, ritmo, organización y manejo de la audiencia.

La argumentación exige tesis, razones, evidencia, pertinencia, capacidad de respuesta y consistencia.

Ambas pueden desarrollarse conjuntamente, pero no son equivalentes.

El Majidi et al. (2021), mediante una intervención desarrollada con ocho clases de tres escuelas secundarias de los Países Bajos, encontraron mejoras en varios componentes estructurales y cualitativos de la argumentación oral y escrita después de una enseñanza basada en debate, incluidos subargumentos, contraargumentos y refutaciones.

Este resultado muestra el potencial del debate cuando existe una estructura pedagógica explícita.

No demuestra que cualquier conversación denominada «debate» produzca automáticamente aprendizaje.

Una actividad donde dos grupos intercambian opiniones improvisadas puede resultar motivadora y, sin embargo, contener escasa argumentación.

El debate requiere preparación, conocimiento del tema, criterios claros y exigencia de evidencia.

La investigación de Schueler y Larned (2025) aporta evidencia complementaria mediante el estudio de programas de debate de políticas públicas en Boston. Sus resultados muestran efectos positivos asociados con la participación en debate sobre resultados de Lengua y Literatura inglesa, particularmente en subhabilidades analíticas, además de resultados

favorables en graduación y matrícula postsecundaria.

Estos hallazgos deben interpretarse con prudencia porque corresponden a un programa extracurricular sostenido y no permiten concluir que cualquier formato de debate escolar produzca los mismos efectos.

Su importancia radica en mostrar que una práctica argumentativa intensiva puede integrar lectura compleja, investigación, comparación de evidencias, construcción de razones y refutación.

La preparación constituye, por tanto, una condición esencial.

Un estudiante difícilmente puede argumentar rigurosamente sobre un problema que desconoce.

Antes del debate necesita comprender conceptos fundamentales, localizar evidencia pertinente y reconocer perspectivas diferentes.

Esto modifica el significado de «defender una posición».

El estudiante no debería comenzar necesariamente con una opinión cerrada y buscar después datos que la confirmen.

Puede investigar primero y formular su postura como resultado del análisis.

En determinados contextos pedagógicos puede ser útil asignar posiciones distintas de las opiniones personales. Esta práctica permite comprender que analizar un argumento no equivale necesariamente a adoptarlo como identidad.

Sin embargo, debe utilizarse con prudencia en asuntos donde determinadas posiciones impliquen ataques directos a la dignidad o derechos de personas concretas.

La apertura intelectual no obliga a transformar cualquier afirmación en una postura igualmente legítima para un ejercicio competitivo.

El debate requiere también escucha activa.

Escuchar argumentativamente significa reconstruir aquello que el interlocutor sostiene:

¿Cuál es su tesis?

¿Qué evidencia utiliza?

¿Cuál es su razón principal?

¿Qué parte de mi posición cuestiona?

Sin esta comprensión, la respuesta puede convertirse en un discurso previamente preparado que ignora por completo lo dicho.

Este fenómeno explica por qué algunos debates contienen muchos turnos de habla y poco diálogo real.

Los participantes hablan alternativamente, pero no responden entre sí.

Rapanta y Christodoulou (2022), al analizar 20 transcripciones de clases de secundaria de ciencias y ciencias sociales, identificaron oportunidades para distintos tipos de diálogo argumentativo —indagación, descubrimiento, búsqueda de información y persuasión— que no siempre desarrollaban plenamente su potencial.

El resultado refuerza una idea fundamental:

hablar juntos no significa necesariamente argumentar juntos.

La calidad del intercambio depende de reglas que permitan solicitar razones, formular preguntas genuinas, responder objeciones y mantener el desacuerdo dentro de un marco de respeto.

La mediación docente puede contribuir mediante preguntas como:

¿Qué evidencia respalda esa afirmación?

¿cómo se relaciona ese dato con tu conclusión?

¿puedes explicar la posición de tu compañero antes de responder?

¿qué parte de tu tesis tendrías que modificar si esa objeción fuera correcta?

Estas preguntas desplazan el centro desde quién habla mejor hacia cómo se está razonando.

Muhonen et al. (2024) encontraron diferencias importantes en cantidad, duración y calidad del diálogo educativo entre niveles escolares. Este tipo de evidencia recuerda que aumentar el tiempo de conversación no garantiza por sí mismo mejores procesos de aprendizaje.

El problema no consiste únicamente en cuánto se habla, sino en qué tipo de interacción se construye.

La pregunta ocupa aquí una función central.

Puede solicitar aclaración:

¿Qué entiendes exactamente por dependencia tecnológica?

Puede solicitar evidencia:

¿Qué investigación respalda esa afirmación?

Puede examinar una conexión:

¿Por qué ese dato demuestra tu conclusión?

Puede poner a prueba una generalización:

¿tu razonamiento se aplicaría en todos los contextos?

Puede explorar consecuencias:

¿qué ocurriría si se aplicara la medida propuesta?

La pregunta argumentativa no necesita utilizarse para «atrapar» al adversario.

Puede servir para comprender y examinar.

La refutación oral exige además jerarquizar.

No todas las objeciones poseen el mismo peso.

Una respuesta débil puede concentrarse en un detalle secundario mientras deja intacto el argumento central.

Una intervención fuerte identifica el punto que sostiene la conclusión.

Si una persona afirma:

Debemos adoptar esta medida porque reducirá significativamente el problema,

puede resultar más importante examinar la evidencia sobre esa reducción que discutir una palabra incidental de su intervención.

El debate enseña así a reconocer qué razones son decisivas.

La dimensión no verbal también influye.

Volumen, entonación, postura y contacto visual afectan la recepción del discurso, pero no deberían confundirse con calidad lógica.

Una persona puede proyectar absoluta seguridad mientras utiliza un razonamiento defectuoso.

Otra puede mostrar nerviosismo y presentar excelente evidencia.

La evaluación debe evitar premiar exclusivamente el carisma.

Esto resulta especialmente importante para garantizar oportunidades justas a estudiantes con diferentes estilos comunicativos.

La argumentación oral necesita además separar crítica de ideas y ataque a personas.

Un debate formativo puede contener desacuerdos firmes y refutaciones rigurosas sin recurrir a burlas, sarcasmos humillantes o descalificaciones personales.

La fuerza de un argumento no aumenta cuando disminuye la dignidad del interlocutor.

Esta dimensión ética posee particular relevancia en contextos digitales, donde el desacuerdo puede transformarse rápidamente en hostilidad.

La escuela puede ofrecer modelos de convivencia discursiva más responsables.

La reflexión posterior constituye otra fase fundamental.

El aprendizaje no debería terminar cuando concluye el debate.

El estudiante puede preguntarse:

¿Cuál fue mi argumento más fuerte?

¿Qué evidencia resultó insuficiente?

¿Qué objeción no pude responder?

¿representé correctamente la posición contraria?

¿hubo algún punto en el que debería modificar mi postura?

Estas preguntas convierten el debate en una experiencia metacognitiva.

El estudiante deja de analizar únicamente si «ganó» y comienza a examinar qué aprendió sobre la cuestión y sobre su forma de razonar.

Este cambio es esencial.

En educación, la victoria no debería ser el principal indicador de éxito.

Un estudiante podría ganar una votación mediante recursos persuasivos eficaces y aprender poco acerca del problema.

Otro podría modificar parcialmente su posición después de escuchar mejores argumentos y realizar un ejercicio de pensamiento crítico mucho más profundo.

La disposición a cambiar de opinión debería considerarse una fortaleza intelectual.

Rombout et al. (2024), en un estudio cuasiexperimental con 437 estudiantes de secundaria, analizaron una intervención basada en seis diálogos críticos sobre cuestiones cargadas de valores. Los estudiantes de la condición experimental mostraron una mayor

referencia a valores morales que las condiciones comparativas y obtuvieron ventajas en determinadas dimensiones de razonamiento crítico frente al grupo que siguió el currículo regular.

Estos resultados respaldan el valor potencial de formas estructuradas de diálogo, pero no justifican afirmar que cualquier debate produzca automáticamente mejoras generales en razonamiento moral.

La precisión resulta importante: el diseño de la actividad importa.

Debate y diálogo pueden adoptar formas distintas.

No todos los temas necesitan dividirse en dos equipos.

En algunos casos puede ser más adecuado un seminario, una mesa redonda, una deliberación o una discusión literaria.

Si el objetivo consiste en investigar una cuestión cuya respuesta todavía no se conoce, dividir desde el inicio a los estudiantes entre «a favor» y «en contra» puede incluso limitar la indagación.

Rapanta y Christodoulou (2022) distinguen precisamente finalidades diferentes del diálogo

argumentativo, entre ellas persuasión, indagación, descubrimiento y búsqueda de información.

Esta diversidad permite superar una concepción reducida de la argumentación oral como confrontación binaria.

La deliberación, por ejemplo, pregunta:

¿qué decisión resulta más razonable después de considerar razones provenientes de diferentes perspectivas?

Este formato permite combinar elementos de posiciones distintas en lugar de obligar a declarar un vencedor absoluto.

Estas prácticas poseen una clara dimensión ciudadana.

Las sociedades pluralistas necesitan personas capaces de expresar desacuerdos, solicitar razones, evaluar evidencia y reconocer que una posición puede ser revisada.

El debate educativo puede contribuir a estas capacidades cuando enseña que defender una idea no autoriza a silenciar a quienes discrepan.

En Lengua y Literatura existen múltiples oportunidades para trabajar de esta manera.

Puede debatirse la interpretación de una decisión tomada por un personaje.

Puede discutirse la confiabilidad de un narrador.

Puede compararse la fuerza argumentativa de dos artículos de opinión.

Puede organizarse una deliberación sobre un problema presentado desde diferentes textos.

Puede realizarse una mesa redonda donde cada estudiante represente una perspectiva construida mediante investigación.

El valor no reside en convertir cada lectura en competencia.

Consiste en crear situaciones donde las interpretaciones y opiniones necesiten transformarse en argumentos.

La enseñanza puede seguir una progresión.

Primero, el estudiante formula una afirmación y una razón.

Posteriormente incorpora evidencia.

Después aprende a preguntar.

Más adelante trabaja contraargumentos y refutaciones.

Finalmente integra estas capacidades en situaciones orales más complejas.

Una evaluación coherente debería considerar claridad de la postura, pertinencia de las razones, calidad de la evidencia, capacidad para responder objeciones, escucha y uso responsable del lenguaje.

Los aspectos de expresión oral —volumen, ritmo, organización y manejo del tiempo— pueden evaluarse adicionalmente, pero sin eclipsar la calidad intelectual.

El objetivo final del debate académico no consiste en formar estudiantes expertos en derrotar adversarios.

Consiste en formar interlocutores capaces de defender una posición sin dejar de escuchar, cuestionar sin descalificar, responder mediante razones y modificar una conclusión cuando aparecen mejores fundamentos.

Los tipos de argumentos proporcionan diferentes formas de construir razones.

Las estrategias de persuasión permiten comprender cómo los discursos influyen sobre sus audiencias.

La contraargumentación exige considerar alternativas.

El análisis de falacias ayuda a reconocer problemas de pertinencia, suficiencia y razonamiento.

El debate reúne estas capacidades en una interacción real.

Entendida de este modo, la argumentación oral no constituye únicamente una técnica para hablar en público.

Es una práctica de pensamiento compartido.

El estudiante aprende que su palabra adquiere mayor fuerza no cuando logra impedir que otros respondan, sino cuando sus razones pueden sostenerse frente a preguntas, evidencia y objeciones.

