



Universidad Veracruzana

Centro de Idiomas Córdoba

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Córdoba

Trabajo recepcional

*Leer por placer para filosofar con libertad: Promoción virtual de lectura literaria
como estímulo del quehacer filosófico*

Presenta:

Iván Luengas Palacios

Con la dirección de:

Dra. Herlinda Flores Badillo

Córdoba, Veracruz, abril de 2021.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura 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 órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Directora: Dra. Herlinda Flores Badillo, miembro del NAB, de la EPL.

Tutor: Dr. José Antonio Márquez González, miembro del NAB, de la EPL.

Sinodal 1: Dr. Daniel Domínguez Cuenca, miembro del NAB, de la EPL.

Sinodal 2: Mtro. Álvaro de Gasperín Sampieri, miembro del NAB, de la EPL.

Sinodal 3: Especialista Yazmín Rodríguez Díaz, miembro del NAB, de la EPL.

Sobre el autor del documento recepcional

Iván Luengas Palacios cuenta con una licenciatura y una maestría en filosofía por el Instituto de Estudios Superiores “Rafael Guízar Valencia” y por la Universidad Veracruzana, respectivamente. Se ha desempeñado en la docencia en el nivel medio superior y superior, participando como ponente en coloquios de filosofía organizados por el Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás” y como conferencista en eventos académico-culturales en diversos bachilleratos. Ha colaborado en la organización de diplomados de filosofía y teología, en los cuales ha fungido también como instructor. En su labor social, ha impartido cursos de música y valores en zonas rurales promoviendo la cultura del esfuerzo.

Su pasión por la lectura le llevó a formar parte de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, con el fin de adquirir estrategias que le permitan difundirla en los ambientes educativos y culturales.

DEDICATORIAS

A la Causa Incausada y a quienes han contribuido en mi formación humana, espiritual, social y académica.

AGRADECIMIENTOS

Al Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”: directivos, profesores y estudiantes de la generación 2020-2023 por su apoyo y colaboración.

Al cuerpo docente de la Especialización en Promoción de la Lectura, por su entrega y compromiso en la formación de promotores.

Tabla de contenido

Sobre el autor del documento recepcional	iii
DEDICATORIAS	iv
AGRADECIMIENTOS	v
LISTA DE TABLAS Y FIGURAS	viii
Tablas	viii
Figuras	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL	3
1.1 Marco conceptual	3
1.1.1 Literatura y filosofía.	3
1.1.2 Lectura por placer y alteridad.	5
1.1.3 El vínculo entre intertextualidad y comprensión.	7
1.1.4 La lectura y sus principales problemáticas en la universidad.	8
1.1.5 El dialogismo y las tertulias literarias dialógicas.	11
1.2 Marco teórico	13
1.2.1 La teoría hermenéutica como acceso a la comprensión y a la identidad narrativa.	13
1.2.2 Constructivismo y socio-constructivismo.	15
1.3 Estado del arte (casos similares)	17
1.3.1 Promoción de lectura en el nivel medio superior y superior.	17
1.3.2 La comprensión lectora en los institutos de filosofía.	22
1.4 Breve caracterización del proyecto	24
CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO	26
2.1 Delimitación del problema y objetivos	26
2.1.1 Problema general de la intervención.	26
2.1.2 Problema concreto de la intervención.	28
2.1.3 Objetivo general.	30
2.1.4 Objetivos particulares.	30
2.1.5 Hipótesis de la intervención.	30
2.2 Contexto de la intervención	31
2.3 Estrategia de la intervención	32
2.4 Procedimiento de evaluación	34
2.5 Procesamiento de evidencias	36
CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA Y RESULTADOS	38
3.1 Descripción de la propuesta	38
3.1.1 Organización y preparativos.	38

3.1.2	Primera parte del taller (Sesiones 1 a la 5).	40
3.1.3	Segunda parte del taller (sesiones 6 a la 14).	42
3.1.4	Tercera parte del taller (sesión 15 a la 22).	44
3.2	Presentación de resultados	45
3.2.1	Cuestionario diagnóstico.	45
3.2.2	Aspectos facilitadores, aspectos entorpecedores y retos futuros, que acontecieron a lo largo del taller.	52
3.2.3	Bitácoras de experiencias lectoras.	54
3.2.4	Entrevista personalizada.	61
3.2.5	Ensayo filosófico.	71
3.3	Comprobación de la hipótesis	74
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		75
4.1	Observaciones sobre el grupo de intervención	75
4.2	Sobre los ajustes, retos y pendientes de la intervención	76
4.3	Recomendaciones	78
4.4	Conclusiones finales	81
REFERENCIAS		84
APÉNDICES		889

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. *Sobre las oportunidades, las dificultades y los principales retos de la intervención* 52

Figuras

Figura 1. *Tipo de lector con el que se identifican los participantes* 46

Figura 2. *Frecuencia con la que realizan lectura por placer* 47

Figura 3. *Sobre el número de libros leídos en el último año* 48

Figura 4. *Géneros y subgéneros literarios que más interesaron a los participantes* 49

Figura 5. *Tipos de libros que más interesaron a los participantes* 49

Figura 6. *Motivos para estudiar filosofía* 51

Figura 7. *Percepción de los participantes sobre los textos filosóficos* 51

Figura 8. *Sobre los recursos utilizados en el taller que más impactaron en los participantes* 63

Figura 9. *Forma de realizar las bitácoras* 64

Figura 10. *Sobre las reflexiones personales que se inspiraron en los textos* 65

Figura 11. *Sobre la confianza en el compartir puntos de vista* 66

Figura 12. *Sobre la convivencia respetuosa que prevaleció en el grupo de intervención* 67

Figura 13. *Identificación de una relación del taller con los estudios de filosofía* 68

Figura 14. *Sobre la motivación para interesarse por la filosofía* 69

Figura 15. *Sobre la forma de realizar la lectura de los textos compartidos en la tertulia* 70

Figura 16. *Resultados de la evaluación del ensayo en base a la rúbrica* 72

Figura 17. *Resultados de la evaluación del ensayo en base a la rúbrica* 72

INTRODUCCIÓN

Una de las cosas más sorprendentes que acontecen en nuestro mundo tiene que ver con el impacto que la lectura deja en la vida del lector. Ésta permea su existencia, transforma sus esquemas mentales, atraviesa su alma para convertirse en el néctar que endulza sus palabras, sus sentimientos, sus pensamientos y todas sus circunstancias. Por eso la lectura no puede dejar de acontecer e irrumpe en cada etapa de la vida para dar significación al actuar humano. En este sentido, la lectura se convierte en un acontecimiento metafísico que permite ver más allá del fenómeno, de la apariencia, de lo superficial, e introduce a un plano suprasensible. Permite ir más allá del ámbito del “tener” y posibilita penetrar en el ser de las cosas, donde las diferencias se dirimen, las ideologías se desvanecen y la verdad se manifiesta. Por esta razón la experiencia de lectura se hace necesaria en la formación universitaria, ya que provee de las competencias cognitivas y académicas necesarias para que el estudiante alcance un nivel de desarrollo óptimo.

Bajo estas consideraciones se ha desarrollado el presente proyecto en modalidad virtual, que persigue el fin de intervenir en estudiantes que están iniciando una licenciatura en filosofía para estimular en ellos la lectura por placer de obras literarias. Esto con el fin de que adquieran herramientas que les permitan disponerse al quehacer filosófico, mediante temas existenciales. De modo que elaboren sus propias reflexiones apoyados en el diálogo y la escucha atenta con otros compañeros. Para alcanzar tal objetivo se dividió el taller en tres partes: la primera fue motivacional y pretendió favorecer una toma de conciencia en el participante sobre el ejercicio de la lectura por placer; la segunda incluyó algunas estrategias de lectura mediante las cuales se buscó incentivar la interpretación inferencial; y en la tercera se implementó una tertulia literaria dialógica con la que se pretendió incentivar el gusto por la lectura y la reflexión filosófica.

Para un conocimiento más estructurado sobre la fundamentación, la descripción y los resultados del proyecto de intervención, se ha dividido el presente documento en cuatro capítulos que exponen de manera sucinta los elementos suficientes a considerar en la realización del proyecto.

El primer capítulo expone los conceptos esenciales que permiten concatenar el diseño de la propuesta de intervención. También presentan someramente las teorías que se enlazan con tales conceptos para darles orientación y enmarcarlos en un proceso que posibilite el logro de los objetivos y la fundamentación del proyecto. Por su parte el capítulo dos delimita el problema, establece de forma ordenada los objetivos y la hipótesis, que regirán el desarrollo de la estrategia metodológica, a partir de un análisis previo del contexto de la intervención. En éste se destaca particularmente el problema concreto al que se pretende responder con una metodología hermenéutico – constructivista, la cual implica un procedimiento estratégico y uno evaluativo del mismo. En el tercer capítulo, se presentan una descripción detallada del proyecto de intervención y los resultados de la misma, con el fin de mostrar las herramientas y recursos de los que se hizo uso a lo largo del taller y la manera en que impactaron en los participantes. Finalmente, en el cuarto capítulo se muestran algunas recomendaciones fundadas en los alcances y límites de la intervención, al tiempo que se discuten algunas problemáticas relativas al ámbito en el que se realizó esta misma.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Literatura y filosofía.

La literatura ha sido considerada en diversos campos del saber como una actividad reveladora de las realidades humanas. En el ámbito filosófico han sido los filósofos existencialistas quienes más han desarrollado el vínculo entre filosofía y literatura. La razón estriba en su interés por el ser del hombre singular e histórico, es decir, el hombre concreto (Astrada, 1950), lo cual está en sintonía con el carácter peculiar de la literatura que aborda las cuestiones humanas en su concreción. Los existencialistas “Compartían la visión de que la literatura lograba hacer más inteligible sus posturas y captar la urgencia vital de narrar el mundo contemporáneo para poder asumirlo y entenderlo” (Cardona Puello, 2016, p.51). Al respecto los filósofos Jean Paul Sartre y Simone De Beauvoir consideran que la literatura es muy humana y reveladora del mundo, pero no un mundo inerte o dado sino en devenir, tal como lo considera la segunda autora: “Para mí se trata de una actividad ejercida por los hombres, para los hombres, a fin de revelarles el mundo, y esta revelación es una acción” (Sartre y Beauvoir, 1967, p. 65). Esta concepción permite reconocer el carácter dinámico de la literatura y su capacidad para transformar la vida del lector. Por su parte Foucault (1996) destaca que la literatura tiene un papel activo que se manifiesta en la relación entre el lenguaje y la obra. Esto hace posible que a través de ella tanto el lenguaje como la obra surtan un efecto transformador en el ser humano. En sintonía con estos autores Garrido (2004) considera que la literatura es una experiencia que se vive y que no se puede enseñar conceptualmente, sólo se comparte vivencialmente. Con ello se quiere enfatizar que el arte literario es un acontecimiento y como tal no puede quedarse

enclaustrado en el individuo. Necesariamente exige ser compartido para cumplir su cometido existencial.

Estas descripciones de la literatura permiten adentrarse a su naturaleza y dan la pauta para reconocer su importancia tanto en la enseñanza como en la vida humana. De ahí surge la necesidad de tomarla como punto de partida para acceder al conocimiento filosófico. Para ello es importante delimitar el campo de la filosofía señalando sus notas esenciales con el fin de esclarecer su naturaleza.

Para Maritain (1962) “La filosofía es, esencialmente, una actividad desinteresada, dirigida hacia la verdad amada por sí misma” (p. 22). Esto refiere que la filosofía no tiene primordialmente un fin utilitario, ni mucho menos es un instrumento de dominio. Por su parte Blondel (2005) refiere que la filosofía desde sus orígenes ha tenido pretensiones de universalidad, lo que ha implicado un conocimiento e interés por todas las cosas. Finalmente, se apunta que la filosofía es una actividad racional, por lo que sus postulados no pueden ser el resultado del sentimiento o del convencionalismo. Ella se erige como una ciencia que proporciona una fundamentación rigurosa a sus conclusiones a fin de que constituyan un saber radical (Vasallo, 1954).

Con estas acotaciones sobre la literatura y la filosofía se puede delinear *grosso modo* el ámbito de cada una de ellas. La literatura permite acceder a lo más íntimo de la vida partiendo de situaciones concretas y experiencias de vida. La filosofía se introduce a la realidad por una vía estrictamente racional y con pretensiones de universalidad. En este sentido ambas pueden complementar sus enfoques y proporcionar una visión integral del hombre y su mundo.

1.1.2 Lectura por placer y alteridad.

La comprensión de nuestro mundo y la de nosotros mismos es una tarea que ha ocupado el interés de diversos teóricos, tanto en el campo filosófico como en otras áreas del saber. El siglo XX, a partir de diversos pensadores como Gadamer, Deleuze, Derrida, Ricoeur, entre otros, ha reconocido la importancia del lenguaje para acceder al conocimiento del entorno y del ser humano. Es por eso que se ha dicho con toda razón que “El mundo tal como lo experimentamos es, pues, un mundo que se expresa en un lenguaje...” (Grondin, 2008, p. 121). Esto lleva a reconocer la importancia que tiene la lectura para favorecer el conocimiento de la realidad, en tanto que es la actividad mediante la cual interpretamos el sentido de los textos (RAE, 2021) que forman parte del lenguaje, medio por el que comprendemos nuestro mundo y a nosotros mismos.

Sin embargo, dado que la lectura no es sólo decodificación de signos lingüísticos ni oralización de la grafía de un texto, sino ante todo comprensión y desarrollo de destrezas mentales (Cassany, 2006), se exige el conocimiento de los diversos niveles que se pueden alcanzar en el ejercicio de la misma para generar tal comprensión. Para ello se ha retomado la propuesta clasificatoria del lector que hace Felipe Garrido (2004), quien señala que hay cuatro niveles de lectura que podemos desarrollar a lo largo de nuestra formación intelectual. El primero es la lectura elemental en la que se lee lo básico para desenvolverse en la vida cotidiana. Después sigue la lectura utilitaria, la cual es académica o laboral y se ejecuta por obligación. La tercera es la lectura autónoma que se da por placer y aborda temas diversos. Por último la del lector letrado en la que se comprende y expresan de forma oral o escrita sus ideas. De estos niveles interesa explicar con más detalle la lectura autónoma en tanto que da lugar a la lectura por placer y representa el nivel que funge como punto de partida para convertirse en un buen lector. En este sentido, Jarvio Fernández et al. (2018), destaca que la llamada lectura por placer,

por gusto o recreativa no busca un fin utilitario ni responder a una tarea laboral o académica y proporciona diversos beneficios orientados al desarrollo de competencias intelectuales fundamentales en el ámbito universitario. De esto se sigue que la lectura por placer sea una actividad necesaria para quienes pretenden desenvolverse profesionalmente en la vida.

Sin embargo, el desarrollo de la lectura por placer requiere estimularse haciendo uso de diversos recursos tanto humanos como materiales. Por esta razón se considera conveniente retomar la noción de *alteridad* trabajada por diversos teóricos de las ciencias sociales como una categoría que destaca la importancia del otro en el proceso de desarrollo humano personal. El sentido de alteridad se manifiesta cuando se tiene presente que todos constituimos nuestro ser a partir de los demás. Al respecto Ricoeur (1996) señala que cada ser humano está vinculado a los otros en la medida en que éstos le posibilitan constituirse individualmente como persona. Además refiere que tal sentido de alteridad no proviene del exterior como si fuese algo que invade nuestra individualidad. Es parte de nuestro ser, lo cual implica que cada persona en su totalidad esté referido a los demás. De esta manera sus capacidades se hacen significativas en la relación con el otro el cual también puede referirse en el plano narrativo a los personajes de una obra que con sus acciones afectan la vida del lector y configuran su personalidad. En este sentido se destaca que:

El mismo intercambio entre el sí afectado y lo otro que afecta es el que rige, en el plano narrativo, la asunción, por el lector del relato, de funciones desempeñadas por personajes contruidos casi siempre en tercera persona, en la medida en que son puestos en forma de trama al mismo tiempo que la acción narrada. La lectura, en cuanto medio en el que se opera la traslación del mundo del relato –y, por tanto, también del mundo de los

personajes literarios- al mundo del lector, constituye un lugar y un vínculo privilegiados de afección del sujeto que lee. (Ricoeur, 1996, p. 366)

Como se constata la lectura es un instrumento fundamental en la conformación de nuestro ser. Esto trae como consecuencia el continuo hacerse a sí mismo a partir de los personajes de un relato. Por lo tanto, resulta justificable conciliar lectura por placer y alteridad. Debido a que la lectura por placer o recreativa posibilita un acercamiento con lo otro, lo diferente a uno mismo. No obstante –dice Garrido (2004) – es común que la palabra placer provoque un conflicto en muchas personas que la consideran como signo de irresponsabilidad y relajamiento. Esto no es así porque la lectura en sí misma es un ejercicio de libertad direccionada hacia un fin loable: la humanización del lector.

