



Jéssica Patiño

LA HIPÓTESIS ABDUCTIVA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA¹

[THE ABDUCTIVE HYPOTHESIS AS A TEACHING STRATEGY FOR RESEARCH IN THE CLASSROOM]

Mónica Moreno Torres

is a Ph.D. candidate in Education and holds a Master's degree in Colombian Literature from Universidad de Antioquia, Colombia. She currently works as full time teacher at Universidad de Antioquia, Colombia. Mailing address: Calle 44sur # 47-18, Condominio 9, Bl. 8, Apto. 316, Envigado, Colombia.

E-mail: mtorres@ayura.udea.edu.co

Edwin Carvajal Córdoba

holds a Ph.D. in Literature Theory and Comparative Literature from Universidad de Granada, España. He currently works as full time teacher at Universidad de Antioquia, Colombia. E-mail: ecarvajal@comunicaciones.udea.net.co

Yeimy Arango Escobar

holds a Bachelor degree in Humanities, Spanish Language from Universidad de Antioquia, Colombia. She currently works as Educational project coordinator at the Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra, Colombia. E-mail: yeimy.arango@fundaciontallerdeletras.org

¹ Este artículo hace parte de los resultados de la investigación "Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica literaria y el diálogo de saberes, para la formación de investigadores en la educación básica, media y en la universidad", adelantada por la profesora Mónica Moreno Torres en el marco de su tesis doctoral en el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. El asesor de la tesis es el profesor Edwin Carvajal Córdoba. La investigación comenzó en diciembre de 2007 y finalizó en mayo de 2012.

RESUMEN

Este texto aborda la pregunta acerca de cómo traducir la hipótesis abductiva en una estrategia didáctica para la investigación en el aula. Su comprensión e interpretación se apoyan en procedimientos metodológicos del discurso peirceano aplicados en la educación y en la literatura, y de la lógica del razonamiento científico basada en la abducción, la deducción y la inducción. Se expone un caso didáctico en el que se aplican los procedimientos de la hipótesis abductiva y que arroja como resultado las ventajas que representa para la educación el impulso de una libertad racional en el aula, respetando las diferencias individuales de los estudiantes, su bienestar físico y su gusto estético. Finalmente, se concluye que la aplicación de la hipótesis abductiva en educación exige de un uso creativo del conocimiento fundado en la lógica del razonamiento científico, que rompe con la visión racionalista de la inducción y la deducción, y en la concepción de los métodos de la ciencia como actos liberadores que estimulan la capacidad de investigar, juzgar y actuar en medio de lo diverso, en oposición a una visión homogénea de la sociedad.

Palabras clave: hipótesis abductiva, abducción creativa, novela policiaca, investigación en el aula, Charles Sanders Peirce, investigación en didáctica de la literatura.

ABSTRACT

This text addresses the question of how to translate abductive hypothesis in a teaching strategy for classroom research. Its understanding and interpretation is based on methodological procedures of the Peircean speech applied in education and literature, and of the logic of scientific reasoning based on abduction, deduction and induction. A teaching case is presented in which procedures of the abductive hypothesis are applied, which indicates as a result, the advantages of education for the promotion of rational freedom in the classroom, respecting the individual differences of students, their physical welfare and aesthetic taste. Finally, it was concluded that the application of abductive hypothesis in education requires creative use of knowledge, founded on the logic of scientific reasoning, which breaks with the rationalist view of induction and deduction, and in conception of methods of science as liberating acts to stimulate the ability to investigate, judge and act in the midst of diversity, in opposition to a homogeneous view of society.

Keywords: abductive hypothesis, creative abduction, detective novel, classroom research, Charles Sanders Peirce, research in the teaching of literature.

Received: 02-20-12 / Reviewed: 05-18-12 / Accepted: 05-18-12 / Published: 08-01-12

Íkala, revista de lenguaje y cultura

MEDELLÍN – COLOMBIA, VOL. 17, ISSUE 2 (MAY–AUGUST 2012), PP. 181-197, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la *traducción* se asimila a la actividad de interpretar el sentido y el significado de un término en una lengua determinada. También puede entenderse como un dispositivo cultural interesado en potenciar el diálogo entre culturas, situación que la convierte en un proceso interhumano dirigido a “transformar algo en otra cosa” (Iser, 2005, p. 56).

Ese *algo*, en el contexto de la pregunta que inaugura la materialidad de este texto, es la hipótesis abductiva, la cual se convierte en el *tema* de esta traducción. Y como todo tema que se interpreta, a la hipótesis, en este contexto, la determinan dos *registros*: uno, los antecedentes del discurso peirceano en la educación; dos, los antecedentes del discurso peirceano en la novela policiaca. El primero permite conocer algunos desarrollos del discurso aludido en los procesos educativos; el segundo, por su parte, señala las posibilidades lógico-semióticas en la novela policiaca.

Estos registros nos instan a señalar que una de las ramas del sistema filosófico científico peirceano más adecuadas para la formación de maestros investigadores es la Lógica o Semiótica, en cuyo interior se encuentra la abducción, la deducción y la inducción. Estos procesos cognitivos, como ya lo veremos, promueven en el maestro investigador el descubrimiento de un elemento nuevo, susceptible de convertirse en materia de indagación en el aula.

También le permiten al maestro en ejercicio del área de Lengua y Literatura potenciar y fortalecer sus saberes, así: en relación con el saber disciplinar, sus conocimientos literarios se pueden dirigir al desciframiento de los enigmas de la novela policiaca. Por su parte, el saber didáctico le posibilita articular los saberes del texto literario y las expectativas de los estudiantes en una estrategia de investigación en el aula. Este diálogo de saberes promueve la educación de un sujeto investigador dispuesto a interactuar con la cultura y las realidades locales, nacionales y universales que demanden su participación y transformación.

Con todo y lo anterior, este texto retoma los planteamientos de la teoría de la abducción estudiados por Peirce con el propósito de encontrar sus posibilidades de aplicación en el campo de la didáctica. Aunque Peirce no hace aportes en este sentido, sus planteamientos se convierten en pistas para la construcción de una estrategia didáctica de investigación que haga posible la formación de maestros investigadores en la escuela y en la universidad.

2. LA HIPÓTESIS ABDUCTIVA COMO LÓGICA DEL RAZONAMIENTO CIENTÍFICO EN LA TEORÍA PEIRCEANA

En este apartado es importante abordar directamente algunos de los planteamientos teóricos de Peirce con la idea de observar la evolución que tiene la abducción en su obra y, de esta forma, comenzar a esbozar los criterios didácticos que han de orientar el análisis del proyecto de aula que se presenta al final de este texto.

Comencemos por decir que Charles Sanders Peirce nace en Cambridge (Massachusetts) el 10 de septiembre de 1839. Sus investigaciones en Lógica se inician en 1856 y, desde entonces, dicha actividad se convierte en un impulso incontrolable. Apoyado en la *lógica* se propuso despertar, en mentes no instruidas, el interés por la lógica del razonamiento científico. En uno de sus apartados expone el concepto de hipótesis abductiva (1901a) como la primera etapa del proceso metodológico de investigación científica, proceso que, a su vez, incluye los siguientes momentos dirigidos por principios lógicos diferentes: en el primero se presenta la invención, selección y consideración de la hipótesis, este proceso equivale a la *abducción*; el segundo consiste en la aplicación a la hipótesis de hechos que la fundamenten o la debiliten, este razonamiento lo define como la *deducción*; en el tercero, donde interviene la *inducción*, se deben formular predicciones hipotéticas, pues *el razonador lógico* debe regular sus a priori hasta tanto haya experimentado o *experimentado* el valor de su hipótesis.