También aprende que escuchar una razón mejor no representa una derrota.

Puede representar una oportunidad para pensar mejor.

CAPÍTULO 4. Producción de textos argumentativos

4.1. Planificación y organización de ideas

La escritura argumentativa comienza antes de redactar la primera oración. El escritor necesita definir qué problema abordará, qué posición puede sostener, para quién escribe, qué razones resultan pertinentes, qué evidencias necesita y en qué orden conviene presentar las ideas. Este conjunto de decisiones constituye la planificación.

Planificar no significa únicamente elaborar un esquema previo ni decidir de manera definitiva todo aquello que después aparecerá en el texto. La escritura es un proceso dinámico en el que planificación, redacción y revisión pueden alternarse continuamente. Una idea formulada durante la escritura puede obligar a reorganizar el plan inicial; una fuente inesperada puede modificar la tesis; una dificultad argumentativa puede exigir regresar a la búsqueda de información.

Flower y Hayes (1981), en su influyente modelo cognitivo de la escritura, cuestionaron precisamente la idea de que escribir consista en atravesar linealmente una secuencia rígida de planificación, redacción y revisión. Dentro de su propuesta, planificar implica generar ideas,

organizarlas y establecer objetivos capaces de orientar el texto.

Esta concepción permite comprender que un buen plan funciona como una representación provisional de aquello que se pretende construir, no como una estructura que deba obedecerse mecánicamente.

La investigación contemporánea sobre procesos de escritura mantiene esta perspectiva dinámica. Vandermeulen et al. (2024) analizaron mediante registro de pulsaciones los procesos de escritura de 158 estudiantes de educación secundaria superior que produjeron textos argumentativos y narrativos en primera y segunda lengua. Los patrones observados en aspectos como pausas, producción y revisión se relacionaron estadísticamente con la calidad textual y permitieron explicar una proporción importante de su variación. Estos resultados muestran asociaciones relevantes entre la manera como se desarrolla el proceso y el producto final, sin implicar que un determinado patrón de planificación cause por sí mismo una escritura de mayor calidad.

En la argumentación, la planificación comienza por comprender el problema retórico.

Antes de escribir conviene preguntarse:

¿sobre qué cuestión estoy escribiendo?

¿qué propósito tiene el texto?

¿quién lo leerá?

¿qué necesita conocer esa audiencia?

¿qué debe ser explicado?

¿qué tipo de evidencia resultaría pertinente?

Una misma idea necesita desarrollarse de manera diferente según la situación comunicativa.

Explicar el uso responsable de inteligencia artificial a estudiantes de Bachillerato no exige exactamente las mismas decisiones conceptuales y lingüísticas que redactar un artículo dirigido a especialistas.

El problema puede ser semejante.

La profundidad, el vocabulario, la organización y la evidencia necesaria serán diferentes.

Planificar supone, por tanto, anticipar al lector.

Esto no significa escribir únicamente aquello que la audiencia desea escuchar. Significa prever qué información necesita para comprender y evaluar razonablemente la posición.

Un argumento puede fracasar no porque su autor carezca de buenas ideas, sino porque presupone información que el lector desconoce, introduce conceptos sin explicación o establece conexiones que nunca llegan a hacerse explícitas.

Otro desafío inicial consiste en delimitar el problema.

Temas como:

inteligencia artificial;

redes sociales;

contaminación;

lectura;

son demasiado amplios para organizar directamente un texto argumentativo.

El escritor necesita transformarlos en una cuestión más específica.

Por ejemplo:

uso de inteligencia artificial generativa en tareas de Bachillerato.

La delimitación puede avanzar hacia una pregunta:

¿En qué condiciones debería permitirse el uso de inteligencia artificial generativa durante la elaboración de tareas escritas en Bachillerato?

Esta transformación facilita la planificación porque convierte un tema amplio en un problema susceptible de análisis.

La tesis puede construirse posteriormente como una respuesta razonada:

El uso de inteligencia artificial generativa en tareas de Bachillerato debería permitirse como herramienta de apoyo para generar alternativas, recibir retroalimentación y revisar textos, pero no como sustitución de aquellos procesos de razonamiento y producción que constituyen el objetivo del aprendizaje.

En las primeras fases conviene considerar esta formulación como una tesis provisional.

Esta precaución posee importancia crítica. Si la posición se considera intocable desde el inicio, la investigación puede transformarse en una búsqueda selectiva de información favorable.

El estudiante encontraría aquello que confirma su opinión e ignoraría aquello que la contradice.

En cambio, cuando la tesis funciona como hipótesis de trabajo, las fuentes pueden transformarla.

El escritor investiga no solamente para defender aquello que inicialmente pensaba, sino para descubrir qué posición puede sostener después de comprender mejor el problema.

Planificar implica entonces generar posibilidades antes de seleccionar.

Pueden formularse preguntas como:

¿Qué sé sobre el problema?

¿Qué necesito investigar?

¿Qué conceptos necesitan definición?

¿Qué razones podrían apoyar una postura?

¿Qué razones podrían cuestionarla?

¿Qué consecuencias producirían distintas alternativas?

¿Qué evidencias permitirían evaluar estas posibilidades?

Los mapas conceptuales, esquemas, tablas comparativas, diagramas y listas pueden apoyar esta fase.

Sin embargo, la herramienta utilizada importa menos que el proceso intelectual que permite realizar.

Un mapa resulta útil si ayuda a descubrir relaciones.

Una lista sirve si permite diferenciar argumentos de ejemplos.

Un esquema funciona si muestra cómo distintas razones se conectan con la tesis.

La apariencia ordenada del plan no garantiza la calidad del razonamiento.

Después de generar ideas es necesario seleccionar.

No todo aquello que el escritor conoce o encuentra debe incorporarse.

Esta capacidad permite distinguir acumulación de información de construcción argumentativa.

Supóngase que un estudiante investiga el uso de teléfonos móviles y encuentra información sobre historia del dispositivo, ventas globales, redes sociales, atención, regulación escolar, herramientas educativas y comunicación familiar.

Toda esa información está relacionada con el tema.

Sin embargo, si la pregunta consiste en:

¿Deberían establecerse restricciones al uso personal de teléfonos móviles durante las clases?

una parte de esos datos podría resultar irrelevante.

La pregunta necesaria es:

¿qué función cumple esta información dentro de mi argumento?

Puede proporcionar contexto.

Puede respaldar una razón.

Puede introducir una objeción.

Puede matizar la tesis.

Puede ayudar a definir un concepto.

Si no cumple una función clara, probablemente no necesite formar parte del texto.

La capacidad de excluir información es tan importante como encontrarla.

Un texto no mejora porque contenga todo lo investigado.

Mejora cuando incorpora aquello que necesita para desarrollar su propósito.

Después de seleccionar, es necesario jerarquizar.

Las ideas no poseen el mismo nivel de importancia. Pueden distinguirse tesis, argumentos principales, razones secundarias, evidencias, explicaciones, objeciones y respuestas.

Esta jerarquía evita uno de los problemas más frecuentes de la escritura inicial: presentar una serie de ideas vinculadas temáticamente sin construir una línea de razonamiento.

Una lista como:

- los adolescentes utilizan teléfonos;
- las notificaciones pueden distraer;
- los dispositivos también permiten investigar;
- algunas instituciones los restringen;
- ciertas aplicaciones pueden utilizarse con fines educativos;

contiene materiales pertinentes, pero todavía no constituye un argumento.

Una posible organización sería:

Tesis provisional: durante las actividades académicas debería restringirse el uso personal del teléfono, manteniendo excepciones cuando exista una finalidad pedagógica explícita.

Argumento 1: determinados usos pueden interferir con las condiciones de atención requeridas durante la clase.

Argumento 2: una prohibición absoluta eliminaría también usos educativos potencialmente valiosos.

Argumento 3: una regulación diferenciada puede resultar más proporcional que una política completamente permisiva o completamente prohibitiva.

Las ideas empiezan entonces a funcionar dentro de una arquitectura argumentativa.

Organizar significa precisamente transformar materiales dispersos en una secuencia de razones relacionadas con una conclusión.

El orden también forma parte de la planificación.

No existe una secuencia universal para todos los textos argumentativos.

En ocasiones convendrá comenzar por el argumento más fuerte.

En otras será necesario definir conceptos o establecer antecedentes.

Puede ser útil presentar primero una objeción.

En determinados casos, una relación causal exigirá un orden específico.

La pregunta central es:

¿qué necesita comprender el lector antes de llegar a la siguiente idea?

El orden se convierte así en una ruta de comprensión.

La planificación necesita además mostrar las relaciones entre argumentos.

Algunas razones pueden funcionar independientemente y apoyar una misma tesis.

Otras dependen de ideas presentadas previamente.

Por ejemplo:

Argumento A: la alfabetización digital constituye una competencia educativa relevante.

Argumento B: la evaluación de credibilidad forma parte de esa alfabetización.

Argumento C: por ello, la evaluación de fuentes debería enseñarse explícitamente en la educación secundaria.

Aquí existe una relación progresiva. Alterar arbitrariamente la secuencia podría dificultar la comprensión.

Cuando el texto se basa en fuentes aparece otra exigencia: organizar no solamente ideas propias, sino también la función que cumplirá la información procedente de distintos documentos.

Arias-Hermoso et al. (2024) muestran que, en estudiantes de educación secundaria, las estrategias de utilización de fuentes y la construcción argumentativa se encuentran estrechamente relacionadas. Esto implica que la evidencia no debería incorporarse después de redactar el argumento como una simple decoración bibliográfica.

Las fuentes necesitan formar parte del plan.

Una puede aportar datos.

Otra puede definir un concepto.

Otra puede introducir una posición alternativa.

Otra puede mostrar una limitación.

La organización debe construirse principalmente alrededor de ideas y funciones argumentativas, no alrededor del orden en que aparecieron los autores durante la búsqueda.

Esto evita estructuras como:

Según el Autor A...

Por otra parte, el Autor B...

Además, el Autor C...

El texto argumentativo necesita integrar las fuentes dentro del razonamiento y no convertirse en una sucesión de resúmenes.

Planificar implica también anticipar contraargumentos.

Una buena pregunta es:

¿qué objeción podría debilitar realmente mi tesis?

Si se sostiene que determinados usos de inteligencia artificial deberían permitirse en tareas escolares, pueden aparecer objeciones relacionadas con autoría, dependencia, inequidad o dificultad para evaluar el aprendizaje real.

No todas necesitarán desarrollarse en el texto.

La planificación permite determinar cuáles son suficientemente relevantes para ser respondidas.

Un esquema inicial puede adoptar una estructura como:

problema → tesis → argumento 1 → evidencia
→ argumento 2 → evidencia → objeción
relevante → respuesta → conclusión.

Esta organización constituye un apoyo, no una fórmula universal.

Su función es hacer visibles las relaciones antes de comenzar la redacción completa.

La investigación contemporánea ofrece evidencia contextual favorable sobre la utilidad de hacer explícitas las estructuras de los géneros durante la enseñanza de la escritura. Osawa (2025), en una intervención pequeña realizada con 26 estudiantes japoneses de educación secundaria superior en un contexto de inglés como lengua extranjera, encontró mejoras posteriores en aspectos como estructura y cohesión argumentativa. Debido al tamaño de la muestra y a las características específicas del diseño, estos resultados no pueden generalizarse sin cautela, pero sugieren que hacer visibles las convenciones y funciones

de la organización textual puede proporcionar un andamiaje útil.