1.1.3 El vínculo entre intertextualidad y comprensión.

El ejercicio de la lectura permite ampliar el horizonte de comprensión de los hechos humanos y de la realidad que nos circunda. Empero tal amplitud de horizonte obedece a una serie de mecanismos que entrelazados la hacen posible. De esta manera aparece la intertextualidad como uno de estos mecanismos que posibilitan la comprensión. Cassany (2006) refiere que con dicho término se busca indicar “[...] las relaciones que mantienen dos discursos entre sí” (p. 93). Esto revela la influencia que los textos pueden tener entre sí y también la posibilidad que existe de abordarlos a partir de puntos de convergencia comunes. De igual forma destaca que la intertextualidad no se entiende de la misma forma en el texto impreso que en el electrónico. En el primero el texto remite a otros generados en el pasado. En cambio en el segundo el texto conduce al lector a uno presente o futuro debido a la actualización continua de la web. Así la intertextualidad pasa a ser un elemento determinante para la constitución de

sentido en los textos (Cassany, 2006). La razón de ello es que forman parte de una tradición en la que se entretajan unos con otros haciendo posible la comprensión de los mismos.

Respecto al término comprensión Garrido (2004) la refiere como una destreza más que como un conocimiento. No se adquiere por vía de aprendizaje sino por imitación y continua praxis. En este sentido la comprensión se desarrolla de forma gradual a partir del ejercicio continuo de la lectura y de la capacidad para compartirla a los semejantes. Así un texto es comprendido cuando se puede enunciar con las palabras propias de múltiples formas sin perder su sentido, pero también cuando se relaciona con otros textos. Esta conexión entre un texto y otro es la que da lugar a la intertextualidad. De ahí que comprensión e intertextualidad se refieran recíprocamente pues al relacionar un texto con otro ampliamos nuestro horizonte de comprensión y al comprenderlo podemos forjarnos una opinión sobre el mismo y vincularlo con otros textos.

1.1.4 La lectura y sus principales problemáticas en la universidad.

La lectura resulta ser una actividad fundamental en la formación universitaria en tanto que desarrolla habilidades cognitivas necesarias para el ejercicio académico. Por eso Yubero, et al. (2009) señala que el comprender, el reflexionar y el inferir son actividades que derivan del hábito lector no de la enseñanza. Esto conlleva que el universitario adopte una postura ante la lectura que vaya más allá de su carácter utilitario. Exige que éste se comprometa libremente con su texto y lo asimile más allá de su componente cognitivo aplicándolo a su propia vida.

Sin embargo, ha sido común entre los estudiantes concebir la lectura como un instrumento para recibir información lo cual no permite tener una base para desarrollarla como un hábito (Yubero et al., 2009). De esta manera la lectura sólo queda reducida al aprendizaje y no alcanza un nivel de significatividad en la vida del universitario. Ante esto surge la cuestión: ¿a qué se debe tal reduccionismo respecto a la actividad lectora? Argüelles (2015) refiere que

una de las razones es que la universidad se ha preocupado por impartir conocimientos privilegiando los del área técnica y ha demeritado la formación humanista. Esto ha provocado que las nuevas generaciones tengan aversión a la lectura y desconozcan sus beneficios. A lo sumo la comunidad estudiantil de esta etapa escolar lee para aprobar exámenes y obtener títulos académicos sin asimilar los contenidos cognitivos ni comprenderlos. En consecuencia se ha generado una disociación entre el aprendizaje y la lecto-escritura que Carlino (2005) expone de la siguiente manera:

Esta idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia [...]. (p. 22)

Además, refiere Argüelles (2015), hay un desconocimiento total de los clásicos en sus fuentes. En las aulas se expone su pensamiento de forma fragmentada y con poca solidez. La internet proporciona millares de referencias en las que se hacen resúmenes y síntesis del pensamiento u obras de los autores clásicos para que los estudiantes tengan una idea genérica de ellos. Empero deviene una consecuencia catastrófica en la que no pocos universitarios se ven implicados, ésta tiene que ver con el desconocimiento del pensamiento de tales autores. Esto provoca que en su mayoría los universitarios sólo conozcan a los comentaristas de estos autores. Todavía más, con la diversidad de información de la que provee internet, ni siquiera logran identificar quiénes son esos comentaristas, pues regularmente consultan páginas que dan información sobre un tema sin señalar la fuente. Por estas razones las especializaciones son limitadas ya que no permiten que los estudiantes amplíen su ámbito de lectura la cual queda

restringida al área en el que estas se ubican. Por su parte Cassany et al., (2008) considera criticable el que en la universidad se conciban la lectura y la escritura como habilidades uniformes en todos los estudiantes, desvinculadas de lo afectivo, social y personal. Tal concepción ha acarreado estandarizaciones insuficientes que distan de favorecer la comprensión de textos propios de cada disciplina.

Esta forma de enseñanza ha acarreado una serie de problemáticas que van desde conocer sólo generalidades sobre un tema sin ahondar en sus fundamentos hasta conocer sólo un campo específico y perder el sentido de totalidad. De este modo se ha propiciado que la mayor parte del estudiantado no sea capaz de amar el conocimiento en sí mismo sino sólo con fines utilitarios y económicos. A esto se suma la idea de que el aprendizaje sólo se logra mediante el esfuerzo y no por el regocijo impulsado a través de la lectura por placer (Mata, 2008). Por ello la lectura en la universidad debe poner en contacto directo a los estudiantes con los autores y sus obras, no sólo con sus comentadores, para provocar que los universitarios se apasionen y descubran un horizonte más amplio del que el sistema vigente les presenta.

Todas estas deficiencias se sintetizan en el analfabetismo funcional, el cual refiere que los estudiantes no son capaces de desarrollar sus habilidades de análisis, crítica y expresión de ideas, a pesar de saber leer y escribir, dando como consecuencia una deficiente comprensión lectora y serias limitantes en el desarrollo de la escritura (Morón Arteaga, 2015). De esta manera, el sistema educativo ha generado un efecto contrario a su fin, es decir, ha propiciado que no pocos estudiantes se conviertan en analfabetos funcionales, los cuales no pueden comprender un texto, aunque puedan leerlo en voz alta (Cassany, 2006). De esta problemática se deriva el hecho de que éstos no desarrollen el gusto por la lectura y carezcan de las competencias suficientes para responder a los retos que el mundo globalizado ha traído en la cultura occidental.

1.1.5 El dialogismo y las tertulias literarias dialógicas.

El lenguaje es uno de los elementos vinculados al conocimiento más importantes para entender el concepto de diálogo. Esto debido a que en él se materializa la vida social, la subjetividad y la conciencia. Por esta razón no puede vérselo sólo como un sistema de signos y palabras, debido a que esto implicaría quedarse sólo en una visión abstracta del mismo. Para ampliar su conceptualización ha de partirse de uno de sus elementos que definen su naturaleza, este es el enunciado. Éste posee sentido, no sólo significado como la palabra, tiene una función social e interactiva, de esta manera al darse un intercambio entre estos surge la noción de diálogo. La propuesta teórica que analiza éste se conoce como dialogismo y ha supuesto que las enunciaciones siempre se orientan hacia otro, con el fin de comprenderlo y buscar su respuesta, acuerdo o disenso (Sisto, 2015).

Pero tal estructura dialógica del lenguaje se vincula a otro elemento esencial que es la heteroglosia. Ésta hace referencia a que el carácter social del lenguaje conlleva que no se pueda sostener un lenguaje unificado, pues así como lo que predomina en la sociedad es la diversidad, también en éste hay un flujo continuo hacia a la multiplicidad en las respuestas que puede provocar un enunciado. Por lo tanto, “Bajtín considera a la esfera comunicativa un terreno de constante lucha entre las fuerzas que orientan hacia la sistematización y estructuración social y aquellas que constantemente lo empujan a la diversidad dándole dinamismo e impredecibilidad” (Sisto, 2015, p. 13)

Todo este planteamiento permite entender que el diálogo no necesariamente se orienta a la adopción de una postura unificada o consenso entre quienes lo ejercen. Antes bien, da apertura a múltiples respuestas, lo cual es deseable cuando se busca ampliar el horizonte de comprensión de los textos. De ahí que esta plataforma teórica permita fundamentar la tertulia literaria

dialógica, estrategia de animación a la lectura y consolidación del hábito lector utilizada en la tercera parte de este taller.

Una tertulia literaria dialógica es un mecanismo viable para la promoción de la lectura, pues favorece una interpretación interactiva entre diversos participantes que incluso pueden diferir en su grado académico. Asimismo, dado que el leer es un proceso intersubjetivo, la tertulia posibilita la comprensión del texto a raíz de las diversas interpretaciones y reflexiones críticas (Álvarez-Álvarez et al., 2016). Esto porque en las tertulias se retoman textos clásicos de la literatura universal, considerados difíciles en su contenido, pero que al abordarse desde diversas interpretaciones, a partir de pequeños fragmentos o capítulos, pueden comprenderse mejor y favorecer el gusto por la lectura (Álvarez-Álvarez, 2016). De esta manera, “las tertulias literarias se caracterizan principalmente porque a partir de los actos comunicativos dialógicos que se generan, se va sustituyendo progresivamente las interacciones de poder por las dialógicas, siendo estas últimas las que más predominan en este espacio” (Pulido et al., 2010, p. 299). Esto permite que el aprendizaje obtenido sea significativo y construido a través del diálogo evitando discusiones interminables.

Las tertulias literarias se distinguen de los círculos literarios y los clubs de lectura, porque estos persiguen otros fines y aunque favorezcan la promoción de lectura, se orientan con rumbos distintos. Los primeros pueden incluir, además de la lectura de obras, una finalidad pedagógica, es decir, se busca aprender sobre diversos temas o autores mediante la literatura. En esta modalidad de práctica lectora predomina cierta uniformidad en la formación profesional de los participantes que comparten mismos intereses. Por su parte los clubs de lectura, son llevados por personas consumidoras de literatura que se reúnen con el único fin de glosar una obra que han elegido. De ahí que el comentario de la obra, su interpretación y análisis sean los elementos

distintivos de los mismos. Sobre todo porque tal análisis puede tocar elementos literarios que favorezcan la lectura crítica. A pesar de estas distinciones ambas prácticas lectoras convergen con la tertulia en el aspecto dialógico (Álvarez-Álvarez, 2016).

De esta manera, la tertulia literaria inicia su aspecto dialógico desde el momento en que los participantes se ponen de acuerdo sobre el texto y el número de páginas a leer.

Posteriormente se han de agregar otros elementos normativos para su buen funcionamiento, como el que cada participante elija un fragmento o párrafo significativo para compartir en voz alta durante la sesión dando razón de su elección. También se ha de considerar el no descalificar ninguna opinión ni exponer, por parte de algún participante o el moderador, que una de ellas sea mejor que la otra. En todo momento se debe promover un ambiente de diálogo y respeto. De ahí la importancia del papel del moderador el cual regulará el orden de participación y dará prioridad a quienes poco han participado durante la sesión (García et al., 2019).

Finalmente se ha de considerar que una tertulia literaria puede representar un apoyo importante, tanto para quienes están en vías de constituirse en lectores autónomos, como para quienes lo son y llevan un avance significativo en el hábito lector. Respecto a los primeros, el compartir sus interpretaciones en diálogo, ampliará su horizonte de comprensión y posibilitará que el contenido del texto se haga significativo. A los segundos, les permitirá profundizar en diversos tópicos y ampliar su perspectiva, en miras a alcanzar niveles óptimos de lectura crítica.

1.2 Marco teórico

1.2.1 La teoría hermenéutica como acceso a la comprensión y a la identidad narrativa.

Briones (1996) señala que la hermenéutica ha pasado por diferentes fases que van desde concebirla como un instrumento de la interpretación hasta una metodología y finalmente una doctrina filosófica. Estas etapas han mostrado elementos característicos de ella como reglas y

principios de interpretación, procedimientos y recursos de legitimación del conocimiento social, y su constitución ontológica. Al acceder a su estatus ontológico en Heidegger la hermenéutica adoptó la comprensión como parte de lo humano. Grondin (2008) señala que también Gadamer y Ricoeur continuaron la vía abierta por Heidegger y la impulsaron como una doctrina filosófica que destaca que la comprensión humana también debe verse en su aspecto lingüístico e histórico. Así para Gadamer la comprensión no implica estar frente a otro como un espectador sino involucrarse con él para entenderse. Pero tal comprensión es histórica lo cual conlleva un prejuicio que se posee antes de entrar en relación con este otro y que posibilita una fusión de horizontes entre la realidad del ser que comprende y la realidad de lo comprendido. De esta manera: “Comprender no significa trasladarse a la época del autor del texto o del acontecimiento estudiado, sino que supone una «fusión de horizontes» con lo cual se define un horizonte más amplio que los abarca” (Briones, 1996, p. 36).

Por su parte Ricoeur adopta la dialéctica del explicar y del comprender en el texto el cual es concebido como una unidad autorreferencial. De este modo, el texto presenta un mundo que el lector puede apropiarse con el fin de comprenderse mejor. Pero el texto no queda reducido al escrito sino que puede ser también todo aquello de lo que pueda darse una interpretación como las acciones humanas y la historia tanto individual como colectiva. Así la hermenéutica de Ricoeur da un paso más, destacando que las realidades humanas se construyen a partir de textos y relatos que hacen posible construir la propia identidad la cual queda conformada como una identidad narrativa (Grondin, 2008).

Esta manera de entender la comprensión desde la filosofía hermenéutica puede proveer una serie de recursos valiosos a quienes desarrollan la actividad lectora. En primer lugar porque el texto deja de ser un objeto separado de la vida del lector. Ahora su trama y sus personajes

otorgan sentido a la misma y le posibilitan comprenderse en él. La hermenéutica de Gadamer crea un sentido de pertenencia con el texto y a partir de la fusión de horizontes da lugar a uno nuevo que es posibilitado por el vínculo entre el lector y el texto. La hermenéutica de Ricoeur expone al texto como el medio para construir la identidad personal y manifiesta la importancia de que ésta sea narrada. Con ello se da sentido y significación a la vida del lector.

1.2.2 Constructivismo y socio-constructivismo.

El constructivismo es una corriente psico-pedagógica que postula que el individuo no es producto del ambiente ni de sus disposiciones internas. Más bien éste se construye a partir de la interacción de estos factores. En el plano cognitivo se concibe que el conocimiento es una construcción a partir de esquemas previos y no una copia de la realidad (Carretero, 1993). Desde esta consideración el constructivismo abre un sinnúmero de posibilidades que se pueden adoptar para la elaboración del conocimiento. Esta depende de dos aspectos: de los conocimientos previos ante un nuevo tema y del procedimiento que se siga para la obtención de más aprendizajes. Estos aspectos son los que posibilitan la construcción del conocimiento de la realidad y su transformación. Por esta razón, Araya et al. (2007) destaca que en el constructivismo el hombre fabrica por sí mismo su realidad personal.

Sin embargo aunque frecuentemente se habla del constructivismo entendiéndolo en sentido unívoco, éste se ha desenvuelto en distintas vertientes que pueden reducirse a tres según Carretero (1993):

- 1) La individualista en la que el aprendizaje se entiende como una actividad solitaria. En ella el individuo de forma independiente de lo social genera su aprendizaje. Esta vertiente es desarrollada por Piaget y Ausubel.

- 2) La interaccionista en la que el aprendizaje es favorecido por la interacción social la cual genera una remoción en los esquemas de cada individuo que comparten una información. Esta postura se sitúa entre el planteamiento de Piaget y el de Vigotsky.
- 3) La social que postula como condición del aprendizaje precisamente el factor social. En ella tanto el sujeto como el conocimiento están determinados por dicho factor y fue defendida por Vigotsky. En esta vertiente se hace énfasis en el hecho de que el conocimiento es una experiencia que se comparte con los demás en un contexto específico (Araya et al., 2007).

