



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Xalapa

Trabajo recepcional

Práctica lectora: Del hábito a la virtud

Presenta:

Mauricio Nain Chico Carballo

Con la dirección de:

Maestra Edna Laura Zamora Barragán

Xalapa, Veracruz, agosto 2020.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) ha sido elaborado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el plan de estudios correspondiente, teniendo en cada fase los avales de los organos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutora: Dra. Norma Esther García Meza, Investigadora del Centro de Estudios de la Culatura y la Comunicación, miembro del Núcleo Académico Básico de la EPL.

Directora: Mtra. Edna Laura Zamora Barragán, miembro del Núcleo Académico Básico de la EPL.

Sinodal 1: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, Miembro del Núcleo Académico Básico de la EPL.

Sinodal 2: Dr. Enrique Sánchez Ballesteros, profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Dr. Luis David Meneses, profesor de la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana.

Sobre el autor

Mauricio Nain Chico Carballo, licenciado en filosofía por la Universidad Veracruzana. A lo largo de los estudios profesionales las necesidades académicas y la presencia de textos clásicos literarios le llevaron a cobrar conciencia del modo en que la lectura posee diferentes vertientes con propósitos y utilidades diferenciadas. A partir de eso se plantea la posibilidad de emplear conocimientos teóricos y actividades de lectura para nutrirse con ambos.

DEDICATORIAS

Este trabajo está dedicado a los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Veracruzana. A los profesores de la Especialización en Promoción de la lectura. Y, en suma, a quienes consideran que en la lectura se encuentra un medio idóneo para el mejoramiento de las costumbres humanas y el desarrollo del entendimiento.

AGRADECIMIENTOS

A los profesores de la Especialización en Promoción de la Lectura. Especialmente a aquellos que intervinieron directamente con el desarrollo de este trabajo. A la Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández por su continua atención y apoyo; y a la Mtra. Edna Laura Zamora Barragán, quien fungió como directora del presente documento. Agradezco también a los docentes que a lo largo de la especialización se preocuparon e interesaron en garantizar un aprendizaje adecuado y la calidad de sus clases.

A los alumnos de la Facultad de Filosofía de la Universidad Veracruzana, que participaron en este proyecto. Sin su apoyo y participación este trabajo no podría haber iniciado ni hubiera podido realizarse. Especialmente agradezco su apertura y disponibilidad a pesar de las dificultades sociales que conlleva la pandemia del COVID-19 que se vivió a lo largo de la realización del presente trabajo.

A mis padres Mauricio y Patricia por su apoyo en este grado académico y su confianza en que se desarrollaría de manera satisfactoria. Sin su apoyo el transcurso por este programa educativo habría sido sumamente complicado. Por último, a mi pareja Wendy por apoyarme a lo largo de toda la especialización de manera directa en muchos aspectos. Les dedico este trabajo, consciente de sus limitantes y reconociendo que sólo es el primero de muchos que vendrán con el tiempo.

Tabla de contenido

Sobre el autor	iii
DEDICATORIAS	iv
AGRADECIMIENTOS	v
Lista de tablas y figuras	vii
Tablas	vii
Figuras	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL	3
1.1 Marco conceptual	3
1.2 Marco teórico	4
1.3 Estado del arte (casos similares)	18
CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO	24
2.1 Contexto de la intervención	24
2.2 Delimitación del problema y objetivos	25
2.2.1 <i>Problema concreto de la intervención.</i>	25
2.2.1 <i>Objetivo general.</i>	27
2.2.2 <i>Objetivos particulares.</i>	27
2.2.3 <i>Hipótesis de la intervención.</i>	28
2.3 Estrategia de la intervención	29
2.4 Desarrollo de las sesiones	31
2.5 Procedimiento de evaluación	34
2.6 Procesamiento de evidencias	36
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	38
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	55
REFERENCIAS	58
Apéndices	63

Apéndice A: Cartografía lectora 63
Apéndice B: Formato del cuestionario diagnóstico 65
Glosario 70

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1: *Número de participantes de datos diagnóstico.*

Tabla 2: *Conceptos con que se describió la lectura al principio y al final de la intervención.*

Tabla 3: *Clasificación de ideas según su calidad.*

Tabla 4: *Clasificación por puntaje de las participaciones en torno a contenido de textos.*

Tabla 5: *Clasificación por puntaje de las participaciones de objeción y de acuerdo.*

Figuras

Figura 1: *Frecuencia inicial del uso de conceptos.*

Figura 2: *Frecuencia final del uso de conceptos.*

Figura 3: *Variación en la calidad de participaciones en torno a contenido de textos.*

Figura 4: *Variación en la calidad de las participaciones de objeción y acuerdo.*

Figura 5: *Páginas leídas por sesión al inicio y al final de la intervención.*

Figura 6: *Días de lectura a la semana al inicio y al final de la intervención.*

Figura 7: *Total de páginas por semana al inicio y al final de la intervención.*

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas actuales que exige acciones inmediatas es la falta de lectura en todas las áreas de la población. Este problema puede atenderse desde el nivel más fundamental de la alfabetización, hasta las prácticas especializadas de lecto-escritura. Contrario a lo que se podría pensar, el valor de la lectura no recae en el acto de decodificar un mensaje, ni siquiera en comprender un texto, sino que se refleja en un fenómeno complejo y sus repercusiones en diferentes facetas de la vida humana. Es decir, el valor de la lectura recae en lo que obtienen los individuos de ella y no en ella misma. Reconocer este hecho permite abordar de manera más adecuada el problema que significa volver lector a un individuo. Para esto se formuló la promoción de la lectura como disciplina. Mientras que cualquier persona puede recomendar un libro y leer para otros de manera intuitiva, el profesional de la promoción de la lectura es capaz de identificar objetivos y vías de acceso a ellos según el grupo y recursos de los que se disponga. Reconocer que la lectura tiene valor según su uso permite al promotor emplearla como una herramienta que trasciende el aspecto más inmediato de poner a leer a un grupo de personas. Se llega así a la culminación de la misión última de la promoción, ser de utilidad a un fin concreto. No debe confundirse el ser de utilidad a un fin concreto con la visión meramente instrumentalista y objetivante. No se trata de hacer que un individuo lea un libro más que antes, sino que de alguna manera la lectura de ese libro le sea de provecho en el ámbito personal, social, o cualquier otro.

Con base en las consideraciones anteriores y en las necesidades específicas de un grupo de alumnos de la Facultad de Filosofía (FF) de la Universidad Veracruzana (UV) es que se plantea este proyecto. Los beneficios que aporta la lectura pueden repercutir en la satisfacción de

tales necesidades. Por ello, la promoción de la lectura es el medio predilecto para coadyuvar en el mejoramiento de la situación de los usuarios en aspectos específicos. La lectura, en especial la de textos con ideas profundas, implica un ejercicio mental mayor por parte del lector. Por ello, a través del ejercicio basado en esta clase de textos el participante desarrollará con mayor facilidad habilidades intelectuales. Por otro lado, la lectura es una vía de acceso a diferentes medios de entretenimiento y recreación. Los textos recreativos cumplen la misión de adentrar a los participantes a la lectura de textos simples, para luego pasar más fácilmente a textos especializados. Esto no sería posible si no fuera porque la lectura posee valor según el provecho que se obtenga de ella, pues si la lectura valiera por sí misma, estos individuos no obtendrían de ella nada más que la mera experiencia de haber leído un texto. Por otro lado, el reconocer los beneficios que acarrea la lectura permitirá obtener el máximo provecho de esta herramienta.

Como la promoción de la lectura no puede realizarse de manera intuitiva, requiere de un sustento teórico-metodológico adecuado a los objetivos planteados. Por ello, considerando el perfil de los estudiantes de la FF de la UV, se optó por adoptar el esquema de la teoría de la virtud moral aristotélica. Al resultar familiar a los usuarios objetivo, su aplicación será más eficiente. La idea central es que la lectura brindará frutos con base en la práctica reiterada. Esto significa que con la práctica lectora se pasa del hábito de leer a la virtud que conlleva el ser un lector voluntario.

No hay que perder de vista la doble vía sobre la que se sostiene esta propuesta. El cambio del modo de concebir la lectura y la subsecuente modificación en la actitud del lector de cara a los textos es lo que posibilita la implementación de la analogía con la virtud aristotélica. Sin un cambio en la concepción no sería factible reforzar un hábito lector. Sin el refuerzo del hábito con base en la práctica constante, de poco servirá una modificación en el entendimiento de la lectura.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

Cuando se intenta promover la lectura se tiene que partir de una definición de la misma. Diferentes modos de concebirla conllevaran a diferencias en los modos de promoverla. La noción de ésta que subyace a los planteamientos básicos de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) es la de la comprensión de sentido en textos escritos. Por ello, leer es una actividad realizada en un texto concreto; nunca se realiza sobre algo indeterminado; es decir, se realiza en un contexto de espacio y tiempo en concreto. Cuando se habla de lectura se habla de lectura de algo y no sólo lectura. También es una actividad individual y no colectiva, porque implica la interpretación (pero no se limita a ella) y esta sólo puede darse de manera individual.

Para la realización de un proyecto de promoción de la lectura es importante tener en cuenta las motivaciones que llevan a los individuos a iniciar alguna. Un buen ejemplo de esta práctica se encuentra en Parodi et al. (2019) que incluyen el propósito de lectura en un estudio de hábitos de lectura en estudiantes chilenos. De lo anterior es posible establecer una distinción en los principales tipos de lectura según la motivación con que se desarrollan. De allí obtenemos la división entre lectura utilitaria y recreativa. La utilitaria es aquella que se realiza para subsanar una necesidad; se le llama utilitaria porque resulta útil para algo. La recreativa es aquella que se realiza para alcanzar algún tipo de satisfacción; incluye la que se realiza por entretenimiento o por placer. No hay que caer en el error de considerarlas excluyentes; pueden complementarse según el caso.

Por otro lado, cuando se trata de conciliar la promoción de la lectura con la ética aristotélica es conveniente hacer un breve recuento de los conceptos fundamentales. El estudio

de la ética parte de la distinción entre actos del hombre y actos humanos (Buganza Torio, 2015); retomar dicha división resulta relevante en el presente trabajo, pues la lectura se corresponde con un acto más que con el otro. Los actos del hombre son aquellos que todo ser humano realiza de manera natural (respirar, emitir calor, etc.); los actos humanos son aquellos que se realizan con conocimiento, voluntad y libertad. Los actos humanos son los que corresponden con la noción de acción (obrar). Se actúa cuando existen determinadas condiciones en el agente. Según lo anterior la lectura constituye una forma de acción u obrar humano; ésta no se reduce a un hecho natural realizado sin voluntad o conocimiento. Como una acción esta puede realizarse o no. Su realización frecuente conforma un hábito en el individuo. De entre todos los hábitos es posible que algunos se conviertan en virtud (excelencia humana) y otros en vicios (Candel, 2015). De esta manera es posible concebir la lectura constante como un hábito; una vez que dicho hábito se realiza de manera correcta y se convierte en una predisposición del individuo deviene en virtud. En el presente trabajo no se abordará la lectura como un acto moral; sólo se establece una analogía entre correctas prácticas lectoras y la virtud en la doctrina aristotélica.

Por último, este proyecto no podría realizarse adecuadamente sin hacer referencia a las características especiales que conlleva la lectura en entornos digitales. Puesto que existen textos nativos digitales que contrastan con los textos adaptados (García, 2018) es importante considerar que tipo de textos serán empleados y los procesos más adecuados a ellos. La inclusión de materiales digitales colaborará al enriquecimiento de los contenidos (Gómez y García, 2016) y desarrollará habilidades propias de los ambientes digitales como la lectura no-lineal.

1.2 Marco teórico

Smith (1998) reduce la lectura a la mera interpretación. Esto se da a través del hecho de definirla como búsqueda de sentido; según lo anterior la lectura es la actividad primordial

(y primitiva) del ser humano. Él pretende justificarse al señalar que el significado originario de la lectura es interpretación y la interpretación es búsqueda de sentido; como los infantes buscan darle sentido al entorno que los rodea entonces están leyendo. No definir qué se entiende por lectura o definirla de manera equivocada (intencional o accidentalmente) constituyen errores que es necesario evitar. Smith (1998) acierta al señalar la estrecha relación entre la lectura y la interpretación; pero lleva esta relación al extremo de la identificación. Es necesario deshacer dicha identificación.

Cuando se lee un texto, se recibe información sensitiva que es comparada con conocimientos previos acerca del lenguaje, la sintaxis, la semántica y relaciones entre las palabras que forman las diferentes frases u oraciones; estos elementos no se ven involucrados cuando se busca el sentido del entorno o se comprende un hecho determinado del mundo. Interpretar consiste en hacer propio lo impropio; es hacer que algo que no comprendemos aún se adecue a lo que ya comprendemos. Es fácil ver la implicación de la lectura a la interpretación; pero lo que Smith (1998) hace es establecer una equivalencia (conformada por una doble implicación); falta establecer la implicación que lleva de la interpretación a la lectura (afirmar que toda interpretación es lectura). Dicha implicación no ha sido fundamentada en el texto; se ha presupuesto. Si no se argumenta y se justifica dicho paso lógico se incurre en una falacia de presuposición. Al tratarse de un argumento inválido no es posible aceptar la conclusión de que la lectura es interpretación.

Con el fin de salvar este trabajo de los errores anteriores, lectura aquí se entenderá como comprensión de sentido en signos ordenados. Dicha caracterización se corresponde de manera más adecuada con el uso del término. Estudios como los de Podl (1995), Noguerol (2003), Burnett & Merchant (2018) presuponen que el término de lectura se refiere únicamente a textos.

Es posible que dichos trabajos consideren suficientemente obvio a qué se refiere el término como para omitirlo. En todos ellos se puede ver que la lectura se entiende según la caracterización propuesta para este trabajo, pero de un modo limitado. Si los números de varios dígitos pueden comprenderse, según la definición de lectura propuesta, éstos se pueden leer; lo mismo ocurre cuando se comprende una ecuación, se comprende una partitura o el contenido imperativo de un letrero.

En lo que respecta a la naturaleza valorativa de la actividad de la lectura, la idea que predomina el escenario de la reflexión por la lectura es que la lectura es un fin y un placer. Como ejemplo de la postura anterior se tiene la de Woolf (2012). El verdadero valor del texto de Woolf es el aspecto práctico de la lectura, sin embargo, es tanto más importante evaluar las nociones teóricas que subyacen y soportan al texto; estos son los que determinaran las subsecuentes acciones y su orientación. Al final del texto la autora señala: Aun así, ¿quién lee para conseguir un fin, por más deseable que sea? ¿No hay algunas actividades que practicamos porque son buenas en sí mismas, y algunos placeres que son inapelables? ¿Y no se encuentra este entre ellos? (Woolf, 2012, párr. 20). Las ideas presentadas a lo largo del texto vienen a resumirse en este último párrafo.

Woolf (2012) considera que la lectura se desarrolla en dos etapas: la primera es la de la percepción sensible con el máximo de comprensión, la segunda es la del juzgar y reflexionar sobre lo leído. A lo largo del texto da indicios de que la lectura se realiza por objetivos distintos a sí misma. Lo hace al hablar de las biografías y memorias. Sostiene que estas se leen para satisfacer una curiosidad, se leen como objetos diferentes a los artísticos.