Esto resulta especialmente importante para estudiantes que poseen ideas pertinentes pero encuentran dificultades para convertirlas en un texto organizado.

El docente puede utilizar textos modelo para mostrar cómo se plantea una tesis, cómo se distribuyen las razones y cómo se articulan objeciones y respuestas.

El objetivo no consiste en copiar un molde.

Consiste en hacer visibles decisiones que los escritores expertos suelen realizar de manera menos evidente.

El plan, además, puede modificarse durante la redacción.

El estudiante puede descubrir que dos argumentos son en realidad una misma razón.

Puede advertir que una evidencia contradice su tesis.

Puede reconocer que necesita definir un concepto antes de continuar.

Puede eliminar una idea que inicialmente parecía importante.

Regresar al plan no representa fracaso.

Constituye regulación del proceso.

La escritura argumentativa se comprende mejor mediante una dinámica como:

planificar → redactar → evaluar → reorganizar
→ continuar escribiendo → revisar.

Esta recursividad no significa ausencia de orden. Significa que la organización puede ajustarse cuando aparecen nuevas necesidades.

La planificación también debe considerar qué función cumplirá cada parte.

Un párrafo puede:

definir el problema;

desarrollar una razón;

aportar evidencia;

explicar una relación;

responder una objeción;

establecer una consecuencia.

Cuando el escritor no puede explicar para qué existe determinada sección, probablemente exista un problema de organización.

Una pregunta especialmente útil es:

si elimino esta parte, ¿qué pierde mi argumento?

Si la respuesta es «nada importante», puede tratarse de información innecesaria.

Si el escritor puede responder:

sin esta parte no queda demostrada la relación entre la causa y la consecuencia,

entonces existe una función argumentativa clara.

De este modo, la planificación constituye una primera forma de revisión.

Todavía no se revisan oraciones.

Se revisa la lógica del texto que se pretende construir.

En Bachillerato, esta capacidad puede desarrollarse gradualmente. Inicialmente pueden utilizarse organizadores visibles. Posteriormente el estudiante puede diseñar sus

propios esquemas y, finalmente, decidir qué nivel de planificación necesita según la tarea.

La autonomía escritora no consiste en dejar de planificar.

Consiste en saber cómo, cuándo y para qué hacerlo.

Planificar argumentativamente exige seleccionar posibilidades, jerarquizar información, anticipar al lector, relacionar evidencias, identificar objeciones y construir una secuencia razonada.

Cuando el estudiante aprende a trabajar de esta manera deja de enfrentarse a la página preguntándose:

«¿qué puedo escribir sobre este tema?»

y comienza a formular una pregunta más productiva:

«¿qué necesito organizar para que mi posición pueda ser comprendida y evaluada razonablemente?»

En ese cambio comienza la escritura argumentativa consciente.

4.2. Construcción del párrafo argumentativo

Si el texto argumentativo constituye una arquitectura global de razones, el párrafo puede entenderse como una unidad local de desarrollo del pensamiento. Su función no consiste simplemente en agrupar varias oraciones separadas visualmente mediante un punto aparte. Un párrafo adquiere unidad cuando sus componentes contribuyen a desarrollar una idea o una función reconocible dentro del texto.

Esta concepción evita definirlo únicamente por su extensión.

Un párrafo no es bueno porque tenga cinco oraciones.

Tampoco porque ocupe determinado número de líneas.

Su calidad depende de aquello que realiza dentro del razonamiento.

Puede desarrollar un argumento, presentar evidencia, analizar una consecuencia, responder una objeción o establecer una transición entre dos partes.

La primera condición es la unidad.

El lector debería poder responder:

¿qué idea fundamental desarrolla este párrafo?

Si la respuesta exige enumerar varios asuntos sin relación clara, probablemente exista un problema de organización.

Considérese:

La inteligencia artificial está cambiando la educación. Muchos estudiantes utilizan teléfonos. La lectura es importante. Existen plataformas digitales gratuitas. Los docentes necesitan capacitación.

Las oraciones pertenecen aproximadamente al mismo campo temático, pero todavía no forman una unidad coherente.

La proximidad temática no constituye unidad.

Compárese con:

La incorporación de inteligencia artificial en actividades escolares exige fortalecer la formación docente. El profesor necesita comprender qué tareas pueden beneficiarse de estas herramientas y cuáles requieren preservar procesos autónomos del estudiante. También necesita identificar limitaciones relacionadas con confiabilidad, protección de datos y autoría. Por ello, introducir tecnología sin desarrollar criterios pedagógicos puede aumentar el uso de herramientas sin garantizar

una mejora equivalente de las prácticas educativas.

Aquí existe una dirección clara: la necesidad de formación docente para integrar IA con criterios pedagógicos.

Esta dirección puede hacerse visible mediante una oración temática o proposición central.

En la escritura argumentativa escolar resulta útil que el estudiante aprenda inicialmente a formularla con claridad.

Por ejemplo:

Una razón para regular el uso de inteligencia artificial durante determinadas evaluaciones es la necesidad de preservar la validez de aquello que se pretende medir.

La oración indica inmediatamente qué deberá desarrollar el párrafo.

Sin embargo, no debería enseñarse que toda unidad debe comenzar obligatoriamente de esta manera. Algunos párrafos pueden iniciar mediante evidencia, una transición o una objeción.

Lo importante es que su función pueda reconstruirse con claridad.

Durante el aprendizaje inicial, una estructura útil es:

afirmación → evidencia → explicación → conexión.

Debe comprenderse como un andamiaje, no como una fórmula universal.

La afirmación establece aquello que necesita demostrarse.

La evidencia aporta información pertinente.

La explicación muestra por qué esa evidencia resulta significativa.

La conexión relaciona el análisis con la tesis o con la siguiente parte del texto.

Considérese:

La evaluación crítica de fuentes necesita enseñarse explícitamente en la educación secundaria. Investigaciones con adolescentes han mostrado que determinadas señales superficiales de una página pueden influir en los juicios de credibilidad, aun cuando no constituyan evidencia suficiente de confiabilidad. Este tipo de dificultad indica que utilizar internet con frecuencia no garantiza aprender espontáneamente a evaluar autoridad y calidad de las fuentes. Por ello, la lectura

digital debe incluir procedimientos específicos para investigar procedencia y evidencia.

La primera oración presenta la afirmación.

La segunda incorpora respaldo.

La tercera explica qué significa ese respaldo.

La última establece una consecuencia educativa.

El elemento decisivo no es la presencia de una cita, sino el razonamiento que la rodea.

Por esta razón, un párrafo argumentativo no puede reducirse a:

opinión + referencia.

Una formulación como:

La lectura crítica es importante. McGrew et al. (2024) estudiaron la evaluación de fuentes digitales.

todavía deja sin explicar qué encontró la investigación y por qué resulta relevante para la afirmación.

La fuente necesita incorporarse dentro del razonamiento.

Arias-Hermoso et al. (2024), al estudiar escritura argumentativa basada en fuentes en estudiantes de educación secundaria, encontraron relaciones entre los elementos argumentativos producidos y las estrategias utilizadas para integrar información. Esta evidencia refuerza la idea de que seleccionar una fuente y utilizarla argumentativamente son procesos vinculados.

Sin embargo, en este apartado el problema principal no es volver a estudiar qué tipos de evidencia existen, sino comprender cómo funcionan dentro del párrafo.

Una fuente puede aparecer porque el párrafo necesita:

respaldar una afirmación;

introducir una excepción;

comparar resultados;

responder una objeción;

delimitar una conclusión.

Lo importante es que el lector pueda comprender qué función cumple.

La explicación constituye uno de los componentes que con mayor frecuencia se debilitan en escritores iniciales.

Considérese:

Una investigación encontró mejores resultados después de una intervención. Por tanto, todas las instituciones deberían aplicarla.

El salto es demasiado amplio.

Puede ser necesario considerar quiénes participaron, qué se midió, en qué condiciones se desarrolló el estudio y qué tan transferibles son los resultados.

Una pregunta pedagógicamente útil es:

¿y esto qué demuestra?

Después de presentar un dato, ejemplo, estudio o fragmento literario, el estudiante debería poder explicar qué relación mantiene con su afirmación.

En análisis literario ocurre exactamente lo mismo.

El narrador afirma que «todos escondían algo». El uso del indefinido «todos» amplía la sospecha hacia la totalidad de los personajes y permite interpretar que la desconfianza forma

parte de su manera de representar el entorno, no únicamente de una reacción frente a una persona específica.

El fragmento constituye evidencia.

El análisis explica su valor interpretativo.

Sin ese segundo movimiento, la cita quedaría simplemente incorporada.

El párrafo necesita además coherencia.

La coherencia se relaciona con la posibilidad de comprender las ideas como una unidad significativa.

No debe confundirse completamente con la cohesión, que se refiere a los recursos lingüísticos utilizados para conectar elementos del texto.

Halliday y Hasan (1976) estudiaron mecanismos cohesivos como referencia, sustitución, elipsis, conjunción y relaciones léxicas. Estos recursos contribuyen a la continuidad textual, pero no garantizan por sí solos coherencia.

Considérese:

En primer lugar, la lectura es importante. Sin embargo, los teléfonos tienen aplicaciones. Por

lo tanto, los adolescentes utilizan redes sociales. Además, existen bibliotecas.

Los conectores están presentes.

El razonamiento no.

Esto demuestra que los conectores no crean relaciones; hacen visibles relaciones que primero deben existir entre las ideas.

Por esta razón, enseñar cohesión no debería consistir únicamente en memorizar listas.

Expresiones como:

además;

sin embargo;

por tanto;

por ejemplo;

poseen funciones diferentes.

Además incorpora información compatible.

Sin embargo establece contraste.

Por tanto introduce una consecuencia.

Por ejemplo presenta una instancia.

La pregunta necesaria es:

¿qué relación existe realmente entre las ideas?

Solo después debe seleccionarse el recurso lingüístico adecuado.

La cohesión puede construirse igualmente mediante repetición léxica controlada, sinonimia, pronombres y relaciones semánticas.

Por ejemplo:

La evaluación de fuentes requiere examinar procedencia y evidencia. Este proceso permite distinguir señales de autoridad de simples características visuales. Tales criterios son especialmente importantes en entornos digitales.

La continuidad no depende de colocar un conector al inicio de cada oración.

Osawa (2025) ofrece evidencia contextual favorable sobre la enseñanza explícita de estructura y cohesión argumentativa. En una intervención breve desarrollada con 26 estudiantes japoneses de educación secundaria superior en un contexto de inglés como lengua extranjera se observaron mejoras posteriores en estas dimensiones. Debido al tamaño de la muestra y a las características específicas del

diseño, el estudio no permite establecer una conclusión general ni causal para todos los contextos educativos, pero sugiere que hacer visibles las relaciones entre propósito, organización y recursos lingüísticos puede servir como andamiaje pedagógico.

Esta cautela resulta importante.

La enseñanza explícita puede proporcionar herramientas, pero el objetivo no consiste en producir párrafos idénticos.

El estudiante necesita comprender las relaciones para utilizarlas con flexibilidad.

Otra condición del párrafo es evitar insuficiencia y sobrecarga.

Un párrafo insuficiente afirma:

La literatura desarrolla pensamiento crítico. Por eso debe enseñarse.

La idea necesita desarrollo.

Uno sobrecargado podría intentar hablar simultáneamente de literatura, redes sociales, inteligencia artificial, historia del libro y lectura digital.

El problema no es solamente estilístico.

La unidad conceptual se pierde.

Una pregunta sencilla ayuda a detectarlo:

¿todas las oraciones están trabajando para desarrollar el mismo punto?