Particularmente el constructivismo social de Vigotsky propone una categoría fundamental en el aprendizaje esta es la de “zona de desarrollo próximo” la cual postula que en las etapas de desarrollo de una persona hay zonas intermedias situadas entre lo que ésta puede hacer por sí sola y lo que puede hacer con ayuda de los demás. De esta manera la propuesta de Vigotsky sugiere intervenir dichas zonas para posibilitar que el aprendiz alcance operativamente una etapa de desarrollo posterior a la que se encuentra cognitivamente. Así

La enseñanza eficaz es pues, la que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse, sino para hacerle progresar a través de la zona de desarrollo próximo, para ampliar y para generar, eventualmente, nuevas zonas de desarrollo próximo. (Montero et al., 2013, p. 18)

De estas ideas podemos concluir que el socio constructivismo, si bien promueve la importancia social del conocimiento, no pierde de vista al individuo. Esto se refleja en el hecho de que considera los aspectos en los que éste puede crecer y mejorar en orden al conocimiento. La zona de desarrollo próximo representa el carácter perfectible del ser humano, el cual no queda

condenado a la fatalidad, sino que siempre puede aprovechar dimensiones de su persona para realizarse.

1.3 Estado del arte (casos similares)

1.3.1 Promoción de lectura en el nivel medio superior y superior.

La literatura ha sido una de las artes frecuentemente utilizada como apoyo en diversas áreas del saber y del desarrollo humano. Numerosos autores han hecho uso de ella en la educación, en la enseñanza, en el arte, en la política, en la religión, etc. Asimismo la literatura ha creado nexos con áreas específicas del saber como la ciencia empírica, la pedagogía, la historia, la psicología, la filosofía y el psicoanálisis. Este carácter de interdisciplinariedad que guarda el arte literario es el que ha motivado diversos estudios que hacen de ella un instrumento viable para acceder al conocimiento de las áreas antes mencionadas. De ahí que se hayan incrementado en los últimos años estudios, proyectos y programas tanto a nivel nacional como internacional que incluyen un uso propedéutico de la literatura orientado al desarrollo y la promoción del hábito lector. Tal promoción de la lectura mediante el arte literario ha utilizado diversas estrategias para su realización tales como los clubs, las tertulias, los círculos y talleres de lectura. Estos incluyen mecanismos prácticos que posibilitan el ejercicio de la lectura y la consolidación del hábito lector, así como el desarrollo cultural literario y de diversa índole.

Elche et al. (2019) comenta que si bien el rendimiento académico es potenciado por el hábito lector, poco se ha considerado el tiempo de ocio como un factor determinante del mismo. De ahí que su estudio realizado con estudiantes del área socioeducativa de la Universidad de Castilla-La Mancha tenga como objetivo la realización de un análisis para saber cómo se relaciona la lectura voluntaria con el tiempo de ocio de los universitarios, con el fin de esclarecer su influencia en el rendimiento escolar. Para ello emplearon tres instrumentos de medición: un

cuestionario de hábitos de lectura, una escala de actividades de tiempo libre y una medida del rendimiento. Estos se aplicaron a una población estudiantil de 1.614 universitarios. Además describen que para evaluar el comportamiento lector se realizaron dos preguntas básicas: una sobre la frecuencia de la lectura voluntaria y otra sobre el número de libros leídos por placer durante el último año. Éstas permitieron identificar cuatro tipos de lectores. Respecto al uso del tiempo de ocio se consideró por separado tanto el disponible durante la semana como el del fin de semana. Con todo ello se midió el rendimiento mediante una pregunta directa para conocer la nota media que los estudiantes obtenían en la universidad considerando una escala de 1 a 4 siendo este último el equivalente al sobresaliente. Sus resultados confirmaron que hay una estrecha relación entre el rendimiento académico y el tiempo de ocio aprovechado mediante la lectura. También que son los estudiantes con alto rendimiento los que se sienten más satisfechos con su tiempo de ocio.

Otro estudio realizado por Yubero et al. (2015) sobre la formación del hábito lector en universitarios de España y Portugal ha mostrado que muchos jóvenes no poseen dicho hábito ni tampoco leen voluntariamente. El objetivo del mismo se enfocó a estudiar los hábitos lectores y las motivaciones relacionadas con el comportamiento lector de los universitarios. El instrumento que se utilizó para llevar a cabo el concentrado de la información fue un cuestionario de hábitos lectores que incluía “[...] preguntas de frecuencia de lectura voluntaria, número de libros leídos en el último año, tipo de lectura literaria, motivación lectora y gusto lector” (p. 719). La población estudiantil a la que se aplicó fue de 2,745 universitarios procedentes de 10 universidades españolas y 9 portuguesas. Para el análisis de resultados el estudio se dividió en cuatro grupos en función del hábito lector considerando lectores habituales, lectores ocasionales, no lectores y falsos lectores. De esta manera el estudio mostró algunas discrepancias debido a

que refirió que el 13% no realizó la lectura voluntaria y el 25% sólo aparentó ser sujeto lector. También mostró que las mujeres son más lectoras que los hombres pero que estos son mayormente habituales en sus lecturas que aquéllas. Finalmente se destaca que en todos los grupos hay una preferencia por las novelas literarias.

Montero et al. (2013) presenta un análisis de la comprensión lectora desde los principios constructivistas. La población a la que se dirigió comprendió estudiantes Educación Media, de primer año de odontología y primer año de letras pertenecientes a la Universidad del Zulia en Venezuela. El estudio parte de un diagnóstico sobre los conocimientos e intereses de los estudiantes así como del establecimiento de un banco de lecturas y experiencias lectoras previas. Se pretende realizar las actividades de forma grupal con el fin de atender la zona de desarrollo próximo de la que habla Vigotsky. También se realiza el monitoreo para retroalimentar a los estudiantes. Los textos utilizados para las prácticas de lectura deben estar contextualizados y acompañados de actividades de metacognición. Los resultados que presentaron concluyeron que el aprendizaje de la lengua materna, la literatura y estrategias de estudio desde principios constructivistas favorecen la comprensión lectora y la lectura por placer.

Por su parte Sequea Romero et al. (2012) presenta una propuesta basada en elementos constructivistas y aplicada en la Universidad del Zulia en Venezuela. Su objetivo se enfoca al diseño de estrategias que estimulen la comprensión lectora, al estudio de su aplicabilidad en niveles previos a la universidad y a atender el problema del *analfabetismo funcional universitario*. Este problema consiste en la incapacidad de comprender textos propios de la etapa universitaria. Entendiendo la comprensión como un proceso reconstructivo de textos que se da por niveles, siendo capaz de hacer inferencias en cada uno de ellos. De esta forma la estrategia metodológica incluye dos elementos que posibilitan el logro de sus resultados: la investigación

acción y las estrategias interactivas. La primera es concebida como “[...] una indagación autorreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales” (p.67). Su desarrollo incluye la planificación, la acción, la observación y la reflexión. De esta manera representa un apoyo significativo para el aprendizaje porque analiza críticamente las situaciones y lleva a teorizaciones cada una de las prácticas realizadas. Para concentrar la información el estudio refiere que se utilizó la observación participante, el cuestionario diagnóstico, las lluvias de ideas autoevaluativas y las pruebas de post-lectura.

En cuanto a los resultados obtenidos se destaca que estos fueron producto de una comparación entre una prueba diagnóstica realizada al principio de la intervención para fijar un punto de partida. Al finalizar el proyecto se aplicó la misma prueba para contrastar los datos y verificar si hubo diferencias. De ellas se pudo constatar una mejora significativa en cada uno de los tipos de preguntas tanto literales como inferenciales. Así, se dedujo que las lecturas deben ser acordes a los destinatarios y que proporcionalmente se deben establecer lecturas más complejas para potencializar sus habilidades cognitivas. También que hay una estrecha relación entre la interpretación de un texto y los conocimientos previos y contextualizados, tal a como lo postula el modelo constructivista.

En México también encontramos diversos estudios que hacen uso de la literatura para la promoción lectora en diversas áreas del conocimiento y la cultura. Particularmente destaco algunos trabajos recepcionales de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. Sánchez García (2019) realizó un abordaje a la historia a partir de la literatura y de esta manera incentivó su estudio en nivel bachillerato. Consideró que el alto índice de reprobación en esta asignatura y el bajo índice de lectura en México eran dos problemáticas que tenía que enfrentar. Para cumplir su propósito hizo uso de diversos géneros y subgéneros

literarios que trabajados lúdicamente le permitieron suscitar el interés por la historia. Además de utilizar una cartografía de textos literarios con trasfondo histórico. Todo esto conjugado en un taller de lectura en el que se distribuían los textos de forma individual y después se comentaban en plenario dando lugar al diálogo. En sus resultados destacó que algunos alumnos tuvieron un incremento en su calificación de historia que atribuye a la influencia del taller.

Otro estudio es el que presentó Ontiveros García (2017) quien dirigió el mismo a estudiantes de diversas carreras de la Universidad Veracruzana. La razón principal para intervenir en estos estudiantes fue el bajo índice de lectura que había arrojado una encuesta realizada por la misma universidad. Su propósito fue acercar a los universitarios a los temas humanos que presenta la literatura mexicana a través de un taller de lectura. Esto con el fin de incentivar su gusto por la lectura y de proporcionarles un espacio para la expresión de sentimientos. Los resultados que presentó señalan que el número de asistentes disminuyó considerablemente de 28 a 12 participantes. También que los estudiantes que permanecieron tuvieron una mejor destreza en la elaboración de ensayos que solicitaba en la experiencia educativa que impartía independiente del taller.

Finalmente, refiero el trabajo recepcional de Salinas García (2020) quien realizó un taller de promoción de la lectura vinculando literatura y cine con estudiantes de licenciatura en lengua inglesa de la Universidad Veracruzana. Su cartografía estuvo dirigida por tres tópicos: vida, muerte y miedo, los cuales refiere están presentes en la literatura mexicana. El recurso cinematográfico lo direccionó a la comprensión lectora presentándolo como complemento de los textos literarios. En sus resultados señaló que algunos participantes después del taller manifestaron un gusto por la literatura mexicana. Además que varios de ellos leyeron otros textos de los autores presentados en dicho taller y que hubo un aumento de lectores autónomos.

1.3.2 La comprensión lectora en los institutos de filosofía.

A continuación se presentan dos estudios realizados con estudiantes de filosofía:

El primer estudio es el de Salvador-Oliván et al. (2015), éste se propone explorar los hábitos de lectura, el consumo de información y los dispositivos electrónicos más usuales para el ejercicio de la lectura en estudiantes universitarios de diversas carreras de humanidades entre las cuales está la de filosofía. Metodológicamente se utiliza un tipo de estudio descriptivo-transversal aplicado a una población muestra por conglomerados. Se parte de un cuestionario que explora hábitos y temas de lectura, así como los dispositivos electrónicos para el ejercicio de la misma. Los resultados apuntan que en su mayoría los estudiantes prefieren textos impresos que tienen que ver con sus materias escolares, comics y obras de literatura. También destaca que los tipos de textos en formato digital más recurrentes son las páginas web y el correo electrónico. En cuanto a los dispositivos más frecuentes para la lectura están el ordenador portátil y el *Smartphone*. Respecto a las temáticas de lectura más frecuentes en internet están la música, la política, el cine y la educación.

Otro estudio fue realizado por Guevara Duarez (2014) con estudiantes de filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios en Perú. Tiene la finalidad de demostrar la relación entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y comprensión lectora de textos filosóficos, es decir, se interesa por conocer cuál es la relación que existe entre la responsabilidad individual y la de equipo y la comprensión lectora de textos filosóficos. Parte del hecho de que se ha detectado en los estudiantes una falta de comprensión lectora óptima en el aspecto inferencial. Asimismo de la hipótesis de que el trabajo en equipo y de cooperación constituye un factor para mejorar el aprendizaje y por esto mismo la comprensión

lectora de artículos filosóficos. La prueba de esta hipótesis se realizó con una estadística inferencial al tratarse de variables cualitativas.

La metodología que utiliza es descriptiva con diseño correlacional debido a que establece una asociación entre la variable estrategias de aprendizaje cooperativo y comprensión lectora de textos filosóficos. El estudio utilizó la técnica de la encuesta para medir el aprendizaje cooperativo tocando cuatro dimensiones: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y de equipo, la interacción estimuladora y la gestión interna de equipo. Por su parte la técnica de la evaluación se utilizó para la comprensión lectora. En esta se ocuparon cuatro textos con preguntas de tipo literal e inferencial. La dimensión literal incluyó los indicadores de idea principal, título, información relevante, información secundaria, relaciones de causa-efecto elementos de una comparación e identificación de analogías. La dimensión inferencial utilizó los indicadores de predecir los resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles a ciertas causas e inferir secuencias lógicas.

Entre los resultados que se presentan se destaca que la mayoría de los estudiantes emplean estrategias de aprendizaje cooperativo en la dimensión interdependencia positiva, son partícipes en la interacción estimuladora y son parte activa de la gestión interna de grupo. También que la mitad de éstos no aplica de manera óptima la responsabilidad individual y de equipo en el aprendizaje cooperativo. Esto implica que la mayoría de los universitarios logre un aprendizaje cooperativo en un nivel óptimo. Por otro lado se señala que una mayoría relativa de estudiantes no tiene una comprensión óptima de textos filosóficos. Lo cual permite deducir que no hay una relación directa ni estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en los distintos indicadores que se han manejado en los instrumentos.

1.4 Breve caracterización del proyecto

El proyecto estuvo dirigido a 17 estudiantes universitarios de primer semestre que iniciaron los estudios filosóficos en el Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás” (en lo sucesivo se utilizarán las siglas CESGN para referirse a esta institución). Su propósito fue estimular la lectura por placer a partir de obras literarias y no filosóficas que contuvieran temas existenciales que los dispusieran al quehacer filosófico. En este sentido se pretendió favorecer una toma de conciencia sobre la forma de realizar la lectura y contribuir al desarrollo de su capacidad reflexiva como preámbulo de la actividad filosófica. El taller pretendió disminuir el riesgo del analfabetismo funcional favorecido por la lectura utilitaria, la cual obstaculiza la profundización en los tópicos fundamentales de la filosofía. Para ello se consideró pertinente retomar textos literarios y no filosóficos que contuvieran temas existenciales que posibilitaran la reflexión y el diálogo entre los participantes.

La metodología empleada fue hermenéutica-constructivista debido a que buscó que los participantes desarrollaran la comprensión de los textos identificándose con la trama que estos presentaban y extrayendo interpretaciones inferenciales. También porque pretendió que cada uno de ellos generara sus propias reflexiones en diálogo con otros lectores atendiendo a sus zonas de desarrollo próximo. Para esto la cartografía lectora se compuso de textos que contuvieran temas como el amor, el sentido de la vida, la muerte, la venganza y la libertad, con el fin de generar la reflexión personal y el compartir comunitario.