Si la lectura se realiza para satisfacer una curiosidad, no se realiza por sí misma. Más aún, al cuestionar si algunos textos se leen con un objetivo diferente se está declarando que la

lectura es un medio a través del cual se persigue un fin. Estas ideas resultan contradictorias con la expresada al final del texto, pues menciona explícitamente que la lectura es buena en sí misma. Sin embargo, aplicando el principio de caridad se podría pensar que la lectura puede ser en ocasiones realizada por un fin distinto de sí misma y en otras un fin en sí misma, como un placer inapelable.

No cabe duda de que se lee para satisfacer una necesidad en la mayoría de los casos, lo problemático es saber si es posible que exista un placer por la lectura en sí misma. Para ello vale la pena recurrir al padre de la doctrina epicureista. La pertinencia de ello es clara si se recuerda que dicha corriente sostiene que el placer es el primero de los bienes y que es con arreglo a ellos que se conducen las acciones humanas. En su carta a Meneceo, Epicuro (2015) establece dos tipos de placer: Los vanos y los naturales. Los naturales se dividen en naturales y en necesarios. De los necesarios hay unos que lo son para la felicidad y la ausencia del mal del cuerpo, otros para sobrevivir. Todas nuestras acciones se encaminan con necesidad a la salud del cuerpo y la imperturbabilidad del alma. El placer se localiza en lo sensible, lo reconocemos como el primero de los bienes congénitos a nosotros, no se trata del placer pasional. El placer, y por tanto el bien, consiste en la salud del cuerpo y la imperturbabilidad del alma.

Si lo que se quiere es determinar si la idea de Woolf (2012) de que la lectura es un placer en sí misma es verdadera, será necesario analizarla a la luz de los conceptos dados por Epicuro. ¿Dónde se ubica la lectura en el mapa de los placeres? ¿Es un placer necesario o vano? Sin duda no se trata de un placer natural. Si fuera un placer necesario debería responder a alguno de los 3 fines concretos: la salud del cuerpo, la imperturbabilidad del alma y la supervivencia. Ciertamente la lectura no mejora ni preserva el estado de salud del cuerpo, leer en exceso

conduce a una vida sedentaria que acaba por reducir la salud. No se trata de una actividad de supervivencia.

Cabe aún preguntar si la lectura conduce a la imperturbabilidad del alma. La mayoría de los lectores estarían dispuestos a declarar que la lectura conlleva a la sabiduría y que con ello se obtiene la imperturbabilidad del alma. Aquí es donde se puede incurrir en un mayor error al intentar salvar la idea de que la lectura es un fin en sí misma. Resulta irónico pensar que la única posibilidad de establecer a la lectura como un bien necesario represente eventualmente su exclusión de dicha clasificación. Pues, si la lectura es un placer necesario que tiene como fin la imperturbabilidad del alma, se está declarando de manera patente que la lectura es un medio para obtener un fin. Con lo anterior, la idea de Woolf (2012) de que la lectura es una actividad que se realiza por sí misma como un placer, conlleva a un dilema: o bien la lectura es un medio para la imperturbabilidad del alma, o bien no es un placer necesario. En ambos casos la idea inicial termina por ser inconsistente.

Aún queda un último recurso para poder decir que la lectura representa un placer en sí misma, decir que es un placer vano. Los placeres vanos son aquellos que no son necesarios pero que pueden realizarse cuando su ausencia causa dolor (Epicuro, 2012). ¿La ausencia de lectura causa dolor? ¿amenaza la vida, disminuye la salud o perturba el alma? Quizá un lector ávido se encontraría perturbado ante la imposibilidad de leer. Con ello, podemos caracterizarla como un placer vano. Por ende, debe realizarse esporádicamente para obtener el mayor provecho. Así, Epicuro (2015) señala que quienes gozan en grado máximo de los placeres vanos, son los que menos los necesitan.

Más allá de esto, no es siquiera posible que la lectura sea un placer según la idea de Woolf. Pues recordemos que Woolf (2012) señala que el placer por la lectura viene en la

segunda etapa, en la que juzgamos y reflexionamos, no en aquella en que se realiza la percepción sensible y se comprende un texto. El problema con ello es que Epicuro (2015) es claro: el placer solo acaece en lo sensible, de ahí viene su primordialidad e inmediatez. Al excluir el placer de la lectura de la parte sensible del acto de leer, se condena a la lectura a no ser un placer. En conclusión, a la luz de lo expuesto hasta ahora, no es correcto considerar la lectura como un placer en sí misma, ello conduce invariablemente a inconsistencias. Hay que considerarla, por tanto, como un medio para obtener placer, con lo que se vienen a negar simultáneamente las dos ideas iniciales: que la lectura sea un fin y que sea un placer.

Howard y Parlette (2010) y Noguero (2003) asumen la lectura según la caracterización mencionada; sin embargo, no abordan la misma dimensión de la lectura. Noguero (2003) ve en la lectura un aspecto preponderantemente escolar; busca emplear la lectura como una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje. Howard y Parlette (2010) pretenden enfocarse en una lectura realizada por placer que impulsa habilidades literarias y la autopercepción. Estos trabajos dan pie a la distinción de la lectura según su motivación. El tipo de lectura abordado por Noguero (2003) se centra en la consecución de una finalidad posterior; la educación. Aquí la lectura se caracteriza como una herramienta para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Howard y Parlette (2010) parten de un tipo de lectura realizado para obtener placer. La lectura sigue siendo un medio para la consecución de una necesidad; pero esta no es de tipo utilitaria. La lectura en este contexto no se realiza porque resulte útil; se realiza porque ella misma es un acceso directo al objetivo. Dentro de esta última división de la lectura existen dos caracterizaciones preponderantes. Podl (1995) se aproxima a esta subdivisión de la lectura bajo la noción de placer de la lectura. En este sentido es la lectura misma la que brinda placer; existe

un placer al leer; no importa qué se lea. De este modo la lectura se convierte en un fin. Beaman (2006) y Burnett y Merchant (2018) entienden esta subdivisión como una lectura por placer. Aquí la lectura es un medio (de acceso directo) al placer; no es un fin en sí misma. Al ser solo un medio para acceder al placer, dicha caracterización conlleva a que el contenido de la lectura cobre relevancia.

Para el presente trabajo se rechazan tanto la postura de Podl (1995) como la de Beaman (2006) y Burnett y Merchant (2018). El problema común a dichas posturas es suponer que la lectura no utilitaria debe conllevar a la consecución del placer. Lo anterior supone dos problemas principales. El primero de ellos es que no se define qué se entenderá por placer; el segundo es que no toda la lectura no utilitaria se realiza para obtener un placer. La lectura que se realiza por entretenimiento o como un modo de pasar el tiempo no otorga placer en sentido estricto; tampoco son útiles para algo. Por lo anterior este trabajo optará por la noción de lectura recreativa; no se compromete a la obtención de un placer a través de la lectura.

Es importante mencionar que la lectura utilitaria y la recreativa no juegan roles antagónicos. Un individuo puede acercarse a un texto académico sin tener un interés de utilidad; como quienes leen por el placer de aprender. También se puede acceder a un texto recreativo con un interés ajeno a la lectura; como quien lee una novela para participar de una conversación en un determinado círculo de personas. Más allá de esto, pueden complementarse mutuamente si se les compara con la doctrina aristotélica de la virtud.

Candel (2015) introduce la obra aristotélica definiendo conceptos clave para entender la postura del presente documento. Estos son los conceptos de hábito y virtud. Hábito es una forma de ser del individuo adquirida a través de la repetición de una acción determinada. Virtud es un tipo de hábito que consiste en la predisposición de actuar guardando un equilibrio entre las

predisposiciones según la razón. Aplicado a este contexto, la acción es la lectura; el hábito su constante realización y la virtud es la correcta práctica de esta.

Para realizar un esbozo del concepto de virtud en la ética aristotélica es necesario remitirnos a *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 2015). Aristóteles se refiere a las virtudes como “modos de ser elogiables”. Esto se basa en la clasificación de las cosas que acaecen en el alma presente en ese mismo texto:

Puesto que son tres las cosas que suceden en el alma [...], la virtud ha de pertenecer a una de ellas. Entiendo por pasiones [...], en general, todo lo que va acompañado de placer o dolor. Por facultades, aquellas capacidades en virtud de las cuales se dice que estamos afectados por estas pasiones [...]; y por modos de ser, aquello en virtud de lo cual nos comportamos bien o mal respecto de las pasiones. (Aristóteles, 2015, p. 165)

Lo que importa ahora es entender en qué consiste el modo de ser particular de la virtud. ¿Cuál es el “modo de ser elogiable”? ¿Cómo se aplica dicha postura con la promoción de la lectura? Aristóteles (2015) caracteriza este modo de ser como el justo medio:

Es, por tanto, la virtud un modo de ser selectivo, un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquello por lo que decidiría el hombre prudente. Es un medio entre dos vicios, uno 1107a por exceso y otro por defecto, y también por no alcanzar, en un caso, y sobrepasar, en otro, lo necesario en las pasiones y acciones, mientras que la virtud encuentra y elige el término medio (Aristóteles, 2015, p. 169).

A partir de lo anterior, haciendo analogía de esta concepción con la promoción de la lectura, el modo de ser buen lector consistirá en realizar actividades de lectura obteniendo de ellas el mayor provecho, evitando los extremos del exceso y el defecto. En este caso, el exceso de lectura consiste en aumentar la cantidad de lecturas al punto que no resulten tan provechosas y

satisfactorias para el lector como habrían de serlo en circunstancias normales. Mientras que el defecto vendrá a ser la falta de esta.

Lo siguiente es considerar como pasar de hablar sobre actos morales a un acto amoral, de la moral a la lectura. Para empezar a entender esto es necesario aclarar que la inclusión de la teoría de la virtud de Aristóteles no fue incluida en este proyecto de manera fortuita; Depende, principalmente, del modo en que se promueve la lectura a nivel profesional. En concreto, hay que plantear un paralelismo en ambas áreas: La lectura y la virtud no constituyen actos naturales del ser humano.

Tal como señala Aristóteles para hablar de la virtud: “La [virtud] ética, en cambio, procede de la costumbre [...]. De este hecho resulta claro que ninguna de las virtudes éticas se produce en nosotros por naturaleza”. (Aristóteles, 2015, p. 158). Dicha idea se refuerza más adelante cuando escribe: “De ahí que las virtudes no se produzcan ni por naturaleza ni contra naturaleza, sino que nuestra naturaleza puede recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre. [...] adquirimos las virtudes como resultado de actividades anteriores”. (Aristóteles, 2015, p. 159)

Del mismo modo que la virtud ética, la lectura no es una actividad que el hombre realice por naturaleza, sino que esta capacidad se adquiere y perfecciona a partir de su ejercicio constante. Esta misma idea está presente en Aristóteles, para quien el virtuoso se forma a partir de la realización de la acción. Continuando con la correlación entre virtud ética y lectura, Aristóteles señala que la virtud se relaciona de manera necesaria con el ente. Menciona: “en general de los que realizan alguna función o actividad parece que lo bueno y el bien están en la función” (Aristóteles, 2015, p.143). Más adelante, él mismo señala que toda virtud hace que se realice bien la función de aquello de lo cual es virtud. Aplicando esta idea a la figura del lector se

obtiene que el buen lector será aquel que desempeñe su función de manera excelente. Pero no solo esto, sino que el buen lector se complace con realizar su función de este modo.

Por último, es necesario aclarar que la aplicación y analogía de la lectura con la virtud ética no se realizó de manera arbitraria, tampoco se realizó de manera necesaria. Claramente Aristóteles tiene un interés radicalmente diferente a la lectura, él se interesa por la manera correcta de llevar a cabo las acciones humanas. La razón de traer a colación la teoría aristotélica es meramente instrumental. Este trabajo no pretende fundamentar las prácticas de lectura deseables en la filosofía aristotélica; en lugar de ello, se limita a aplicar una teoría ya establecida al problema de la promoción de la lectura en el presente. Si la ética a Nicómaco tiene como función conducir la vida humana hacia el bien, y si en la promoción de la lectura se desea conducir las prácticas lectoras a un punto mejor que el actual, resulta pertinente aprovechar las similitudes ya mencionadas entre la virtud ética y la lectura para llevar a buen término el objetivo de este proyecto.

Hay que recordar que Noguero (2003) nos señala el aspecto preponderantemente escolar de la lectura. Puesto que se enseña a leer en las escuelas es razonable que se piense que esta tiene un rol primordialmente utilitario. Para los fines de este proyecto será necesario recurrir a la lectura recreativa más que a la lectura utilitaria. Al ser más accesible esta facilitará el fomento de un hábito de lectura en los participantes en comparación con la lectura utilitaria o académica. Debido a las características mencionadas, el enfoque de la lectura recreativa resulta más adecuado para implementar una estrategia basada en la doctrina aristotélica de la virtud.

Debido a los objetivos del proyecto es necesario delimitar qué se entenderá por textos filosóficos y literarios; lo que en último análisis significa delimitar qué se entenderá por filosofía y qué se entenderá por literatura y la relación entre estas. Vidmar (2014) brinda una pauta para

distinguir dichas disciplinas. De cara al problema recurrente en la historia de la filosofía de determinar la naturaleza de la mismas Vidmar (2014) señala dos posturas encontradas.

Contrapone la teoría de la fusión disciplinar y la de la superposición temática. La teoría de la fusión disciplinar sostenida por Kitcher (Como se citó en Vidmar, 2014) señala que la filosofía no es más que un género de literatura; la filosofía no está limitada a ser realizada por el filósofo sino por cualquier artista.

La teoría de la superposición temática caracterizada por Vidmar (2014) sostiene que la filosofía y la literatura son disciplinas separadas que comparten ciertos temas comunes. Se sostiene que no es suficiente que exista una afinidad temática para subsumir la filosofía a la literatura. Hecha mano de la teoría de las intenciones categoriales según la cual los textos literarios y filosóficos se distinguen de acuerdo con la intención principal del autor. Si bien hay que reconocer que el papel del autor y la intención con que se redacta un texto juega un papel determinante, es importante señalar que la división entre ambas disciplinas va más allá de la simple intención del autor.

Los textos filosóficos se presentan siempre tomando como base los argumentos; son presentaciones de alguna investigación de acuerdo con determinados lineamientos (incluso el estudio de la física es considerado por Aristóteles como filosofía segunda); en ellos es imprescindible considerar la pretensión de verdad de los enunciados (con base en ellos se establece la validez o invalidez); la aproximación a un texto filosófico suele ser utilitaria. Los textos literarios no constituyen ningún tipo de investigación; se presentan de maneras ilimitadas; el valor de verdad es irrelevante; la aproximación al texto suele ser recreativa.

La filosofía es entendida aquí (al menos de manera somera) como una investigación basada en argumentos, es decir, se distingue de otros tipos de investigación que se basan en

experimentación o en observación. La literatura se entiende como un tipo de arte; puede involucrar aspectos estéticos y requiere de una introducción a las técnicas específicas para su apreciación y creación. La relación presente entre ambas disciplinas se encuentra en los temas que abordan. El texto de *El proceso* (Camus, 2011) es una ilustración artística de la idea del absurdo. En *El mito de Sísifo* (Camus, 2010) se realiza una investigación basada en argumentos acerca de la misma idea. Lo anterior es solo un ejemplo del modo en que la filosofía y la literatura se encuentran en una misma temática.

Entre Filosofía y literatura parece existir un clima o ambiente en común en algunas temáticas, tales como la condición humana o los futuros posibles. Se podría referir a dicha relación como clima del asombro y de la duda. Si el asombro y la duda son los principales motores de la filosofía y también se presentan en textos literarios, bien podría ser esta la clave para comprender por qué algunos textos literarios nos parecen intuitivamente también como filosóficos. Esta idea del clima común se puede encontrar en Camus (2010) cuando hace referencia al clima del absurdo que se presenta diferentes textos de autores existencialistas.