Así es como el sujeto llega a la hipótesis abductiva cuando realiza el tránsito entre el pensamiento inductivo y el deductivo (Peirce, 1970). Respecto al primer concepto, este se caracteriza porque parte de un *antecedente* que proviene del hecho sorprendente y se convierte en una premisa (abducción). Seguidamente, aparece un *consecuente* que se desprende del hecho (deducción). Finalmente, el sujeto cognoscente se encuentra en el terreno de la *probabilidad* cuando reúne el consecuente y las consecuencias del hecho (inducción).²

En cuanto a la formulación de la hipótesis, hay que decir que la integran un conjunto de reglas, así: a) se debe discutir la hipótesis antes de explicar las observaciones que atestiguan su verdad, situación que exige aventurar una serie de cuestionamientos en relación con el posible resultado de la hipótesis predictiva; b) las semejanzas del objeto o fenómeno deben tomarse al azar, pues ello permite no quedarse en un tipo particular de predicciones, y c) los fracasos y los éxitos de las predicciones deben señalarse de forma franca e imparcial.

La hipótesis irá cambiando, pues recibirá modificaciones, correcciones, ampliaciones propias de quien, en lugar de interesarse por enseñar, se propone aprender de los errores de la ciencia y los de su experiencia. Este principio exhorta a la pregunta “¿cuál es la primera cosa que supone el Deseo de Aprender?” (Peirce, 1898, p. 6). La insatisfacción, sobre todo cuando surge de un estado de conocimiento al que no podemos nombrar o acceder.

Lo planteado se complementa con el concepto de *la presunción o la abducción* expuesto por Peirce

(1901b), quien retoma de Aristóteles este último razonamiento. De esta manera, en los *Primeros analíticos* del estagirita aparece escrita de manera imperfecta la palabra *apagögé*, indeterminación que lo invita a señalar que si bien la inducción, la deducción y la abducción aportan al desarrollo de la lógica, la abducción “enfrenta [al razonador] a un fenómeno distinto” (Pierce, 1901b, p. 1), en razón a que en la abducción la búsqueda de la verdad es posible probando una serie de hipótesis que pueden ser razonables y conducentes a explicar las consecuencias del fenómeno observado. Peirce (1903), señala que la lógica analítica de tricotomías o distinciones tripartitas, expuesta por Kant, brinda algunas pistas para el análisis de los fenómenos. No obstante, existen otros modos de inferencia como la inducción, la deducción y la abducción que pueden ser analizados por medio de *la triada en el razonamiento*.

Del conjunto de triadas nos interesa aquella que establece la relación entre el signo y los hechos. Existen tres signos necesarios en todo razonamiento: “el signo diagramático o icono, estrechamente vinculado con la analogía o el tema del discurso; un signo índice que ejerce una influencia sobre el objeto sin describirlo; y un signo símbolo que puede entenderse como la descripción del objeto que significa” (Peirce, 1903, p. 10). En relación con los hechos existen “tres elementos esenciales de una red de caminos, como son: un *camino con relación a un término*, *conexiones de caminos* y *ramificaciones*” (Pierce, 1903, p. 11). Esto equivale a decir que “las tres categorías fundamentales del hecho son: hecho acerca de un objeto, hecho acerca de dos objetos (relación), hecho acerca de varios objetos (hecho sintético)” (Pierce, 1903, p. 11).

² En síntesis, cuando el investigador se enfrente al análisis de los fenómenos debe activar sus procesos cognitivos (explicar, analizar, deducir, ampliar y sintetizar). Estos procesos están determinados por la construcción de una regla, un caso y un resultado. Así, por ejemplo, cuando se dice Bárbara es mortal, estamos ante una regla (creencia) que surge de una premisa mayor. Si unimos a dicha regla una premisa menor que diga Abraham es un hombre, la conclusión es aplicable a la regla ya que Abraham es mortal. La inducción entonces permite formular la inferencia de la regla a partir del caso y el resultado (Peirce, 1970). Este procedimiento se traduce (o explica) con la experiencia de aula que aparece al final de este texto.

A modo de síntesis, podemos decir que inicialmente Peirce delimita el concepto de abducción, mostrándonos que se trata de tres etapas o procesos que están interrelacionados. Sus alusiones al *razonador lógico* —a quien le recomienda aplazar sus *a priori*, hasta tanto haya vivenciado el proceso abductivo— se convierten en uno de los principios didácticos del método abductivo aplicado a una estrategia de investigación en el aula. Lo mismo ocurre cuando más adelante nos muestra las características de cada uno de estos procesos de razonamiento expresados así: aparece un hecho sorprendente que se convierte en el detonador de la abducción; luego viene el análisis de las consecuencias del hecho (deducción) y, finalmente, el investigador llega a la inducción, la cual debe ser validada en el terreno de las probabilidades.

Asimismo, cuando nos muestra las reglas para la formulación de la hipótesis también aparece otro criterio didáctico. Sus advertencias se pueden traducir en aquello que la pedagogía de la comunicación y los didactas denominan la *ecología del aula*. Nos referimos a una ecología del aula basada en el diálogo razonado, el respeto a las ideas del otro y el estímulo a la creatividad de los estudiantes. Estas recomendaciones de Peirce le otorgan *razonabilidad* al método abductivo y justifican su importancia en los aprendizajes de investigación a los que pueden acceder los estudiantes (y el docente).

Líneas más adelante, cuando habla de la autocorrección de la hipótesis, nos ubica en sus relaciones con el proceso metacognitivo del estudiante. Dado que ajustar lo dicho ante el grupo, lo consultado en fuentes primarias y secundarias, lo vivenciado con el fenómeno u objeto de estudio se convierte en un ejercicio que fortalece los puntos de vista de los estudiantes, eleva su autoestima y, sobre todo, les enseña que el pensamiento y la ciencia evolucionan en busca de un bienestar personal y social.

Sumado a lo anterior, cuando lee la obra de Aristóteles revoluciona el pensamiento científico al señalar que la abducción enfrenta al investigador a un tipo de pensamiento que no se puede comparar con la lógica binaria. Este descubrimiento lo lleva a desarrollar el pensamiento triádico. Del conjunto de triadas signícas, efectivamente el *hecho sintético* es el más adecuado para desarrollar en los estudiantes algunas habilidades de investigación. Este tipo de hecho reúne lo singular, lo binario y lo triádico. Y es precisamente en el pensamiento triádico o sintético donde la inferencia abductiva es más prolífica para la educación ya que le sugiere al docente aplicaciones en el campo de la literatura, la creatividad, el currículo y la lectura abductiva, tal como se evidencia en los antecedentes de la propuesta didáctica que se expone en el último apartado de este texto.³

3. ANTECEDENTES TEÓRICOS DEL DISCURSO PEIRCEANO EN LA LITERATURA

En este apartado se presenta una síntesis de las reflexiones que a nuestro modo de ver son las más representativas del estudio del género policiaco en el campo de la literatura. La selección de los artículos se realiza con base en el interés que muestran los diferentes autores por la teoría de la abducción como un proceso lógico y creativo. Esta perspectiva es una de las más utilizadas en la enseñanza de la literatura, especialmente en la didáctica de la lectura literaria. De esta manera, la lectura abductiva del género policiaco se convierte en un proceso que potencia algunas habilidades de investigación en los lectores.