Si aparece una idea relevante pero diferente, probablemente necesite otro párrafo.

El cambio de párrafo puede ocurrir cuando se introduce:

un argumento diferente;

una objeción;

una nueva evidencia que cumple otra función;

un cambio significativo de perspectiva;

una transición hacia otra parte de la tesis.

Los párrafos no deberían dividirse exclusivamente por cantidad de líneas.

Una unidad puede ser breve si su función está completa.

Otra puede necesitar mayor extensión porque desarrolla evidencia compleja.

La prioridad es la función.

También pueden construirse párrafos de contraargumentación:

Podría sostenerse que prohibir completamente los teléfonos constituye la solución más sencilla para evitar distracciones. Esta posición posee una ventaja evidente: establece una regla fácil de comprender y aplicar. Sin embargo, una prohibición absoluta no diferencia usos personales de actividades pedagógicas que pueden requerir determinadas herramientas digitales. Por ello, el problema no parece exigir necesariamente eliminar el dispositivo, sino establecer criterios más precisos para su utilización.

El párrafo representa primero la objeción de manera razonable.

Luego analiza su alcance.

Finalmente construye una respuesta.

Esta organización permite materializar en la escritura las operaciones trabajadas en el capítulo anterior.

Un párrafo también puede comparar evidencias:

Una investigación puede encontrar beneficios asociados con determinada intervención mientras otra muestra efectos pequeños o

condicionados por el contexto. Esta diferencia no obliga necesariamente a concluir que uno de los estudios es incorrecto. Las características de las poblaciones, la duración de las intervenciones o los procedimientos de evaluación pueden explicar parte de la discrepancia. Por ello, una conclusión razonable debería especificar bajo qué condiciones los resultados parecen más consistentes.

Aquí la unidad no está organizada alrededor de autores individuales, sino alrededor de un problema: cómo interpretar resultados diferentes.

Este tipo de construcción representa un nivel más avanzado que resumir estudios sucesivamente.

El párrafo necesita además controlar la progresión de información.

Una oración suele integrarse mejor cuando recupera algo conocido y añade posteriormente información nueva.

Por ejemplo:

La argumentación necesita evidencias pertinentes. Estas evidencias, sin embargo, no poseen la misma fuerza para todas las afirmaciones. Su valor depende de la relación

que mantienen con la conclusión y de las condiciones en las que fueron obtenidas.

La segunda oración recupera «evidencias».

La tercera recupera «su valor».

Existe continuidad y avance.

Cuando cada frase introduce un tema distinto, el párrafo puede fragmentarse aunque todas las oraciones sean gramaticalmente correctas.

Esto muestra que escribir bien exige pensar en dos niveles:

¿esta oración está correctamente construida?

y:

¿esta oración cumple una función dentro del razonamiento?

Durante las primeras etapas de revisión, la segunda pregunta suele ser prioritaria.

La relación entre párrafos también necesita coherencia.

Una secuencia podría ser:

Párrafo 1: establece el problema.

Párrafo 2: desarrolla una causa.

Párrafo 3: presenta evidencia.

Párrafo 4: analiza una objeción.

Párrafo 5: establece las condiciones de una conclusión.

Cada unidad realiza un trabajo distinto.

Una estrategia útil consiste en escribir al margen de cada párrafo una frase breve:

define;

demuestra;

explica;

compara;

responde;

concluye.

Si varios párrafos cumplen exactamente la misma función, podría existir repetición.

Si uno no puede describirse con claridad, quizá no tenga un propósito suficientemente definido.

Esto permite revisar la estructura antes de concentrarse en detalles superficiales.

La revisión del párrafo puede organizarse mediante una secuencia:

1. Unidad: ¿existe una idea central reconocible?
2. Función: ¿qué trabajo realiza dentro del argumento global?
3. Desarrollo: ¿la idea está suficientemente explicada?
4. Evidencia: ¿aparece respaldo cuando resulta necesario?
5. Coherencia: ¿las oraciones progresan de manera comprensible?
6. Cohesión: ¿las relaciones están lingüísticamente claras?
7. Corrección: ¿existen problemas gramaticales, ortográficos o de puntuación?

Este orden resulta importante.

Corregir una tilde en un párrafo que necesita ser reorganizado o eliminado no constituye la prioridad durante una primera revisión.

Primero se revisa el razonamiento.

Después se perfecciona la expresión.

La corrección lingüística sigue siendo indispensable en escritura académica, pero adquiere mayor sentido cuando la estructura conceptual ya funciona.

Por ello, la fórmula:

afirmación → evidencia → explicación →
conexión

puede servir como apoyo inicial.

A medida que el estudiante adquiere dominio podrá modificarla.

Puede comenzar con una evidencia.

Puede abrir con una objeción.

Puede comparar dos fuentes antes de formular su interpretación.

Puede construir una transición entre argumentos.

La autonomía escritora consiste precisamente en poder tomar estas decisiones conscientemente.

Un escritor competente no abandona una fórmula porque desconozca cómo funciona.

La modifica porque comprende qué necesita hacer el párrafo.

Al finalizar Bachillerato, el estudiante debería ser capaz de preguntarse:

¿qué estoy tratando de demostrar aquí?

¿he desarrollado suficientemente esa idea?

¿la evidencia cumple una función clara?

¿he explicado por qué importa?

¿todas las oraciones contribuyen al mismo propósito?

¿el lector puede comprender cómo esta unidad se conecta con mi tesis?

Estas preguntas transforman el párrafo en una verdadera unidad de razonamiento.

El estudiante deja de pensar:

«necesito escribir otro párrafo».

Y comienza a preguntarse:

«¿qué parte de mi argumento necesita desarrollarse ahora?»

En esa diferencia se encuentra el paso desde la organización formal hacia la auténtica escritura argumentativa.

4.3. Estructura y redacción del texto argumentativo

La producción de un texto argumentativo exige transformar una estructura de ideas en un discurso capaz de ser comprendido y evaluado por otros. Después de delimitar el problema, formular una tesis provisional, seleccionar argumentos y organizar las evidencias, comienza una tarea diferente: convertir ese razonamiento en lenguaje escrito.

Redactar no consiste simplemente en trasladar un esquema hacia oraciones completas. Durante la escritura aparecen nuevas decisiones. Una razón que parecía clara puede necesitar mayor explicación; una evidencia puede revelar una dificultad no prevista; una transición puede mostrar que dos argumentos se encuentran débilmente relacionados; incluso la tesis puede requerir una reformulación.

Por esta razón, planificación y redacción mantienen una relación recursiva.

La estructura tradicional de introducción, desarrollo y conclusión continúa siendo útil siempre que se comprenda funcionalmente y no como un molde obligatorio.

La introducción proporciona al lector las condiciones necesarias para comprender el problema.

El desarrollo construye la justificación.

La conclusión establece qué puede sostenerse después del recorrido argumentativo.

Cada parte cumple, por tanto, una función intelectual.

La introducción necesita delimitar el problema con suficiente precisión.

Una apertura como:

La inteligencia artificial es un tema muy importante en la actualidad y cada vez se utiliza más.

ofrece escasa orientación.

En cambio:

La incorporación de inteligencia artificial generativa en tareas escolares ha modificado las condiciones bajo las cuales los estudiantes pueden planificar, producir y revisar textos. Esta situación ha generado una discusión educativa que no debería reducirse a permitir o prohibir la tecnología, sino a determinar qué

usos apoyan el aprendizaje y cuáles sustituyen procesos que el estudiante necesita desarrollar.

La segunda formulación sitúa al lector frente a una cuestión discutible.

Una introducción puede presentar antecedentes, explicar por qué el problema merece atención, delimitar conceptos y conducir hacia la tesis. No necesita incluir obligatoriamente una pregunta, definición o cita.

Expresiones como:

Desde tiempos antiguos...

En la actualidad...

Según el diccionario...

¿Alguna vez te has preguntado...?

no son incorrectas por naturaleza. El problema aparece cuando se utilizan automáticamente, sin responder a una necesidad comunicativa.

La pregunta adecuada es:

¿qué necesita saber el lector para comprender el problema que voy a discutir?

La tesis puede aparecer dentro de la introducción, especialmente en textos académicos donde conviene hacer visible la posición desde etapas tempranas.

Sin embargo, una tesis necesita orientar realmente el desarrollo.

La inteligencia artificial tiene ventajas y desventajas.

resulta demasiado general.

Una formulación más precisa sería:

El uso de inteligencia artificial generativa en Bachillerato debería permitirse como herramienta de apoyo para retroalimentación y revisión, pero restringirse cuando sustituye procesos de razonamiento, interpretación o producción que constituyen directamente el objeto de evaluación.

Esta tesis anticipa qué deberá justificar el desarrollo.

El desarrollo argumentativo constituye el núcleo del texto.

Las razones necesitan aparecer dentro de una secuencia comprensible y no como una colección de afirmaciones independientes.

Considérese:

Algunas herramientas proporcionan retroalimentación inmediata.

Los sistemas generativos pueden producir información incorrecta.

Los estudiantes necesitan aprender a escribir.

Las tres ideas están relacionadas, pero todavía no forman una línea argumentativa clara.

Podrían articularse así:

Determinadas herramientas de IA pueden apoyar la revisión mediante retroalimentación inmediata. Sin embargo, esta utilidad no elimina la necesidad de evaluación crítica porque los sistemas pueden generar sugerencias incorrectas o inadecuadas. Por ello, su utilización educativa resulta más defendible cuando el estudiante conserva la responsabilidad de aceptar, modificar o rechazar las recomendaciones recibidas.

La progresión puede representarse como:

posibilidad → limitación → condición.

La redacción argumentativa hace visibles estas relaciones.

La estructura global necesita además coherencia. Cada argumento debe cumplir una función dentro del recorrido general.

Una pregunta especialmente útil al comenzar una nueva sección es:

¿qué necesita demostrar ahora mi texto?

Después de establecer un problema puede resultar necesario explicar una causa.

Después de presentar beneficios puede ser necesario examinar límites.

Después de una objeción puede necesitarse una respuesta.

La secuencia depende de la lógica del razonamiento.

Por ello, escribir un texto argumentativo no equivale a completar:

introducción;

tres párrafos;

conclusión.

Dos textos pueden poseer exactamente esa estructura formal y presentar diferencias enormes en calidad.

Lo relevante es qué trabajo realiza cada parte.

La investigación educativa ofrece evidencia favorable acerca del valor de hacer explícitas estas características del género. Peltzer et al. (2024), en un estudio controlado con 294 estudiantes de secundaria que aprendían escritura argumentativa en inglés como lengua extranjera, encontraron mejoras en calidad textual después de una unidad específica de enseñanza argumentativa. Las condiciones que incorporaron retroalimentación mediante rúbricas, ejemplos y comentarios mostraron además avances relevantes en conocimiento del género, y la combinación de rúbrica con texto modelo produjo resultados especialmente favorables.

Estos resultados no permiten concluir que una rúbrica o un ejemplo produzcan automáticamente una mejor escritura. Más bien sugieren que una enseñanza argumentativa estructurada, acompañada en determinadas condiciones por criterios explícitos y modelos, puede facilitar la comprensión del género y apoyar la revisión.

Un texto modelo resulta útil cuando se analiza.

El estudiante puede preguntarse:

¿Cómo introduce el problema?

¿Dónde aparece la tesis?

¿Cómo distribuye sus argumentos?

¿Cómo incorpora evidencia?

¿Cómo responde a una objeción?

¿Cómo construye la conclusión?