Trabajos como el de Parodi et al. (2019) han señalado que la práctica frecuente de la lectura tiene una relación positiva con el desarrollo de diferentes habilidades de lecto-escritura (uso de la gramática, redacción, interpretación, etc.). A su vez, la puesta en práctica de habilidades filosóficas (argumentación, análisis, diálogo) impulsa su desarrollo. En el contexto de la educación superior en filosofía es pertinente atender ambos aspectos. Ambos pueden ser atendidos simultáneamente si se recurren a los aspectos teóricos señalados hasta el momento.

Al realizar un acercamiento de lectura recreativa a textos literarios que tengan una afinidad temática con la filosofía según el modelo propuesto del hábito y el clima, será posible fomentar en los participantes una predisposición por la lectura. Dicha predisposición los llevará

con mayor facilidad a adentrarse en la lectura de diferentes textos recreativos y se impulsará el desarrollo de habilidades de lecto-escritura. Al poseer habilidades de lecto-escritura más desarrolladas será posible que la lectura de textos académicos resulte más accesible.

Una vez tratado el asunto de la lectura en general, es necesario centrarse en el terreno de la lectura específicamente digital. Escandell (2014) introduce su texto al señalar que los textos digitales siguen dos vertientes generales: los que buscan reproducir la experiencia de lectura de los textos tradicionales, y los que crean nuevas modalidades de lectura. En pocas palabras, están aquellos que son reproducciones del texto físico en formato digital, como el caso de textos escaneados en formato PDF; y los textos que son creados específicamente para entornos digitales, como las historias interactivas o las publicaciones en Blogs. Aquí se introduce la caracterización de los textos nativos digitales. Se señala que el carácter intrínseco a estos es que son producidos y distribuidos íntegramente en ambientes digitales. No se debe ver esta caracterización de modo superfluo. La digitalidad nativa de un texto va más allá del soporte de lectura o de su distribución en entornos digitales. Dichos textos son dinámicos, no estáticos, susceptibles de actualización y modificación constante, a diferencia del libro impreso que no admite modificación después de que son plasmadas las letras en el papel, en este sentido se da cuenta de que dichos textos no deben ser meras reproducciones del texto físico.

La idea anterior viene a redondearse al introducir el concepto de un texto licuado (Escandell, 2014), entendido como la combinación de un texto sólido (estático, físico), con un texto líquido (dinámico, digital). Para el autor, los E-books son ejemplos de textos licuados, que pretenden llevar al entorno digital las mismas características (y con ello algunas desventajas) del texto físico tradicional. Por otro lado, el autor da pistas que nos permiten sostener que el texto

físico posee cualidades que no son reproducibles completamente en el texto digital, y mucho menos en el nativo digital.

Otro aspecto resaltable de los textos digitales es que permiten el enriquecimiento (Gómez y García, 2016). Entendiendo por enriquecimiento la inclusión de recursos multimedia en el texto. Lo más interesante de este texto es la introducción del concepto de gamificación como un modo de enriquecimiento. Esto consiste en “volver parecido a un juego”. Los textos se dinamizan e incluyen elementos lúdicos. En consonancia con esto, hay que caracterizar brevemente las diferencias entre un círculo de lectura en un ambiente digital y uno tradicional.

Según Moreno Mulas et al. (2017) un círculo de lectura consiste en “un grupo de personas que se reúne cada cierto tiempo para conversar de una lectura común”. El texto se centra en brindar bases para la realización de círculos de lectura en medios digitales. Los pasos que da el texto para la realización de los clubs de lectura son: elección de foros, elección de participantes, formación de intermediarios y participantes, selección de obras, deconstrucción de las obras, enriquecimiento de las obras, garantizar acceso a las obras, posibilitar la interacción con el autor, dinamización, evaluación, automatización y trabajo colaborativo en la red.

Es importante recalcar una de las diferencias substanciales entre un club presencial y un club virtual. Si un club se basa en un texto, y los textos digitales se distinguen de los textos físicos por la posibilidad de enriquecerlos (como mencionaba otra de las lecturas), es claro que el club virtual compartirá dicha característica con el texto virtual, lo que me parece un acierto en la propuesta del texto que, sin embargo, no es debidamente explicitada. Lo que hay que resaltar es la versatilidad de posibilidades que ofrecen los entornos digitales gracias a la multiplicidad de herramientas disponibles.

1.3 Estado del arte (casos similares)

De entre todos los proyectos que existen para fomentar la lectura, tanto a nivel regional como nacional e internacional, existen intervenciones dirigidas a los estudiantes de nivel superior cuya finalidad es promover la lectura por placer sin atender necesariamente a las restricciones y limitantes que conlleva la lectura utilitaria. Para el presente proyecto es necesario analizar de manera breve algunos trabajos anteriores que permitan desarrollar de mejor manera este proyecto de intervención. Estos se dividen en dos aspectos principales. Primero están los que están destinados a promover la lectura en general; en segundo lugar están los que promueven la lectura en entornos digitales.

Por su parte Podl (1995) reporta los resultados de implementar su estrategia de lectura en un grupo de estudiantes adolescentes. Señala que en los tiempos actuales la sociedad está más inclinada a la ejecución de múltiples actividades simultáneas y la lectura profunda se vuelve una actividad particularmente demandante debido a sus exigencias. Para introducir a la lectura a los adolescentes es necesario identificar sus intereses particulares con el fin de realizar una selección de textos adecuada. Una estrategia útil es dejar que el alumno elija el texto que deberá leer. Al realizar lo anterior se genera un sentido de pertenencia; no se trata de un libro sino del libro que le pertenece. Al ser un escape de la rutina escolar los alumnos no perciben la lectura como un trabajo sino como una actividad recreativa. Al hacer que los alumnos lean en clase el profesor puede asegurarse de que efectivamente se realizan avances constantes en la lectura. Todos los participantes de la actividad leyeron más a partir de ella.

En el nivel internacional se encuentra la Universidad de Cádiz (UCA). Esta inició un club de lectura (Piñeiro, 2006). Dicho proyecto se realizó a partir de la iniciativa de Manuel Sánchez; miembro de esta casa de estudios. El éxito de dicho proyecto radica en una programación

adecuada de los textos, la preparación de las reuniones, la realización de reseñas de los libros a usar y la intervención del promotor; el papel de este último consiste en moderar las participaciones de los asistentes de manera equitativa. Actualmente el proyecto ha logrado contar con más de 50 lectores interesados para las próximas reuniones.

La Universidad Sergio Arboleda diseñó un plan de promoción de lectura literaria para universitarios. Esto debido a que los niveles de lectura eran muy bajos. El proyecto buscó implantar el hábito lector tanto en el ámbito académico como en el personal. Entre sus estrategias se encontraba el dedicar una semana a un tópico en específico. Dicho tópico se difundió en la comunidad estudiantil y se envía a través de las redes sociales a los alumnos y profesores. Con todo esto los estudiantes se ven motivados a participar directamente en los eventos. El proyecto logró aumentar los índices de lectura académica y no académica según lo señalado por Sánchez (2006).

Aguirre (2008) trabajó el fomento de la lectura y la escritura en alumnos de la Universidad de los Andes. El problema a tratar es que éstos mostraban poco interés en leer y escribir. La mayoría de estos alumnos contaban con pocas oportunidades para elegir textos adecuados a sus intereses y no poseían las herramientas necesarias para interpretarlos. Debido a lo anterior nació la idea de crear una actividad en el aula que brindara un espacio óptimo para desarrollar el gusto por la lectura. De esta manera podrían coadyuvar en la formación de alumnos universitarios que practiquen la lectura de forma autónoma, que se involucren en la creación de textos al proveerlos de herramientas para la comprensión y análisis de textos académicos.

El colegio Brooklyn lleva a cabo el programa The freshman reading program [Programa de lectura Freshman] (Moset, 2010). Dicho proyecto intenta fomentar la lectura en los grupos de primer año de educación superior. Al inicio de cada periodo los promotores seleccionan textos de

memorias; tiempo después los autores visitan el campus para dialogar y motivar a los alumnos. Gracias a la implementación de este proyecto se logra discutir, analizar y exhortar a la escritura. En este programa los instructores seleccionan el mejor texto redactado por los alumnos para su posible publicación. De esta forma han logrado fomentar la participación de los alumnos al comentar diversos textos y escribir sobre ellos.

Moral y Arbe (2013) tienen como objetivo realizar una valoración acerca del desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto de la realización de un club de lectura. Buscan identificar la importancia y las repercusiones directas que tienen para el conjunto de los participantes en los distintos aspectos que se involucran en la realización del proyecto; también buscan proponer algunas líneas generales para la realización de un club de lectura. En dicho proyecto sostienen que la integración de las TIC facilita el conocimiento de fundaciones que promueven la creación literaria. También ayudan a ser activos en la búsqueda de textos e información. Las TIC se incorporan de manera natural a las actividades de lectoescritura. Todos los participantes declararon haber leído en mayor cantidad después de participar en las actividades del club de lectura.

La Universidad de Guadalajara (Gayol, 2014) organizó un programa de lectura llamado Letras para Volar. Éste consiste en un proyecto que promueve el aprecio por la lectura en 15 instituciones escolares mexicanas y estadounidenses. También se han extendido a niños y adultos en general. La importancia y necesidad de dicho programa se basa principalmente en los beneficios que la lectura desarrolla. Entre estos se encuentran la capacidad de atención, concentración, análisis, reflexión, entre otros. Conforme han pasado los años más estudiantes se suman al programa. La respuesta es tan favorecedora que entre sus nuevos objetivos están

trabajar en la metodología del programa, ampliar el número de mecenas para adquirir mayor número de libros y ampliar su compromiso de lectura con el sector adulto.

En el ámbito de la UV se han realizado diversos proyectos de intervención destinados a estudiantes de licenciatura. Falcone Torralba (2017) realizó una intervención en la Facultad de Arquitectura con el objetivo de acercar a los estudiantes a la lectura no utilitaria apoyándose en las TIC. En dicho proyecto los alumnos contaron con el incentivo de un punto extra en algunas EE por la asistencia. En total participaron 38 estudiantes. En el trabajo se reporta que se logró acercar a los alumnos a la lectura no utilitaria. Un resultado importante es que la incorporación de las TIC favoreció la formación de un gusto por la lectura. A pesar de lo anterior, las TIC no pueden sustituir el rol de las sesiones presenciales. Muñoz Fortuny (2017) realizó un proyecto para universitarios dando un peso relevante a la formación de una comunidad virtual de alumnos de la UV. La intención era fomentar la lectura por placer e impactar las prácticas de lectura de los participantes a través de la interacción en grupos de redes sociales. El autor observó que los participantes que se involucraban en la dinámica de los grupos tuvieron una respuesta positiva para el cumplimiento de los objetivos. Se concluyó que los contenidos digitales son esenciales para acercar a la audiencia los materiales de lectura.

Salinas García (2018) buscó fomentar los hábitos de lectura crítica y reflexiva en alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UV a través del diálogo. También se propuso ampliar el conocimiento de la cultura nacional a través de la selección de textos presentada en la cartografía lectora. El proyecto tomó como apoyo el cine. A pesar de que dicho proyecto no cuenta con un reporte de resultados es posible recuperar la idea de fomentar la lectura crítica a través del diálogo.

El artículo de Moreno Mulas et al. (2017) analiza diferentes experiencias concretas, pero me parece más pertinente enfocar la atención en los aspectos más relevantes, es decir, en las recomendaciones finales y la clasificación de las plataformas y recursos. El texto menciona brevemente las características y ventajas de un club de lectura virtual, de esto me parece necesario recalcar el hecho de que es una herramienta útil para aquellas personas que por diversos motivos no pueden formar parte de un club de lectura presencial, ampliando así el público al que abarca la biblioteca y sus actividades.

La primera clasificación que brinda el texto de Moreno Mulas et al. (2017) es la de las plataformas de las que se valen los clubs para su realización, estos iniciaron a través de Blogs, pero estos conllevaban muchas dificultades, luego se utilizó Twitter, dando el salto a incluir enlaces externos dentro de las lecturas. La red social por excelencia para los clubs de lectura ha sido Facebook debido a la accesibilidad y a las múltiples herramientas con las que cuenta, entre ellas destacan la posibilidad de incluir imágenes, videos, documentos, entre muchas otras. Sin embargo, quizá el mejor de los medios son las plataformas específicas, en ellas se pueden personalizar las opciones según los requerimientos del club específico.

Para realizar lo anterior, se analizaron diferentes clubes de lectura con características diferentes para evaluar cuales de ellas resultaban proveer mejores respuestas por parte de los participantes. Siguiendo los criterios y los pasos planteados en el texto anterior, se elaboraron dos clubs de lectura. A) Game over: se hizo en el 2018 con un enfoque hibrido presencial-virtual. 20 alumnos. Se realizaron actividades como creación de bandas sonoras, se contó con la participación del autor en una reunión virtual al final. Se realizó una búsqueda de libros con base en pistas inspiradas en la lectura. Se hizo un cuestionario de satisfacción. La respuesta definitiva de los alumnos fue que la biblioteca de la universidad también debe desarrollar ese tipo de

actividades. Somos un@s monstru@s: se eligió una novela más adulta, se realizó después que finalizara el anterior. Casi todos los participantes estuvieron en la actividad anterior. Las inscripciones son en línea. Hubo menos juegos, no hubo contacto con la autora y se redujeron los tiempos de conversación.

Las conclusiones presentadas recalcan la necesidad de la formación del mediador y la dinamización. También destaca la pertinencia de la participación del autor del texto para incentivar y motivar la participación de los integrantes. A mi parecer el aspecto más relevante es el señalamiento de que, a pesar de que los jóvenes están atraídos hacia contenidos digitales, una experiencia de lectura digital no es por sí misma atractiva para ellos. En este sentido, tiene más peso el modo en que se realiza y el interés que el participante pueda tener en la temática y las actividades de dinamización empleadas.

En suma, no existen proyectos que tengan como objetivo fomentar la lectura en alumnos de nivel profesional del área de filosofía con textos literario filosóficos bajo el enfoque de la doctrina de la virtud aristotélica. En los proyectos de la EPL se ve la intención generalizada de recobrar los títulos de la colección biblioteca del universitario. Dicho objetivo es compartido con el presente proyecto. Otra constante es la implementación de las TICS para el desarrollo de las actividades. En observancia a los resultados señalados en los trabajos de Muñoz Fortuny (2017) y Falcone Torralba (2017) se implementará el uso de las TICS como apoyo. . En esto recaen dos cosas. La primera es la originalidad del presente proyecto; los proyectos más similares son los que se centran en alumnos de nivel superior. Por otro lado, la ausencia de proyectos similares conlleva a la dificultad de establecer un estado del arte de manera suficiente para permitir la subsecuente discusión de resultados de manera adecuada.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

El proyecto se realizó con alumnos de la FF de la UV. La FF se encuentra ubicada en la ciudad de Xalapa y cuenta con aproximadamente 200 alumnos. En el plan de estudios de la licenciatura en filosofía se contemplan 3 Experiencias Educativas (EE) optativas en el área de historia de la filosofía llamadas Texto Clásico. Estas EE se centran en la lectura detallada de alguno de los textos más relevantes en el canon de la filosofía y se dividen en 4 épocas: Antigua, medieval, moderna y contemporánea. Se optó por seleccionar un grupo de alumnos que cursaran la EE de texto clásico antiguo debido a la afinidad que existe entre la EE y los objetivos del proyecto.