3.1 El género policiaco como lógica de la indagación

De acuerdo con Sebeok y Eco (1989), la recepción de la obra de Conan Doyle se puede dividir en

³ Para los interesados en ampliar la evolución de los tres tipos de razonamiento se recomienda leer Santaella, L. (1992). *La evolución de los tres tipos de argumento: Abducción, inducción y deducción*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/AN/Santaella.html>

dos tipos de lectores. Por un lado estarían los estudiosos del género policiaco interesados en la narrativa de este creador y en conocer la influencia que recibe de Peirce. Y por otro, los lectores de Holmes que no han oído siquiera hablar de Peirce. Este olvido de los *holmesianos* se puede superar llamando su atención en relación con la lógica de la indagación en la que uno y otro se ha destacado a nivel científico y literario.

Para Peirce, una de las tareas fundamentales de la lógica consiste en aprovechar el valor productivo de los tres tipos de razonamiento canónicos: la deducción, la inducción y la abducción; esta última, también llamada *retroducción* o *inferencia hipotética*, tiene la cualidad de permitirnos observar y analizar los fenómenos de manera heurística, pues, cuando las certezas del fenómeno disminuyen, sus posibilidades de *recreación* aumentan.

Por su parte, para Bonfantini y Proni (1989), “cualquiera que conozca la obra de Peirce no encontrará dificultad en advertir la perfecta correspondencia estructural entre la lógica de la investigación” (p. 169) de Holmes y la teoría peirceana. El primero aplica los tres tipos de razonamiento peirceano de la siguiente manera: cuando formula una hipótesis que explica o interpreta los hechos observados se encuentra ante una *abducción*; luego, expone analíticamente las consecuencias relacionadas con la hipótesis para avanzar en el terreno de la *deducción*; y, cada vez que observa, registra y encaja las situaciones adelanta un proceso de *inducción*.

Cabe preguntarse si esta lógica de la indagación holmesiana es compartida por otros filósofos. Abordemos este interrogante siguiendo las reflexiones de J. Hintikka y M. Hintikka (1989). Estos autores consideran que el investigador puede aprovechar sus deducciones lógicas haciendo explícita la información tácita de la realidad que estudia. Su explicitación consiste en formular una serie de preguntas predeductivas con la idea de recuperar la información oculta o explícita del *contexto* de su indagación. De esta manera, las preguntas y las respuestas fortalecen la calidad de

la información y lo pueden llevar a la creación de nuevos conocimientos.

A su vez, Eco (1989) señala que mientras la tarea de Holmes consiste en sorprender al lector desprevenido por su capacidad de *abducir lo insospechado*, el lector investigador debe adelantarse a las intenciones de Holmes para luchar en franca lid con este detective. Su labor radica en participar del juego intersemiótico de Holmes y superarlo; esto es, lanzar nuevas hipótesis basadas en el “falibilismo fundamental que rige el conocimiento humano” (p. 293).

Respecto a las nuevas hipótesis, las mismas están basadas en leyes y hechos; de este modo, en la abducción el lector debe seleccionar del conjunto de leyes la más adecuada para explicar los resultados de su hipótesis. Cabe señalar que para ello se tiene en cuenta “uno o más hechos particulares sorprendentes, y termina en la hipótesis de otro hecho particular” (Eco, 1989, p. 273). En estos casos, la naturaleza de los *textos*, al estar determinada por una estructura coherente y proposicional, le facilita al investigador, bien sea un detective, historiador, lector o hermeneuta, sugerir una *regla* y un *código* para explicar el funcionamiento de dicho universo textual.

Las alusiones de Eco al papel de cooperación del lector son aún más explícitas en la reflexión de Morino (1978). Este autor considera que mientras en el relato policiaco la *historia oculta* se interesa en narrar los móviles del delito, la *historia investigante* se propone aclarar el enigma. Esta situación produce tres tensiones, así: en la primera, mientras a la historia oculta le interesa aclarar los móviles del delito, la historia investigante se propone hacer más claro el objeto de su búsqueda, esto ocasiona la antítesis resistencia/presión. En la segunda, se presenta la lucha entre el investigador y el agresor, ocasionando la dupla investigador/asesino. Y en la tercera, nos encontramos con las relaciones entre el lector —sujeto extratextual— y el investigador —sujeto intratextual—. Esto configura la tensión lector/investigador.

4. ANTECEDENTES DEL DISCURSO PEIRCEANO EN LA EDUCACIÓN

La teoría peirceana ha sido estudiada por filósofos, semiólogos, lógicos, hermenéutas, entre otros. Sin embargo, sus posibilidades de aplicación en el campo de la didáctica son escasas. Por eso, vamos a mostrar algunos estudios interesados en articular los planteamientos de Peirce a la enseñanza de la literatura, la creatividad y el diseño del currículo. La diversidad de estos temas obedece precisamente a que no existe una comunidad académica interesada en explorar sus posibilidades en los conceptos articuladores de la educación, como son: la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje y la investigación formativa.

Esta carencia se convierte en una dificultad y una posibilidad. Dificultad, ya que nuestro interés en la formación de maestros investigadores apenas comienza a ser explorada en el campo de la educación. Y posibilidad porque los estudios que presentamos sugieren algunas pistas para la interpretación de dicha teoría en el ámbito de la formación de maestros investigadores.

4.1 Aportes al análisis literario

De acuerdo con Santaella (1992), uno de los aportes más importantes de Peirce a la ciencia consiste en proponer las relaciones entre la teoría general de los signos y la lógica. Estas ramas de conocimiento hacen parte de su visión filosófica de la ciencia en la que analiza los problemas connaturales al desarrollo de la humanidad: la ontología, la epistemología, la mente, para citar algunos. Asimismo, define la semiosis como el punto de articulación de dichos problemas, además de entenderla como un sinónimo de inteligencia, crecimiento y continuidad de la vida.

Estas posibilidades convierten los conceptos peirceanos en una bitácora heurística dirigida por una serie de *estrategias situacionales* que pueden ser retomadas para el diseño y desarrollo de una investigación. Una estrategia de investigación con estas características reconoce que las relaciones entre el signo y el fenómeno (objeto de estudio) están determinadas por tres categorías lógico-formales, como son: la *primeridad*, la *segundidad* y la *terceridad*.

En esta última, el signo es un proceso de mediación donde tiene lugar su semiosis infinita, el encuentro entre fuerzas binarias y la dialéctica o acción inteligente del ser humano. Esta tríada está presente en tres niveles o ciencias, así: ciencias del descubrimiento, de la divulgación (o digestión) y ciencias aplicadas.⁴

Una primera acotación de esta clasificación nos muestra que la filosofía científica proporciona a las ciencias especiales “principios, pero no interfiere en la vida de las ciencias, ya que éstas quedan bajo la responsabilidad exclusiva de aquellos que las practican” (Santaella, 1992, p. 78). Esta característica señala que entre la filosofía semiótica y las ciencias especiales se presenta una relación dialógica; por eso:

[...] la literatura [...] es capaz de rellenar todos los niveles de ciencias psíquicas propuestos por Peirce [...]. Así tendremos: en el nivel teórico, recubriendo todo el campo de las diferentes teorías literarias; en el clasificatorio, recubriendo los estudios de los géneros, de las formas literarias, por ejemplo; y en el nivel descriptivo, englobando la crítica literaria, el análisis de textos, el comentario, etc., en fin, el examen de textos singulares existentes, manifestaciones individuales, tales como una novela, un poema, etc. (Santaella, 1992 pp. 78-79).