Por último, se señala que la intervención estuvo orientada a la consolidación de una tertulia literaria dialógica en la que se buscó ampliar el horizonte de comprensión y propiciar la participación de los talleristas en un ambiente de diálogo y respeto. De esta manera, todas las actividades estuvieron orientadas a favorecer el gusto por la lectura y el ejercicio reflexivo, con

el fin de que los participantes se dispusieran a introducirse a los estudios de filosofía con una actitud positiva y con las herramientas suficientes para el quehacer filosófico.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Delimitación del problema y objetivos

2.1.1 Problema general de la intervención.

El hábito lector es *conditio sine qua non* del rendimiento escolar en la formación universitaria como lo confirman Yubero et al. (2015). Sin embargo, diversos teóricos han apuntado fallas en el sistema educativo universitario que han mostrado carencias en el desarrollo del tal hábito y por esto mismo de la comprensión lectora. Dicho problema no es exclusivo del nivel universitario sino que se arrastra de etapas escolares previas. De esta manera, pruebas nacionales e internacionales han venido mostrando desde hace más de una década los índices de desarrollo en el ámbito lector. Al respecto la prueba internacional PISA (OCDE, 2019) señaló que México está por debajo del promedio de países de la OCDE en lectura, obteniendo 420 puntos de un total de 600, siendo el promedio 487. Por su parte la prueba nacional PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, 2017) aplicada en el nivel medio-superior y cuya importancia para este proyecto de intervención radica en que evalúa a los estudiantes que están próximos a ingresar a la universidad, es una prueba que se centra en los aprendizajes clave que permiten a los estudiantes un desenvolvimiento en el ámbito escolar y la adquisición de otros conocimientos. Estos aprendizajes están organizados en los siguientes contenidos temáticos: manejo y construcción de la información, texto argumentativo, texto expositivo y texto literario. Con ellos se pretenden explorar los “[...] procesos cognitivos y los conocimientos necesarios para la selección, comprensión e interpretación de textos con diferentes características y propósitos” (PLANEA, 2017). Esta misma refirió que en lenguaje y comunicación sólo el 9.2% de los alumnos alcanzó el dominio sobresaliente, el 28.7% el satisfactorio, el 28.1% el básico y

el 33.9% el insuficiente. En este último los estudiantes no pueden formular inferencias en los textos que leen ni comprender los que son extensos y complejos. También es importante mostrar los resultados en lenguaje y comunicación que se presentan en PLANEA sobre el estado de Veracruz. Aquí se destaca que tiene 494 puntos de 800 con un puntaje promedio de 500. El dominio de insuficiencia es de 37.1%, el básico de 27.2%, el satisfactorio de 27.5% y el sobresaliente de 8.3%; ocupando el lugar 25 de las 32 entidades federativas. Esto representa un atraso considerable del estudiantado veracruzano en el rubro de lenguaje y comunicación, si se considera que tan sólo el nivel insuficiente y el básico juntos suman el 64.3%. Lo cual indica que muchos estudiantes tendrán dificultades para identificar la postura de un autor en un texto (artículo, ensayo o reseña), también para explicarlo con sus propias palabras, esto referido particularmente a los ubicados en el nivel insuficiente. En cuanto a los de nivel básico, tendrán dificultades para identificar la estructura de un texto (tesis, argumentos y conclusión), distinguir las diferencias entre información objetiva y opinión, reconocer la finalidad de un escrito, así como realizar un análisis crítico. Estas carencias saldrán a relucir en el nivel universitario.

Un estudio más cercano en el tiempo es el que realizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) en el mes de febrero a través del Módulo sobre Lectura (MOLEC). La estadística refiere que 4 de cada 10 personas declararon leer al menos un libro en los últimos doce meses y que el promedio de ejemplares leídos fue de 3.4. También se destaca que los que leen por entretenimiento representan el 38.7%, los que lo hacen por trabajo o estudio 27.1%, por cultura general 25.5%, por religión 7.4% y por otros motivos 1.3%. Los que prefieren leer literatura representan el 42.3%. De ello se puede deducir que si la mayoría lee por entretenimiento prefiriendo obras literarias, entonces hay un área de oportunidad para

promocionar la lectura por placer en la población juvenil y adulta. Además porque el porcentaje de lectura de libros aumenta en tanto el grado de escolaridad es mayor.

Sin embargo, a pesar de estas áreas de oportunidad es importante señalar que ha habido un decrecimiento en los índices de lectura en los últimos cinco años. Un dato significativo de este decrecimiento es la comparación anual que el estudio realiza sobre el porcentaje general de las personas que declaran leer al menos un libro. Esto revela que en 2016 había 45.9% de este tipo de lectores y en 2020 sólo 41.1%. De ahí que haciendo algunas deducciones de los tres estudios presentados se puede confirmar no sólo que México tiene un índice bajo en lectura y comprensión en comparación con otros países, sino que ha ido disminuyendo a pesar de las nuevas corrientes psicopedagógicas implementadas y del incremento de textos digitales utilizados en el sistema educativo. Dicho problema se agudiza si consideramos la situación que presenta PLANEA para el Estado de Veracruz en el rubro de lenguaje y comunicación como ha quedado señalado.

2.1.2 Problema concreto de la intervención.

El ejercicio de la lectura es una herramienta fundamental en el estudio de la filosofía, ya que desarrolla las habilidades cognitivas y analíticas necesarias para exponer las ideas con orden y rigor lógico. Sin embargo, quienes acceden a cursar una licenciatura en filosofía no siempre poseen las herramientas académicas suficientes para hacer frente a los contenidos que esta ciencia posee. Respecto a la práctica de la lectura, algunos profesores han constatado en diversas generaciones del CESGN deficiencias en algunos estudiantes, tales como falta de hábito lector, poca comprensión lectora y dificultad para leer en voz alta. Estas insuficiencias se han reflejado en la incapacidad de algunos estudiantes para identificar la idea central de un texto y sus puntos nodales, o bien para forjarse una opinión crítica y fundamentada. Tales problemáticas han

obedecido a diversos factores como la carente formación lectora en las etapas escolares previas en las que se acentúa la lectura utilitaria; la falta de interés por la filosofía, debido a que algunos estudiantes la toman como requisito para continuar hacia los estudios teológicos; y la falta de un programa de lectura que parta de las necesidades de los estudiantes y potencialice el gusto por el conocimiento. Esto ha traído como consecuencia la realización de una lectura meramente utilitaria de obras filosóficas, incluso fragmentaria, lo que no ha permitido una profundización en los tópicos relevantes de la filosofía, ocasionando que algunos estudiantes sólo lean para aprobar materias o entregar trabajos académicos y pierdan la oportunidad de incrementar su capacidad reflexiva, desembocando en el problema del analfabetismo funcional universitario.

Es así que con el fin de contrarrestar los efectos de tal problemática en el CESGN, se realizó un diagnóstico al grupo de primer semestre para conocer su situación lectora literaria e interés por los estudios filosóficos y, de esta manera, determinar si existe el riesgo del analfabetismo funcional universitario. De tal estudio se pudo conocer que el grupo se conforma de 6 estudiantes autodenominados lectores utilitarios, 9 lectores autónomos y 2 lectores letrados. Asimismo, que la preferencia por los libros literarios es tenida en buena estima (19.23%), aunque por debajo de los libros de carácter filosófico (23.08%) y religioso (26.92%), siendo este último el de mayor rango. También que 6 estudiantes ven los estudios de filosofía como una preparación para el estudio de la teología y/o formación sacerdotal, mostrando con ello que tales estudios no son el fin primordial. Además los resultados señalaron que los participantes consideran que los textos filosóficos son difíciles de leer e interpretar por sus tecnicismos. De ahí que sólo un participante (lector letrado) haya realizado una lectura completa por placer de libros filosóficos antes de entrar a la licenciatura y dos más hayan realizado sólo lectura de fragmentos de tales libros. Esto lleva a concluir que de no potenciar la lectura por placer en los lectores utilitarios y

de no estimular el quehacer filosófico en el grupo en general, se puede incurrir en el analfabetismo funcional universitario. Por esta razón el presente proyecto de intervención pretendió disminuir el riesgo de tal problemática, favoreciendo una toma de conciencia sobre la lectura por placer y estimulando la capacidad reflexiva de los estudiantes con el fin de disponerlos a la actividad filosófica.

2.1.3 Objetivo general.

Estimular la lectura por placer de obras literarias y no filosóficas, con el fin de coadyuvar en su práctica y disponer al quehacer filosófico, a partir de temas existenciales que potencialicen la capacidad reflexiva y posibiliten el diálogo en un clima de respeto.

2.1.4 Objetivos particulares.

1. Estimular la lectura por placer a partir de estrategias lúdicas que permitan reconocer los beneficios recreativos y sociales que ésta proporciona cuando se desarrolla.
2. Promover el desarrollo del pensamiento especulativo a partir de textos literarios con temas existenciales que favorezcan la reflexión personal escrita u oral.
3. Propiciar el compartir de reflexiones personales mediante la escucha respetuosa y la participación equitativa, en un ambiente de confianza y apertura.
4. Suscitar el interés por los contenidos filosóficos, a través de la lectura de textos literarios con temas existenciales, que favorezcan la relación entre filosofía y literatura.
5. Coadyuvar en la práctica de la lectura mediante el apoyo de una tertulia literaria dialógica que impulse el gusto por la misma y favorezca su persistencia.

2.1.5 Hipótesis de la intervención.

Al presentar en un taller de promoción de lectura textos literarios y no filosóficos que toquen temas existenciales como el amor, la muerte, el sentido de la vida, etc., y utilizar

estrategias de lectura creativas y metódicas que favorezcan el desarrollo de la comprensión, se puede consolidar una tertulia literaria dialógica que sea fruto de dicho taller y posibilite la lectura por placer y disponga a los participantes al quehacer filosófico. Asimismo, motivándolos a compartir sus experiencias de lectura de forma oral o escrita se puede generar un ambiente de diálogo y respeto entre ellos.

2.2 Contexto de la intervención

El proyecto de promoción de lectura literaria como estímulo del quehacer filosófico se realizó con el grupo de primer semestre de la licenciatura en filosofía del Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”, ubicado en Boulevard Gutiérrez Barrios # 8, esq. José María Morelos, Ixtaczoquitlán, Ver., (ver Apéndice A). En esta institución la lectura se considera fundamental, pero hasta el momento sólo ha sido promovida de modo informal y con fines académicos. Además, no todos los estudiantes reúnen las competencias del perfil de ingreso relacionadas con la lectura, como se constatará en los resultados que arrojó el cuestionario diagnóstico. Las competencias que se requieren son: estrategias para leer y escribir analizando un texto, poseer una buena expresión oral y escrita del idioma español, y pasión por leer críticamente (Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”, 2019). Esto muestra la necesidad implementar un taller que impulse y formalice la promoción de la lectura con el fin de contribuir al desarrollo de estas competencias.

Por otro lado, se refiere que la intervención se llevó a efecto con un grupo de 17 participantes (1 mujer y 16 varones) cuyas edades fluctuaron entre los 18 y 27 años. Además se destaca que 15 están en un proceso de formación orientado al sacerdocio. Un dato significativo es que éstos provienen de zonas geográficas diversas: 8 de zona rural, 2 de zona indígena y 7 de zona urbana. Esto tiene algunas implicaciones particularmente en el ámbito académico, pues no

todos poseen el hábito de lectura ni las competencias propias para cursar una licenciatura en filosofía, debido a que los sistemas educativos de los que proceden son distintos (COBAEV, CBTis, bachillerato general y TEBAEV) y algunos con serias limitaciones en tal rubro. A esto se suma el que, en relación a la lectura, 6 se consideren lectores utilitarios, 9 autónomos y 2 letrados. De esto se sigue que el ámbito de intervención de este taller haya sido plural en cuanto a las edades de los participantes, su idiosincrasia, su formación cultural y su nivel educativo, lo cual trajo ventajas como desventajas.

2.3 Estrategia de la intervención

Para la realización de este proyecto se necesitó primeramente la autorización del director del CESGN, quien fue informado de los fines del mismo y de sus contribuciones en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. También se requirió del consentimiento de los estudiantes a quienes se les propuso el taller como una herramienta de apoyo en sus estudios filosóficos y en la formación cultural de su persona. Para conseguir tales fines se dividió el taller en tres partes: una motivacional, otra de estrategias de lectura y otra para implementar una tertulia literaria dialógica. Además se destaca que previo al inicio del taller se hicieron los preparativos que incluyeron la invitación a éste, el diagnóstico del grupo y la firma de una carta compromiso (ver Apéndice H).

La primera parte del taller comprendió 5 sesiones en las que se buscó motivar a los participantes al ejercicio de la lectura por placer, destacando su importancia y sus beneficios. También se invitó a participar en las lecturas gratuitas y experiencias de lectura. De igual forma, se propuso una estrategia para la autoadministración efectiva del tiempo siguiendo el modelo de Covey (2003).

La segunda parte del taller comprendió 9 sesiones y se abocó a la promoción de la lectura por placer a partir de estrategias lúdicas en las que se continuó con la lectura gratuita, lectura en voz alta, lectura dramatizada, lectura individual y lectura grupal. Entre los textos que se utilizaron sobresalieron *El banquete* de Platón y *Hamlet* de William Shakespeare. De estos se realizaron dos bitácoras de experiencias lectoras en torno a los siguientes temas existenciales: el amor, la locura, la muerte y la venganza. De cada uno de ellos se pretendió extraer una interpretación literal que reconstruyera su trama para posteriormente dar lugar a una interpretación inferencial que propiciara diferentes reflexiones sobre estos y permitiera la experiencia vivida del texto y su consecuente significatividad en la vida del lector. Las sesiones fueron planificadas siguiendo un modelo constructivista por lo que se evitó adoptar los roles de profesor y alumnos. A su vez se buscó que los participantes tuvieran un papel activo y no sólo receptivo. De forma que hicieran de los contenidos del taller un aprendizaje significativo. Para ello las sesiones estuvieron divididas en tres apartados. Se inició motivándolos mediante una lectura gratuita o poema y explorando los conocimientos previos sobre los textos y autores a utilizar en cada sesión con una lluvia de ideas o preguntas detonantes. Posteriormente se propusieron algunos textos que tocaran temas existenciales. Se leyeron en voz alta, ocasionalmente de forma grupal y otras de forma individual. De ellos se reconstruyó su trama a partir de la interacción, el diálogo y la participación activa. Finalmente, se buscó la aplicación de lo aprendido en las lecturas a situaciones concretas personales y colectivas.

Con todo ello la última parte del taller que comprendió 8 sesiones se centró en la conformación y consolidación de una tertulia literaria dialógica. Se inició dando los lineamientos y directrices que esta exige para llevarse de modo eficaz. De igual manera se realizaron prácticas que permitieran conocer de modo vivencial su proceso y metodología. Con ello se esperó que los

participantes pudieran descubrir por sí mismos su riqueza y valor en cuanto al disfrute de la lectura. Así como también su apoyo para la formación y desarrollo del hábito de la misma.

La metodología de la tertulia literaria dialógica siguió tres directrices. En primer lugar se pidió a los participantes elegir la extensión de la parte a leer durante una semana. Después en la sesión se solicitó leer en voz alta un fragmento que hubiese sido significativo. Finalmente, se pidió compartir por qué fue significativo tal fragmento y exponer sus opiniones sobre lo leído. De esta forma se hizo uso del método hermenéutico buscando generar un sentido de pertenencia entre el lector y el texto. Con ello se buscó facilitar la fusión del horizonte del lector con el del autor y su texto. Esto con el fin de propiciar que el participante se identificara con éste y se comprendiera a partir de él. En última instancia se exhortó a los participantes a permanecer atentos al compartir de experiencias en actitud de diálogo y escucha.

2.4 Procedimiento de evaluación

En la parte de los preparativos del taller se aplicó un cuestionario diagnóstico (ver Apéndice C) cuyo objetivo fue el de recabar información relativa a cuatro puntos: información personal, situación lectora, preferencias de lectura y motivaciones para el estudio de la filosofía. Este pretendió conocer la situación concreta de cada participante respecto al hábito lector y esclarecer las áreas de oportunidad para coadyuvar en su desarrollo. Tal cuestionario incluyó tanto preguntas de opción múltiple como preguntas abiertas que permitieran obtener información cuantitativa y cualitativa, respectivamente.

Por otro lado se destaca que a lo largo de las sesiones se elaboró una tabla en la que se registraron las situaciones más relevantes sobre el desarrollo del taller. Estas se dividieron en tres rubros: aspectos facilitadores, aspectos entorpecedores y retos futuros (ver Apéndice D). Los primeros refirieron aquellas situaciones que favorecieron el buen funcionamiento del taller; los

segundos, aquellas que obstaculizaron el sano desarrollo del mismo; y los terceros, aquellas situaciones que tenían que atenderse para evitar un estancamiento o un retroceso en los logros obtenidos.

Otro instrumento que permitió evaluar los avances en el proceso de lectura fue la bitácora de experiencias lectoras (ver Apéndice E). Esta se seccionó en tres partes: en la primera se registraron los conocimientos previos, en la segunda las ideas que reconstruyeron la trama del texto, y en la tercera las reflexiones personales que surgieron a partir de algún dato significativo del texto, estimulando con ello la interpretación inferencial. La bitácora pretende evaluar el proceso personal en la lectura de cada participante por lo que el tiempo otorgado para la realización de la misma fue suficiente y se elaboró gradualmente dentro de las sesiones.