La intervención fue realizada en el periodo febrero-julio 2020. Se planeó iniciar el mes de febrero, pero la remodelación de las instalaciones de la Unidad Académica de Humanidades (UAH) retrasó el inicio de las actividades debido a la escasez de espacios de trabajo para todas las facultades que se encuentran en ella. En el mes de abril se iniciaron las actividades en modalidad presencial con un grupo de 6 alumnos. Las actividades debieron ser suspendidas debido a la aparición de la emergencia sanitaria acarreada por el Covid-19. Las actividades se reanudaron a través de medios digitales con 5 participantes.

El grupo estuvo conformado por 5 alumnos de la FF que cursaban la EE de texto clásico antiguo: Sobre los actos morales. Las edades rondaban entre los 22 y 26 años, siendo el promedio de 23. Estos pertenecían a diferentes generaciones, siendo la más común la generación que ingreso en el año 2015; se puede deducir que se encontraban en el octavo semestre de la licenciatura. 4 de los 5 participantes fueron del género masculino. Todos ellos radican en la

ciudad de Xalapa y tienen acceso a servicios de internet. 2 de ellos trabajan mientras estudian. Todos los participantes hombres declararon que sus textos favoritos son los de literatura, mientras que la única participante mujer se decantó por los textos filosóficos.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema concreto de la intervención

En la FF la aproximación a los textos está mediada siempre por un interés utilitario (con excepción de algunas recomendaciones ocasionales). Las lecturas se realizan con el objetivo de identificar elementos específicos del texto (tesis, argumento, premisas, etc.); por ello las lecturas propuestas en la selección de textos se centraron en textos literarios con ideas filosóficas y se reemplazaron aquellos que implicarían un acercamiento profundo en los mismos. La intención primordial fue coadyuvar a la formación de un hábito de lectura recreativa; para lo cual resultaba contraproducente incluir una gran cantidad de textos que requiriesen acercamiento académico.

La EE de texto clásico tiene como objetivo ofrecer a los alumnos un acercamiento a los textos canónicos más relevantes de la historia de la filosofía al leerlos detenidamente a lo largo de un semestre. Esta EE se divide en 4 épocas de la historia de la filosofía, de las cuales los alumnos deben cursar al menos 3. Existen algunas épocas de la historia de la filosofía que son poco atendidas en clase y es poco común que se oferten en la EE de texto clásico. Estas son el periodo helenístico, el renacimiento, el romanticismo y algunos textos contemporáneos. Adicionalmente, los alumnos deben cursar 4 EE de historia de la filosofía que corresponden a sus principales periodos. Aunque las épocas poco tratadas se encuentran dentro del plan de estudio de cada una de las EE de historia, éstas rara vez son abordadas a profundidad debido a la falta de tiempo para completar los programas de clase.

Los alumnos del grupo seleccionado respondieron un cuestionario diagnóstico que reveló gran parte de los hábitos de lectura de los participantes. Solo dos de los 5 participantes declaró considerarse lector, uno declaró no saber y los otros dos negaron ser lectores. Se preguntó por la razón de la respuesta para identificar áreas de oportunidad y se obtuvo como resultado que aquellos que declararon ser lectores lo hacían en virtud del gusto por la lectura. Por otro lado, quienes negaron ser lectores compartieron la respuesta de que no tenían un hábito por la lectura y uno de ellos mencionó la influencia de la obligación como la razón por la que se acerca a la lectura. Quien dijo no saber declaró que requería partir de una definición de lector para poder saber si cumplía o no con los requisitos para ser lector, pero también declaró no tener un hábito de lectura. Llama la atención el que las lecturas giraran en torno a 3 aspectos diferentes: la obligación, el gusto y el hábito.

En promedio los alumnos leen 3 días a la semana, un promedio de 16 páginas cada uno de esos días. Hay que destacar que uno de los participantes declaró leer considerablemente más con respecto a los otros. Mientras que 4 dijeron leer entre 10 y 15 páginas 3 días a la semana, el restante declaró leer 30 páginas 5 días a la semana, alterando considerablemente los datos en promedio del diagnóstico; sin embargo, la cuestión a resolver es que este participante se encuentra dentro de quienes dijeron no ser lectores, pero es el que más lee a lo largo de una semana y con mayor frecuencia.

En lo referente a los soportes de lectura, 4 de los 5 participantes mencionaron preferir el soporte físico, solo 1 prefiere el soporte digital. Puesto que las principales fuentes de información en los estudios filosóficos se encuentran únicamente en formato físico, esto puede ser una posible razón para ello. Adicionalmente, de los géneros de lectura mencionados, el tipo de texto más recurrente es el académico, seguido del texto literario, publicaciones en redes sociales,

recetarios y blogs en último lugar. Lo anterior contrasta con el tipo de texto que los participantes mencionaron como su preferido. 4 de los 5 señalaron que sus textos preferidos eran textos literarios, solo uno dijo preferir los textos filosóficos.

La razón de que los participantes no se concibieran a sí mismos como lectores puede girar en torno a la definición de lectura que presuponían. También puede estar influenciado por la motivación hacia la lectura. Del diagnóstico se puede rescatar que en general consideran que el gusto por la literatura consiste en la principal motivación para llegar a leer. Por otro lado, el carácter de obligatoriedad presente en la mayoría de las EE de la FF los ha llevado a la necesidad de emprender lecturas que no despiertan su gusto por ellas y los lleva a no practicarla de manera constante con los textos que más prefieren.

2.2.1 Objetivo general

El objetivo de este proyecto fue apoyar el desarrollo de hábitos de lectura adecuados en los alumnos de la FF de la UV. Esto se realizó a través de la revaloración de la actividad de la lectura y de un acercamiento a la lectura de textos literarios de fácil comprensión se cree una predisposición que permita a los alumnos mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas y filosóficas de manera independiente e impulsar la formación profesional a lo largo del transcurso de la carrera. Se surgieron lecturas literario-filosóficas para desarrollar la comprensión adecuada de la relación entre filosofía y literatura. Se impulsaron la lectura recreativa mediante la lectura de textos literarios. Se realizarán lecturas para subsanar la relativa falta de atención a las épocas de la historia de la filosofía poco trabajadas en clase.

2.2.2 Objetivos particulares

1. Apoyar en la erradicación de la idea acarreada desde los niveles educativos anteriores de que la lectura es una actividad realizada principalmente con fines académicos o utilitarios

al introducirlos en lecturas que muestren el carácter recreativo que poseen algunos textos para que puedan acercarse a la lectura recreativa.

2. Ampliar la capacidad de comprensión de textos literario-filosóficos en los alumnos al mostrar la relación de la literatura con la filosofía por medio de la lectura de textos clásicos y contemporáneos que expresen ideas filosóficas presentadas de manera literaria 22 y textos filosóficos que cuiden el aspecto estético de la escritura para complementar la perspectiva con que se aborda la relación de literatura y filosofía.
3. Coadyuvar al desarrollo de habilidades lectoras como la comprensión, redacción y el correcto empleo de la gramática al leer los textos de manera atenta y constante para facilitar la consecución de una mejoría en trabajos de escritura y lectura.
4. Fomentar el desarrollo de capacidades filosóficas como el análisis, discusión, argumentación y reflexión crítica al implementar actividades de diálogo entre los participantes que requieran intervenciones y perspectivas debidamente soportadas.
5. Impulsar un hábito de lectura en los participantes a través del acercamiento a diferentes textos de fácil comprensión para mejorar la frecuencia de lectura.

2.2.3 Hipótesis de la intervención

A través del acercamiento frecuente de tipo recreativo a textos literarios y filosóficos se logrará que los estudiantes de la FF de la UV fortalezcan las habilidades y costumbres necesarias para formarse un hábito de lectura. Dicho hábito facilitará el acercamiento a textos académicos al impulsar el desarrollo de habilidades literarias durante la lectura; y de habilidades filosóficas a través de la participación en las sesiones presenciales. La predisposición por la lectura fomentará eventualmente un cambio de actitud en el modo de acercamiento a los textos y los participantes realizarán lecturas de manera voluntaria con más frecuencia.

2.3 Estrategia de la intervención

Lo primero que se realizó fue la selección de los participantes. Para ello se acudió a las oficinas administrativas de la FF para consultar la posibilidad de implementar el proyecto con un grupo de alumnos de la FF. El grupo seleccionado fue el que estaba bajo el cargo del director de la FF, el Dr. Luis Antonio Romero García. Lo siguiente fue realizar la selección de textos con base en los objetivos planteados inicialmente. Se solicitó apoyo a la Mtra. Angélica Salmerón Jiménez por especializarse en la literatura filosófica. Se eligieron textos de los periodos poco tratados en clase y que fueran a la vez literarios y filosóficos. Entre ellos destacan: Discurso de las ciencias y las artes (Rousseau, 2015), La historia según Pao Cheng, Utopía (Moro, 1991), Las nubes (Aristófanes, 2001) y El cándido (Voltaire, 2015) debido a la forma en que presentan ideas y problemas filosóficos a través de textos no necesariamente argumentativos o con pretensión científica. Se procedió al análisis de las obras para identificar los aspectos más relevantes en ellas que permitieran desarrollar actividades de lectura constante.

Para la realización del proyecto se programaron 15 sesiones inicialmente de 2 horas cada una. Estas serían realizadas al finalizar la sesión de la EE de texto clásico antiguo en la FF en el salón C-8 o C-9 según el día correspondiente. Se diseñaron diferentes actividades con base en los textos elegidos. La planeación inicial consistía en la implementación de la estrategia de la lectura gratuita en voz alta de fragmentos previamente seleccionados de los textos de la cartografía lectora propuesta inicialmente. A partir de dicha lectura se plantearían preguntas adecuadas a objetivos específicos con la finalidad de fomentar la participación y la discusión crítica entre los asistentes.

No fue posible seguir el esquema anterior debido a la contingencia sanitaria del Covid-19 que limitó la interacción presencial de manera considerable. A partir de esto fue necesario

plantear una nueva estrategia de intervención adecuada a la situación; por ello se optó por un planteamiento mixto entre lo presencial y lo digital. Se siguieron los pasos señalados por Moreno Mulas et al. (2017). Los pasos recuperados para la planificación fueron: elección del foro, elección de participantes, selección de obras, análisis de las obras, enriquecimiento de las obras, garantizar acceso a las obras, dinamización y evaluación. Por los contenidos específicos de las lecturas no era factible posibilitar el contacto con el autor. Debido a los alcances del proyecto tampoco se tomó en consideración la automatización y el trabajo colaborativo con otras instituciones.

Se decidió emplear dos plataformas diferentes para enriquecer el desarrollo a través de la implementación de las herramientas que ofrecen. La primera de ellas fue Facebook. Se creó un grupo cerrado en el que fueron incluidos los participantes, en él se publicaron los documentos a utilizar para las sesiones y se animaba a la participación a través de los comentarios. La segunda herramienta utilizada fue Zoom Meetings en la que se realizaban las sesiones a través de video llamadas. Las sesiones se redujeron a 10 debido a las dificultades planteadas por la situación de pandemia.

La estrategia fue modificada con el fin de que los participantes pudieran avanzar con la lectura al ritmo que les resultara más conveniente. Las lecturas eran propuestas antes de la sesión y durante esta solo se retomaban los puntos más importantes para generar un diálogo entre los participantes. Al final de cada sesión se animaba a los asistentes para integrar en sus actividades de lectura la escritura libre y creativa a partir de la redacción de los argumentos que creyeran adecuados para la publicación en el grupo de Facebook.

2.4 Desarrollo de las sesiones

Las sesiones se realizaron en dos modalidades diferentes. Las primeras dos fueron realizadas presencialmente, el resto fueron llevadas a cabo a través de las plataformas digitales mencionadas. La primera sesión se realizó en el salón C-8 de la UAH y consistió en la introducción del círculo de lectura con el grupo seleccionado. Se comentaron los objetivos y el enfoque de la intervención. Se presentaron diferentes tipos de textos para mostrar que existen diferentes tipos de lectura mediados por múltiples actitudes e intereses del lector. Durante esta sesión no existió mucha participación de parte de los asistentes. No hubo inasistencias ni contratiempos.

La segunda sesión fue realizada en el salón C-9 de la UAH. Se mostraron dos modos diferentes de tratar el mismo tema. Se seleccionó el tema de “el mejor de los mundos posibles”. La sesión se centró en realizar una discusión breve con base en la pregunta “¿Es este el mejor de los mundos posibles?”. Se tomaron como base los abordajes de Leibniz (2015) y Voltaire (2015). La discusión pasó de centrarse en la discusión temática a focalizarse en el diferente modo en que ambos autores abordan el mismo asunto con dos perspectivas e intenciones diferentes. Los participantes comentaron sus opiniones al respecto. No hubo contratiempos. Hubo una inasistencia (véase apéndice D).

La tercera sesión fue la primera realizada en modalidad virtual a través de la plataforma de Zoom Meetings. La actividad se tituló “más de un final”. Se dio lectura a un fragmento del texto *Los gatos de Ulthar* (Lovecraft, 2018) en el que se omitía el final. Se invitó a los participantes a formular dos posibles finales para el texto. Después del tiempo asignado para la realización de la actividad los participantes comentaron un final positivo y uno negativo para la

narración. Después de los comentarios se concluyó la lectura de la versión original del texto. En esta sesión hubo 3 inasistencias.

La temática de la cuarta sesión realizada virtualmente fue la de “lectura falaz”. La intención fue mostrar como los textos literarios no requieren un acercamiento teórico rígido como lo exigen los textos académicos. Se realizó la lectura del texto *El amor es una falacia* (Schulman, 1980). Se hizo una analogía entre la función pasional del amor con la lectura recreativa literaria. Se realizó la lectura del texto *La historia según Pao Cheng*. Se realizaron comentarios para destacar que la narración presentada no necesita ser verdadera o poseer una estructura lógica válida para poseer valor recreativo.

En la quinta sesión se realizó la lectura del texto *La muerte tiene permiso* (Valadés, 2012). A partir de la situación de la lectura se dio paso a la participación de los asistentes. Los participantes argumentaron cuál era su postura con base en la pregunta planteada en el texto. La discusión de los participantes se desarrolló a partir de dicha cuestión. La opinión predominante era que no entraba en la jurisdicción de las autoridades resolver tal cuestión, por lo que su postura era negativa. A partir de allí se realizó la lectura de un fragmento del texto *El leviatán* (Hobbes, 2015). Se retomó la discusión con base en la misma pregunta, pero desde la perspectiva de Hobbes. Las ideas presentes en el texto hicieron que la postura de 2 participantes cambiara con respecto a la anterior.

La sexta sesión se centró en los textos recreativos y su enriquecimiento a través de contenidos multimedia. En la primera parte de la sesión se dio tiempo para leer el comic de *Invasor Zim #12* (Vásquez, 2016). Se dio oportunidad a los participantes para realizar comentarios generales sobre el texto. Lo siguiente fue reproducir mediante la función de compartir pantalla un capítulo de la serie animada del mismo nombre. El capítulo seleccionado

fue el primero. Inmediatamente después se dio tiempo para la lectura del comic #13 de Invasor Zim (Vásquez, 2016). Al final de la sesión los participantes comentaron el modo en que había cambiado su manera de percibir el texto. Se comentó que después de ver el capítulo animado, la forma en que imaginaban la voz y la actitud del personaje principal se había adecuado al modo en que actúa en la serie animada. En esta sesión hubo 3 inasistencias.