⁴ Al interior de las ciencias del descubrimiento se encuentran: las Matemáticas y la Filosofía. De esta última surgen la Fenomenología y las ciencias normativas, en cuyo interior están la Estética, la Ética y la Lógica semiótica. De esta última surgen la Gramática especulativa, la Lógica crítica y la Metodéutica. Finalmente, aparece la Metafísica. En las ciencias especiales tenemos las ciencias físicas, con sus clases y las ciencias psíquicas. De estas últimas surgen la Teorética, en cuyo interior están la Psicología general, la Sociología general y la Economía general, entre otras. Luego vienen las ciencias clasificatorias, en cuyo interior están la Psicología especial, la Lingüística, la Etnología, para citar algunas. También aparecen las ciencias descriptivas: Historia, Biografismo, Crítica literaria, entre otras, y las ciencias de la divulgación y ciencias aplicadas.

Asimismo, la teoría literaria podría ubicarse en las ciencias de la divulgación debido a la existencia de nuevas líneas de investigación; ejemplo de ello son las filosofías literarias. Como ciencia aplicada se tendrían los aportes que hace a la pedagogía o al estudio mismo de la literatura con propósitos terapéuticos. Igualmente, si se ubica en la Lógica crítica, cuyo tronco principal son las ciencias del descubrimiento, se pueden estudiar los aportes de Peirce a los métodos lógicos de la abducción, deducción e inducción. Y posteriormente, en las ciencias teoréticas donde está la Metodéutica, ciencias del descubrimiento, de la divulgación (o digestión) y ciencias aplicadas.

El maestro de literatura interesado en este enfoque debe estar atento a dos criterios: entender que la naturaleza comunicativa e interpretativa de la literatura debe ser estudiada en atención al carácter abierto y plurisignificativo del signo; y comprender que una estrategia situacional con propósitos investigativos debe estar atenta a los criterios literarios, lógico-semióticos y didácticos que delimitan y hacen posible su desarrollo en el aula.

Así las cosas, una investigación en el aula, de corte peirceano, obliga a despertar en los estudiantes y en los maestros la capacidad de establecer una comunicación signica con la obra y sus vidas. Por eso, si para Santaella la teoría literaria puede hacer parte de la Lógica crítica y las ciencias mencionadas, la investigación en el aula requiere apoyarse en dichas ramas científicas, pues ellas incluyen el estudio de los métodos lógicos de la abducción, deducción e inducción.

4.2 La creatividad de los alumnos, un ejercicio de la razón humana

La actividad creadora del ser humano, expresa Barrena (2007), es una característica central de

su razón ya que se siente impulsado a *recrear* situaciones del diario vivir, incluyendo las relacionadas con el arte, la ciencia, la imaginación. La creatividad, entonces, no es un don misterioso, inalcanzable, exclusivo de los artistas o de quienes se dedican a la ciencia, concluye la autora. Todos los seres humanos podemos desarrollar esta capacidad, de allí que diversas ciencias y disciplinas se interesen en su estudio. En el caso de la Filosofía, Peirce viabiliza su abordaje a partir de una reflexión más global y profunda. Su interés por la Lógica, la tradición e historia de la filosofía, su vida y obra se convierten en el mejor ejemplo de un espíritu creativo.⁵

Bebiendo en los postulados de este filósofo, Barrena (2007) se propone defender el carácter esencialmente creativo de la racionalidad humana, por ello sostiene que “si la creatividad es una propiedad intrínseca de la razón humana, si se define la creatividad como su capacidad de crecer” (p. 4), para ser creativos debemos dejar en libertad “a lo más propiamente humano, a la razón” (p. 4).

En este contexto, la novedad del conocimiento y el poder creativo que ello exige son producto de un proceso de razonamiento llamado *abducción*, el cual puede entenderse como “el proceso por el que se forma una hipótesis explicativa” o “la única operación lógica que introduce una idea nueva” (Peirce; citado por Barrena, 2008, p. 8). Así, la abducción requiere la formulación de una “conjetura explicativa que entraña una novedad” (Barrena, 2008, p. 8). Se caracteriza porque al surgir de un hecho sorprendente debe someterse a nuestra experiencia o vivencia.

Lo anterior conduce a señalar que la educación tiene la posibilidad de desarrollar en sus educandos la imaginación, los sentimientos y los instintos por medio de la razonabilidad.⁶ Estas dimensiones,

⁵ Aunque este filósofo estadounidense no hace explícito el término *creatividad*, pues comenzó a utilizarse a mediados del siglo XX, se pueden encontrar pistas suficientes para sostener su interés por el poder creativo como una capacidad central de la razón.

⁶ En palabras de Barrena (2008) “Precisamente Peirce entiende por ‘razón’ algo que de alguna manera no está completo sino que va evolucionando, algo que se diferencia de la facultad humana que se ha denominado ‘razón’ desde una perspectiva racionalista. Por ese motivo, la ‘razón’ de Peirce podría quizá denominarse mejor ‘razonabilidad’” (p. 25).

articuladas al aprendizaje de la ciencia, superan la idea de acumulación de información para convertirse en una vivencia, en una experiencia que se hace inteligible cuando se pone al servicio de los educandos y la sociedad.

Por ello, si la creatividad es una capacidad relacionada con la lógica, se puede enseñar a los estudiantes formas de vida creativas como: incentivar sus capacidades, sus actitudes; y (a la par) promover un entorno creativo en el aula. Al interior de estas capacidades están contempladas la imaginación, la abducción y la identificación de problemas. Dentro de las actitudes, cultivar una mente abierta, ser tolerante, dar valor a la experiencia, ser flexible, reconocer el error, además, conservar la independencia de juicio y la originalidad.⁷

4.3 El currículo como proceso de evolución del ser humano

Según lo expone Palma (2008), el currículo incluye todas aquellas experiencias planificadas en el ámbito escolar en las que participa una comunidad de expertos interesada en el desarrollo de las capacidades intelectuales, físicas, artísticas y sociales de los educandos. Esta perspectiva lo lleva a preguntarse: “¿qué método o ciencia puede fundamentar la teoría y praxis del currículum, fortaleciendo la ciencia de la educación, con independencia de los contextos particulares, en aras de una cosmovisión integradora, creativa y evolucionista de las facultades humanas?” (p. 2).

Dicha ciencia o método, además de incluir una cosmovisión integradora, creativa y evolucionista del ser humano, debe convocar a sus participantes a la búsqueda de la verdad, basada esta en una concepción triádica de la evolución del ser humano y de la ciencia, la cual ha sido sustentada por Peirce en su visión metafísica del mundo. En esta perspectiva, el pensamiento es un signo dirigido a promover la reflexión, la creatividad y la imaginación de los estudiantes. El docente propicia las relaciones armónicas entre la mente y las experiencias de los estudiantes y promueve sus capacidades creativas e imaginativas en los diferentes espacios y momentos de la currícula o programa de curso.