El modelo se convierte así en objeto de investigación, no en plantilla para copiar.

La redacción necesita también controlar el grado de certeza.

Compárense:

Las redes sociales destruyen la capacidad de concentración de los adolescentes.

y:

Determinados patrones intensivos de uso de redes sociales pueden relacionarse con dificultades de atención en determinadas circunstancias.

La segunda afirmación establece un alcance más preciso.

La escritura académica necesita ajustar la intensidad lingüística a la evidencia disponible.

Para ello pueden utilizarse modalizadores:

puede;

probablemente;

en determinadas condiciones;

la evidencia sugiere;

tiende a.

Su función no consiste en producir inseguridad, sino en representar límites.

La precisión tampoco significa utilizar palabras complejas.

Una frase como:

La educación necesita calidad, innovación y transformación para formar sujetos integrales,

puede sonar académica y, al mismo tiempo, resultar conceptualmente vacía.

La claridad constituye una exigencia intelectual.

Una pregunta útil es:

¿podría explicar exactamente qué significa esta afirmación y qué evidencia permitiría evaluarla?

Si resulta difícil hacerlo, quizás el lenguaje está sustituyendo al razonamiento.

Las transiciones ayudan a construir continuidad entre partes.

No deberían reducirse al uso mecánico de conectores.

Una transición puede mostrar por qué el texto necesita avanzar hacia una nueva cuestión:

Estas posibilidades educativas dificultan justificar una prohibición absoluta de la IA. Sin embargo, reconocer usos legítimos no resuelve el problema de la autoría, especialmente cuando la herramienta produce partes sustanciales del texto que luego se presentan como trabajo propio.

La transición recupera la idea anterior y abre la siguiente.

La contraargumentación puede incorporarse en el momento donde resulte pertinente:

Podría sostenerse que declarar el uso de IA resulta innecesario si el producto final es correcto. Sin embargo, en una actividad

educativa puede evaluarse no solo el resultado, sino también la capacidad de planificar, argumentar y redactar. Por ello, desconocer qué parte del proceso fue delegada dificulta interpretar qué competencia demuestra realmente el trabajo.

La objeción no interrumpe el argumento.

Lo somete a prueba.

La conclusión necesita responder al problema inicial después de considerar las razones desarrolladas.

Una formulación como:

En conclusión, la inteligencia artificial tiene ventajas y desventajas y debe utilizarse correctamente,

aporta muy poco.

Una conclusión más significativa podría establecer:

El problema educativo de la inteligencia artificial no depende únicamente de su presencia, sino de la función que desempeña dentro del aprendizaje. Cuando apoya procesos de exploración, retroalimentación o revisión y el estudiante conserva control sobre las decisiones intelectuales, puede constituir una

herramienta legítima. Cuando sustituye operaciones que la actividad pretende evaluar y su intervención se oculta, aparecen dificultades de aprendizaje, autoría e integridad.

La conclusión recupera la tesis, pero no la repite literalmente.

La reformula después del recorrido argumentativo.

Puede sintetizar, establecer límites o señalar implicaciones. Lo que no debería hacer es introducir un argumento central completamente nuevo.

La redacción produce inicialmente un borrador.

Esta idea resulta fundamental.

Un primer borrador no constituye un texto fallido porque necesite cambios.

Es una versión provisional que permite observar el razonamiento.

La revisión puede modificar:

la tesis;

el orden;

los argumentos;

la evidencia;

las transiciones;

la conclusión.

Después puede trabajarse la superficie lingüística.

De ahí la importancia de distinguir revisión y edición.

La revisión pregunta:

¿funciona intelectualmente el texto?

La edición pregunta:

¿está correctamente expresado y presentado?

Durante la revisión puede eliminarse un párrafo.

Durante la edición se corrige una concordancia.

Ambas tareas son necesarias, pero pertenecen a niveles diferentes.

Una secuencia razonable sería comenzar por cuestiones globales:

¿mi texto responde al problema?

¿la tesis continúa siendo defendible?

¿los argumentos aparecen en un orden comprensible?

¿existe información que no cumple ninguna función?

¿he considerado una objeción importante?

Después se revisan párrafos, evidencias y transiciones.

Finalmente se atienden gramática, puntuación, ortografía, formato y referencias.

Esta prioridad evita perfeccionar lingüísticamente partes que posteriormente podrían desaparecer.

Peltzer et al. (2024) muestran precisamente que la enseñanza explícita y determinadas modalidades de retroalimentación pueden ofrecer herramientas para comprender mejor qué revisar y cómo hacerlo. Su estudio también aporta indicios de que ciertos conocimientos argumentativos pueden transferirse parcialmente entre lenguas, aunque estos resultados deben interpretarse dentro del contexto específico de la investigación.

La idea educativa fundamental es más amplia: aprender argumentación no significa memorizar un texto.

Significa adquirir recursos que puedan utilizarse frente a nuevas tareas.

Un estudiante competente necesita reconocer:

qué problema debe resolver;

qué posición puede sostener;

qué organización necesita;

qué grado de formalidad corresponde;

cómo relacionar razones;

cómo revisar.

La estructura argumentativa constituye, por tanto, una arquitectura funcional.

La introducción abre el problema.

La tesis orienta una respuesta.

El desarrollo construye razones.

La evidencia proporciona fundamentos.

La contraargumentación somete la posición a prueba.

La conclusión establece qué puede sostenerse.

La revisión transforma el borrador en una versión más controlada.

La pregunta final no debería ser:

«¿ya completé todas las partes?»

sino:

«¿qué necesita hacer mi texto para que el lector pueda seguir y evaluar mi razonamiento?»

Cuando la escritura se organiza desde esta pregunta, la estructura deja de ser una plantilla y se convierte en una herramienta de pensamiento.

4.4. Ensayo, artículo de opinión y reseña crítica

La argumentación puede materializarse mediante géneros diferentes. Una posición puede desarrollarse en un ensayo, intervenir en un debate público mediante un artículo de opinión o convertirse en una valoración razonada a través de una reseña crítica.

Los tres géneros utilizan argumentos, pero responden a propósitos y audiencias diferentes.

Swales (1990) mostró que los géneros pueden comprenderse a partir de propósitos comunicativos compartidos dentro de comunidades discursivas, mientras Hyland (2004) destacó que la escritura académica implica aprender formas socialmente situadas de construir conocimiento y relacionarse con los lectores.

Desde esta perspectiva, ensayo, artículo de opinión y reseña crítica no constituyen únicamente tres formatos.

Representan formas distintas de actuar mediante el lenguaje.

El ensayo argumentativo desarrolla una posición mediante análisis organizado.

En contextos educativos suele exigir una tesis delimitada, argumentos, evidencia cuando corresponde y una conclusión coherente con el recorrido realizado.

Su característica fundamental no es poseer introducción, desarrollo y conclusión, porque muchos géneros comparten esa organización.

Lo distintivo es que desarrolla una exploración argumentada de un problema.

Por ejemplo:

¿El uso de sistemas generativos para resumir obras literarias favorece o limita la formación del lector?

Una posible tesis sería:

Los resúmenes generados mediante IA pueden cumplir una función auxiliar para recuperar información, pero no deberían sustituir la lectura cuando el objetivo consiste en analizar lenguaje, perspectiva y construcción estética, porque precisamente estas dimensiones se reducen durante la síntesis.

El desarrollo necesitaría justificar qué conserva el resumen, qué pierde y bajo qué condiciones podría utilizarse.

El ensayo permite llegar a conclusiones matizadas.

No necesita escoger siempre entre posiciones absolutas.

Puede concluir:

resulta útil para determinada función, pero insuficiente para otra.

Esta capacidad para establecer condiciones fortalece la argumentación.

El ensayo también necesita una voz académica reconocible.

La presencia de fuentes no debería borrar al escritor.

Un texto compuesto únicamente por:

Autor A afirma...

Autor B sostiene...

Autor C considera...

puede mostrar búsqueda bibliográfica y, al mismo tiempo, carecer de una línea argumentativa propia.

La pregunta central continúa siendo:

¿qué sostengo mediante la relación que establezco entre estas fuentes?

El artículo de opinión responde a una situación diferente.

Generalmente se dirige a una audiencia pública y aborda asuntos de interés social, educativo o cultural.

Su objetivo consiste en defender una interpretación o postura y lograr que el lector la considere razonable.

La presencia de opinión no significa ausencia de evidencia.

No me gusta esta medida.

expresa preferencia.

Esta medida debería modificarse porque aplica una misma restricción a situaciones educativas que presentan necesidades diferentes.

introduce una posición susceptible de argumentación.

El artículo de opinión suele admitir recursos retóricos más visibles que un escrito académico formal.

Puede utilizar preguntas, analogías, ejemplos cotidianos, ironía moderada o una primera persona más marcada.

Sin embargo, estos recursos no sustituyen las razones.

Una columna puede ser estilísticamente atractiva y argumentativamente vacía.

La adaptación a la audiencia constituye aquí un aspecto central.

Un texto destinado a un periódico escolar necesita explicar determinadas ideas de manera diferente de un ensayo dirigido a especialistas.

La diferencia no supone pérdida de rigor.

Supone adecuación comunicativa.

Una tesis académica como:

Las instituciones educativas deberían establecer protocolos explícitos sobre utilización de IA en tareas escritas

podría transformarse, para una audiencia estudiantil, en una apertura como:

Prohibir ChatGPT no responde la pregunta que ya existe dentro del aula: ¿cuándo utilizar IA significa recibir ayuda y cuándo significa presentar como propio un trabajo que no realizamos?

El problema intelectual permanece.

La estrategia discursiva cambia.

El artículo de opinión necesita además evitar confundir contundencia con exageración.

La IA acabará con la escritura de los jóvenes.

es llamativo, pero exige una demostración extremadamente fuerte.

Una alternativa sería:

El mayor riesgo de la IA no es que desaparezca la escritura, sino que algunas tareas permitan obtener un producto escrito sin realizar los procesos que pretendían enseñar.

La segunda afirmación conserva fuerza y mejora la precisión.

La reseña crítica establece otra relación entre descripción y argumentación.

Su objeto puede ser una novela, película, libro académico, investigación, obra teatral u otra producción intelectual o cultural.

Reseñar críticamente no consiste simplemente en resumir.

Tampoco significa afirmar:

me gustó;

no me gustó.

La reseña necesita proporcionar información suficiente sobre el objeto y construir posteriormente una valoración mediante criterios.

Puede incluir funciones como:

presentación → contextualización → síntesis
selectiva → análisis → valoración.

La secuencia puede variar.

Lo importante es comprender qué realiza cada función.

La diferencia entre resumen y reseña puede expresarse mediante dos preguntas:

Resumen: ¿qué contiene o qué ocurre?

Reseña: ¿cómo funciona y qué valoración puede justificarse sobre ello?

La síntesis continúa siendo necesaria, pero debe limitarse a aquello que permite comprender el análisis.

Una reseña de novela que dedica casi toda su extensión a contar la trama y termina diciendo:

fue muy interesante y la recomiendo,

presenta una reacción, no una evaluación crítica desarrollada.

Una valoración requiere criterios.

En una obra literaria pueden considerarse:

coherencia narrativa;
construcción de personajes;
uso del lenguaje;
estructura;
originalidad;
relación entre forma y contenido.

En un libro académico pueden evaluarse:

claridad conceptual;
calidad de las fuentes;
consistencia metodológica;
actualidad;
contribución;
limitaciones.

Los criterios dependen del objeto.

Considérese:

La novela es mala porque termina de manera triste.