Previo a la finalización del taller se realizó una entrevista (ver Apéndice F) a cada participante con la finalidad de constatar cambios en la actitud hacia la lectura. La entrevista giró en torno a los cinco objetivos específicos para conocer si el taller motivó a la lectura por placer, potenció la capacidad de reflexión, generó una convivencia respetuosa, favoreció el interés por la filosofía y la comprensión lectora con la tertulia. Con la información adquirida se realizó un contraste con el diagnóstico inicial y se mostraron los puntos de mejora.

Finalmente, se destaca que el producto final fue la elaboración de un ensayo filosófico. Este se realizó a partir del texto leído en la tertulia. Se solicitó a los participantes partir de ideas significativas del texto, exponer sus reflexiones y comentarios personales. No se estipuló una extensión determinada ni se dio una guía para su elaboración. Para su realización se ocuparon algunas sesiones y se invitó a efectuarlo no como una tarea académica sino como una oportunidad para reflexionar. La evaluación del mismo fue realizada por dos profesores ajenos al

proyecto con base en una rúbrica diseñada para conocer si los participantes pudieron ir más allá de una interpretación literal (ver Apéndice G).

2.5 Procesamiento de evidencias

Las evidencias obtenidas fueron procesadas gradualmente conforme avanzó el taller. Primeramente se realizó el diagnóstico, el cual se cargó en la plataforma Edmodo, donde los participantes pudieron contestarlo con tiempo suficiente. Los datos obtenidos fueron concentrados en un archivo de Excel y, por último, se realizó la estadística correspondiente. Es de destacar que Edmodo es una plataforma educativa y gratuita que facilita la comunicación entre alumnos y profesores de manera privada, enlazándolos con sus correos electrónicos para informarles de alguna actividad o archivo a consultar. Permite almacenar documentos, crear pruebas de diverso tipos, compartir textos, entre otras funciones. El uso de esta plataforma fue fundamental para concentrar todas las evidencias escritas y para ver el desempeño de cada participante.

Por otra parte, las sesiones fueron video grabadas, mediante la plataforma Videoconferencia Telmex, y a partir de ellas se llenó la tabla aspectos facilitadores, entorpecedores y retos futuros con lo más relevante. Estos aspectos se tuvieron presentes en las sesiones subsecuentes para el buen funcionamiento del taller. También se refiere que se utilizó como vía de comunicación la aplicación Whatsapp, mediante la cual los estudiantes notificaban las fallas de conexión o aclaraban dudas sobre las actividades.

Respecto a las bitácoras de experiencias lectoras, se solicitaron por escrito y en digital, una vez que habían sido comentadas en las sesiones. Se cargaron en la plataforma Edmodo y se compararon entre sí de acuerdo a los tipos de lector para verificar si hubo interpretaciones inferenciales y si reflejaron una elaboración comprometida. En lo tocante a la entrevista final, la

cual fue video grabada, se destaca que el procesamiento exigió en primer término la concentración de los comentarios relevantes en un archivo Excel en base a cada una de las preguntas y clasificadas de acuerdo a los objetivos. Posteriormente se hizo el análisis para conocer en qué forma se cumplieron tales objetivos del taller y los resultados quedaron graficados.

En cuanto al ensayo final se refiere que se hizo en digital y los participantes lo cargaron en la plataforma Edmodo. Éste fue distribuido a los evaluadores quienes asentaron una puntuación para cada rubro en base a una rúbrica, en la cual también pusieron comentarios personales por cada participante asignado. Los resultados de la rúbrica fueron graficados para conocer en qué medida el grupo de intervención alcanzó interpretaciones inferenciales y estructuración de ideas.

Para terminar es importante señalar que para mantener el anonimato de los participantes se optará por referir sus comentarios en dos modalidades: utilizando la palabra participante 1, 2, 3, etc., y las siglas de su nombre y apellido. En el primer caso se pretende destacar el orden de participación en las bitácoras y en el segundo, se pretende darle una personalización a sus comentarios en la entrevista final.

CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA Y RESULTADOS

3.1 Descripción de la propuesta

El taller “Leer por placer para filosofar con libertad: Promoción de lectura literaria como estímulo del quehacer filosófico”, fue realizado de octubre a noviembre de 2020 en modalidad virtual. Los destinatarios fueron 17 jóvenes de primer semestre de la licenciatura en filosofía del Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”. El taller estuvo dividido en tres partes: la primera fue diagnóstico-motivacional, la segunda de estrategias de lectura y la tercera se centró en la implementación de una tertulia literaria dialógica, la cual se extendió más allá de las sesiones programadas para la intervención.

La cartografía seleccionada para dicho taller pretendió tocar algunos temas existenciales como el dolor, la muerte, el sentido de la vida y el amor, con la intención de estimular la reflexión filosófica de los participantes, a partir del diálogo (ver Apéndice B). Para ello se efectuaron 22 sesiones de 50 minutos repartidas en 8 semanas en las que se utilizaron diversos recursos como videos, poemas, novelas y canciones, así como estrategias de lectura grupal e individual, en voz alta, en silencio y dramatizada para disponer a los participantes al ejercicio de la lectura y de la reflexión filosófica. A continuación se detallan las reuniones preparativas, las partes del taller y sus sesiones correspondientes. De igual forma se recomienda ver el Apéndice I para conocer una sesión representativa.

3.1.1 Organización y preparativos.

Primeramente, se solicitó autorización al director del instituto quien dispuso que se incluyera en el horario de las materias de los estudiantes, por lo que no fue necesario ningún tipo de convocatoria publicitaria. Dentro de dicho horario, el taller quedó asignado los días lunes,

martes y miércoles de 8:00 a 8:50 p.m., debido a que el turno manejado en la licenciatura es vespertino. Se hicieron tres reuniones cortas con los estudiantes para presentarles gradualmente el proyecto y sus implicaciones. Tales reuniones permitieron al coordinador realizar un análisis somero del diagnóstico y realizar algunas adaptaciones al proyecto en base a los intereses y la situación de cada estudiante.

La primera reunión preparativa buscó propiciar en los estudiantes una toma de conciencia sobre su estado personal en relación a la lectura por placer. Para ello se partió de dos preguntas detonantes: ¿Alguna vez has leído por placer? ¿Hace cuánto no leo por placer?, y se invitó a escribir su respuesta, según correspondiera alguna de ellas a su situación. Seis estudiantes compartieron su respuesta, incluso una de ellos, posteriormente decidió relatar cómo fueron sus inicios en la lectura, al hacer un comentario al texto de Felipe Garrido “los lectores no nacen, se hacen”. Se presentó el objetivo general del taller y un gráfico sobre los tipos de lector que señala Garrido (2004) con el fin de que los futuros participantes se fueran ubicando como lectores. También se pidió a éstos acceder a la plataforma Edmodo y contestar un cuestionario diagnóstico para conocer sus intereses, su situación lectora y las áreas de oportunidad. Al final de esta reunión se refirió que el taller conllevaba un reto implícito, el de hacer que la lectura académica se hiciera por placer y que se disminuyera la brecha entre lo académico y lo placentero. En otras palabras, se exhortó a hacer de la lectura académica una lectura por placer.

En la segunda reunión se presentó a los estudiantes una carta compromiso donde se especificó el objetivo del taller y que éste formaba parte de un proyecto de intervención que sería evaluado, conforme a lineamientos metodológicos, por docentes de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. De igual forma se enfatizó que cada estudiante tenía la libertad de aceptar participar o no en el taller, dejando en claro que su no

participación no afectaría sus calificaciones. Se destacó que la finalidad del taller era complementar su formación profesional. Asimismo, se asentó que en caso de aceptar participar se requeriría su colaboración en todas las actividades del taller y su asistencia continua hasta el momento de la conclusión del mismo (ver Apéndice H).

La tercera reunión fue para exponer el modo de trabajo, refiriendo que el taller no pretendía convertirse en una asignatura más que dejara tarea adicional, sino que buscaba otorgar herramientas que facilitaran el desarrollo de la lectura por placer. Aunado a esto se leyó y comentó el fragmento de una columna del periódico el Universal titulada “Felipe Garrido y la lectura” (Argüelles, 2004). Se analizó la tesis de la columna: No es lo mismo estudiar que leer y se invitó a los participantes a compartir sus comentarios. También se analizaron los conceptos de “lectura” y “literatura” y se pidió compartir una palabra relacionada con cada término. Finalmente se dejó en claro que el coordinador, a pesar de ser profesor de otra asignatura para este semestre, no fungiría como tal, sino como coordinador del proyecto y que exhortaría a la realización de las actividades pero sin sancionar a los participantes cuando por alguna situación éstos no cumplieren o no asistieran al taller.

3.1.2 Primera parte del taller (Sesiones 1 a la 5).

La primera parte del taller fue motivacional. Se realizaron cinco sesiones en las que el propósito fue favorecer una toma de conciencia sobre la importancia de la lectura por placer e incentivar su práctica. Para ello se compartieron cuatro temáticas: Mi experiencia de lectura, lo importante ante lo urgente, el libro es como una persona, y lectura y vida. En el transcurso de las mismas se invitó a los participantes a compartir lectura gratuita. Cinco de ellos accedieron y empezaron su compartir desde la cuarta sesión. También se presentó la estrategia de autoadministración efectiva del tiempo de Covey (2003) que expone cuatro cuadrantes para

discernir los efectos de no poner atención en lo importante y quedarse sólo atendiendo lo urgente o lo no importante.

Otro recurso destacable de esta primera parte del taller fue el compartir de experiencias de lecturas por parte del coordinador y tres participantes. En la primera sesión el coordinador compartió su experiencia de lectura e hizo la invitación a los miembros del taller para que quienes quisieran hacer lo mismo se anotasen. Tres participantes (dos autodenominados lectores letrados y un autónomo) se interesaron y se les asignó un día a partir de la cuarta sesión. Aunado a esta estrategia de compartir experiencias de lectura se incentivó a tomar conciencia y la práctica de la misma con videos, poemas y la lectura de algunos textos. Entre estos recursos destacan el video “Leer es resistir” de Benito Taibo en el que el escritor comparte cómo nació su amor por la lectura y cómo se hizo escritor. Tal video en el que Taibo presenta de forma narrada una lista de libros, permitió que los participantes trataran de identificarlos partiendo de algunos datos que el conferencista brindó de cada texto sin decir su título. Otro recurso fue el poema 20 de Pablo Neruda, cuya experiencia del amor provocó que algunos participantes expresaran hechos de su vida. También se compartieron dos artículos para discutir la experiencia lectora en equipos. El primero leyó: “Lo que ocurre cuando leemos un libro (y su efecto en nuestra vida)” (Guardiola et al., 2018) y el segundo “Los retos de la lectura en la era de internet” (Cárdenas Guzmán, 2018). Ambos artículos se analizaron por los participantes en base a tres rubros, lo positivo, lo negativo y lo interesante. Al final en un plenario se expusieron las conclusiones a las que llegaron en cada equipo.

Otro de los textos leídos fue *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores* de Felipe Garrido, el cual se hizo mediante la técnica de lectura comentada entre el coordinador y los participantes del taller. En este texto lo relevante fue

mostrar al libro como una persona. A partir de esta lectura los participantes escribieron en un párrafo lo que representa un libro para ellos.

Las sesiones 4 y 5 de esta primera parte se ajustaron para que al inicio de las mismas un participante hiciera lectura gratuita y al final otro compartiera su experiencia de lectura. La lectura gratuita del primer participante fue de un cuento de Oscar Wilde, “El ruiseñor y la rosa”, y la segunda de un fragmento de *Historia de cronopios y de famas* del escritor argentino Julio Cortázar. A ambos participantes se les preguntó qué les motivó a compartir tales textos a sus compañeros y por qué era significativo el mismo. Respecto a las experiencias de lectura, los dos participantes narraron, sin haberles dado una guía para su escrito, cómo surgió su afición a la lectura, cómo había sido su evolución, algunos libros con los que iniciaron su proceso lector y lo que representaba para ellos la lectura en la actualidad. Al final de las mismas compartieron su sentir sobre lo que les motivó a participar en esta experiencia.

3.1.3 Segunda parte del taller (sesiones 6 a la 14).

La segunda parte del taller se enfocó a la práctica de algunas estrategias de lectura durante 9 sesiones. Se hizo lectura grupal, individual, en voz alta, en silencio y dramatizada. Las sesiones se denominaron “lectura con o sin sentido”, “convergencia de sentidos en la lectura” y “lectura y existencia”. Tres participantes compartieron lectura gratuita y uno su experiencia de lectura. Las lecturas gratuitas que se compartieron fueron de los siguientes textos: *Los miserables* de Víctor Hugo, *El Crucificado ha resucitado* de Jorge Atilano González Candia (autor huatusqueño) y *La tregua* de Mario Benedetti. Al finalizar el primer participante dio razón de las enseñanzas que podría dejar el texto de los *Miserables* a quien decidiese leerlo. El segundo refirió la importancia del texto en la restauración del tejido social; y el tercero comentó que el apartado que leyó de *La Tregua* le remontaba a un hecho de su vida relacionado con la

frustración. Otro participante compartió su experiencia de lectura y comentó cómo se hizo lector y los libros que favorecieron tal hábito.

Los textos introductorios que se utilizaron para la práctica de las diversas estrategias de lectura fueron: el epígrafe de *Rayuela* (Cortazar, 2008), el cual se hizo primero con una lectura convencional por dos participantes para corroborar si ésta favorecía la comprensión y, en un segundo momento, con lectura dramatizada, simulando a un campesino, lo cual permitió comprenderlo mejor, a juzgar por las participaciones sobre el contenido del texto que hubo después de la lectura del mismo. También se leyó el texto de la canción El Campamento de Luis Pescetti, en la que se otorgó a los participantes una voz de algún personaje social o famoso y una emoción. Se solicitó leyeran un fragmento utilizando la voz o la emoción dada.

Los textos base para la elaboración de bitácoras de experiencia lectora fueron: *El banquete* de Platón y *Hamlet* de William Shakespeare. La lectura de estos textos y el llenado de las bitácoras se hicieron a lo largo de siete sesiones. Primeramente, se pidió a los participantes contestar la sección de conocimientos previos que contenía una pregunta, en el caso de la bitácora 1; y un caso para discutir en grupo respecto a la bitácora 2. Con ello se pretendió introducir al texto a los participantes y rescatar sus conocimientos previos, siguiendo el modelo constructivista. Después se hizo la lectura de algunos apartados previamente seleccionados de dichos libros. Ambos se leyeron en forma grupal y de manera dramatizada sólo en el caso de *Hamlet*, en el que se repartieron los personajes a los participantes. Al término de las lecturas grupales se hizo un plenario para extraer las ideas principales del texto y contestar de forma individual la columna de “reconstrucción de la trama”. Posteriormente se pidió a los participantes, en el caso de *El banquete*, retomar una frase o idea que fuese significativa y elaborar una reflexión personal en la sección “aprendizaje significativo” de la bitácora de

experiencia lectora. En el texto de *Hamlet* se proporcionaron dos binomios temáticos (locura-amor y venganza-muerte) y se solicitó a los participantes realizar una reflexión al respecto.

Una vez contestadas las bitácoras se dedicó una sesión para cada texto, en el que se compartieron por parte de algunos participantes las reflexiones personales puestas en las mismas. Al término de cada participación el coordinador retomó algún dato significativo y preguntó por qué se compartió tal dato, con el fin de que el participante profundizara más en el hecho y lo vinculara con una situación de vida.

3.1.4 Tercera parte del taller (sesión 15 a la 22).

Esta parte se inició con la presentación de cinco libros: *La peste* y *El extranjero* de Albert Camus, *El hombre en busca de sentido* de Viktor Frankl, *El día que Nietzsche lloró* de Irvin D. Yalom y *Todos los hombres son mortales* de Simone de Beauvoir. Posteriormente, se formaron dos equipos para llevar a efecto la implementación de las tertulias literarias dialógicas. Un grupo fue de ocho y otro de nueve integrantes, seleccionados por el coordinador considerando el diagnóstico. En el primero se incluyeron seis lectores utilitarios y dos autónomos; en el segundo siete lectores autónomos y dos letrados. Esto como medida estratégica para dar la oportunidad de que todos participaran. Se asignó un día a la semana para llevar a efecto la tertulia de cada grupo, con el fin de dar tiempo suficiente a los participantes en la lectura de los textos escogidos. Estos fueron *El hombre en busca de sentido* para el grupo de lectores utilitarios y autónomos, y *La peste* para el grupo de lectores letrados y autónomos.