Esta propuesta ha sido materializada por Palma a través de su proyecto SIGNOS.⁸ Su currícula consiste en un juego de cartas⁹ basado en un proceso de razonamiento conjetural e inferencial. No existen perdedores ya que promueve el *falibilismo peirceano* y la *construcción de signos*. Este principio lógico-semiótico en términos educativos le permite a los estudiantes participar en el juego de manera libre, ilimitada y razonable. Su interés es lograr que los educandos hagan parte de una “comunidad de buscadores de la hipótesis abductiva” (Palma, 2008, p. 5).

Finalmente, las contribuciones teóricas de Peirce al campo de la ciencia, y las reflexiones y las propuestas de los estudiosos de Peirce al campo de la educación y la literatura policiaca nos brindan múltiples posibilidades para presentar a

⁷ Estas formas de vida creativa se pueden ampliar con la lectura del texto que venimos citando. Sin embargo, para una lectura más integral de la teoría peirceana en clave educativa y creativa se recomienda leer de esta investigadora peirceana: *La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C. S. Peirce*.

⁸ El Proyecto SIGNOS, ha sido propuesto por el profesor e investigador Stefan Palma. La Universidad de Navarra le ha dedicado en el Boletín No 86 de 2006, del Grupo en estudios peirceanos (GEP), un espacio en el que describe su propuesta didáctica o currícula. También tiene el siguiente blog: www.pensamientoycultura.blogdiario.com, dedicado al tratamiento de problemas educativos analizados con la óptica peirceana.

⁹ “Cada jugador debe sacar 5 cartas del mazo (dividido en dos grupos) 2 cartas pictóricas y 3 cartas cualidades (dentro de las cuales existen las cartas llamadas SIGNOS). Cada jugador debe formar signos, juntando 3 cartas solamente: haciendo combinaciones entre cartas pictóricas, cualidades y signos. La carta SIGNO es como un comodín: puede ser remplazada por una idea, concepto, metáfora...etc.” (Palma, 2008, p. 2). En otras palabras, cada vez que el estudiante remplaza la carta signo, realiza una inferencia abductiva que debe ser representada por una idea, un concepto, o una metáfora. Este proceso (abductivo) debe ser expresado al resto de jugadores.

continuación la aplicación de la estrategia didáctica de investigación en el aula.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS: LA ABDUCCIÓN COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Con base en lo anterior, exponemos las posibilidades de la abducción en la construcción de una estrategia de investigación en el aula. En este sentido, se evidenciará el diálogo de saberes (disciplinar y didáctico) entre la profesora Yeimy Arango Escobar y un grupo de cuarenta y cinco estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa San Vicente de Paúl, ubicada en

la Comuna siete de la ciudad de Medellín (Colombia). Esta experiencia didáctica se realizó en 2009 y tuvo como punto de partida la lectura de la novela policiaca *Días de terror* de Diana Shaw (2007).¹⁰

Cabe advertir que el taller fue desarrollado en cuatro momentos, así: pre-comprensión, análisis e interpretación, síntesis y evaluación.¹¹ Cada uno de estos momentos tiene como punto de partida un concepto peirceano que es analizado con base en los saberes del texto ya anunciado. Cada concepto de Peirce obra como horizonte literario, y los conocimientos pedagógicos y didácticos de la docente como horizonte didáctico.

¹⁰ Esta novela rompe con dos paradigmas del género policiaco: en lugar de la ciudad, los acontecimientos se desarrollan en una institución educativa, y en lugar de un detective consagrado por la crítica literaria o sus lectores aparece una estudiante de noveno grado, Carter Colborn, interesada en saber quién está detrás de los incidentes que amenazan la integridad de la señora Balboa, una irritante y talentosa docente de su plantel educativo. La joven investigadora se involucra en una suerte de persecuciones que ponen en peligro su vida. Finalmente, descubre que la responsable de los atentados es la personera de la institución educativa. Estos episodios convierten a *Días de terror* en una obra accesible tanto para la curiosidad primera del joven lector como para las demandas estéticas y formales de quienes ya han crecido en el ejercicio alucinante de la lectura policiaca. Su análisis puede ser abordado desde una perspectiva abductiva debido al rol de investigador asumido por el estudiante. Del mismo modo, su contenido educativo pone en cuestión la sociedad, la cultura escolar y, de manera particular, los modelos de enseñanza de los docentes. Un análisis más amplio de la puesta en escena de la novela se puede encontrar en Arango Escobar, Y. (2011). "Entre lo literario y lo investigativo: argumentar oralmente algo que puede ser". Nodo de Lenguaje de Antioquia. Recuperado de <http://www.faceduacion.org/redlecturas4/?q=node/7>

¹¹ En la pre-comprensión se muestra la opción teórica de cada concepto. En el análisis e interpretación se tiene en cuenta el tipo de texto analizado en el saber disciplinar. En este caso, se trata de un texto literario, pero también es posible analizar un texto expositivo o argumentativo, propio de la ciencia o disciplina estudiada por el docente y sus estudiantes. La síntesis se relaciona con la formulación de la hipótesis abductiva. Y la evaluación significa conocer las opiniones de los asistentes al taller. Cada momento se puede desarrollar en una sesión de clase, de acuerdo con la intensidad horaria y la disposición de los estudiantes a las tareas que derivan de su construcción. El primer momento ya fue expuesto en los tópicos que preceden este taller; los demás son abordados de manera integrada en cada uno de los horizontes. Los conceptos que acompañan cada momento del taller, al igual que el término *horizónica* que aparece en la fusión de horizontes de la experiencia de aula, se retoman de la recepción estética jaussiana y de la hermenéutica gadameriana. Para una ampliación de los mismos se recomienda leer los artículos Moreno, T.; Carvajal, C., & Zapata, C. (2009). Diseño de un proyecto didáctico de literatura como abducción creativa y visión horizónica. *Nodos y Nudos* 3 (27), 43-55. Y Moreno, T. & Carvajal, C. (2010). Aportes de la conversación hermenéutica al diseño metodológico de la investigación en didáctica de la literatura. *Memorias del II Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana* (pp.1-23). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