La afirmación refleja una preferencia.

En cambio:

El desenlace resulta poco consistente porque introduce una decisión del protagonista que contradice el proceso de transformación construido durante la obra sin desarrollar suficientemente las razones del cambio.

Aquí aparece un criterio: coherencia narrativa.

La valoración puede ser examinada.

Lo mismo ocurre con un juicio positivo.

El libro es excelente.

resulta insuficiente.

Una de las fortalezas del libro consiste en integrar evaluación de fuentes, argumentación y responsabilidad informacional dentro de una concepción amplia de alfabetización digital, evitando reducirla al dominio técnico de herramientas.

Ahora se explica por qué se valora positivamente.

Por ello, ser crítico no significa necesariamente buscar defectos.

Una evaluación rigurosa puede concluir que una obra posee grandes fortalezas.

La palabra *crítica* se refiere al proceso de examen.

No a la obligación de emitir un juicio negativo.

Una reseña madura puede reconocer simultáneamente fortalezas y límites:

El estudio aporta evidencia especialmente valiosa por su diseño experimental y tamaño de muestra; sin embargo, su realización en un contexto educativo específico limita la posibilidad de transferir directamente los resultados a otros sistemas escolares.

La valoración deja de ser binaria.

El ensayo, el artículo de opinión y la reseña crítica comparten una exigencia:

la posición necesita ser justificable.

Pero difieren en propósito.

Para el ensayo:

¿qué posición puedo sostener después de analizar este problema?

Para el artículo de opinión:

¿qué postura quiero defender ante una audiencia pública y cómo puedo hacerla razonable y persuasiva?

Para la reseña:

¿qué valoración puedo construir sobre este objeto y mediante qué criterios puedo justificarla?

Estas diferencias ayudan a evitar que el estudiante produzca esencialmente el mismo texto con tres nombres distintos.

La enseñanza explícita de géneros puede resultar útil precisamente porque hace visibles estas expectativas. Investigaciones como Osawa (2025), dentro de un contexto pequeño y específico, y Peltzer et al. (2024), mediante un diseño más amplio, ofrecen evidencia favorable acerca de la utilidad de enseñar características del género y utilizar apoyos explícitos durante la producción.

La evidencia no implica que los géneros deban convertirse en fórmulas.

Por el contrario, conocer las convenciones proporciona al escritor más posibilidades para decidir cómo utilizarlas.

Un ensayo puede comenzar con un caso.

Un artículo con una afirmación provocadora.

Una reseña con una valoración inicial.

La decisión debe responder a un propósito.

Los géneros no constituyen cárceles textuales.

Funcionan como marcos compartidos que permiten reconocer qué tipo de acción comunicativa está ocurriendo.

La autonomía escritora aparece cuando el estudiante puede preguntarse:

¿qué género necesito producir?

¿para quién escribo?

¿qué grado de formalidad corresponde?

¿qué tipo de evidencia necesita este texto?

¿qué organización servirá mejor a mi propósito?

Cuando estas preguntas orientan la escritura, producir un ensayo, una columna o una reseña deja de ser simplemente cumplir una consigna y se transforma en una decisión comunicativa consciente.

4.5. Escritura académica, fuentes e inteligencia artificial

La escritura académica exige una forma particular de responsabilidad. Quien escribe necesita distinguir sus ideas de las procedentes de otras personas, fundamentar afirmaciones relevantes, permitir que las fuentes utilizadas puedan ser identificadas y asumir responsabilidad sobre aquello que presenta como conocimiento.

La inteligencia artificial generativa añade nuevas posibilidades y nuevas dificultades a este proceso.

Durante mucho tiempo, enseñar escritura académica implicó trabajar principalmente con fuentes, paráfrasis, citas, referencias, autoría e integridad.

Todos estos componentes continúan siendo esenciales.

Sin embargo, aparece ahora una pregunta adicional:

¿qué significa asumir autoría sobre un texto cuando una herramienta puede generar ideas, párrafos, argumentos, reformulaciones y referencias?

La respuesta no debería reducirse a comprobar si «se utilizó IA».

Necesita analizar qué función cumplió la herramienta, qué decisiones permanecieron bajo control humano y quién puede responder por el resultado.

Antes de abordar la IA conviene recordar qué significa trabajar académicamente con fuentes.

Una fuente puede proporcionar datos, conceptos, teorías, interpretaciones, antecedentes o evidencias.

Utilizarla no equivale simplemente a colocar una cita.

El escritor necesita comprenderla, determinar su pertinencia, establecer qué función cumplirá y reconocer adecuadamente su procedencia.

Steiss et al. (2024), mediante el análisis de 207 textos argumentativos basados en fuentes producidos por estudiantes de educación media y secundaria, encontraron diferencias relevantes en dimensiones como presentación de ideas, uso de evidencia, lenguaje y pensamiento histórico. Esto muestra que transformar información procedente de documentos en argumentación constituye una competencia compleja que continúa

desarrollándose durante estos niveles educativos.

Una fuente puede:

respaldar una afirmación;

definir un concepto;

proporcionar antecedentes;

presentar una posición contraria;

introducir una limitación;

aportar evidencia empírica.

La escritura necesita hacer visible esta función.

Por ejemplo:

La inteligencia artificial afecta el pensamiento crítico (Autor, 2025).

La frase presenta una cita, pero todavía resulta ambigua.

¿Qué significa «afecta»?

¿En qué condiciones?

¿En qué dirección?

¿Con qué población?

La existencia de una referencia no elimina estas preguntas.

Esto conduce a un principio central:

citar no significa demostrar.

La cita identifica de dónde procede parte del fundamento.

El escritor necesita interpretar posteriormente qué permite concluir.

La paráfrasis exige igualmente comprensión.

No consiste en reemplazar unas palabras por sinónimos manteniendo intacta la estructura de la fuente.

Implica reconstruir una idea con formulación propia, conservar su sentido y reconocer su procedencia.

Una estrategia útil consiste en identificar primero:

qué hallazgo necesito;

qué concepto resulta relevante;

qué límite debo conservar;

qué parte no necesito utilizar.

Después puede redactarse desde la lógica del propio argumento.

La fuente deja de organizar el párrafo.

El escritor recupera el control.

La cita textual resulta especialmente pertinente cuando las palabras originales poseen un valor que podría perderse al reformularlas: una definición precisa, una formulación histórica, una expresión literaria o una declaración cuyo lenguaje constituye parte del análisis.

No debería utilizarse simplemente porque resulta más fácil copiar que explicar.

Las normas de citación, como APA 7, cumplen además una función que supera la presentación estética.

Permiten:

identificar autoría;

localizar documentos;

distinguir aportes;

rastrear información;

evaluar fundamentos.

Por ello, aprender referencias no debería reducirse a memorizar comas, cursivas y paréntesis.

La forma responde a una finalidad epistemológica:

hacer rastreable el conocimiento utilizado.

Esta trazabilidad resulta especialmente importante en ambientes digitales.

Una afirmación puede aparecer repetida en numerosas páginas y proceder originalmente de una sola fuente.

Diez sitios que reproducen el mismo dato no constituyen necesariamente diez evidencias independientes.

El estudiante necesita aprender, cuando sea posible, a localizar el documento original o la fuente más autorizada disponible.

La misma exigencia se aplica a estadísticas, gráficos y citas.

La inteligencia artificial generativa aumenta esta necesidad porque puede producir afirmaciones lingüísticamente convincentes sin

garantizar que cada dato sea correcto o que las referencias mencionadas existan realmente.

Por ello:

fluidez no equivale a confiabilidad.

La pregunta:

¿suena académico?

debe acompañarse de otra:

¿puedo verificarlo?

La guía de UNESCO elaborada por Miao y Holmes (2023) plantea una integración de IA generativa centrada en las personas. Posteriormente, Miao et al. (2024), en el marco de competencias para estudiantes, incorporaron dimensiones relacionadas con agencia humana, ética, comprensión de la tecnología y capacidad para evaluar críticamente soluciones de IA.

Estas orientaciones respaldan un principio esencial:

el estudiante debe conservar control sobre las decisiones intelectuales relevantes.

Esto no significa impedir todo apoyo tecnológico.

Significa determinar qué puede delegarse sin eliminar aquello que la actividad pretende enseñar.

Un estudiante podría solicitar:

Propón cinco preguntas que me ayuden a explorar este tema desde perspectivas distintas.

La herramienta funciona como apoyo para generar posibilidades.

También podría pedir:

Señala qué partes de este párrafo resultan ambiguas, pero no lo reescribas.

La IA funciona como retroalimentación.

Otra posibilidad:

Formula el mejor contraargumento posible frente a mi tesis.

La herramienta puede actuar como interlocutor.

En cambio:

Escribe todo el ensayo y añade referencias para que parezca académico.

implica una delegación diferente.

Si el estudiante presenta posteriormente ese producto como demostración de su propia competencia argumentativa, aparece una dificultad relacionada con autoría y validez de la evaluación.

La diferencia depende principalmente de qué proceso debía demostrar la actividad.

Si se evalúa ortografía, determinadas herramientas de corrección pueden ser compatibles con la tarea.

Si se evalúa la capacidad para formular una tesis, delegar precisamente la construcción de la tesis puede sustituir la competencia que se pretendía observar.

Si se evalúa interpretación literaria, solicitar a una herramienta que produzca íntegramente el análisis dificulta determinar qué comprendió el estudiante.

La legitimidad del apoyo tecnológico depende, por tanto, del propósito.

La investigación empírica muestra un panorama que exige evitar posiciones absolutas.

Meyer et al. (2024) realizaron un estudio controlado con 459 estudiantes de décimo grado que produjeron ensayos argumentativos.

La retroalimentación generada mediante un modelo de lenguaje produjo mejoras pequeñas pero significativas en revisión textual y resultados favorables en motivación y emociones positivas.

La evidencia se refiere específicamente a retroalimentación.

No demuestra que delegar la producción completa a un modelo mejore el aprendizaje.

La IA puede resultar útil por las observaciones que proporciona al escritor, no solamente por el texto que puede generar.

Lau et al. (2026) aportan un resultado especialmente importante. En una intervención con 100 estudiantes de primer año de secundaria, compararon enseñanza de escritura basada en procesos con apoyo de un chatbot, la misma enseñanza sin chatbot y otra condición centrada en producto.

Los estudiantes que utilizaron IA expresaron beneficios percibidos, confianza y motivación. Sin embargo, el grupo con IA no obtuvo un desempeño de escritura significativamente superior al grupo que recibió la misma enseñanza basada en procesos sin la herramienta.

El resultado obliga a formular una conclusión prudente:

incorporar IA no mejora automáticamente la escritura.

Una enseñanza sólida de planificación, producción y revisión continúa siendo fundamental.

Además, interactuar con una herramienta puede introducir nuevas demandas cognitivas: formular solicitudes, evaluar respuestas, comparar alternativas y decidir qué conservar.

La tecnología puede disminuir algunas cargas y aumentar otras.

Chan y Lee (2025), en un estudio cualitativo muy pequeño con estudiantes de secundaria, encontraron tensiones relacionadas con autenticidad, dependencia, profundidad de reflexión y conservación de la propia voz.

Debido al tamaño de la muestra, estos resultados no pueden generalizarse.

Su importancia es principalmente exploratoria: recuerdan que un texto técnicamente más pulido no necesariamente representa con mayor fidelidad el pensamiento del estudiante.

Una herramienta puede mejorar vocabulario o sintaxis y, al mismo tiempo, modificar sustancialmente el estilo y decisiones del escritor.