Antes de iniciar las tertulias se hizo una presentación a los participantes para que conocieran en qué consisten, cuáles son sus principios y cómo funcionan. Después se pasó a comentar la parte seleccionada del texto por cada participante. Se les pidió que señalaran el párrafo que les interesó, que lo leyeran en voz alta y que dijeran por qué fue significativo. En la

primera y segunda reunión la participación fue un tanto mecánica, pero a partir de la tercera se hizo más interactiva y espontánea. De esta forma y para efectos de la conclusión del taller se hicieron tres tertulias para cada grupo, con el fin de identificar los temas existenciales contenidos en las obras y adquirir algunos elementos para la realización de un ensayo filosófico, con el cual se terminó la evaluación del taller. Es de destacar que los ensayos fueron evaluados siguiendo una rúbrica (ver Apéndice G) por dos profesores más, ajenos al proyecto y miembros del cuerpo académico del CESGN, con el fin de constatar si los participantes pudieron realizar interpretaciones inferenciales de los textos y con ello disponerse al quehacer filosófico. Alternamente a la realización de las tertulias, se llevó a efecto una entrevista personalizada para verificar el cumplimiento de los objetivos. Las entrevistas fueron de modo individual y virtual y permitieron conocer de viva voz el impacto del taller.

3.2 Presentación de resultados

3.2.1 Cuestionario diagnóstico.

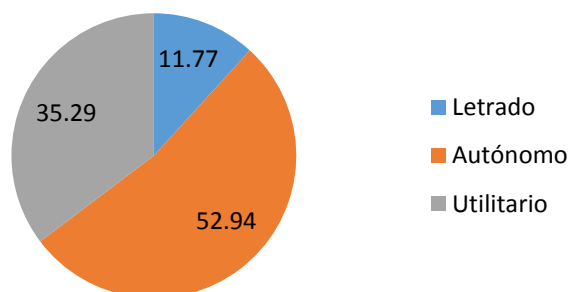
El cuestionario diagnóstico se estructuró en los siguientes apartados: información personal, situación lectora, preferencias de lectura, y motivaciones y dificultades en el estudio de la filosofía. Es de destacar que el último apartado se aplicó un mes después de iniciado el semestre para conocer las dificultades reales de los participantes (ver Apéndice C).

Respecto a la primera parte un dato relevante fue que 14 participantes se identificaron con el área de humanidades, tres con las ciencias exactas y uno con las biológicas. De los tres estudiantes identificados con las ciencias exactas dos se autodenominaron lectores, uno letrado y otro autónomo. Esto mostró que había un área de oportunidad para estimular el quehacer filosófico, en el cual se precisa de un interés por las cuestiones humanas y de un hábito lector consolidado.

Sin embargo, esto no significa que los 14 participantes identificados con las humanidades fueran lectores autónomos o letrados, pues al preguntarles qué tipo de lector se consideraban, los datos del diagnóstico arrojaron que 4 de los identificados con humanidades se consideraron lectores utilitarios, a éstos se agregan uno que se identificó con ciencias biológicas y otro de ciencias exactas, siendo seis el total de lectores utilitarios. En la gráfica siguiente se muestran los resultados de los lectores hallados en el grupo de intervención, en sus categorías: utilitario, autónomo y letrado.

Figura 1

Tipo de lector con el que se identifican los participantes



Nota. Como se aprecia en la figura los lectores autónomos representaron la mayoría, teniendo presente que los letrados también son implícitamente autónomos. Sólo un porcentaje menor a la mitad son lectores utilitarios. Aún con ello se pudo constatar un grupo heterogéneo.

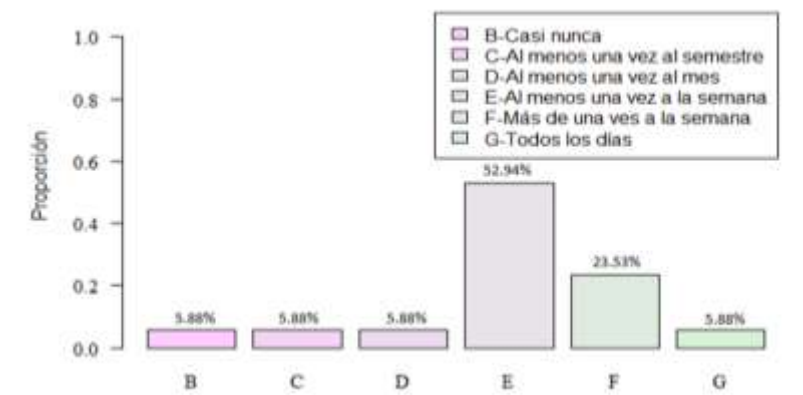
También se reconoció como un área de oportunidad el que 9 fueran lectores autónomos y 2 letrados, respecto al estímulo de la lectura por placer, la cual más que enseñarse se contagia y en el grupo de intervención tales lectores se vieron como referentes esenciales para motivar a los lectores utilitarios al ejercicio de la lectura por placer. Este hecho se complementó con la

motivación que los lectores utilitarios manifestaron para el ejercicio de la lectura por placer, en la que cinco de ellos manifestaron a través de ésta incrementar sus conocimientos y bagaje cultural.

Respecto a la frecuencia en la práctica de la lectura por placer sobresale el que la mayoría lea, al menos una vez a la semana y más de una vez a la semana, lo cual muestra que el grupo de participantes tiene un nivel óptimo en el hábito de lectura. De igual forma, se denota una relación entre tal frecuencia en la lectura y el número de lectores autónomos y letrados que juntos suman 11 participantes. Esto se confirma también con el número de libros leídos durante un año, donde sobresale que los rangos más altos son de 6 a 10 y más de 11 libros por año. Empero, esto no necesariamente indica que la lectura de todos los libros se haya realizado por placer, pues se ha de tener presente que 6 participantes se autodefinen como lectores utilitarios.

Figura 2

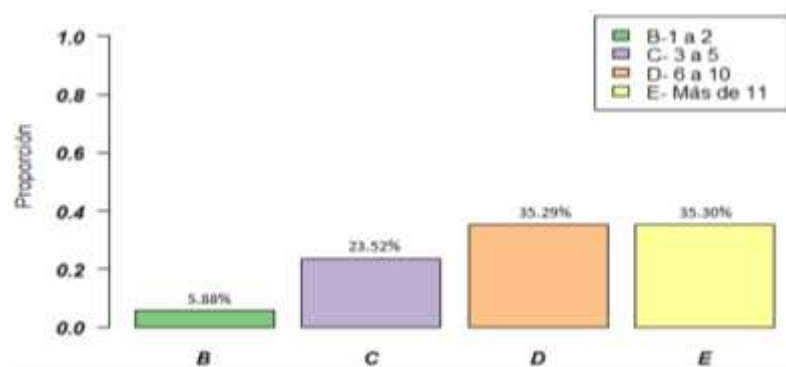
Frecuencia con la que realizan lectura por placer



Nota. En esta gráfica se pudo apreciar que la mayoría de los participantes leían al menos una vez y más de una vez a la semana, esto confirmó que sólo un porcentaje menor (23.52%) vinculado con los lectores utilitarios, requerían intensificar la práctica de la lectura.

Figura 3

Sobre el número de libros leídos en el último año

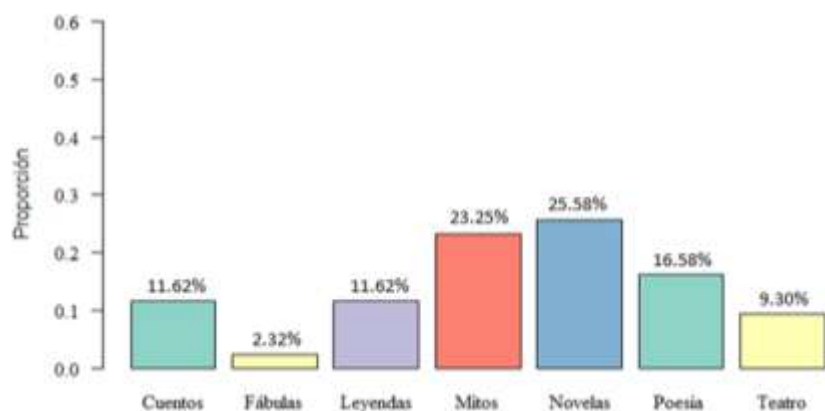


Nota. En esta gráfica se constató que la mayoría de los participantes estaban por encima del promedio de libros leídos en un año en México referido por el MOLEC (INEGI, 2020), según el cual es de 3.4 libros. Esto mostró que el nivel de lectura en el grupo intervenido fue óptimo.

Otro aspecto que fue relevante hallar en los participantes es el relacionado con los subgéneros literarios de más interés. Sobresalieron las novelas, los mitos y la poesía, lo que se consideró de suma importancia, pues aunque la cartografía propuesta en el protocolo incluía en su mayoría novelas, poco se había pensado en la presentación de poemas. De esta manera, se introdujeron algunos de éstos como preparación a la lectura de los textos principales en el abordaje de temas existenciales. A continuación se presenta la gráfica que muestra los resultados obtenidos en este rubro.

Figura 4

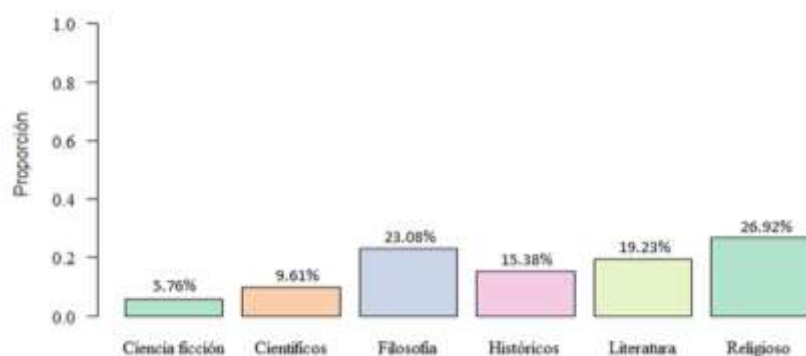
Géneros y subgéneros literarios que más interesaron a los participantes



En cuanto a los temas que a los participantes les interesaba conocer mediante la lectura, fue relevante saber que había una preponderancia de los temas filosóficos, los históricos y los mitológicos. Esto motivó a reafirmar la pertinencia de temas existenciales en el taller y a reconocer este punto como un área de oportunidad más. No obstante, cuando se preguntó sobre el tipo de libros preferidos para realizar lectura por placer, hubo una variante en la que aparecieron en primer lugar los de contenido religioso, después los de filosofía y, en tercer lugar, los de literatura. Esto quizá se debió al predominante número de participantes que se encuentran encaminados al sacerdocio ministerial.

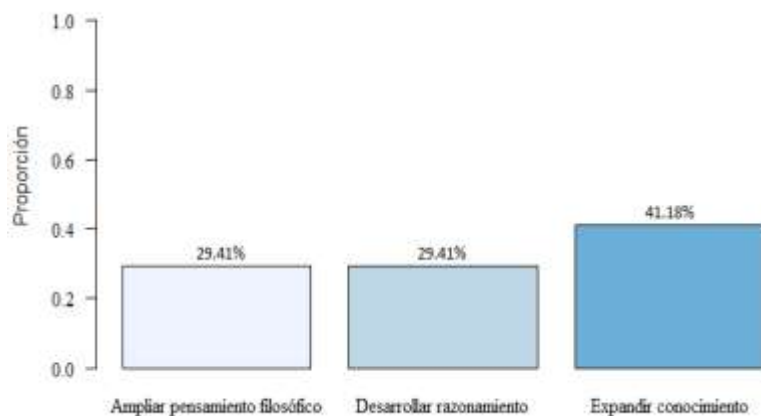
Figura 5

Tipos de libros que más interesaron a los participantes

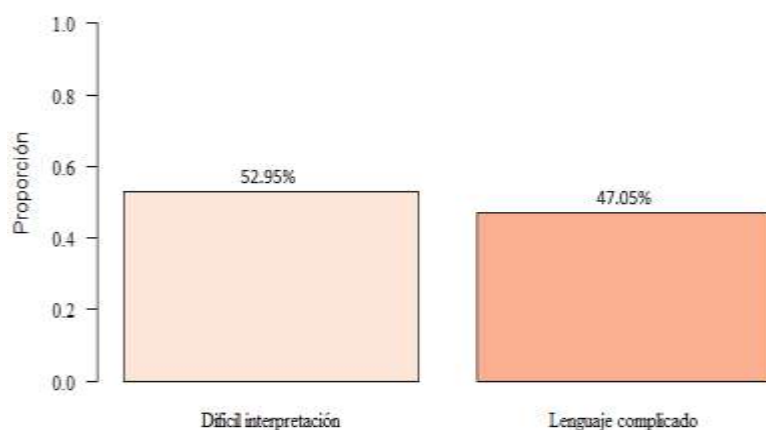


Nota. Esta gráfica mostró que los libros con mayor estima fueron los religiosos, los filosóficos, los literarios y los históricos, esto confirmó la tendencia humanista predominante en el grupo intervenido y, a su vez, el contexto religioso de 15 participantes.

Finalmente se indagó sobre los motivos que los participantes tuvieron para estudiar filosofía, el resultado mostró que éstos ven en los estudios filosóficos una oportunidad para ampliar sus conocimientos y de modo adicional una oportunidad para el desarrollo del razonamiento y pensamiento filosófico. También resultó significativo que 6 participantes vieran los estudios de filosofía como una preparación para el estudio de la teología y/o formación sacerdotal, mostrando con ello que tales estudios no son el fin primordial, aunque esto no obstó para que mostraran una actitud positiva ante los mismos. Pero aunque hay interés en los estudios de filosofía los resultados mostraron que los participantes consideran que los textos filosóficos son difíciles de abordar por dos razones: por su lenguaje y por su interpretación. Esto también explica el hecho de que sólo un participante (lector letrado) haya realizado una lectura completa por placer de libros filosóficos y dos más hayan realizado sólo lectura de fragmentos de tales libros. Esto lleva a concluir que el grupo se encuentra en disposición para los estudios de filosofía, pero requiere un estímulo y una preparación gradual que le permita adentrarse a los textos con una estrategia de análisis sólida y que potencie su interpretación inferencial. De ahí que la estrategia de intervención se vio justificada al proponer bitácoras de experiencia lectora para realizar un análisis más estructurado y distinguir la interpretación literal de la inferencial, con lo cual se pretendió responder a tal realidad en relación a la lectura de textos filosóficos.

Figura 6*Motivos para estudiar filosofía*

Nota. Como se puede constatar la gráfica refiere que los participantes vieron en el estudio de la filosofía un medio para incrementar sus conocimientos. Este dato fue revelador porque indicó que algunos participantes la concebían como instrumento de cultura general, más no como una ciencia que permeara en la existencia personal, lo cual fue motivo para intensificar la estrategia autorreflexiva, mediante las bitácoras de experiencias lectoras.

Figura 7*Percepción de los participantes sobre los textos filosóficos*

Nota. La gráfica mostró que los participantes consideraban los textos filosóficos difíciles de abordar, lo cual indicó que fue oportuno potenciar el carácter hermenéutico en el proyecto de intervención, a partir del estímulo de la interpretación inferencial.

3.2.2 Aspectos facilitadores, aspectos entorpecedores y retos futuros, que acontecieron a lo largo del taller.

Lo acontecido en las diversas sesiones se fue registrando mediante un formato evaluativo de sesiones tres rubros: aspectos facilitadores, aspectos entorpecedores y retos futuros (ver Apéndice D). A continuación se presentan de modo general los aspectos que permitieron un desarrollo adecuado de las sesiones y los que limitaron o desfavorecieron en distintas circunstancias, así como los principales retos que se tuvieron.