5.1 Hecho sorprendente

Horizonte literario (saber disciplinar)	Fusión horizontal de saberes: disciplinar y didáctico
La obra es analizada a partir de tres niveles: intratextual (información suministrada por el texto); intertextual (enciclopedia cultural y saberes del lector); abductivo (búsqueda de un elemento nuevo).¹² Nivel intratextual (A): El personaje Carter Colborn de la novela se pregunta: “¿Qué tipo de estudiante acosaría a Balboa?”. Un estudiante que quería vengarse de ella, tal vez. ¿Pero, por qué?” (p. 81). Posiblemente, agrega Carter “[...] los atentados se deben a que la profesora es la única de la Institución que no está dispuesta a escribir ‘aprobado’ para quedar bien con los alumnos y sus padres” (p. 14). Unido a su visión de la ciencia. Al respecto, les dice a sus estudiantes: “Ya hemos discutido esto antes. Tenemos diferencias filosóficas. Cuando ustedes enseñen biología, harán lo que les plazca, pero mientras estén en mi clase, harán lo que yo diga” (p. 60). Su autoritarismo es desatendido por Carter, una de las estudiantes más indisciplinadas de la clase, quien señala: “[...] me gané todas esas detenciones... bueno, por corregir al profesor (lo llaman ‘ser insolente’) o por leer en clase novelas policiacas” (p. 15). Nivel intertextual (B): Los atentados contra la profesora Balboa no son lejanos a la situación que se vive en la mayoría de las instituciones educativas de la ciudad. En algunos casos, la desaparición, los atentados o la muerte violenta de algunos docentes obedecen a situaciones políticas que, en el mejor de los casos, son investigadas por organismos de derechos humanos. Pero también se presentan amenazas contra los profesores debido a sus desavenencias académicas con los estudiantes. Nivel abductivo (C): Vamos a convertir lo expresado en (A) y en (B) en dos proposiciones con la idea de encontrar un elemento nuevo (C). De esta manera, llegaremos a la formulación de un enunciado que se convertirá en la hipótesis que sustenta el proceso de lectura abductiva aplicado a la novela.	Este apartado está integrado por cinco conceptos, así: (i) problematización del hecho sorprendente; (ii) justificación de la hipótesis abductiva; (iii) enfoque del saber disciplinar y didáctico asumido por la profesora; (iv) aportes de la didáctica específica (didáctica de la literatura) al diálogo de saberes; (v) conclusiones y socialización de la experiencia. Ellos hacen parte de la Estrategia Didáctica de Investigación, basada en la Abducción Creativa y el diálogo de saberes (EDIAC dialógica).¹³ (i) Problematización del hecho sorprendente. Comprende dos preguntas: ¿cómo surge el hecho sorprendente? y ¿cuál es su relación con la hipótesis abductiva? Mi primera actividad con los estudiantes consiste en organizarlos en varios equipos. Cada equipo debe leer dos capítulos de los catorce que integran la novela; posteriormente los representarán por medio de un dibujo. Cuando la obra estuvo representada en su totalidad identificamos tres momentos, los cuales se socializaron en una Mesa redonda. Pero antes de dar comienzo a la primera de ellas, Ricardo Higuera, uno de los estudiantes más “indisciplinados” del curso, se me acerca y dice: “¡profe no traje nada!” Y seguidamente afirma: “pero no se preocupe que yo participo”. Le sonreí y le dije: “¡me parece muy bien!” El moderador de la Mesa redonda, Camilo Rojas, hace la apertura del tema. Cuando el turno le corresponde a Ricardo se muestra nervioso, mueve sus manos y con voz entrecortada dice: “ella debió ser más creativa, porque ella dirigía el grupo... sí ella hubiera sido más creativa, sus estudiantes no le harían bromas tan pesadas”.

¹² La búsqueda de un elemento nuevo tiene como punto de partida un hecho sorprendente. Este hecho se convierte en el primer detonador abductivo de la investigación en el aula por las siguientes razones: cuando el profesor y sus estudiantes perciben un hecho o una idea diferente de lo que habitualmente han escuchado o leído es posible que esto les genere cierta inquietud, hasta el punto de convertirse en un caso a ser probado. Este deseo compromete su dimensión afectiva y volitiva; y activa sus procesos cognitivos, cognoscitivos, socio-culturales y estéticos.

¹³ El proceso de construcción de la Estrategia Didáctica de Investigación Abductiva (EDIAC-dialógica) hace parte de los avances parciales de la investigación adelantada por los autores del presente artículo. Por el momento, se presenta de manera sintética la forma como cada concepto contribuye con el diseño de la estrategia. En una próxima reflexión se mostrarán los antecedentes de la investigación cualitativa que apoyan la creación de la estrategia. Igualmente, serán ampliados los referentes pedagógicos y didácticos que hacen posible el diálogo de saberes que aquí se presenta de manera resumida.

Horizonte literario (saber disciplinar)	Fusión horizontal de saberes: disciplinar y didáctico
Con base en los tres niveles anteriores, tenemos las siguientes proposiciones: - Caso (A): Carter Colborn se pregunta si los atentados contra la profesora Balboa obedecen a su manera de enseñar la ciencia. - Regla (B): ¿Qué aspecto podría tener más peso en los atentados contra la profesora Balboa: el bajo rendimiento académico que presentan algunos estudiantes en su asignatura o las diferencias filosóficas y de enseñanza expresadas por Balboa a sus estudiantes? - Resultado (C): La incapacidad para el diálogo entre estudiantes, docentes y directivos es una de las causas que obstaculiza la enseñanza de las ciencias en algunas instituciones (básica, media y superior). Disminuye la creatividad del docente a favor de la propia disciplina y su saber didáctico. Y aplaza el ideal pedagógico de educar a las futuras generaciones en una visión humanista, fundamentada en el desarrollo de la crítica y la creatividad como un proyecto de vida intrapersonal y socio-cultural.	Su hecho sorprendente llama la atención del grupo. Por eso les propongo que asumamos la idea de Ricardo en forma colectiva, pues si todos aprendemos a seguir los pasos de la hipótesis abductiva, posteriormente cada uno podrá desarrollar su idea en el diario de lectura y será presentada en la Mesa redonda. El juego de proposiciones que realizamos con el hecho sorprendente es el siguiente: - Regla: todo profesor debe ser más creativo en su asignatura. - Resultado: la maestra Balboa no es creativa en su asignatura, por eso sus estudiantes le hacen bromas pesadas. - Caso: la maestra Balboa debió ser más creativa. De esta manera, les explico que la Regla se convierte en nuestro tema de investigación o hipótesis. Pero debemos anteponerle al enunciado un pronombre interrogativo (por qué, cómo, qué, cuándo, para qué, etcétera) para hacer más atractiva nuestra búsqueda. Inicialmente, nos preguntarnos ¿por qué a la maestra Balboa le están sucediendo tantas cosas malas? Y retomando la idea de Ricardo, nos dijimos ¿cómo un profesor o una profesora hace más creativa su asignatura?¹⁴

¹⁴ Este procedimiento tiene en cuenta los siguientes criterios de la EDIAC-dialógica: la elección de la hipótesis abductiva es el resultado de un proceso dialógico basado en tres criterios, así: (i) un acuerdo de razonabilidad que consiste en incentivar sus capacidades (imaginación, abducción e identificación de un problema) y actitudes (promover un entorno creativo en el aula) (Barrena, 2008). (ii) El problema, preferiblemente debe ser desconocido por los estudiantes. (iii) La adopción de una estrategia didáctica (o su creación) debe promover el diálogo de saberes como un ejercicio de investigación en el aula.