En la sesión 7 se retomó el texto de Utopía (Moro, 1995). El texto fue proporcionado a los participantes a través del grupo de Facebook el día anterior a la sesión. La pregunta que inició la sesión fue “¿Es posible la realización de alguna utopía en nuestros días?”. Los participantes argumentaron su postura al respecto. La respuesta unánime fue que no es posible. Para dar continuidad a la sesión se preguntó a los asistentes si la sociedad había progresado con respecto a épocas anteriores con base en la ciencia y la tecnología. Los participantes comentaron su parecer. Se leyó un fragmento del texto Discurso sobre las ciencias y las artes en el que se afirma que las ciencias provienen de los vicios. Se realizaron comentarios finales. En esta sesión hubo 2 inasistencias.

La octava sesión se desarrolló a partir de la lectura del Diálogo de la dignidad del hombre (Pérez, 2012). La lectura fue proporcionada el día anterior mediante el grupo de Facebook. En la sesión los participantes comentaron su postura con respecto al dilema mostrado en el texto. Para la segunda parte de la sesión se retomaron las ideas presentes en el texto de El contrato social (Rousseau, 2015) proporcionado en el grupo de Facebook. También fueron recordadas ideas presentes en el tema de la sesión 5 de El leviatán (Hobbes, 2015). La sesión finalizó retomando la pregunta inicial a la luz de las nuevas consideraciones en los textos. Hubo una inasistencia.

La novena sesión fue introducida por el promotor a partir del texto El coraje de la verdad (Foucault, 2011). Se explicó brevemente el término de *parrhesía* que ocupa el lugar central del

texto. Se comentó que existen diferentes modos del hablar entre las personas que requieren actitudes diferentes al igual que los textos. Se caracterizó la figura del que practica la *Parrhesía* y se retomaron los textos de La apología de Sócrates y Critón (Platón, 2015). Los comentarios de los participantes giraron en torno a cómo la figura de Sócrates que se presenta en los textos de Platón se adecúa a la idea de la *Parrhesía* mencionada al inicio de la sesión. También se comentó que el modo de comprender los textos cambia si se tienen en mente las ideas mencionadas al inicio de la sesión. En esta sesión no hubo inasistencias.

La última sesión consistió en el cierre de la intervención. Se realizaron comentarios finales por parte de los asistentes. Se preguntó cuáles fueron las actividades que prefirieron y los textos presentados que les agradaron. Se realizó la entrevista evaluatoria con los asistentes a la sesión. Puesto que solo hubo 2 asistentes el resto de entrevistas fue realizado en días posteriores a la sesión final.

2.5 Procedimiento de evaluación

Para la evaluación se prefirió adoptar un análisis mixto en lugar de uno puramente cualitativo o cuantitativo. Puesto que el modelo metodológico fue el de la investigación-acción se seleccionaron herramientas propias de un modelo cualitativo como la entrevista. Sin embargo, se emplearon métodos cuantitativos pertinentes como la graficación o el uso de estadística básica con el fin de facilitar el análisis de los resultados.

A cada uno de los participantes se les asignó un número del 1 al 5 siguiendo el orden alfabético a partir del primero de sus nombres. Para preservar su privacidad solo se referirá a cada uno de ellos a partir de este número. En la tabla 1 muestra los datos más relevantes para poder distinguir a cada participante con base en el cuestionario diagnóstico aplicado al inicio de las actividades de la intervención.

Tabla 1

Número de participante y datos diagnóstico.

N°	Edad	Ingreso	Sexo	Se considera lector
1	26	2017	M	Si
2	24	2017	M	Si
3	23	2016	M	No
4	23	2015	F	No sabe
5	22	2016	M	No

Los aspectos más relevantes de cada sesión fueron recuperados a través de grabaciones de audio de las conversaciones y la posterior redacción de reportes de cada una de ellas. En los reportes se destacaron los temas abordados, la asistencia y la participación de cada uno de los asistentes. Se hizo hincapié en el tipo y calidad de las intervenciones dividiéndolas en diferentes tipos: objeciones, de apoyo (acuerdo), complementación, aclaratorias (pregunta) y de contenido de los textos. También se señaló en una escala de tres niveles la calidad de la intervención: Errónea o inatiente, prescindible, pertinente, enriquecedora. Esta escala puede traducirse en deficiente, neutra, buena y excelente.

Los datos se recogieron y condensaron a través de tablas con las que se elaboró un reporte breve de las sesiones y las participaciones, así como las asistencias y la evolución de estos a través de las sesiones. Al finalizar las sesiones se optó por emplear principalmente la estrategia de entrevista a profundidad. Los datos obtenidos fueron comparados con los recogidos

durante la etapa del diagnóstico del grupo y se procedió al análisis de las variables adecuadas para cada uno de los objetivos planteados.

2.6 Procesamiento de evidencias

Para la evaluación del objetivo 1 se tomaron como base las preguntas del diagnóstico que versaban sobre la autocomprensión como lectores por parte de los asistentes. Esto fue cotejado a la luz de los resultados de la entrevista a profundidad realizada al final de las sesiones. Con base en esto fue posible establecer si la comprensión de la noción de lectura por parte de los estudiantes se había modificado. Para ello también se comparó la manera en que se expresaban acerca del concepto de lector durante el diagnóstico. Los conceptos más significativos en este aspecto fueron recogidos en una tabla y divididos en tres grupos: negativos, neutros y positivos. La frecuencia de uso de los conceptos antes y después de la intervención fue representada en un gráfico de pastel. El cumplimiento del objetivo implicaría una disminución en el uso de conceptos con implicaciones negativas como obligación, tedioso, académico, etc. para describir la lectura y un incremento de nociones relacionadas con el gusto o la utilidad.

Para el segundo objetivo se tomaron como referencia los registros de las participaciones a lo largo de las sesiones. Para la evaluación de este objetivo se tomó como referencia las participaciones clasificadas como “de contenido de texto”. Una muestra del cumplimiento será el incremento en la calidad de esta clase de intervenciones por parte de los asistentes. Se considerará el promedio en la calidad de las participaciones de contenido de texto en cada sesión y se registrará el avance individual. Para hacer esto se contó el total de participaciones sobre contenido de texto totales en cada sesión y se registró su calidad. Se obtuvo la media aritmética de estos datos. Los promedios de calidad en cada sesión fueron registrados en un gráfico de

líneas. A partir de ahí se partió de la base del promedio grupal en este tipo de participaciones en cada una de las sesiones para comprobar si han progresado a través del tiempo.

Para los objetivos 3 y 4 fueron consideradas las participaciones a lo largo de las sesiones de cada uno de los asistentes. El tipo de participación destacada serán los de objeción y las de retroalimentación (de acuerdo) para el tercer objetivo. Se procedió registrando el total de participaciones por sesión y su calidad; posteriormente los resultados fueron graficados y se hicieron análisis del discurso con base en las respuestas a la entrevista. Para la evaluación del cuarto objetivo se añadieron a los anteriores tipos de participación aquellos relacionados con el contenido de los textos y las publicaciones en el grupo de Facebook con los textos que hubiesen redactado a partir de alguna de las temáticas de la sesión. Esta información fue complementada con comentarios de los participantes al final de la intervención.

Por último, el quinto objetivo se evaluó a la luz de la comparación entre los datos obtenidos en el diagnóstico referentes a la frecuencia y la cantidad de lectura en una semana promedio de los participantes; y los resultados que mostró la entrevista a profundidad realizada al final de las sesiones. El procedimiento específico fue registrar en un gráfico de barras el total de páginas y días leídos en una semana por cada participante. Estos indicadores fueron denominados como frecuencia y cantidad de lectura. Se calculó la media aritmética de la frecuencia y cantidad de lectura de los participantes del grupo antes y después de la intervención. Con base en cada uno de los gráficos se procedió al cálculo del resultado global de lectura por semana obteniendo la media aritmética del grupo. Se ofreció un reporte de cada uno de los participantes, así como un resultado general englobando a todo el grupo.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Resultados por objetivo

A continuación se ofrece un reporte detallado por objetivo y por cada uno de los participantes y en general.

3.1.1 Objetivo 1

Al inicio de la intervención el participante 1 mencionó que si se consideraba lector. La respuesta se sustentó en el hecho de que le gusta la lectura. Esto da cuenta de que no concibe la lectura necesariamente con una actividad obligatoria o necesaria, sino un elemento que puede brindarle algún tipo de placer. Durante la sesión donde se trató el tema del placer por la lectura él declaró estar en desacuerdo con la idea de que la lectura no es un placer; esto se encontraba en concordancia con lo revelado por el cuestionario diagnóstico. Se puede decir que concebía la lectura como un medio para alcanzar el placer. Durante la entrevista, ante la pregunta de si había cambiado su concepción de lectura señaló que no; él mencionó que, en lugar de cambiar, su postura sobre la lectura se reforzó. En comunicación personal comentó: “Siempre he creído que leer es algo bueno, aunque no siempre lo hago”. Puesto que este participante nunca mencionó que la lectura fuera una actividad obligatoria o indeseable, el objetivo 1 estaba cumplido desde el principio.

El participante 2 también se consideraba lector al iniciar las actividades de la intervención. En el cuestionario diagnóstico reveló que las motivaciones que lo llevan a ser un lector giran en torno a la obligación de leer para cumplir sus objetivos académicos y el gusto que tiene por las novelas. En un comentario dentro del cuestionario señaló que lee pocas páginas durante las noches antes de dormir. Esto mismo fue reiterado durante la entrevista. Comentó explícitamente que su concepción de la lectura había cambiado a partir de la primera sesión en la

que se presentó el comic de Invasor Zim (Vázquez, 2017). Aclaró que esto ya era presupuesto antes de la intervención, pero que nunca se había hecho explícita la función recreativa de la lectura.

El participante 3 consideró no ser un lector al inicio de la intervención. La base de su postura radica en que concebía la lectura como una obligación que realizaba para labores académicas. Aunque señaló que esto era necesario, declaró no tener un hábito establecido para leer. Esto da cuenta de que concibe a la lectura como una actividad meramente utilitaria y que un lector debe poseer cierta costumbre con la lectura que él no cree poseer. En la entrevista final comentó que su opinión respecto de la lectura había cambiado substancialmente. Concordó en que la primera sesión fue relevante para ello, pues se presentaron ejemplos de textos que mostraban diferentes facetas de la lectura. Señaló que es necesario diferenciar los tipos de lectura, pues sigue sin tener un hábito de lectura recreativa, pero ahora considera que es un lector académico por necesidad.

El participante 4 comentó que no sabía si era o no lector al principio de la intervención, y esto se debe a que no tenía un hábito. Comentó que por un lado leía muchos textos académicos, pero que eso no bastaba para ser un lector verdadero, sino que se necesitaba un gusto o atracción de tipo estético. Al finalizar la intervención el participante comentó que su noción de lectura se había ampliado, ahora ve la lectura como una posible vía de distracción de los entornos académicos. Esto se ve reforzado por el hecho de que en el diagnóstico refirió tener poca o nula preferencia por los textos literarios, y en la entrevista final comentó que esta se convirtió en una de sus actividades recurrentes.

Llama la atención que el participante 5 no se consideró a sí mismo lector, a pesar de que fue quien declaró leer con más frecuencia y en mayor cantidad. Esto da cuenta de que no ve a la

lectura como una mera herramienta que se utiliza por obligación, pues señaló que los textos que más leía eran los académicos. A pesar de ello, sus actividades de lectura lo llevaron a considerarla como un trabajo, más que como disfrute. Al final de la intervención hizo explícito que ahora entendía la lectura como un modo de salir de la actitud cotidiana de leer por necesidad.

Para comprobar el aspecto global en torno a este objetivo se puede recurrir a un cuadro comparativo que incluya los conceptos que los participantes emplearon para caracterizar la lectura y que resultaron más relevantes. Dicho cuadro se incluye en la tabla 2.

Tabla 2

Conceptos con que se describió la lectura al principio y al final de la intervención.

Participante	Diagnóstico	Entrevista
1	Medio, placer, buena.	Placer, gusto, buena.
2	Obligación, académica, gusto.	Recreativa, gusto, académica.
3	Obligación, académica, utilidad.	Multifacética, académica.
4	Académica, estética.	Académica, gusto, distracción
5	Trabajo, necesidad, académica.	Disfrute, necesidad, cotidiana.

La caracterización más recurrente de la lectura al principio de las actividades de la intervención fue académica. 4 de los 5 participantes utilizaron esa idea para referirse a la lectura al principio de la intervención. La segunda idea más empleada para caracterizar la lectura en ese punto fue la de obligación, 2 de los 5 participantes la utilizaron. Al final de la intervención la idea de que es una actividad académica apareció en los comentarios de 3 de los 5 participantes. La idea de que es una actividad obligatoria no volvió a aparecer. En este segundo momento, la idea más recurrente fue la de gusto, placer o disfrute. Puesto que ambas cuentan con la misma

significación, pero difieren en la profundidad o intensidad, es posible agruparlas. Esta idea está presente en los comentarios de 4 de los 5 participantes.

Para una evaluación más clara se optó por seccionar las ideas en 3 grupos diferentes: positivas, negativas y neutras. Entendiendo por negativo no algo “malo”, sino inconveniente a los fines del proyecto. Del mismo modo, las positivas son benéficas a los fines del proyecto y no necesariamente aspectos buenos en sí mismos. La tabla 3 muestra el modo en que han sido clasificadas las diferentes ideas presentes en la evaluación diagnóstica y la entrevista.

Tabla 3

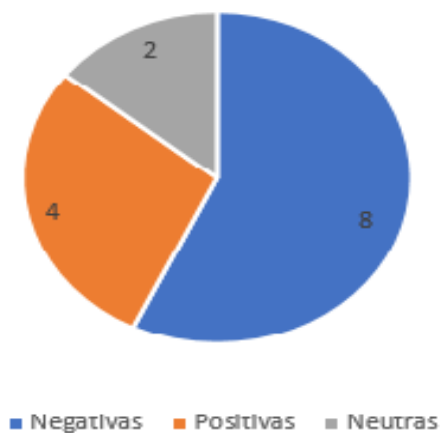
Clasificación de ideas según su calidad.

Positivas	Neutras	Negativas
Buena, gusto, placer, estética, recreativa, distracción, disfrute, cotidiana	Medio, utilidad, multifacética.	Obligación, académica, trabajo, necesidad.

Considerando la frecuencia con que se mencionaron dichas ideas se obtiene la gráfica de la figura 1 para el inicio de la intervención.

Figura 1

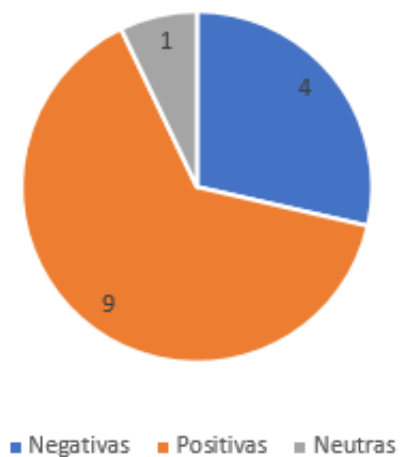
Frecuencia inicial del uso de los conceptos.



Al final de la intervención se obtuvieron los siguientes resultados de la figura 2.

Figura 2

Frecuencia final del uso de conceptos.



Con esto se puede apreciar cómo se pasó de un 28.57% de uso de conceptos positivos, a un 64.28%. En los conceptos negativos se pasó de un 57.14% a un 28.57%. Con esto se muestra que la realización del proyecto cumplió, al menos en cierta medida, la meta de reducir la

concepción de la lectura como una actividad negativa, y aumentar su percepción como una positiva.