Tabla 1

Sobre las oportunidades, las dificultades y los principales retos de la intervención

Aspectos facilitadores	Aspectos entorpecedores	Retos futuros
<p>Participación Los lectores letrados y autónomos mostraron interés por realizar lecturas gratuitas y compartir experiencias de lectura, así como para comentar los poemas. Los lectores utilitarios tuvieron una participación gradual que se hizo plena en la tertulia. Algunos participantes que tuvieron fallas de conexión preguntaron sobre las actividades realizadas en el taller.</p> <p>Integración grupal Los participantes se integraron y se percibió un ambiente de compañerismo, a pesar de que las sesiones</p>	<p>Fallas de conexión en internet Estas fallas no permitieron que todos los participantes asistieran a las sesiones, escucharan las sesiones completas o compartieran sus opiniones.</p> <p>El inicio de la intervención condicionado por la pandemia La pandemia no permitió iniciar la intervención en el tiempo programado, esto acarreó un retraso en el reporte de resultados.</p> <p>Sesiones de tiempo limitado Las sesiones fueron de 50 minutos, lo cual hizo que se alargara el tiempo de la</p>	<p>Experiencias de lectura Propiciar el compartir de experiencias de lectura.</p> <p>Asistencia al taller Aumentar el porcentaje de asistencia al taller.</p> <p>Estrategias de lectura para textos largos Proponer diversas estrategias de lectura para leer textos extensos.</p> <p>Lecturas anticipadas Motivar a los participantes para que realicen las lecturas extensas previamente para completar las actividades.</p> <p>Participación Promover la participación de los lectores utilitarios con el fin de que esta sea más extensiva.</p>

<p>fueron virtuales.</p> <p>Responsabilidad en las actividades escritas La mayoría hizo el esfuerzo por elaborar las distintas actividades escritas como las bitácoras de experiencias lectoras y el ensayo filosófico, entre otras.</p> <p>Aplicación de contenidos literarios a situaciones de vida Algunos participantes compartieron experiencias personales a partir de las lecturas, los poemas y las reflexiones contenidas en las bitácoras de experiencias lectoras.</p> <p>Trasladar contenidos a la situación actual En las tertulias se hicieron analogías entre los relatos literarios y la situación actual de pandemia.</p> <p>Trabajo en equipo Durante el transcurso del taller se pudo trabajar en equipos sin mayor problema. Los participantes colaboraban y daban sus opiniones aceptando la forma de trabajo en cada sesión.</p> <p>Intertextualidad Algunos participantes refirieron otros textos y películas, a partir de los propuestos en el taller, lo cual permitió ampliar el horizonte de comprensión.</p> <p>Tertulia con lectores letrados y autónomos más inferencial La tertulia conformada por lectores letrados y</p>	<p>intervención y que en ocasiones no se concluyeran las actividades y quedarán pendientes.</p> <p>Cancelación del taller por días feriados La intervención se realizó en un periodo en el que hubo dos días festivos lo cual llevó a cancelar el taller y a retrasarlo.</p> <p>Las sesiones video grabadas no solicitadas Los participantes que no asistieron a las sesiones por problemas de conexión no solicitaron los videos de las mismas, esto debido a que algunos de ellos no los podían descargar o guardaban sus datos para las clases.</p> <p>Dificultad para la lectura dramatizada La mayoría de los participantes tuvo dificultades para dramatizar la lectura y darle énfasis.</p> <p>Dificultad en la fluidez de lectura en voz alta El compartir de pantalla no siempre favoreció el cambio de páginas en los textos, esto dificultó para que hubiera una lectura en voz alta fluida.</p> <p>Sesiones con participación mecánica Algunas sesiones adolecieron de una participación espontánea y cayeron en una participación rutinaria regularmente realizada por lectores letrados y autónomos.</p> <p>Sesiones no video</p>	<p>Continuidad en la lectura y bitácoras Retomar la lectura de textos pasados y la elaboración de bitácoras sin perder el hilo conductor de las mismas.</p> <p>Elaboración de bitácoras Elaborar tres bitácoras correspondientes a tres libros distintos.</p> <p>Forma de contestar bitácoras Verificar la forma en que se contestaron las bitácoras, ya sea por cumplimiento o a conciencia.</p> <p>Compartir de bitácoras Lograr que los participantes compartan y envíen sus bitácoras al coordinador.</p> <p>Forma de trabajo en las tertulias Realizar una adecuada división del grupo para el ejercicio de las tertulias literarias dialógicas.</p> <p>Promoción de lectura por placer Concienciar a los participantes para que no realicen la lectura del texto compartido en la tertulia como una tarea académica.</p> <p>Interactividad Estimular a los participantes para que hagan las sesiones con mayor interactividad.</p> <p>Interpretación inferencial Poner especial atención en la interpretación inferencial de los textos que realizan los participantes y estimularla.</p> <p>Hipótesis extraídas de los textos Retomar en futuras sesiones las hipótesis extraídas de los</p>
---	---	--

<p>autónomos fue más inferencial que literal lo cual favoreció la comprensión del texto. Los lectores utilitarios se mantuvieron frecuentemente en una interpretación literal y gradualmente alcanzaron una inferencial.</p>	<p>grabadas Algunas sesiones no se grabaron completas por descuido del coordinador o por fallas de conexión.</p>	<p>textos y verificarlas.</p>
--	--	-------------------------------

3.2.3 Bitácoras de experiencias lectoras.

Las bitácoras de experiencias lectoras fueron dos instrumentos evaluativos utilizados en la segunda parte del taller a partir de la sesión 8 hasta la 14. Metodológicamente se pretendió integrar en éstos el modelo constructivista y la hermenéutica. Esto porque en tales bitácoras se rescataron los conocimientos previos de los participantes, posteriormente se invitó a reconstruir la trama del texto, lo que corresponde a realizar una interpretación literal. De igual forma, se buscó adquirir un aprendizaje significativo a partir de fragmentos del texto que hubiesen impactado en los lectores. Esto último, hermenéuticamente, fue equivalente a una interpretación inferencial. De esta manera las bitácoras se segmentaron en tres apartados: conocimientos previos, reconstrucción de la trama y aprendizaje significativo (ver Apéndice E). Con la elaboración de las bitácoras se pretendió también favorecer la zona de desarrollo próximo postulada en el constructivismo social. Esto porque en su desarrollo se hizo necesario el intercambio de ideas por los distintos participantes, lo cual permitió que éstos ampliaran la comprensión de los textos con el apoyo de los demás.

Bitácora de experiencia lectora 1 (*El banquete de Platón*).

La bitácora 1 fue realizada y entregada en digital por 15 participantes, sólo faltaron en su elaboración dos integrantes del grupo de intervención (un lector utilitario y un autónomo). No obstante, durante las sesiones dedicadas al llenado de los apartados, ambos participantes

estuvieron presentes. Durante el proceso del llenado de la misma se trabajó de forma individual en la sección de conocimientos previos, donde los participantes tenían que responder la pregunta ¿qué es el amor? Posteriormente, se hicieron equipos de trabajo y a cada uno se le asignó un discurso sobre el amor de la obra *El banquete* de Platón. Se extrajeron en cada grupo los puntos principales de cada discurso y se designó un secretario para concentrarlos y compartirlos en plenario. Esto correspondió a la sección de reconstrucción de la trama.

En la última sección de la bitácora se otorgaron 20 minutos para que los participantes hicieran una reflexión, a partir de frases significativas del texto. Durante este espacio un participante (lector utilitario) de modo espontáneo puso música en la sesión virtual y con esto se generó un ambiente agradable.

En otra sesión se llevó a efecto el compartir de las reflexiones de la bitácora 1. Cinco participantes (dos letrados, un autónomo y dos utilitarios) decidieron comentar sus reflexiones. Participante 1. Dijo que lo que más le impactaba del amor era su relación con el obrar: “el que ama no actúa mal”. En su bitácora se pudo constatar el siguiente inicio: “*El amor es la virtud del buen obrar, que conlleva la maduración de la persona.* El ser que ama tiene como destino obrar según ese amor, lo dice San Agustín: *Ama y haz lo que quieras*, podemos ver que el amor es el fundamento del vivir [...]”.

Participante 2. Destacó que el amor tiene múltiples formas y que al realizar su reflexión fue recordando diferentes personas que han sido importantes a lo largo de su vida, incluso vinculó el tema con lo espiritual. De su bitácora se rescata lo siguiente: “*Amo como ama el amor*, amo sin preguntas, sino que amo dando respuestas. El amor es verdaderamente una entrega, un darse por completo a lo que se ama, amor es sufrimiento, es totalidad, es alegría, es felicidad, por eso amo el amor que me ha amado [...]”.

Participante 3. Refirió que le impactó entender el amor como sacrificio y entrega, lo cual consideró ser lo común a todos los tipos de amor. A partir de su bitácora compartió un poema creado por el mismo en el que expuso un hecho amoroso de su vida. Aquí un fragmento de tal poema:

“Que abstracto es aquel concepto
Donde los creyentes llaman Dios,
Los ateos nombran sentimiento
Y los ingenuos llaman corazón”.

Participante 4. Retomó la frase: “el amor es el más antiguo de los dioses” y la relacionó con la idea de amor de Teresa de Calcuta “amar hasta que duela”. Destacó que la palabra que más le impacta es la de entrega y sacrificio. En su bitácora se pudieron encontrar algunos cuestionamientos: “[...] a lo largo de los años el amor se ha caracterizado de los mejores conceptos lo más dulce que se pueda escuchar de este sentimiento. Pero ¿realmente el hombre ama? Es algo en lo que tenemos que reflexionar profundamente pues la sociedad no vive en armonía. ¿Cuándo se perdió el amor? Actualmente nos encontramos con temas bastantes polémicos. La sociedad está sufriendo. Y es que en la actualidad existen verdaderamente muy pocos seres humanos que se caractericen por amar”.

Participante 5. Mostró su noción de amor calificándolo con conceptos contrastantes. Compartió dos poemas de su propia autoría y refirió que fueron dedicados a una persona especial en su vida en momentos diferentes. A continuación algo de lo encontrado en su bitácora: “Quizá el amor sea la misma vida y a la vez la misma muerte, la misma felicidad y la misma fatalidad, para así perdurar y volverse eterno”.

Además de lo señalado por quienes participaron en la sesión, también sobresalen otras reflexiones de otros participantes que entregaron sus bitácoras. A continuación se exponen algunas representativas:

Participante 6. “El amor suele ser incomprensible para muchos, principalmente porque va más allá de ser un simple sentimiento. ...Pero, si no tiene origen, ¿es infinito? ¿y como se explica el odio? Porque hemos escuchado que el odio es la ausencia del amor, y es ahí donde nace otra cuestión ¿Dónde está el amor?”.

Participante 7. “El amor se puede vivir en diversos niveles, hay quienes aman lo necesario o hasta menos y quienes aman hasta de más. Al igual que otros sentimientos el amor te vuelve loco, a diferencia de ellos es que el amor lo hace para bien, esta locura te lleva a hacer cosas inimaginables, que nunca hubieras pensado hacer por alguien”.

Participante 8. “El amor es hermoso en sí, porque demuestra lo mejor del ser humano en un sentido: sólo si es verdadero. Actualmente el concepto de amor se ha diversificado y relativizado que todos creen saber que es el amor, pero de forma absurda se hace lo que conviene personalmente y si conviene personalmente ya no es amor, sino sólo el falso amor”.

Bitácora de experiencia lectora 2 (*Hamlet* de Shakespeare).

Esta segunda bitácora fue realizada y entregada en digital por 13 participantes. Cuatro de ellos no la entregaron (tres autónomos y un utilitario), esto quizá debido a que no estuvieron presentes, algunos en el proceso de elaboración y otros cuando se compartieron las reflexiones de las mismas. La bitácora, como se ha indicado antes, partió de una situación detonadora en la sección “conocimientos previos”. Aquélla consistió en diseñar en equipos de trabajo una estrategia en tres pasos para evidenciar al autor de un asesinato, teniendo como referencia sólo una “corazonada” o intuición. Posteriormente, se hizo lectura dramatizada sobre fragmentos

seleccionados del texto de *Hamlet* y al término de ésta, en la sección “reconstrucción de la trama”, se pidió a los participantes plasmar las ideas más relevantes del texto.

En otra sesión para darle continuidad al texto leído, debido a que habían pasado seis días después de la lectura dramatizada del texto, se invitó a los participantes a reconstruir verbalmente la trama del mismo. Ocho participantes (dos letrados, tres autónomos y tres utilitarios) decidieron aportar en plenario lo que recordaban. Esto permitió continuar con la elaboración de la reflexión a partir de dos binomios temáticos: locura-amor; venganza-muerte. Se dieron a los participantes 20 minutos para la elaboración de la misma y al término de estos se señaló que el compartir se haría en la siguiente sesión y se exhortó a continuar con la reflexión escrita en caso de que no hubiesen terminado.

Se designó una sesión para compartir algunas reflexiones. La estrategia que se utilizó para la participación consistió en que el coordinador designó a un lector utilitario para leer su bitácora, después éste tenía que elegir a otro para que hiciera lo mismo, y así sucesivamente. Sólo pudieron compartir sus reflexiones cinco participantes (dos lectores utilitarios y tres autónomos). Lo significativo de esta estrategia fue que todos los designados, a pesar de no saber qué les iba a tocar compartir, tuvieron disponibles sus bitácoras, lo cual mostró un alto grado de responsabilidad.

Participante 1. Compartió el por qué tomó el tema del amor y la locura en su reflexión, señalando una experiencia personal en su familia. Recordó que cuando pequeño hacía preguntas a su mamá sobre noviazgos, ella le respondía que eran cuestiones de la locura y el amor para que ya no preguntara. En su bitácora narró el siguiente cuento: “[...] amor y la locura dos sentimientos que se pusieron a jugar escondidillas y la locura accidentalmente empujó al amor a un rosal y este

quedó ciego. Desde ese momento la locura se comprometió a acompañar al amor a donde fuera. Y es así que el amor es ciego y la locura lo acompaña”.

Participante 2. Habló en su bitácora de la venganza e introdujo el tema de la justicia el cual retomó de un pasaje bíblico. Fue más allá del binomio venganza-muerte que se había puesto como tema a desarrollar en la bitácora. Aquí un fragmento de su reflexión: “Siempre que nos ofenden o que vivimos una situación que nos hace enojar o nos lastima buscamos la forma de hacer justicia. La venganza, entonces, depende de la manera en que concebimos la justicia. Buscar compensar las cosas es justicia, pero buscar vengar las cosas en vez de compensar lo desordena más”.

Participante 3. Refirió que entendía la locura en sentido positivo como una virtud de quienes aman y se entregan plenamente. En su bitácora plasmó la siguiente idea: “Una gran alianza en estos dos términos, una gran unidad que hace el amor y la locura, porque considero que una se necesita de la otra, hasta cierto grado son esenciales para la vida del ser humano, son de grandeza pues ayudan a conjugar bien el sentimiento que nace de la persona, pues quien ama está loco y quien está loco por amor en un buen sentido puedo decir que es un verdadero amor”.

Participante 4. Partió de una frase del texto de *Hamlet* “vence con astucia y evade la violencia”, además relacionó la muerte del padre de Hamlet con la muerte de Sócrates vista en su clase de historia de la filosofía. Agregó el tema de la justicia-injusticia. Destaca el carácter inteligente de Hamlet y el no haber actuado con violencia. En su bitácora señala: “Hamlet al darse cuenta de la verdad no tomó una actitud de venganza, sino que utilizando la inteligencia y la estrategia supo evidenciar el crimen que se había cometido, podemos ver que fue astuto para resolver el problema. El odio genera más odio, es por eso que no quiso vengarse, como lo dice el buen Sócrates *es más benefactor recibir una injusticia, que hacer una*”.

Participante 5. Refirió que “el amor no se detiene se da hasta la locura”. Lo relacionó con un canto religioso porque le es significativo. En su bitácora se encuentra lo siguiente: “El amor tambalea, pero no cae, pues se muestra como lo más importante, no esperar amor, sino darlo antes. El amor no se detiene, se da hasta la locura.

Por otra parte se presentan algunas reflexiones contenidas en bitácoras no compartidas en sesión. Algunas de ellas muestran interpretaciones inferenciales significativas.

Participante 6. Señala en su bitácora el principio de causalidad manejado en filosofía: “Mis palabras al dar está opinión podrían parecer poéticas e incluso nada objetivas, sin embargo, las considero excelentes como causa y efecto, de modo análogo a la tercera ley de Newton: *toda acción genera una reacción*, la persona que ama acepta, concede, se deja envolver por el desprendimiento personal, sale de su tradicional zona de confort y disminuye la atención en sí mismo, importándole ahora la otra persona o personas.