5.2 Abducción (o hipótesis)

Los argumentos que sustentan la hipótesis son los siguientes: Carter empieza a considerar que tal vez “las calificaciones son el motivo más evidente” de los atentados contra la profesora. Por ello, ingresa de manera “furtiva a la oficina del director...” (pp. 81-85). Allí es sorprendida por este, quien llama a la policía, y cuando está a punto de rendir su indagatoria le dice al capitán: “Podemos manejar este problema en la escuela”. Y antes de despedirse de Carter le dice: “Reuniré al comité especial para decidir si el año próximo continúa en la institución” (pp. 93-94). Evidentemente, en lugar del diálogo se impone el poder de la norma. No es gratuito que Gadamer (2004) en su texto <i>La incapacidad para el diálogo</i>, se pregunte: “¿Está desapareciendo el arte de la conversación?” (p. 203), y señale que la conversación ha desaparecido lentamente del ámbito social, cultural y académico debido a la estructura monologal de las ciencias y el desarrollo técnico de la información. Su reflexión se convierte en el eje transversal de la EDIAC dialógica, que se constituye en Espiral comprensiva y se bifurca en dos saberes: disciplinar y didáctico. Su punto de encuentro se realiza por medio de unos nodos conceptuales. Cada nodo contiene en su interior un concepto que es analizado por el docente y sus estudiantes con base en unos saberes prácticos y teóricos (ciencia, disciplina o arte estudiados por los mismos). A continuación se muestra un esbozo de la representación mental de la Espiral comprensiva para la investigación en el aula. Esperamos en otra reflexión ampliar el marco de referencia que la sustenta.	(ii) Justificación de la hipótesis abductiva: Les digo a los estudiantes que la Mesa redonda y el <i>Taller de lectura investigativa</i> son estrategias que he recreado con la idea de que ellos avancen de manera creativa en la comprensión de la novela. El taller, por ejemplo, es una herramienta de innovación didáctica basada en el Método abductivo propuesto por el filósofo norteamericano Ch. S. Peirce (1903). Este método nos enseña a construir un plan de investigación denominado, por el mismo autor, <i>Plan de razonamiento</i>, pues, cuando formulamos una abducción, estamos activando nuestro pensamiento creativo. (iii) Enfoque del saber disciplinar y didáctico Del conjunto de teorías y enfoques literarios, la recepción estética (Jauss, 2008) es uno de los más adecuados en virtud de la interacción comunicativa lector-texto-contexto. Esta estrategia les permite a los estudiantes participar en la construcción del sentido del texto y formarse para un diálogo razonado y sensible en una comunidad de lectores. Por su parte, de los estudios en didáctica general, las propuestas de De Camilloni (2008) y Klafki (1987) son las adecuadas para mi enfoque disciplinar por lo siguiente: la primera, considera que la adopción de una teoría didáctica le exige al maestro un <i>proceso de mediación</i>, producto de su reflexión crítica y creatividad. Para la segunda, la comunicación en el aula es un proceso de mediación, donde lo individual y lo colectivo “se reconocen y aceptan recíprocamente” (Klafki, 1987, p. 40). Lo anterior nos lleva a convertir el análisis de la novela en una experiencia nueva debido al interés de los estudiantes por desarrollar su capacidad de argumentación. Por ello, me propuse comprobar si la hipótesis abductiva aplicada a textos narrativos literarios potencializa la argumentación oral como actividad discursiva transversalizada por creencias, valores, actitudes y conocimientos dentro de un contexto.
---	--

Espiral comprensiva de la experiencia de investigación en el aula¹⁵



¹⁵ La espiral comprensiva de la experiencia de investigación en el aula hace parte de la Estrategia Didáctica de Investigación Creativa, basada en el diálogo de saberes —la EDIC dialógica—. Esta espiral tiene como punto de partida el diálogo entre el *saber disciplinar* y el *saber didáctico* del docente de la educación básica, media o superior. Los alcances de la estrategia están determinados por el interés del docente en poner a dialogar sus conocimientos didácticos con los criterios de la abducción.

5.3 Deducción

Inicialmente, Carter sospecha de varios estudiantes: Thelan, Findlay, Donny, Judy y Corey. Más adelante, investiga a Musgrove, quien como director encargado tenía a la profesora Balboa como su mayor contrincante, dado que esta última había sido postulada por algunos docentes y padres de familia para ocupar la dirección de la Institución. Finalmente, comienza a sospechar de Adrian, la personera de la institución, pues la sorprende en una escena amorosa con Bob, un empleado de la pizzería Pedroni, cuya marca aparece en la caja de cerillas que probablemente fue utilizada en el incendio del laboratorio de ciencias.

Por su parte, la profesora Balboa y Musgrove acusan a Carter de todo lo sucedido. Sustentan su culpabilidad al encontrar en uno de sus libros el examen de ciencias que la profesora estaba aplicando a sus estudiantes. Y por ingresar de manera furtiva al despacho del director.

Después de que Carter les explica su interés en resolver el caso, Balboa señala: “[...] me gustaría creer lo que dice. Pero es difícil para mí pensar de manera diferente[...].” (p. 155). Musgrove agrega: “Una persona culpable a menudo intenta ayudar. Es una forma de disimular la culpa” (p. 111).

En efecto, mientras Carter adelanta un *proceso* de investigación con la idea de encontrar pruebas suficientes que le permitan señalar al culpable, Balboa y Musgrove buscan un *resultado* que los exima de analizar las situaciones educativas y las políticas que determinan lo ocurrido.

De acuerdo con lo anterior, la búsqueda de un *resultado* es propia de una visión técnica de la ciencia. Siguiendo a Gadamer (2004) “la aplicación de la ciencia no es a su vez controlable”, ya que no “será la ciencia, sino nuestra capacidad humana y política global la que pueda garantizar la aplicación razonable de nuestro saber” (p. 190). Un saber teórico y un saber práctico que infortunadamente todavía no dialogan en la escuela.

(iv) Aportes de la didáctica específica:

En relación con la didáctica específica, en este caso, la Didáctica de la literatura, Mendoza et ál. (2003) consideran que esta disciplina tiene cinco líneas de investigación que demandan la participación de los profesores. Una de ellas es el *contexto*. Es decir, “el aula como contexto comunicativo, donde interviene el discurso del profesor y sus procesos de interacción con los estudiantes” (p. 21). Por eso, si la interacción comunicativa es un acto oral “su principal formato es la *conversación*” (p. 36).

En la conversación con los estudiantes me dispuse a potenciar su *contexto situacional y referencial*. El primero se refiere a crear un ambiente de confianza en la clase. Inicialmente, ellos adaptaron sus pensamientos a un lenguaje cotidiano que correspondía a su edad y a su contexto. Más adelante, reconocieron que poseían otros saberes, bien sea porque empezaron a identificar algunos conocimientos literarios de su enciclopedia cultural o porque ampliaron lo expresado por otros compañeros de clase; esto, unido a mis preguntas para activar sus conocimientos previos. Este proceso es lo que Mendoza et al. (2003) denominan contexto referencial.

5.4 Inducción

La profesora Balboa, en calidad de directora, le dice a Carter que el Comité Directivo se ha reunido “para decidir si lo que usted ha hecho [...] justifica su expulsión. ¿Desea decir algo antes de comenzar?” (p. 230).

Inicialmente, Carter agradece al Comité la oportunidad que le brinda de defenderse. Luego explica que con su ingreso a la oficina de Musgrove pretendía descubrir quién trataba de causar daño a la señora Balboa. Y añade: “Pensé que las calificaciones podrían darme la pista [...]” (p. 231). Sin embargo, cuando se presenta el incidente del examen de ciencias decide recolectar la información de otra manera. A hurtadillas de sus compañeros de clase, enciende su grabadora y les pregunta por qué se encontraba el examen de ciencias en sus libros. Linsey Curtis le dice que fue ella quien lo puso “Porque Adrian Attridge me amenazó” (p. 231). Y menciona otros episodios realizados por mandato de Adrian.

Carter les dice que Adrian manipuló a los estudiantes diciéndoles que las bromas y los accidentes dirigidos a la profesora Balboa hacían parte del rito de iniciación de su cargo como Personera. Además, mientras Adrian se ganaba a “los otros profesores con sonrisas y conversaciones ingeniosas” no pudo hacer lo mismo con la profesora Balboa.

Finalmente, Balboa le dice a Carter que la Junta ha decidido dejarla en la institución, pero no puede participar en actividades extracurriculares “ni ser miembro de las sociedades escolares” (p. 238). Nuevamente la solución al espíritu inquieto de Carter es la norma, entendida como castigo.