La finalidad educativa no debería consistir en conservar errores para demostrar autenticidad.

Tampoco en producir un texto impecable que el estudiante no pueda explicar.

El criterio debe ser la apropiación intelectual.

El estudiante debería comprender aquello que entrega.

Si acepta una palabra sugerida, necesita saber qué significa.

Si incorpora una referencia propuesta por IA, debe comprobarla.

Si utiliza un argumento generado, necesita evaluar si realmente resulta defendible.

Si una reformulación modifica su tesis, debe reconocerlo.

La verificación de referencias merece atención particular.

Los modelos pueden generar títulos inexistentes, combinar autores y revistas o producir DOI plausibles pero incorrectos.

Por ello, ninguna referencia propuesta mediante IA debería incorporarse sin comprobarse en una fuente bibliográfica confiable o en el documento original.

Una secuencia responsable sería:

IA propone → estudiante verifica → fuente original confirma → estudiante incorpora.

No:

IA afirma → estudiante copia.

La misma regla se aplica a cifras, citas y afirmaciones factuales.

La responsabilidad final pertenece a quien presenta el trabajo.

La transparencia constituye otro componente de la escritura académica contemporánea.

Diferentes instituciones pueden establecer políticas distintas respecto de los usos permitidos y la forma de declararlos. El estudiante necesita seguir las reglas específicas de cada contexto.

Sin embargo, es útil distinguir tres cuestiones:

uso de IA;

declaración del uso;

autoría.

Declarar que una herramienta fue utilizada no significa convertirla en autora.

Las herramientas de IA no pueden asumir responsabilidad por exactitud, integridad, originalidad o consecuencias del contenido. Por ello, en los estándares editoriales académicos contemporáneos la autoría continúa correspondiendo exclusivamente a personas capaces de responder por el trabajo.

La relación debe comprenderse, por tanto, como asistencia instrumental o mediación tecnológica, no como coautoría.

La herramienta puede intervenir en determinadas operaciones del proceso.

La responsabilidad autoral permanece en la persona que presenta el texto.

Esta distinción evita dos errores.

El primero consiste en ocultar una intervención suficientemente sustancial como para

modificar la interpretación de quién realizó el trabajo.

El segundo consiste en suponer que declarar el uso vuelve automáticamente legítima cualquier forma de delegación.

Un estudiante podría escribir:

Utilicé IA para producir todo el trabajo.

La declaración es transparente.

Pero si la tarea pretendía evaluar su capacidad de argumentación individual, la transparencia no elimina el problema pedagógico.

Por ello deben distinguirse:

¿el uso fue declarado adecuadamente?

y

¿el uso estaba permitido y era compatible con el propósito de la actividad?

La integridad académica consiste precisamente en representar honestamente cómo se produjo aquello que se presenta.

Incluye:

reconocer palabras e ideas ajenas;

no fabricar referencias;

no manipular datos;

no ocultar deliberadamente evidencia relevante;

no atribuirse producción externa cuando la tarea exige autoría personal.

La incorporación de IA no elimina estas responsabilidades.

Modifica algunas formas mediante las cuales pueden surgir los problemas.

La respuesta educativa tampoco debería reducirse a vigilancia.

Preguntar únicamente:

¿cómo detectamos quién utilizó IA?

limita el problema a control.

Una pregunta pedagógica más productiva es:

¿cómo puede utilizarse sin eliminar los procesos intelectuales que pretendemos desarrollar?

Las tareas pueden diseñarse precisamente con este objetivo.

Por ejemplo:

Utiliza una IA para generar dos argumentos sobre el problema. Evalúa posteriormente cuál es más sólido, identifica qué evidencia necesitaría cada uno y explica qué modificarías.

Otra posibilidad:

Escribe primero tu interpretación de un poema. Consulta después una herramienta generativa. Compara ambas lecturas y señala qué elementos textuales permiten sostener o cuestionar cada interpretación.

También puede entregarse una respuesta generada y preguntar:

¿Qué afirmaciones necesitan fuentes?

¿Qué generalizaciones contiene?

¿Qué razonamientos presentan saltos?

¿Qué información debería verificarse?

¿Qué parte parece convincente sin estar suficientemente demostrada?

En estos casos la IA deja de ser simplemente productora de respuestas.

Se convierte en objeto de análisis crítico.

El marco de competencias de Miao et al. (2024) resulta coherente con esta orientación al destacar agencia humana, juicio crítico, ética y comprensión de las aplicaciones de IA.

Aprender IA no significa únicamente aprender a formular mejores instrucciones.

Una instrucción sofisticada puede producir una respuesta igualmente sofisticada y equivocada.

El criterio sigue siendo necesario.

Una distribución educativa de responsabilidades puede plantearse así.

La herramienta puede:

proponer alternativas;

formular preguntas;

señalar posibles problemas de claridad;

ofrecer retroalimentación;

generar un contraargumento;

sugerir estructuras provisionales.

El estudiante necesita:

comprender el problema;

formular o validar la tesis;

evaluar sugerencias;

seleccionar evidencia;

verificar fuentes;

tomar decisiones;

mantener coherencia;

asumir responsabilidad sobre el resultado.

Esta distribución puede variar según la tarea.

No constituye una regla universal.

Lo importante es conservar la relación entre aquello que se delega y aquello que se pretende aprender.

Tarchi et al. (2025), en un estudio exploratorio con estudiantes universitarios, encontraron que distintas formas de interacción con ChatGPT no garantizaban automáticamente una mejor integración de información conflictiva procedente de fuentes. Aunque corresponde a educación superior y a una muestra pequeña, el estudio ayuda a recordar que disponer de una herramienta capaz de sintetizar información no elimina las exigencias cognitivas de comprenderla.

Una IA puede producir una síntesis.

El estudiante necesita comprobar si es fiel.

Puede comparar documentos.

El estudiante necesita determinar si representa adecuadamente sus diferencias.

Puede formular una conclusión.

El estudiante debe juzgar si realmente se deriva de las evidencias.

La escritura académica asistida por IA debería comprenderse, por tanto, como una forma de producción humana mediada por herramientas, donde la tecnología puede contribuir a determinadas operaciones sin asumir responsabilidad autoral.

La persona que presenta el texto debería poder responder:

¿Qué hice?

¿Qué apoyo utilicé?

¿Qué decisiones tomé?

¿Qué información verifiqué?

¿Por qué acepté esta conclusión?

¿Qué parte modificaría ante una objeción?

Estas preguntas permiten evaluar algo más significativo que la simple presencia de una herramienta:

el grado de control intelectual sobre el producto.

La escritura académica probablemente continuará incorporando múltiples tecnologías:

correctores;

buscadores;

gestores bibliográficos;

sistemas de traducción;

modelos generativos;

herramientas de análisis.

La discusión educativa no debería orientarse a imaginar una escritura completamente desconectada de tecnología ni a aceptar cualquier delegación como inevitable.

Necesita establecer qué capacidades humanas desea desarrollar y preservar.

En Lengua y Literatura resultan especialmente relevantes:

interpretar;

formular ideas;

argumentar;

evaluar fuentes;

construir relaciones;

tomar decisiones lingüísticas;

revisar;

reconocer otras voces;

asumir responsabilidad.

Una herramienta puede ser pedagógicamente valiosa cuando ayuda a realizar mejor estas operaciones sin eliminar precisamente aquello que el estudiante necesita aprender.

Esto permite superar un falso dilema:

IA o escritura auténtica.

La pregunta más productiva es:

¿qué relación entre estudiante, herramienta y tarea permite conservar aprendizaje, autoría y responsabilidad?

La evidencia disponible ofrece una respuesta matizada.

Meyer et al. (2024) muestran que la retroalimentación automatizada puede contribuir a determinados procesos de revisión.

Lau et al. (2026) muestran que añadir IA a una enseñanza sólida basada en procesos no necesariamente produce resultados superiores de escritura.

Chan y Lee (2025), desde un estudio exploratorio muy pequeño, señalan tensiones entre mejora técnica y autenticidad.

En conjunto, estas investigaciones respaldan una conclusión prudente:

la inteligencia artificial puede apoyar la escritura, pero no elimina la necesidad de aprender a escribir.

De hecho, cuanto más capaz sea una herramienta de producir textos fluidos, mayor importancia adquiere que el estudiante posea criterios para evaluarlos.

Necesita reconocer:

una tesis débil;

una referencia inexistente;

una inferencia incorrecta;

una generalización excesiva;

una paráfrasis inexacta;

una conclusión que no se deriva de la evidencia.

Sin conocimientos de escritura, puede aceptar cualquier producción convincente.

Con conocimientos de escritura, puede utilizar la herramienta críticamente.

Por ello, alfabetización académica y alfabetización en IA deberían encontrarse estrechamente relacionadas.

La primera proporciona criterios para evaluar la producción.

La segunda permite comprender las posibilidades y límites de las herramientas.

Ambas convergen en una exigencia fundamental:

no delegar el juicio.

Al finalizar Bachillerato, el estudiante debería ser capaz de trabajar con fuentes reconociendo su procedencia, distinguir su propia voz de las voces externas, parafrasear con fidelidad, citar cuando corresponda, verificar información y explicar las decisiones principales de su texto.

Cuando utilice inteligencia artificial, debería además poder describir qué función cumplió, respetar las reglas de la tarea, comprobar la información relevante y conservar responsabilidad sobre aquello que entrega.

La pregunta final de la escritura académica contemporánea no debería limitarse a:

«¿quién produjo estas palabras?»

Necesita incluir también:

«¿quién tomó las decisiones intelectuales que estas palabras representan y quién puede responder por ellas?»

En esa capacidad de responder se encuentra el núcleo de la autoría académica.

La inteligencia artificial modifica las herramientas disponibles.

No elimina la obligación de pensar, justificar, verificar y asumir responsabilidad sobre lo que se escribe.

Referencias

Andreucci-Annunziata, P., Riedemann, A., Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 8, 1141686. doi:10.3389/feduc.2023.1141686.

Arias-Hermoso, R., Imaz Agirre, A., & Garro, E. (2024). A comparison between input modalities and languages in source-based multilingual argumentative writing. *Assessing Writing*, 60, 100813. doi:10.1016/j.asw.2024.100813.

Aristotle. (2007). *On rhetoric: A theory of civic discourse* (G. A. Kennedy, Trans.; 2nd ed.). Oxford University Press.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.

Barnes, M. A., Clemens, N. H., Simmons, D., Hall, C., Fogarty, M., Martinez-Lincoln, A., Vaughn, S., Simmons, L., Fall, A.-M., & Roberts, G. (2024). A randomized controlled trial of tutor- and computer-delivered inferential comprehension interventions for middle school students with reading

difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 28(4), 411–440. doi:10.1080/10888438.2024.2331517.

Brodsky, J. E., Brooks, P. J., Pavlounis, D., & Johnston, J. L. (2023). Instruction increases Canadian students' preference for and use of lateral reading strategies to fact-check online information. *AERA Open*, 9. doi:10.1177/23328584231192106.

Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. W. (2025). The balancing act between AI and authenticity in assessment: A case study of secondary school students' use of GenAI in reflective writing. *Computers & Education*, 238, 105399. doi:10.1016/j.compedu.2025.105399.

Chen, S., Xiao, L., & Kumar, A. (2023). Spread of misinformation on social media: What contributes to it and how to combat it. *Computers in Human Behavior*, 141, 107643. doi:10.1016/j.chb.2022.107643.