3.1.2 Objetivo 2

Este objetivo se analizó con una perspectiva mixta. Se recuperaron los datos estadísticos de las participaciones en las sesiones y se complementaron con los comentarios recabados a partir de la entrevista final. Se asignó un valor del 1 al 4 a cada participación sobre el contenido de los textos. El modo en que se asignaron dichos valores se resume en la tabla 4.

Tabla 4

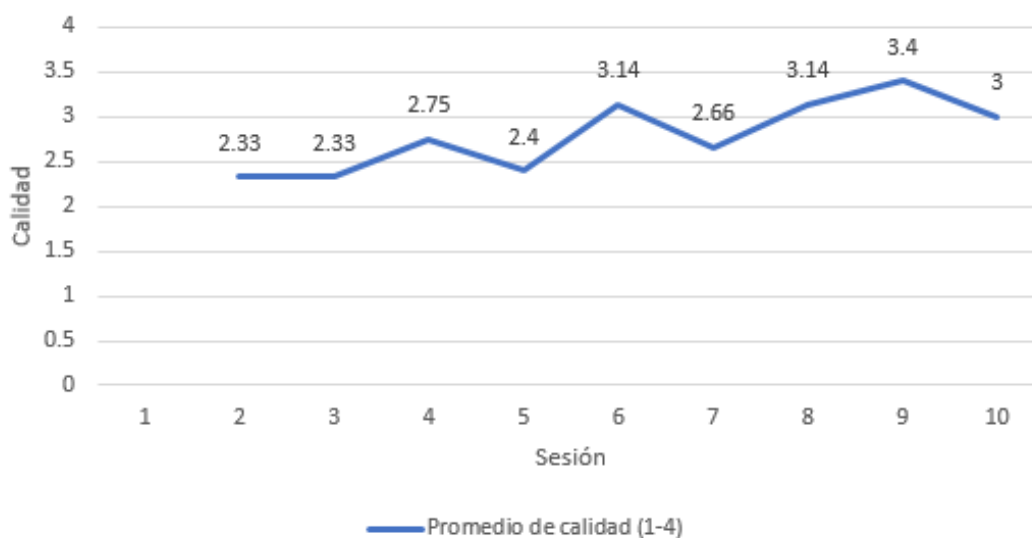
Clasificación por puntaje de las participaciones en torno a contenido de textos.

Clasificación	Características
1	Interpretación errónea del texto, revela falta de comprensión y poca claridad.
2	Se comprende lo esencial del texto, no se profundiza en la interpretación, se mantiene en una perspectiva superficial.
3	Refleja comprensión del texto y lo emplea de manera adecuada a la situación.
4	Muestra una comprensión cabal de las ideas del texto y la forma en que se estructura, va más allá de lo que se dice explícitamente.

Con base en dicha tabulación se procedió a calcular el promedio por sesión de todos los asistentes. No se consideró el desarrollo individual debido a la falta de continuidad en la asistencia. Los resultados se muestran en el gráfico de la figura 3.

Figura 3

Variación en la calidad de las participaciones en torno al contenido de textos.



El aspecto más relevante es el aumento del inicial valor de 2.33 de la segunda sesión hasta el 3 de la última sesión. Aunque el valor presente recaídas en algunas sesiones, se puede apreciar como mantuvo una tendencia a incrementar. Ésta es más visible en el espacio comprendido entre la sesión 7 y la 9. Se podría decir que se pasó de un promedio que rondaba la comprensión elemental y superflua, a un promedio en que se comprendía el texto y se le relacionaba adecuadamente con el contexto.

En lo que respecta al ámbito cualitativo, partiendo de los datos recogidos a lo largo de las sesiones y los recabados en la entrevista final, se puede realizar una caracterización esquemática del progreso de cada uno de los participantes. El participante 1 mostró una comprensión adecuada del texto, no incurrió en errores; en ocasiones se mantenía en un nivel literal de la lectura, sobre todo cuando se trataba de textos que exigían mayor capacidad de interpretación. En

la entrevista declaró que no había experimentado una diferencia substancial en cuando a la facilidad para interpretar textos. Esto se debe a que consideró que se obtiene habilidad de lectura al leer constantemente, y que en esa medida la intervención había sido de ayuda sin llegar a cambiar radicalmente su forma de leer.

El participante 2 presentó un desarrollo más palpable. Durante las primeras sesiones sus participaciones se mantuvieron en un nivel superficial de la lectura, al modo de comentarios ocasionales sobre un texto; no profundizaba en ellos. A partir de la cuarta sesión y hasta la sexta, sus participaciones se tornaron más atinentes a la conversación y mostraba como se relacionaba el texto con lo que se discutía. En este punto era capaz de emplear partes del texto para reforzar alguna idea. Durante las sesiones finales sus participaciones llegaron al punto máximo de la tabulación. Mostraba una apropiación del texto y ofrecía perspectivas alternativas. Esto se complementa con lo revelado en la entrevista. El participante señaló que después de las actividades de la intervención era capaz de identificar las tesis en el texto más fácilmente y de leer de manera más fluida sin perder de vista el desarrollo del texto.

El participante 3 tuvo el inicio menos favorable en este aspecto. A pesar de ello progresó de un promedio de 2 en la escala de calidad durante la segunda sesión, hasta un promedio de 3.4 en la décima sesión. Fue también el participante que presentó retrocesos significativos entre sesiones. Entre las sesiones 4 y 7 fue el único participante en realizar 2 comentarios que se quedaron en el nivel de calidad más bajo. En la entrevista señaló que no ha cambiado su modo de lectura después de la intervención, pero que ahora presta atención en buscar posibles interpretaciones para los textos. A su parecer, la lectura colaborativa facilita que los participantes puedan pensar qué diría alguien más acerca de algún texto. Esto se vio reflejado en las últimas

sesiones de la intervención, en que la calidad de sus participaciones referentes a los textos incrementó considerablemente al incluir comentarios que implicaban una lectura entre líneas.

El participante 4 no mostró un progreso significativo en cuanto a calidad de participaciones sobre los textos. Desde el principio de las actividades mostraba una buena capacidad de interpretación de los textos y de la asimilación de ideas principales. Esto se mantuvo constante a lo largo de las sesiones y durante algunas de ellas tuvo participaciones destacadas con el máximo de puntuación en la tabla. En la entrevista señaló que consideraba leer con mayor rapidez y con mayor solvencia a la hora de interpretar los textos. Esto puede tener sustento en el hecho de que al final de la intervención fue de los participantes que mostraron un aumento considerable en la frecuencia y la cantidad de lectura.

El participante 5 mostró un desarrollo considerable. Pasó de un inicial 2.33 a la máxima puntuación de 4 en la última sesión. Similar al caso del participante 4, este participante mostró una buena capacidad inicial para la interpretación y comprensión de textos. En la entrevista señaló que ahora lee con mayor velocidad. Nuevamente esto se correlaciona con los resultados arrojados en la evaluación de la frecuencia y cantidad de lectura.

A partir de los resultados anteriores, se muestra que en la población evaluada no necesariamente se incrementan las habilidades básicas de comprensión, sino las capacidades de interpretación que van de la mano con la lectura comunitaria de textos. El compartir perspectivas diferentes abre la posibilidad de que otros lectores conozcan otra manera de aproximarse a los textos que de otra forma no habrían considerado posible. Algo común es que los participantes señalen el aspecto de la práctica, pues es con base en la lectura reiterada que se perfeccionan las habilidades ya poseídas y no precisamente se ganan nuevas.

3.1.3 Objetivo 3

Debido a que se realizaron modificaciones en el modo de desarrollar las actividades de la intervención no se contó con muchas actividades que permitieran evaluar este aspecto. Sin embargo, se cuenta con la presencia del grupo de Facebook en que los participantes realizaron comentarios por escrito en torno a algunas publicaciones. Hay que considerar que, al tratarse de un ambiente no institucional, los criterios de escritura que emplean los participantes no son igual de estrictos que en otros ámbitos como el escolar. La evaluación de este aspecto se centró en la entrevista final de cada participante, intentando comprender su percepción del modo de redactar diferentes tipos de textos.

En la entrevista el participante 1 comentó no haber redactado a partir de las actividades de la intervención. Señaló que solo ha redactado textos escolares. Comentó que el beneficio que significó la realización de las actividades de la intervención en este aspecto radica en que la lectura constante ayuda a identificar y conocer diferentes expresiones, modos de redacción y amplía el vocabulario. Con base en ello el participante señala que cuenta con más recursos para la redacción de los textos académicos. En lo que respecta a las participaciones a través de comentarios en Facebook, mantuvo una buena redacción y explicaba sus ideas de manera desarrollada.

El participante 2 comparte este mismo escenario. Comentó que solo ha redactado dos ensayos escolares desde que inicio la intervención. En los comentarios del grupo de Facebook se expresó de manera adecuada a la situación. No empleó abreviaciones o íconos en los comentarios. Sin embargo, se podía ver desorden en el modo en que organizaba las ideas que quería expresar. En la entrevista señaló que a partir de la intervención es capaz de estructurar un texto con orden a partir de tesis centrales, lo que le permite redactar de manera más consistente.

3.1.4 Objetivo 4

Para este objetivo se consideraron las participaciones acuerdo y de objeción que fueron realizadas a través de las sesiones. A cada participación se le asignó un valor del 1 al 4 según la calidad, los criterios de asignación se encuentran en la tabla 5.

Tabla 5

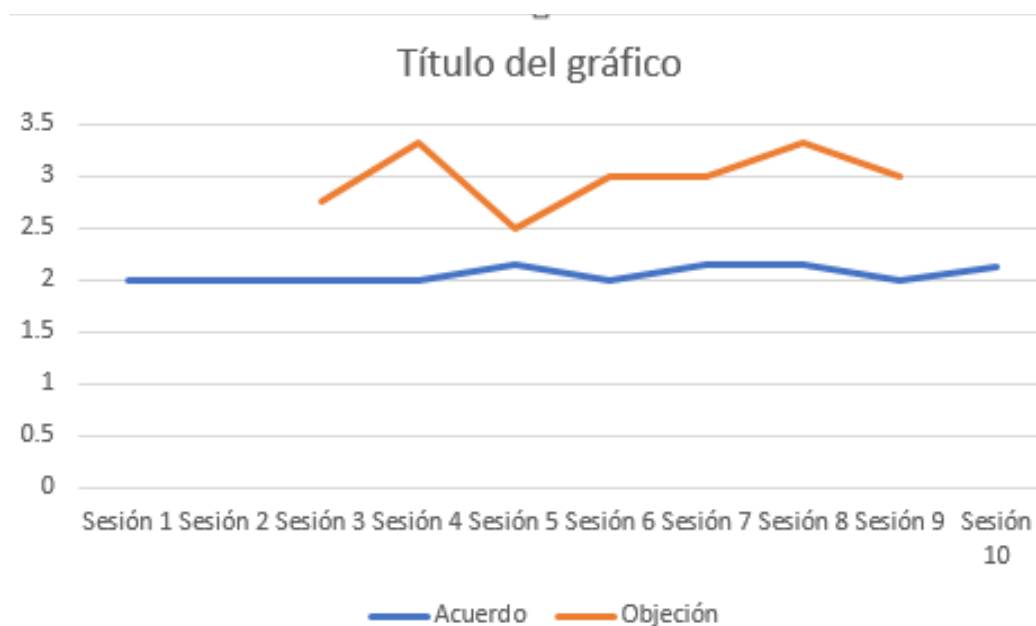
Clasificación por puntaje de las participaciones de objeción y de acuerdo

Clasificación	Características
1	No emplea argumentos o los emplea falazmente, solo afirma o niega otro comentario sin razones.
2	Ofrece razones para sustentar su postura sin que resulten relevantes para el seguimiento del diálogo.
3	Se emplean estructuras universales de argumentación, se da continuidad a la conversación.
4	Se emplean estructuras universalmente válidas que muestran la imposibilidad o la necesidad lógica de lo que afirman o niegan.

Se tomó en cuenta el promedio de calidad del grupo en cada una de las sesiones y se obtuvieron los resultados de la gráfica mostrada en la figura 4.

Figura 4

Variación en la calidad de participaciones de objeción y acuerdo.



En la gráfica anterior se muestra una tendencia a mantener el mismo nivel. En lo que refiere a las participaciones de acuerdo, se puede ver un leve incremento a partir de la sesión 5 en adelante, pero no llega a ser muy relevante. Por otro lado, las participaciones de objeción siguen una línea más variable. Esta oscila entre los 2.5 y los 3.33 puntos de calidad en promedio por sesión. Existe una tendencia muy leve al incremento; pero en un total de 8 sesiones solo se avanza del 2.75 al 3. Estos datos pueden complementarse con los obtenidos en la entrevista final.

Todos los participantes negaron que haya cambiado la definición de argumento que manejan comúnmente. También concordaron en que las EE de lógica que recibieron en la FF han sido la base que siguen al momento de formular un argumento. El participante 4 mencionó que lo

único que cambió fue que al trabajar en grupo se abre la posibilidad de comprender las razones de otros, pero no se aprende a argumentar. El participante 5 abona en ello señalando que el cambio en su argumentación radica en que ahora es más prudente al hablar y está más abierto a la perspectiva de los otros.

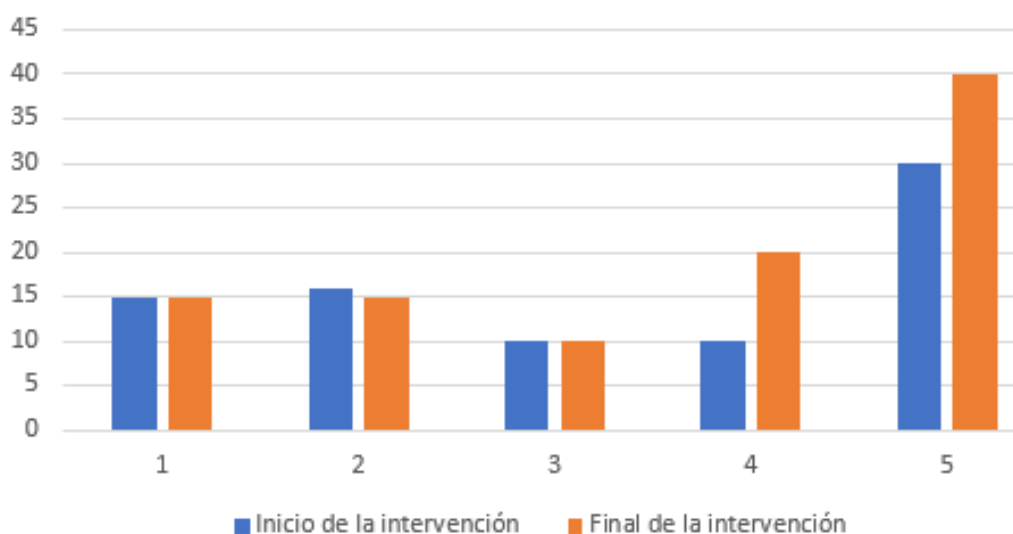
Estos resultados reflejan que, si bien no existe una participación excelente en lo que respecta a la argumentación, en ningún caso se presentó una participación de calidad deficiente. Esto puede deberse a la influencia de las EE de lógica que se imparten en la FF. Puesto que los participantes ya han cursado la totalidad de cursos de lógica y la EE de discusión filosófica es comprensible que ya tengan experiencia en la argumentación. Por ello, es posible que la realización de actividades basadas en textos no ha sido tan relevante para ellos en este aspecto como lo hubiera sido para participantes que no contaran con dicha experiencia.