A modo de conclusión, consideramos que es perentoria la educación del hombre para la conversación. En palabras de Friedrich (1970), “la conversación es la perfección más grande a la que el hombre puede llegar. Y por esto es la introducción a la conversación una tarea educativa de una importancia tan grande” (pp. 10-11). Sus reflexiones, bastante cercanas a las de Gadamer, señalan cómo el pensar monológico se puede convertir en un *hablar autoritario* en el salón de clases. Convoca al maestro y la maestra a desarrollar en los estudiantes la facultad de escuchar, “renunciar a la seguridad ingenua de la propia opinión y emprender abiertamente la discusión” (pp. 14-15), y la investigación abductiva en la clase.

(v) Conclusiones y socialización de la experiencia:

A modo de conclusión, el método abductivo aplicado no solo a obras literarias, sino también a contextos individuales y grupales permite que lleguemos al aprendizaje de los procesos lógicos de los que habla Peirce; otra lógica intermedia entre lo que creemos perdido y lo que está inventado; es decir, buscar en cada uno de nuestros estudiantes al sujeto cognoscente que se deja sorprender y afectar por sus vivencias cotidianas. Por ello, la abducción no solo permite leer realidades e interpretarlas, favorece, en todo caso, su modificación y transformación.

El trabajo en Red y en comunidades de diálogo es una estrategia impulsada por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia desde hace muchos años. Por eso, como egresada del Programa en Humanidades, Lengua Castellana, hago parte del Nodo de lenguaje de Antioquia, adscrito a la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje.

Por ello, socialicé mi experiencia didáctica en el *V Encuentro Departamental del Nodo de Lenguaje de Antioquia*, realizado el 2 de agosto de 2010. Las conclusiones de la relatoría señalan lo siguiente: el “Taller de lectura investigativa” mejora en los estudiantes sus niveles de discursividad oral y escrita, les permite aprender a defender una idea y escuchar las de sus compañeros de clase; además su acercamiento a la obra potencia sus intereses estéticos, cognitivos y culturales.

6. CONCLUSIONES

No podemos desconocer que la lógica de la investigación peirceana tiene su asiento en las ciencias. No obstante, sus postulados se pueden trasladar a la investigación en el aula y a la didáctica de la lectura abductiva con el propósito de difundir la teoría de la abducción en el campo específico de la educación. En este sentido, la hipótesis abductiva, como posibilidad didáctica de investigación en el aula, trata de estimular y generar nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura en el sistema educativo nacional, toda vez que traduce el discurso peirceano al campo de la didáctica para potenciar un diálogo de saberes que contribuye con el desarrollo del pensamiento del estudiante. Asimismo, convoca al maestro de literatura para que explore las posibilidades de la abducción en el contexto escolar, pues la estrategia didáctica presentada, además de potenciar sus habilidades de investigación y las de los estudiantes, genera formas creativas y razonables de interacción en el aula.

También mostramos las posibilidades de aplicación que tiene el taller de literatura abductiva

en el diálogo de saberes y la investigación en el aula. Sólo se requieren algunas condiciones creativas en el maestro de literatura para emprender una estrategia didáctica que le permita adquirir nuevos aprendizajes en su disciplina, en la didáctica y, sobre todo, interesarse por conocer el horizonte de expectativas de los estudiantes cuando formulan un hecho sorprendente surgido del análisis de la obra literaria. El estudio de caso presentado en el apartado anterior no se expresa a modo de inferencia o deducción, por el contrario, intenta aplicar los postulados de la teoría peirceana de una manera holística, esto es, hacer comprensible el lugar de dicha teoría en el análisis de una obra policiaca y reconocer las posibilidades de abducción que tienen el maestro y los estudiantes en la clase de literatura.

Finalmente, debemos decir que si todo el conocimiento aplicable nos viene vía abducción, pues todo aquello que percibimos y convertimos en conocimiento no es otra cosa que una serie de hipótesis decantadas por la inducción, es necesario reconocer, en los eventos del aula, una serie de hechos susceptibles de convertirse en un proceso de indagación creativa.

REFERENCIAS

- Barrena, S. (2007). *La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C. S. Peirce*. Madrid, España: Rialp.
- Barrena, S. (2008). Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana* (40), 11-38. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/BarrenaUtopia.html>
- Bonfantini, A., & Proni, G. (1989). To guess or not to guess. En T., Sebeok & U., Eco. *El signo de los tres* (pp.165-184). Barcelona, España: Lumen.
- De Camilloni, A. (Coord.) (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Eco, U. (1989). Cuernos, cascotes, zapatos: algunas hipótesis sobre los tres tipos de abducción. En T., Sebeok & U., Eco. *El signo de los tres* (pp. 265-294). Barcelona, España: Lumen.
- Friedrich, O. (1970). Educación del hombre para la conversación. *Revista Tubingen*, (1), 9-27.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Hintikka, J., & Hintikka, M. (1989). Sherlock Holmes y la lógica moderna: hacia una teoría de la búsqueda de información a través de la formulación de preguntas. En T., Sebeok & U., Eco. *El signo de los tres* (pp. 210-229). Barcelona, España: Lumen.
- Iser, W. (2005). *Rutas de la interpretación*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Jauss, H. (2008). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En R., Dietrich (Comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 55-71). Barcelona, España: Taurus Humanidades.

- Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista Educación*, (34).
- Mendoza, A., Briz, E., Cantero, F., Galera, F., González, J., Hernando, L., García-Cervigón, A., Sánchez, L., Sepúlveda, F., & Terrón, J. (2003). *Didáctica de la lengua y la Literatura para primaria*. Madrid, España: Gráficas Rógar.
- Morino, A. (1978). Poe e Borges/Bio Casares: L'investigatore e il veggente. En M., Obit, & E., González (traducts.). *E. A. Poe. Dal Gotico alla Fantascienza* (pp. 45-76) Milan, Italia: Mursia Editores.
- Palma, O. (2008). La obra de Charles Peirce: aportes significativos a la teoría y praxis del currículum educacional moderno. En *III Jornadas Peirce en Argentina*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/IIIPeirceArgentinaPalma.html>
- Peirce, Ch. (1898). *La primera regla de la lógica*. (Ruiz, C., trad.) Recuperado de <http://www.unav.es/gep/FirstRuleOfLogic.html>
- Peirce, Ch. (1901a). *El tratamiento apropiado de las hipótesis (Capítulo preliminar para un examen del argumento de Hume contra los milagros, en su Lógica y en su Historia)*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TratamientoApropiadoHipotesis.html>
- Peirce, Ch. (1901b). *Razonamiento*. (Ruiz, C., trad.) Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Reasoning.html>
- Peirce, Ch. (1903). Una conjetura para el acertijo, Ch. S. Peirce (1903). En F., Vevia (trad.) *Charles S. Peirce. Escritos filosóficos* (pp. 201-243). Michoacán, México: Colegio de Michoacán.
- Peirce, Ch. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. (Ruiz, J., trad.) Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Santaella, L. (1992). Estrategias para la aplicación de Peirce a la literatura. *Signa* (1), 52-81.
- Sebeok, T. & Eco, U. (1989). One, two, three...Uberty (A modo de introducción). En T., Sebeok, & U. Eco *El signo de los tres* (pp. 19-35). Barcelona, España: Lumen.
- Shaw, D. (2007). *Días de terror*. Bogotá, Colombia: Norma.

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