Crossley, S. A., Tian, Y., Baffour, P., Franklin, A., Benner, M., & Boser, U. (2024). A large-scale corpus for assessing written argumentation: PERSUADE 2.0. *Assessing Writing*, 61, 100865. doi:10.1016/j.asw.2024.100865.

Elera Castillo, R. S., Barboza Elera, E. A., & Chumpitaz Távara, E. P. (2023). Pensamiento crítico en educación secundaria: Una revisión

sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2670–2684. doi:10.33996/revistahorizontes.v7i31.693.

El Majidi, A., Janssen, D., & de Graaff, R. (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*, 101, 102576. doi:10.1016/j.system.2021.102576.

Espejo-Yupanqui, J. J., Mendez-Vergaray, J., & Flores, E. (2024). La argumentación científica en estudiantes de educación secundaria: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2432–2446. doi:10.33996/revistahorizontes.v8i35.879.

Espinola-Calderón, J. L., Terrones-Marreros, M. A., Alcalde-Mosqueira, M. R., & Gerónimo-Miguel, O. S. (2023). La conversación literaria y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 99–111. doi:10.35381/r.k.v8i2.2864.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The Delphi Report*. American Philosophical Association.

Fan, K. (2024). Can the infusion teaching of critical thinking improve Chinese secondary students' critical thinking and academic attainment? Findings from a randomised controlled trial. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101597. doi:10.1016/j.tsc.2024.101597.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. doi:10.2307/356600.

Fulton, K., Lin, T.-J., & Newell, G. E. (2023). Dialogic literary argumentation and close reading: Effects on high school students' literature-related argumentative writing and motivational beliefs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1214773. doi:10.3389/fpsyg.2023.1214773.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Hare, C., Johnson, B., Vlahiotis, M., Panda, E. J., Tekok-Kilic, A., & Curtin, S. (2024). Children's reading outcomes in digital and print mediums: A systematic review. *Journal of Research in Reading*, 47(3), 309–329. doi:10.1111/1467-9817.12461.

Hoes, E., Aitken, B., Zhang, J., Gackowski, T., & Wojcieszak, M. (2024). Prominent misinformation interventions reduce misperceptions but increase scepticism. *Nature*

Human Behaviour, 8, 1545–1553.
doi:10.1038/s41562-024-01884-x.

Huanca Sivana, L. M. (2024). Las habilidades de argumentación escrita en estudiantes peruanos de segundo grado de educación secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 16(20).
doi:10.34236/rpie.v16i20.472.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.

Kendeou, P., & Johnson, V. (2024). The nature of misinformation in education. *Current Opinion in Psychology*, 55, 101734.
doi:10.1016/j.copsyc.2023.101734.

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

Kozyreva, A., Lorenz-Spreen, P., Herzog, S. M., Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Hertwig, R., Ali, A., Bak-Coleman, J., Barzilai, S., Basol, M., Berinsky, A. J., Betsch, C., Cook, J., Fazio, L. K., Geers, M., Guess, A. M., Huang, H., Larreguy, H., Maertens, R., ... Wineburg, S. (2024). Toolbox of individual-level interventions against online misinformation. *Nature Human Behaviour*, 8, 1044–1052. doi:10.1038/s41562-024-01881-0.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.

Lau, K. L., Wong, Y. K., & Chiu, T. K. F. (2026). Using generative artificial intelligence to support secondary students' cognitive processes in writing. *International Journal of Applied Linguistics*. Advance online publication. doi:10.1111/ijal.70320.

List, A., Russell, L. A., Yao, E. Z., Campos Oaxaca, G. S., & Du, H. (2024). Critique generation promotes the critical reading of multiple texts. *Learning and Instruction*, 93, 101927. doi:10.1016/j.learninstruc.2024.101927.

McGrew, S. (2024). Teaching lateral reading: Interventions to help people read like fact checkers. *Current Opinion in Psychology*, 55, 101737. doi:10.1016/j.copsyc.2023.101737.

McGrew, S., Reynolds, E. C., & Glass, A. C. (2024). The problem with perspective: Students' and teachers' reasoning about credibility during discussions of online sources. *Cognition and Instruction*, 42(3), 399–425. doi:10.1080/07370008.2024.2340981.

Meyer, J., Jansen, T., Schiller, R., Liebenow, L. W., Steinbach, M., Horbach, A., & Fleckenstein, J. (2024). Using LLMs to bring evidence-based feedback into the classroom: AI-generated feedback increases secondary

students' text revision, motivation, and positive emotions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100199. doi:10.1016/j.caeai.2023.100199.

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. doi:10.54675/JKJB9835.

Mirasol, R. G. (2024). Exploring junior high school students' critical reading strategies and reading performance. *Cogent Education*, 11(1), 2416814. doi:10.1080/2331186X.2024.2416814.

Muhonen, H., Pakarinen, E., Rasku-Puttonen, H., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Lerkkanen, M.-K. (2024). Investigating educational dialogue: Variations of dialogue amount and quality among different subjects between early primary and secondary school classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 45, 100799. doi:10.1016/j.lcsi.2024.100799.

Nah, D. (2023). Towards a dialogic ethical criticism: Examining student responses in classroom debates of poems with ethical invitations. *L1-Educational Studies in*

Language and Literature, 23(2), 1–33.
doi:10.21248/11esll.2023.23.2.547.

Normore, G. P. M., Leibovitch, Y. M., Brown, D. J., Pearson, S., Mazzola, C., Ellerton, P. J., & Watt, G. (2024). Investigating the impact of critical thinking instruction on writing performance: A multilevel modelling analysis of relative gain data in the Australian National Assessment Program. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101546.
doi:10.1016/j.tsc.2024.101546.

OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
doi:10.1787/b25efab8-en.

Osawa, K. (2025). Genre-based writing instruction for secondary school students in an English as a foreign language context: Facilitating text organization and cohesion. *SAGE Open*, 15(4).
doi:10.1177/21582440251375196.

Peltzer, K., Lira Lorca, A., Krause, U.-M., & Busse, V. (2024). Effects of formative feedback on argumentative writing in English and cross-linguistic transfer to German. *Learning and Instruction*, 92, 101935.
doi:10.1016/j.learninstruc.2024.101935.

Rapanta, C., & Christodoulou, A. (2022). Walton's types of argumentation dialogues as classroom discourse sequences. *Learning*,

Culture and Social Interaction, 36, 100352.
doi:10.1016/j.lcsi.2019.100352.

Rapanta, C., Macagno, F., & Jensen, G. (2025). A close look at children's and adolescents' arguments: Combining a developmental, educational, and philosophical perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 40, Article 3. doi:10.1007/s10212-024-00914-6.

Rezende, J. F., & Shigaef, N. (2023). The effects of reading and watching fiction on the development of social cognition: A systematic review. *Dementia & Neuropsychologia*, 17, e20230066. doi:10.1590/1980-5764-DN-2023-0066.

Rice, M., Wijekumar, K., Lambright, K., & Stack, A. (2024). Promoting inference generation: Using questioning and strategy instruction to support upper elementary students. *The Reading Teacher*, 78(2), 121–130. doi:10.1002/trtr.2353.

Rombout, F., Schuitema, J., & Volman, M. (2024). Effects of a philosophy classroom dialogue intervention on students' value-loaded critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101617. doi:10.1016/j.tsc.2024.101617.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the*

literary work. Southern Illinois University Press.

Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 39, 100534. doi:10.1016/j.edurev.2023.100534.

Schueler, B. E., & Larned, K. E. (2025). Interscholastic policy debate promotes critical thinking and college-going: Evidence from Boston Public Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 47(1). doi:10.3102/01623737231200234.

Siani, A., Joseph, M., & Dacin, C. (2024). Susceptibility to scientific misinformation and perception of news source reliability in secondary school students. *Discover Education*, 3, Article 93. doi:10.1007/s44217-024-00194-8.

Soe, T. (2024). Investigating critical thinking in ELT textbooks: A systematic literature review of textbook evaluation studies. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 10(1). doi:10.31261/TAPSLA.13882.

Steiss, J., Wang, J., Kim, Y.-S. G., & Olson, C. B. (2024). U.S. secondary students' source-based argument writing in history. *Written*

Communication, 41(4), 693–725.
doi:10.1177/07410883241263549.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Tang, K.-S., Cooper, G., Rappa, N., & Edwards, J. (2026). Critical questioning with generative AI: Developing AI literacy in secondary education. *Thinking Skills and Creativity*, 59, 102043.
doi:10.1016/j.tsc.2025.102043.

Tarchi, C., Zappoli, A., Casado Ledesma, L., & Wennås Brante, E. (2025). The use of ChatGPT in source-based writing tasks. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35(2), 858–878. doi:10.1007/s40593-024-00413-1.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.

VanDerHeide, J., Newell, G. E., & Wynhoff Olsen, A. (2023). Conceptualizing dialogic literary argumentation: Inviting students to take a turn in important conversations. *Written Communication*, 40(2), 417–447. doi:10.1177/07410883221148680.

Vandermeulen, N., Lindgren, E., Waldmann, C., & Levlin, M. (2024). Getting a grip on the writing process: (Effective) approaches to write argumentative and narrative texts in L1 and L2. *Journal of Second Language Writing*, 65, 101113. doi:10.1016/j.jslw.2024.101113.

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. doi:10.1787/62212c37-en.

Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. Cambridge University Press.

Wendaferew, D., & Damtew, A. (2023). The effect of explicit strategy instruction on students' reading comprehension performance of Ethiopian secondary school students. *Education Research International*, 2023, 1894026. doi:10.1155/2023/1894026.

Xu, E., Wang, W., & Wang, Q. (2023). The effectiveness of collaborative problem solving

in promoting students' critical thinking: A meta-analysis based on empirical literature. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, Article 16. doi:10.1057/s41599-023-01508-1.

Yuan, R., Liao, W., Wang, Z., Kong, J., & Zhang, Y. (2022). How do English-as-a-foreign-language (EFL) teachers perceive and engage with critical thinking: A systematic review from 2010 to 2020. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101002. doi:10.1016/j.tsc.2022.101002.

Yuan, R., & Liao, W. (2023). Critical thinking in teacher education: Where do we stand and where can we go? *Teachers and Teaching*, 29(6), 543–552. doi:10.1080/13540602.2023.2252688.

Sobre la obra

Pensamiento crítico y argumentación en Lengua y Literatura para estudiantes de Bachillerato ofrece una propuesta rigurosa y actual para fortalecer en los jóvenes la capacidad de interpretar, analizar, cuestionar, argumentar y expresar sus ideas de manera clara, fundamentada y responsable. La obra integra lectura crítica, argumentación, producción escrita, uso de fuentes e inteligencia artificial desde una perspectiva académica orientada a la formación de estudiantes capaces de comprender su realidad, evaluar información y participar responsablemente en la vida social y educativa.

IDEAS
TEXTOS
DIÁLOGO
CONOCIMIENTO
SOCIEDAD

Sobre el autor

Omar Fernando Caicedo Goya es un profesional ecuatoriano, educador e investigador vinculado con la educación, la seguridad pública y el análisis de problemáticas sociales contemporáneas. Es Magíster en Seguridad Pública y Políticas Públicas y Licenciado en Ciencias de la Educación. Actualmente cursa la Especialización en Análisis de Crimen Organizado y Seguridad Internacional. Su obra refleja un compromiso con una educación orientada a formar lectores críticos, escritores responsables y ciudadanos capaces de construir argumentos sólidos y participar con autonomía intelectual, rigor y responsabilidad.

ISBN: 978-9942-593-61-0



ISBN 978-9942-593-61-0



EDITORIAL
**Mundos
Alternos**