3.1.5 Objetivo 5

El abordaje de este objetivo fue netamente cuantitativo, pues la estadística es la herramienta más adecuada. Los datos arrojados por el diagnóstico señalan que los participantes leían en promedio 16.2 páginas por sesión en 3.4 de los 7 días de la semana. Al finalizar la intervención los nuevos reportes de los participantes mostraron que en promedio se leían 20 páginas en 5.4 días de la semana. Los datos se resumen en la gráfica que aparece en la Figura 5.

Figura 5

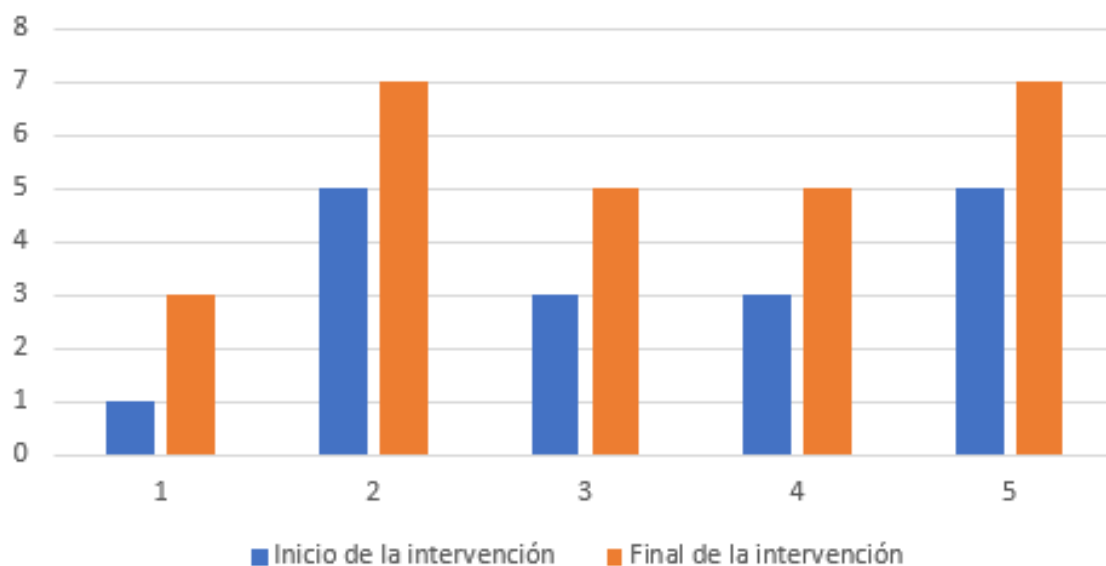
Páginas leídas por sesión al inicio y al final de la intervención.



Los participantes 1 y 3 no reportaron diferencias en lo que respecta a la cantidad de la lectura. El único participante que reportó una disminución en la cantidad fue el 2; sin embargo, debido a que fue una sola página de diferencia esto se considera estadísticamente irrelevante, pues entendiendo que se basa en aproximaciones realizadas por el propio participante, se puede entender que se trató de una variación situacional. Por último, los participantes que reportaron un incremento en la cantidad de lectura fueron el 4 y el 5. Ambos participantes reportaron un incremento igual en cantidad de 10 páginas. Sin embargo, en proporción el participante 4 representó el mayor incremento, al duplicar la cantidad de páginas leídas por sesión de 10 a 20, en comparación con el participante 5 que aumentó de 30 a 40 páginas. De lo anterior se deriva que en porcentaje se lee un 23.45% más en cantidad de páginas leídas para el promedio del grupo. Los resultados se muestran en la figura 6.

Figura 6

Días de lectura a la semana al inicio y al final de la intervención.



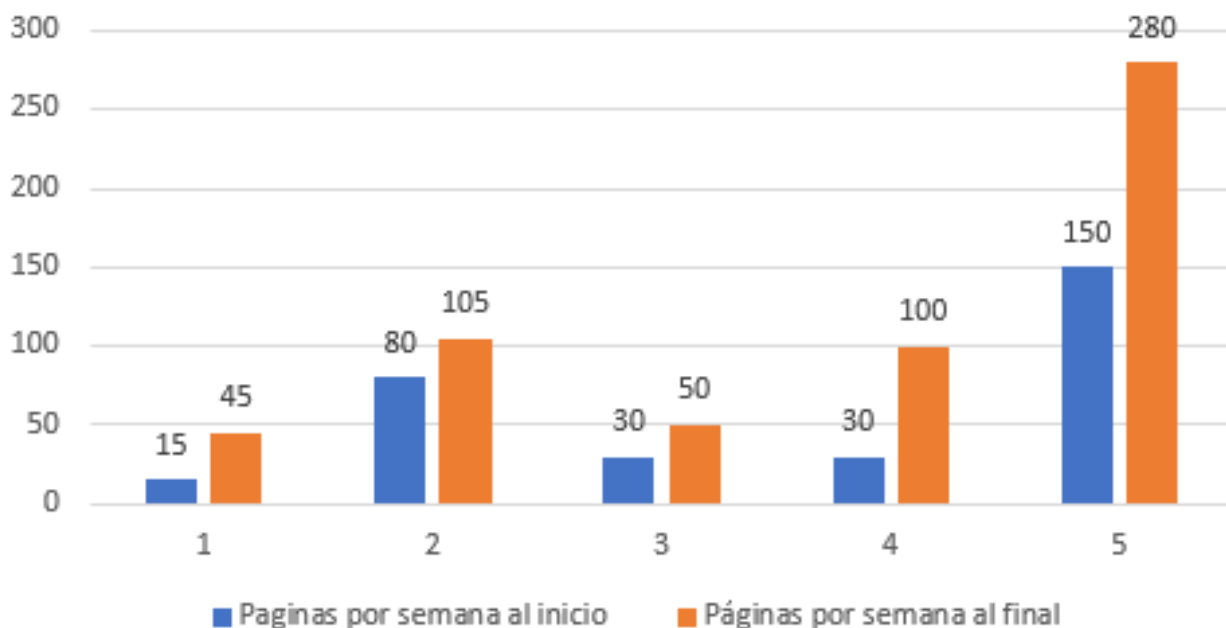
En lo que respecta a la frecuencia de lectura en la semana, todos los participantes reportaron un incremento proporcional. Todos los participantes reportaron leer 2 días más en comparación con la evaluación diagnóstica del inicio de la intervención. Destaca el incremento señalado por el participante 1 que aumentó un 200% su frecuencia de lectura. Los participantes 2 y 5 pasaron de leer 5 días a la semana a leer diariamente. En suma, la frecuencia de lectura sufrió un incremento del 58.82% con respecto a los valores iniciales.

A partir de los datos anteriores se puede calcular una diferencia global en la lectura en cada uno de los participantes. Aunque algunos participantes no reportaron un incremento en la cantidad de lectura por sesión, si reportaron un incremento en la frecuencia con que se realizan las sesiones, lo que da como resultado un incremento del total de páginas leídas a lo largo de una

semana. Los resultados globales en términos de páginas por semana se expresan en la gráfica de la figura 7.

Figura 7

Total de páginas por semana al inicio y al final de la sesión.



El incremento mayor se dio en el participante 5, con un total de 150 páginas por semana más; un 86.66% más. Pero en proporción el participante 4 mostró un mayor desempeño, al pasar de 30 páginas por semana a 100; un 233.33% más. Estos casos se deben a que ambos reportaron incrementos tanto en cantidad de lectura por sesión, como en la frecuencia de las sesiones, mientras que los otros participantes solo reportaron un incremento en la frecuencia, con poco o nulo aumento en la cantidad. A partir de estos datos se comprueba que el promedio de páginas semanales era de 305, mientras que el promedio final fue de 580. El incremento en global en la lectura por semana fue de 90.26%. Sin embargo, hay que recalcar que lejos de tratarse de

duplicar la lectura en el grupo, este aumento se debe principalmente a la diferencia reportada por los participantes 4 y 5. El incremento de los otros participantes fue menor en proporción.

Puesto que la frecuencia es la realización reiterada de una actividad determinada y que esta coincide con la analogía planteada con respecto a la virtud en sentido aristotélico, se puede sostener que fue gracias al fortalecimiento del hábito que se logró un incremento en la cantidad global de lectura. Por otro lado, Este cambio de hábito no habría sido posible sin recurrir al cambio de opinión con respecto a la lectura que fue planteado en el apartado 3.1.1.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con base en los resultados obtenidos se pueden inferir las siguientes conclusiones.

Primero, el uso metodológico de la teoría de la virtud aristotélica ha mostrado resultados positivos en la promoción de la lectura. El incremento del total de lectura semanal en todos los participantes da cuenta del cumplimiento de la hipótesis principal. A la luz de los comentarios finales de los participantes se puede inferir que justo la práctica constante es un factor fundamental cuando se trata de mejorar las destrezas en lectura y escritura.

El incremento en la lectura se da principalmente debido al aumento en la frecuencia con que los usuarios leen. En menor medida se debe al incremento en la cantidad de la lectura. Una posible línea de investigación será la implementación de proyectos que centren su atención en incrementar la frecuencia de las sesiones de lectura, pero manteniendo una exigencia baja en cuanto a cantidad de lectura por sesión. Esto también se debe al incremento de lectura recreativa además de la lectura académica.

Además de la lectura académica que realizan cotidianamente, los participantes reportaron que el incremento en la frecuencia de lectura se debió a la inclusión de nuevos tipos de lectura. Los textos académicos abordados por los participantes se mantuvieron constantes. No reportaron leer más textos académicos a lo largo de una semana más de lo que lo hacían antes de la intervención. De esto se deduce que las nuevas sesiones de lectura se emplean para abordar textos recreativos.

Contrario a lo que se esperó, los participantes de la FF no reportaron un cambio en lo que respecta a las habilidades filosóficas. La puesta en práctica de las actividades de discusión solo puso en práctica habilidades que ellos ya poseían, no las desarrolló más allá. Según los

comentarios de los propios participantes, esto se debe a que en las EE del área de lógica ya se ponen en práctica estas habilidades a un nivel más profundo. Es posible que la implementación de este tipo de actividades resulte más relevante al realizarse con usuarios ajenos al campo de la filosofía que no hayan cursado estudios en lógica.

Destaca particularmente un cambio de actitud en los participantes. Al inicio de la intervención reportaron leer mayoritariamente textos académicos, lo que implica un tipo de acercamiento específico (una actitud académica). Por otro lado, al final de la intervención reportaron hallarse más abiertos a nuevas posibles interpretaciones. El trabajo colaborativo mostró ser de gran ayuda al momento de impulsar el aspecto social de la lectura. La apertura a nuevas interpretaciones viene de la mano de interactuar con las personas que formulan tales perspectivas. Esto da cuenta de un cambio en la actitud de lectura. Se pasó de una actitud acotada al aspecto literal y objetivo de los textos a una actitud más abierta y de carácter subjetivo.

En el desarrollo de una intervención a través de medios digitales es importante no perder de vista la relevancia de la interacción personal. Las participaciones en el grupo de Facebook fueron limitadas y en muy poca cantidad. Las participaciones eran recurrentes en todos los asistentes en las sesiones a través de video llamadas en zoom meetings. La interacción da motivos a los participantes para adentrarse en la lectura y compartirla con otros usuarios, lo que muestra que la promoción de la lectura tiene una mayor relevancia cuando se desarrolla en ámbitos presenciales.

El valor de la promoción de la lectura en ámbitos digitales destaca especialmente en situaciones como la del confinamiento causado por el Covid-19. Todos los participantes comentaron que las sesiones servían de distracción y como un medio de entretenimiento a la luz de la situación en la que se encontraban. Aun cuando los medios digitales no sean los más

óptimos, su puesta en práctica en situaciones que impidan otro tipo de interacción es un área de oportunidad importante en la promoción de la lectura.

Aunado a esto se encuentra el cambio en la noción de lectura manejada por los participantes. El contraste de la cantidad de lectura al inicio y al final de la intervención es mayor en aquellos participantes que declararon haber cambiado la concepción de lectura con la que desarrollaban sus actividades. Esto da muestra de la pertinencia de abordar los aspectos teóricos que subyacen a las prácticas cotidianas. De ello se deriva que una posible vía para la mejora de la promoción de la lectura en un ámbito profesional consiste en no limitarse al desarrollo de actividades en el ámbito exclusivamente práctico, sino que debe atender los fundamentos teóricos de las propuestas que realiza.

REFERENCIAS

- Aguirre de Ramírez, R. (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción pedagógica*, 17(1), 86-95.
- Aristófanes. (2000). Las nubes. En *Comedias* (Trad. J. Pallí). Gredos. (Trabajo original publicado en 500 A.C.).
- Aristóteles. (2015). *Protréptico* (M. Candel, trad.). Gredos. (Trabajo original publicado en 350 A.C.).
- Aristóteles. (2015). *Ética a Nicómaco* (M. Candel, trad.). Madrid: Gredos. (Trabajo original publicado en 349 A.C.)
- Beaman, A. (2006). How technology is enhancing the pleasure reading experience for teens [Cómo la tecnología está impulsando la experiencia de la lectura por placer en adolescentes]. *Knowledge quest*, 35(1), 30–33.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid,cookie&db=a9h&AN=22900553&lang=es&site=ehost-live>
- Buganza Torio, J. (2015). *Introducción a la ética general* (5ed.). Universidad Veracruzana.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2018). Affective encounters: enchantment and the possibility of reading for pleasure [Encuentros afectivos: encantamiento y la posibilidad de leer por placer]. *Literacy*, 52(2), 62–69. <https://doi.org/10.1111/lit.12144>
- Camus, A. (2010). *El mito de Sísifo* (L. Echávarri, trad.). Gredos. (Trabajo original publicado en 1942).

- Candel, M. (2015). Glosario. En Candel, M. (2015). *Aristóteles* (pp. LXXXIX-XCVI). Gredos.
- Dezcallar, T., et al. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Revista de estudios sobre lectura*, 107.
- Epicuro. (1999). Epicuro: Carta a Meneceo (Oyarzún, P. trad.). *Onomazein*, 4, 403-425. (Trabajo 32 original publicado en 323 A.C.)
http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/4/23_Oyartzun.pdf
- Escandell, D. (2014). El libro en la pantalla: hacia un nuevo ensayo en el siglo XXI con la escritura y edición digital. *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar Janus*, Anexo 2 (2014), pp. 73-83 <https://www.semanticscholar.org/paper/El-libro-en-la-pantalla%3A-hacia-un-nuevo-ensayo-en-y-Montiel/ca415a0a8c8b5a1955decd9516c6018d60ba0ce5>
- Falcone Torralba, A. (2017). Belvedere universitario: un modelo de promoción de la lectura para la FAUV [Trabajo recepcional de Especialización en Promoción de la Lectura]. Universidad Veracruzana.
- García-Rodríguez, A. y Gómez-Díaz, R. (2019). ¿Leer con los oídos?: audiolibros y literatura infantil y juvenil. *Anuario ThinkEPI*, v. 13, 13c01.
<https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13c01>
- García-Rodríguez, A. y Gómez-Díaz, R. (2019). Mediación docente en lectura digital: criterios para la valoración de libros app infantiles En *Lectoescritura digital*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional (CNIE) 978-84-369-5908-6
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19819

- García-Rodríguez, A. y Gómez-Díaz, R. (2016). Contenidos enriquecidos para niños o las nuevas formas de leer, crear y escuchar historias: una propuesta de clasificación. *Revista Chilena de Literatura*, n° 94, 2016, p.173-195
<http://www.revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/viewPDFInterstitial/44980/47062>
- Gayol, Y. (2014). Letras para volar: Un programa de lectura para la Universidad de Guadalajara. *Crónica de la Educación Superior*.
- Gómez-Rodríguez, R. y García-Díaz, A. (2018). Lectura en papel y digital en la biblioteca infantil: una convivencia necesaria. *Palabra Clave* (La Plata), 7(2), e045
<https://doi.org/10.24215/18539912e045>
- Howard, V. & Parlette, M. (2010). Personal growth, habits and understanding: pleasure reading among first-year university students [Crecimiento personal, hábitos y entendimiento: lectura por placer en estudiantes de primer año de universidad]. *Evidence based library and information practice*, 5(4).
<https://journals.library.ualberta.ca/eblip/index.php/EBLIP/article/view/8630>
- Kafka, F. (2011). *El proceso* (Trad. M. Sáenz). Alianza. (Trabajo original publicado en 1925)
- Moral, A., y Arbe, U. (2013). Una experiencia docente sobre la lectura compartida, la lectura por placer y las TICS como medio de comunicación y creatividad: Club de lectores. *Psicología Educativa*, 19(2), 123–126. [https://doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70019-8](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70019-8)
- Moreno Mulas, et al. (2017). Conversando en la nube: cómo organizar un club de lectura virtual. *Revista General De información Y documentación*, 27(1), 177-200.

Doi:10.5209/RGID.56566

<https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/56566/51121>

Moreno Mulas, et al. (2020). Clubs de lectura en la universidad: mirando a la biblioteca pública.

Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, 21. Enero–junio de 2020.

DOI: 10.15645/Alabe2020.21.5

Moro, T. (1995) Utopía. En *Utopías del renacimiento* (A. Millares, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1516).

Moset, J. (2010). The uncommon in common reading programs: the freshman reading program at Brooklyn College [Lo incomún en los programas de lectura comunes: el programa de lectura Freshman en el colegio de Brooklyn]. *Currents in teaching and learning*, 2(2), 89-97.

Muñoz Fortuny, A. (2017). “Libros al aire” comunidad virtual para descubrir el placer por la lectura dirigido a universitarios [Trabajo recepcional de especialización]. Universidad Veracruzana.

Noguerol, A. (2003). Leer para pensar, pensar para leer: La lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI. *Lenguaje*, 31, 36-58.

Parodi, G. et al. (2019). Generación Google o generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos. *Comunicar*, 27(58), 85–94.

<https://doi.org/10.3916/C58-2019-08>

Piñeiro Á. (2006). El club de lectura de la universidad de Cádiz: La génesis de una experiencia de promoción de la lectura. *Periférica*, 7, 240-243.

- Podl, J. (1995). Introducing teens to the pleasures of reading [Introduciendo adolescents a los placeres de la lectura]. *Educational leadership*, 53 (1), 56.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid,cookie&db=a9h&AN=9509246503&lang=es&site=ehost-live>
- Rousseau, J. (2015). *Discurso del origen de la desigualdad entre los hombres* (S. Sevilla, trad.). Gredos. (Trabajo original publicado en 1755).
- Salinas García, V. (2018). *Vida, muerte y miedo en México: taller de lectura y cine con universitarios [Protocolo de trabajo recepcional de especialización]*. Universidad Veracruzana.
- Sánchez, C. (2006). El montaje de un programa de promoción de lectura en la universidad. *Educación y biblioteca*, 154, 42-50.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* [Entendiendo la escritura: un análisis psicolingüístico de la lectura y el aprender a leer]. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vidmar, I. (2014). Literature and philosophy: Intersection and boundaries [Literatura y filosofía: intersecciones y límites]. *Arts*, 4,1-22. <http://www.mdpi.com/2076-0752/4/1/1/pdf>
- Woolf, V. (2012). *Cómo debería leerse un libro* (D. Cáceres, trad.). *Lectura*. (trabajo original publicado en 1926) <https://lecturia.org/referencia/virginia-woolf-deberia-leerselibro/1186/>

Apéndices

Apéndice A: Cartografía lectora

Aristófanes. (2000). *Las nubes*. En *Comedias*. Gredos. (Trabajo original publicado en 500 A.C.).

Aristóteles. (2015). *Protréptico* (M. Candel, trad). Gredos. (Trabajo original publicado en 350 A.C.).

Borges, J. (1940). *Tlön Uqbar Orbis Tertius*. Sur.

Camus, A. (2010) *El malentendido* (J. Albiñana, trad.). Alianza. (Trabajo original publicado en 1944).

Erasmus. (2015). *Elogio de la locura* (J. Bayod, trad.). Aguilar. (Trabajo original publicado en 1511).

Goethe, J. (2015). *El Fausto*. Universidad Veracruzana. (Trabajo original publicado en 1829).

Kafka, F. (2011). *El proceso* (M. Sáenz, trad.). Alianza. (Trabajo original publicado en 1925).

Montaigne, M. (2007). *La fuerza de la imaginación*. Gredos. (Trabajo original publicado en 1580).

Moro, T. (1995) *Utopía*. En *Utopías del renacimiento* (A. Millares, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1516).

Pérez, F. (1995). *Diálogo de la dignidad del hombre; razonamientos; ejercicios*. Cátedra. Platón. (2015).

Platón. (2015). *El banquete* (C. García, trad.). Gredos. (Trabajo original publicado en 385 A.C.).

Poe, E. (2007). *El corazón delator*. Plutón ediciones. (Trabajo original publicado en 1843).

- Rousseau, J. (2015) *Discurso de las ciencias y las artes* (S. Sevilla, trad.). Gredos. (Trabajo original publicado en 1750).
- Rousseau, J. (2015). *Discurso del origen de la desigualdad entre los hombres* (S. Sevilla, trad.). Gredos. (Trabajo original publicado en 1755).
- Shelley, M (2010). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. México: Universidad Veracruzana. (Trabajo original publicado en 1823).
- Sófocles. (2018). Antígona. En *Sófocles: Tragedias* (A. Alamillo, trad.). Gredos. (Trabajo original publicado en 442 A.C.).
- Sófocles. (2018). Edipo Rey. En *Sófocles: Tragedias* (A. Alamillo, trad.). Gredos. (Trabajo original publicado en 442 A.C.).
- Stevenson, R. (2001). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* (J. A. Molina-Foix, trad.) Clásicos universales. (Trabajo original publicado en 1886).
- Voltaire, F. (2015). *El cándido o el optimismo* (E. Diego, trad. Y ed.). Gredos. (Trabajo original publicado en 1759)

Apéndice B: Formato del cuestionario diagnóstico

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación: Especialización en promoción de la lectura

Evaluación diagnóstica

Número de participante	Edad	Generación a la que pertenece	Estudios profesionales previos

- ¿Te consideras como lector? ¿Por qué?
- ¿Con qué frecuencia lees a lo largo de una semana promedio?

Diariamente	5 días de la semana	3 días de la semana	1 día de la semana	No lee en toda la semana
- ¿Qué cantidad en páginas suele leer en cada sesión?
- Señale con qué frecuencia suele leer los tipos de textos (5 es con mucha frecuencia, 0 que nunca los lee)

	0	1	2	3	4	5
Académicos						
Literatura						
Historietas						
Recetarios						
Publicaciones en redes sociales						
Blogs						
- Cuando lee ¿Prefiere el soporte físico o el digital?
- Indique con una X si alguno de los siguientes textos le resulta familiar

Protréptico	El proceso	Vidas y opiniones de los filósofos más ilustres
Banquete	El mito de Sísifo	Edipo Rey
El cándido	Diálogo de la dignidad del hombre	Discurso de las ciencias y las artes
La columna de hierro	El contrato social	Ensayos (Montaigne)
La metamorfosis	El mundo de Sofía	La divina comedia
- En el reverso de la página escribe un listado con tus 5 autores y textos preferidos.

Apéndice C: Capturas de sesiones virtuales

Zoom Reunión

Participantes (5)

- Kyu Mew (Anfitrión, yo)
- Manuel Pérez Muñoz
- Vicente
- Vivi
- Dante

Invitar Silenciar a todos

Escribe aquí para buscar

09:28 p. m. 04/05/2020

Zoom Reunión 40 minutos

Vista de galería

Participantes (3)

- Kyu Mew (Anfitrión, yo)
- Dante
- Manuel Pérez Muñoz

Invitar Silenciar a todos

Silenciar Detener vídeo Seguridad Participantes Chatear Compartir pantalla Grabar Reacciones

Escribe aquí para buscar

09:50 p. m. 05/05/2020

Zoom Reunión

Grabando

Chat de grupo de Zoom

De mí para Todos:
concepto-cosa..... cosa-objeto
definiciones: formas básicas de la lógica.
necesitamos la cosa para que de ahí
hablemos de ellas.
perfección-criterio..... perfección en sí

Enviar a: Todos Archivo

Escribe aquí para buscar

09:33 p. m. 30/04/2020

Zoom Reunión

Vivi

Participantes (4)

- Kyu Mew (Anfitrión, yo)
- Dante
- Manuel Pérez Muñoz
- Vivi

Invitar Silenciar a todos

Escribe aquí para buscar

09:19 p. m. 04/05/2020

Apéndice D: Resumen de actividades por sesión

Sesión	Asistentes	Actividad	Textos	Descripción
1	1,2,3,4,5	Introducción al taller	Invasor Zim (Vazquez,2016), Investigaciones lógicas (Husserl,2012), Red (Montellano, 2012).	Se comentó el procedimiento del taller, los objetivos y los textos. Se presentaron diferentes textos para mostrar los diferentes tipos de lectura.
2	2,3,4,5	El mejor de los mundos posibles	Discurso de metafísica (Leibniz, 2015), El cándido (Voltaire, 2015)	Se presentaron dos textos que tratan el mismo tema desde dos enfoques diferentes, el literario y el académico. Se invitó a los participantes a argumentar si era o no cierto que este es el mejor de los mundos posibles. La sesión siguió la discusión sobre el tema.
3	1,2,5	Más de un final	Los gatos de Ulthar (Lovecraft, 2018)	Se presentó un fragmento del texto. Los participantes debían completar el texto con un final positivo y uno negativo. Al final se leyó el final original.
4	1,3,5	Lectura falaz	El amor es una falacia (Schulman, 1980), La historia según Pao Cheng (Elizondo, 2009)	Se leyó el texto de Schulman para ejemplificar que no todos los aspectos de la vida deben evaluarse según criterios académicos. Se mencionó el texto de Elizondo como ejemplo de un texto que no requiere de criterios lógicos de verdad para ser disfrutado.
5	2,3,4	La muerte tiene permiso	La muerte tiene permiso (Valadés, 2013), El leviatán (Hobbes, 2015)	La sesión se centró en el debate de sí los participantes accederían a la petición del pueblo mencionado en el texto de Valadés. Con base en la discusión se prosiguió al texto de Hobbes. Los participantes comentaron los contrastes entre ambas posturas.
6	2,4	Enriquecimiento de textos	Invasor Zim (vazquez, 2016). Invasor Zim (Programa de televisión)	Primero se presentó el comic de invasor Zim #13. Los participantes comentaron sus impresiones del texto. Posteriormente se presentó el capítulo 1 de la serie animada del mismo nombre. Para finalizar se presentó el comic #13. Los

				participantes comentaron las diferencias entre la primera lectura y la segunda.
7	1,3,5	Utopía contemporánea	Utopía (Moro, 2010), Discurso sobre las ciencias y las artes (Rousseau, 2015)	Se retomaron las ideas principales mostradas en el texto de Moro acerca de una sociedad ideal. Se invitó a los participantes a dar su opinión con respecto a si hemos mejorado la sociedad en comparación con la época medieval. Se comentaron los avances tecnológicos. Se leyó un fragmento del texto de Rousseau para contrastar las participaciones.
8	1,3,4,5	El hombre digno	Diálogo de la dignidad del hombre (Pérez, 2012), El contrato social (Rousseau, 2015)	Se presentó el texto de Pérez y se preguntó a los participantes si el hombre es un ser digno o despreciable. Se dio paso a una discusión sobre el tema. Se presentó un fragmento del texto de Rousseau para complementar la discusión. Se recordaron las ideas presentes en el texto de Hobbes de la sesión 5. Se volvió a retomar la temática contrastando ambas posturas.
9	1,2,3,4,5	La verdad duele	El coraje de la verdad (Foucault, 2010), Apología de Sócrates (Platón, 2015), Critón (Platón, 2015).	Se hizo una introducción con base en el texto de Foucault (no fue leído en la sesión). Se introdujo el término de parrhesía como un modo de hablar veraz. Se retomaron los textos de Platón. Los participantes comentaron las acciones que hacen a Sócrates alguien que pone en práctica la parrhesía.
10	3,5	Cierre		Se realizaron comentarios de la experiencia de los participantes a lo largo de las sesiones. Se realizó la entrevista final con los presentes.

Apéndice E: Preferencia de textos al inicio de la intervención.

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
--	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Mayor importancia	Literatura	Redes sociales	Académico	Académicos	Académico
	Académico	Académicos	Literatura	Historietas	Literatura
	Blogs	Literatura	Historietas	Recetarios	Historietas
	Redes sociales	Blogs	Redes sociales	Literatura	Blogs
	Historietas	Historietas	Recetarios	Redes sociales	Redes sociales
Menor importancia	Recetarios	Recetarios	Blogs	Blogs	Recetarios

Glosario

Círculo de lectura: Grupo de personas que se reúnen para dialogar sobre un texto determinado a la luz de cierta temática.

Facebook: Red social que permite crear grupos privados, publicaciones, compartir archivos, enviar mensajes rápidos e interactuar con otros usuarios.

Filosofía: Disciplina teórica caracterizada por el uso de tesis y argumentos como método de investigación. Sus temáticas principales son la ontología, lógica, estética, ética, moral, axiología, metafísica y epistemología.

Hábito: Realización reiterada de una acción.

Lector: Individuo que realiza actividades de lectura por voluntad propia periódicamente.

Lectura: Actividad consistente en la comprensión del sentido de un conjunto de signos ordenados.

Lectura académica: Lectura motivada por fines teóricos. Característica del estudio. Supone un acercamiento técnico y suele ser realizada por obligación.

Lectura recreativa: Actividad de lectura motivada por fines lúdicos o de entretenimiento. No implica necesariamente profundidad o análisis.

Lectura utilitaria: Aquella realizada con fines netamente prácticos. Desempeña un papel social y tiene una función de guía o instructivo.

Literatura: Disciplina práctica que toma como base el carácter artístico de los textos. Rama del arte que desarrolla textos según determinados criterios.

Parrhesía: Modo de discurso que implica asumir un riesgo por decir algo verdadero con respecto a uno mismo. Implica un interlocutor cuya relación con el emisor es puesta en entredicho.

Texto: Conjunto de signos lingüísticos ordenados que tienen como objetivo transmitir un mensaje según la intención del autor.

Texto digital: Texto creado a partir de un medio digital y destinado a distribuirse y utilizarse a través de dichos medios.

Texto filosófico: Tipo de texto caracterizado por poseer pretensión de verdad, argumentos e ideas en torno a un tema filosófico.

Texto literario: Se caracteriza por no implicar pretensión de verdad, poseer una amplia variedad de presentaciones y estar diseñado para presentar un mensaje de forma artística.

Virtud: Excelencia humana. Justo medio entre dos extremos viciosos.

Zoom Meetings: Plataforma de internet que permite realizar video llamadas grupales programadas.