Participante 7. Partió de la siguiente frase contenida en el texto: “Que dolorosa es la muerte”. De ella extrajo la siguiente conclusión: “La muerte es dolorosa, pero no para la persona que la padece, sino para quienes la afrontan de cerca a [sic] él, sin duda deja dolor y vacíos que nadie podrá llenar, sin embargo no debe de haber tanta angustia ya que todo es pasajero y también ella nos aguarda”.

Participante 8. Extrajo la siguiente reflexión: “La muerte es la terrible causa final de la venganza y a la vez, el principio de esa misma. Cuando hay venganza habrá muerte, ésta ocasionará que se vuelva a buscar venganza así se hará una cadena que será interminable”.

Como se puede constatar todas las reflexiones presentadas en ambas bitácoras, están orientadas por rumbos diferentes. Esto muestra que los participantes no sólo asimilaron los contenidos del texto de modo diverso, sino que se sintieron en la libertad de plasmar sus ideas de

acuerdo a sus conocimientos o vivencias personales. En este sentido se considera que las bitácoras son un recurso viable para potenciar el pensamiento, siempre y cuando se dé apertura a encaminar la reflexión como mejor se prefiera.

3.2.4 Entrevista personalizada.

Durante los días 23, 25 y 26 de noviembre se llevaron a efecto las entrevistas a los 17 participantes del taller. Se realizaron 13 preguntas a cada participante correspondientes a los cinco objetivos específicos (ver Apéndice F). Con esta entrevista se pudo conocer el impacto que tuvo el taller en los participantes y se pudo ver en qué medida se cumplieron los objetivos, de ahí que los resultados se presenten siguiendo cada uno de éstos. Cabe mencionar que a cada participante se le exhortó a expresarse de forma libre y con sinceridad.

Objetivo 1 Estimular la lectura por placer a partir de estrategias lúdicas que permitan reconocer sus beneficios recreativos y sociales.

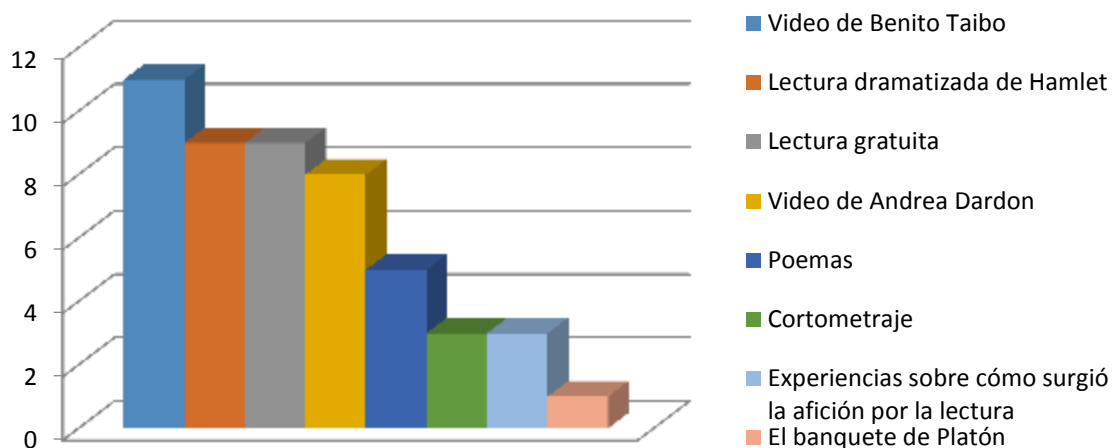
Para estimular la lectura por placer se utilizaron dos videos motivacionales, uno titulado “Leer es resistir” de Benito Taibo y otro “Cómo apasionarte por la literatura” de Andrea Dardon. Algunos comentarios sobresalientes sobre su impacto fueron los de JAHR, AGNL y MOD, en orden de aparición: “te hacen ver la lectura con otra cara, me llaman la atención, me emocionan hasta cierto sentido de quererme aventurar”, “me motivaron demasiado, la cuestión de la lectura que me agrada y también cómo aprovechar la que quizá no es tanto de mi agrado, pero puedo obtener algo bueno de ella”, “bueno yo me considero que sí leo, pero al escuchar que hay otras personas que leen, me quedo así como, pues, realmente me está faltando leer más, por ejemplo, cuando nos presentó el primer video... donde salía ese señor hablando varios personajes eso me puso como un reto, conocí varios pero faltaron conocer varios, aún me queda mucho por leer”.

De igual forma se utilizaron estrategias lúdicas como la lectura dramatizada, particularmente en los textos de *El Campamento* de Luis Pecetti y *Hamlet*. Entre los comentarios más sobresalientes destacan los de FAAL, EBGN y MLS: “me gustó bastante el hecho de que compartiéramos... un análisis en conjunto, poder proyectar lo que sentimos, cómo lo vimos, también la parte donde hicimos la interpretación de las voces me pareció muy divertida... también *Hamlet* fue divertido hacer las voces”, “la vez que hicimos... como esta función de que todos participáramos en personajes, me gustó el contexto en que se dio el diálogo entre todos, la lectura me causó más intriga, conocer el hecho. No lo he podido realizar, pero creo que ese fue el que más me llamó la atención”, “esa lectura compartida como que se le daba más el enfoque, y todavía más, pues era una lectura extraña a mi parecer, entonces me encantó la manera de interpretarla y buscarle sentido... esa fue la que más me atrajo bastante”.

Durante la entrevista también se preguntó a los lectores utilitarios, si a raíz del taller se habían preocupado por hacer lectura por placer y si habían podido realizarla. Los seis estudiantes consideraron que ya es una preocupación en su vida y que le habían tomado importancia. Sin embargo, tres de ellos no habían leído hasta ese momento un libro extra, sólo los del taller. Por otro lado se preguntó, en general, si los recursos utilizados en el taller habían interesado o provocado alguna reacción. En este punto se consideraron los videos, los poemas, las novelas, la lectura gratuita y las experiencias de lectura. En la siguiente gráfica se muestran los recursos que tuvieron más impacto en el grupo de intervención, considerando alusiones a los mismos de modo individual. Esto indica que un participante pudo referir más de un recurso.

Figura 8

Sobre los recursos utilizados en el taller que más impactaron en los participantes



Nota. En esta gráfica se pudo constatar el número de referencias que los participantes hicieron cuando se les preguntó qué recursos les habían interesado más. El video de Taibo ocupó el primer lugar con 11 participantes que aludieron a él. Asimismo, se pudo constatar que el grupo intervenido valoró positivamente los recursos que salieron de la estandarización académica, particularmente los que tuvieron puntaje más alto. Esto porque los videos presentaron la experiencia de la lectura más allá de lo escolar y los tipos de lectura (dramatizada y gratuita), implicaron un ejercicio lúdico que impulsó la participación de los estudiantes. De esta manera se pudo confirmar que la parte motivacional del taller fue pertinente para desvanecer el esquema de la lectura escolar.

Objetivo 2 Promover el desarrollo del pensamiento especulativo a partir de textos literarios con temas existenciales que favorezcan la reflexión personal escrita u oral.

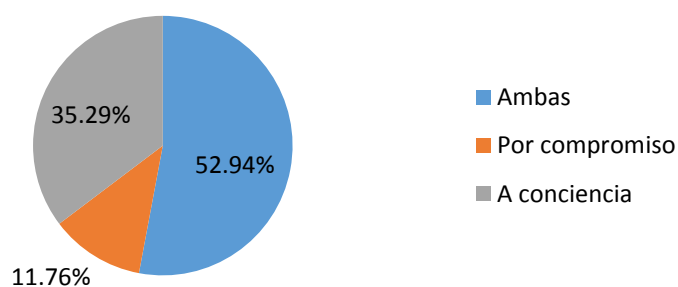
El logro de este objetivo se corroboró mediante tres instrumentos: las bitácoras de experiencias lectoras, las tertulias literarias dialógicas y el ensayo filosófico. De las primeras ya

se ha hablado y se han presentado los resultados (ver el apartado 3.2.3). De las segundas, se hablará cuando se presenten los resultados del objetivo cinco. Respecto al ensayo filosófico, dado que es el producto final, se le dedicará un apartado para su desarrollo. Por lo tanto, aquí sólo nos enfocaremos a dos puntos: el primero tiene que ver con una de las condiciones para favorecer una reflexión personal, esta es la de realizarla a conciencia, es decir, por sí mismo y no por mero cumplimiento. El segundo punto se centra en determinar en qué medida los dos textos que se utilizaron para la elaboración de bitácoras (*El banquete* y *Hamlet*) inspiraron una reflexión personal.

Respecto al primer punto se destaca que se solicitó a los participantes realizar las bitácoras no como una tarea académica sino como un instrumento de apoyo para el ejercicio especulativo. Estas no fueron obligatorias lo cual se constata en que no todos las entregaron, aunque esto no significa que no las hayan realizado y ocupado durante las sesiones, pues se ha de tener presente que se fueron realizando y comentando gradualmente. En la entrevista algunos participantes manifestaron realizar alguna de las dos por cumplimiento. Otros hicieron ambas a conciencia y finalmente quienes las hicieron por compromiso, aunque el porcentaje de estos últimos es bajo como se observa a continuación.

Figura 9

Forma de realizar las bitácoras

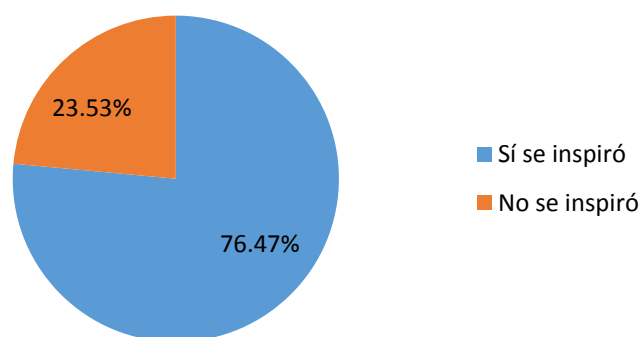


Nota. Resultó significativo, según la gráfica, saber que algunos participantes hicieron una de las dos bitácoras por cumplimiento. En la entrevista se destacó que fue la bitácora que correspondía a la obra *El banquete* de Platón, lo cual también estuvo en sintonía con lo presentado en la figura 8, donde se refiere que tal texto fue el de menor impacto.

En lo tocante al segundo punto se señala que 13 participantes manifestaron haberse inspirado en los textos para realizar sus reflexiones. Algunos de ellos escribieron frases encontradas en el texto utilizado para la elaboración de la bitácora, pero su reflexión se complementó con sus propios conocimientos u otras fuentes. Por otro lado, 4 participantes señalan sólo haberse apoyado en el tema dado en la bitácora, pero con una reflexión completamente independiente del texto literario por lo cual se consideran no inspirados en éste.

Figura 10

Sobre las reflexiones personales que se inspiraron en los textos



Nota. La figura mostró que en su mayoría los participantes pudieron retomar algunas ideas significativas encontradas en los textos para realizar sus reflexiones personales. El porcentaje minoritario correspondió a quienes hicieron una reflexión desvinculada del texto.

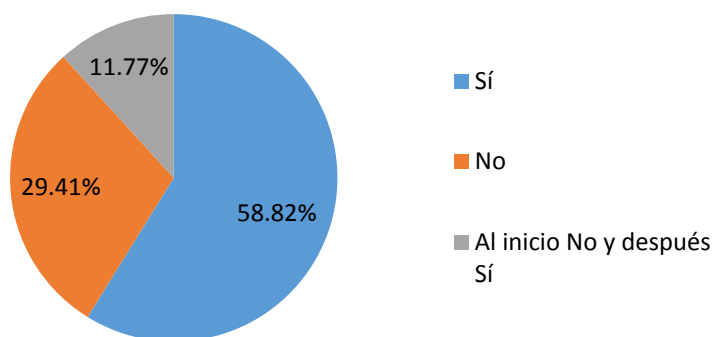
Objetivo 3 Propiciar el compartir de reflexiones personales mediante la escucha respetuosa y la participación equitativa, en un ambiente de confianza y apertura.

Para conocer en qué medida se cumplió este objetivo se realizaron dos preguntas: la primera pretendió abordar el sentir individual de los participantes y la segunda su percepción grupal. Los resultados refieren que los que más se sintieron en la confianza de compartir sus reflexiones fueron los lectores autónomos y letrados. Por su parte 4 lectores utilitarios señalaron sentir pena o sentirse intimidados por las opiniones de sus compañeros más aventajados en la lectura. Este fue un factor que no favoreció una participación equitativa en las dos primeras partes del taller. Sin embargo en la tercera parte de éste hubo una variante, quizá por ello 2 lectores utilitarios manifestaron sentirse con más confianza en la tertulia literaria dialógica, la cual se hizo en grupos más pequeños divididos en base al diagnóstico.

En cuanto al clima de respeto detectado a nivel grupal, 16 participantes manifestaron que sí hubo una convivencia respetuosa entre los miembros del grupo, sólo un participante señaló que en algunas ocasiones no, aunque no especificó las sesiones o circunstancias en las que se adoleció del respeto. A continuación se presentan las gráficas que reflejan dichos resultados.

Figura 11

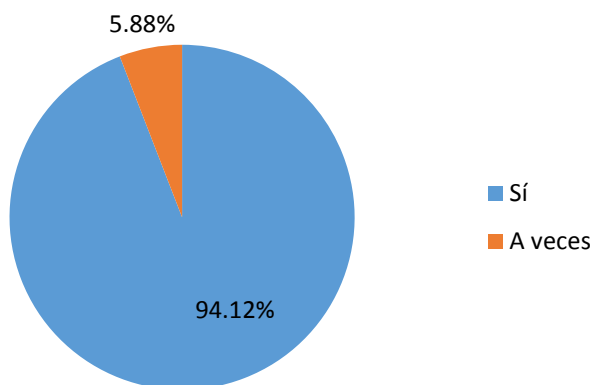
Sobre la confianza en el compartir puntos de vista



Nota. La gráfica mostró que en general en el taller prevaleció un ambiente propicio para compartir, considerando que el 11.77% se sumó al avanzar el taller al 58.82% de los que se sentían en la confianza de expresar sus ideas.

Figura 12

Sobre la convivencia respetuosa que prevaleció en el grupo de intervención



Nota. El dato relevante mostrado en esta gráfica fue que, aunque no todos los participantes se sintieron en la confianza de compartir sus opiniones como quedó asentado en la figura 11, la mayoría reconoció que el ambiente generado en el taller fue respetuoso.

Objetivo 4 Suscitar el interés por los contenidos filosóficos, a través de la lectura de textos literarios con temas existenciales que favorezcan la relación entre filosofía y literatura.

Los resultados que corroboran este objetivo se extrajeron con dos preguntas, la primera se enfoca a conocer si el participante pudo constatar una relación del taller con sus estudios de filosofía; la segunda pretende conocer si el taller incentivó el interés por tal ciencia. Respecto a la primera algunos participantes, señalan que sí hubo una relación en la forma de hacer las lecturas, al respecto ChLM señaló: “en ser más analítico, detenerme en el texto a la hora de leer

porque a veces sólo leo por entregar la tarea..., pero este taller me ha brindado esa capacidad de detenimiento y de observación... traigo a colación lo de las bitácoras porque me sirven mucho en los reportes de lectura para poner realmente mi punto de vista sincero de cada lectura”. Otro participante MOD comentó: “me ha dado pistas... es como ve prestando atención a lo que lees, aunque no leas rápido pero ve entendiéndole. Yo lo veo de esa forma el que me va ayudando a adentrarme a los textos filosóficos sin presionarme”.

También se destacan otros comentarios sobre cómo el taller motivó a interesarse por la filosofía, al respecto MMG (lector utilitario) dijo: “[el taller] me ha fortalecido en tener aguante en la lectura, por ejemplo, leer a la lectura de La República de Platón aunque está muy difícil en todo su aspecto, me permití leerla y en ese peso así laborioso, pero gracias al taller la pude terminar y podría leerla con gusto”. De igual forma otro participante JLV (lector utilitario) señaló: “hasta cierto punto sí, me ha ayudado a interesarme porque hay veces que los diálogos que la filosofía ofrece son un poco extensos y se necesita mucha comprensión y este taller me va ayudando a profundizar más en el sentido filosófico... *El banquete* de Platón me interesó mucho y despertó el leer otros diálogos o leer algunos fragmentos de San Agustín”.

Figura 13

Identificación de una relación del taller con los estudios de filosofía

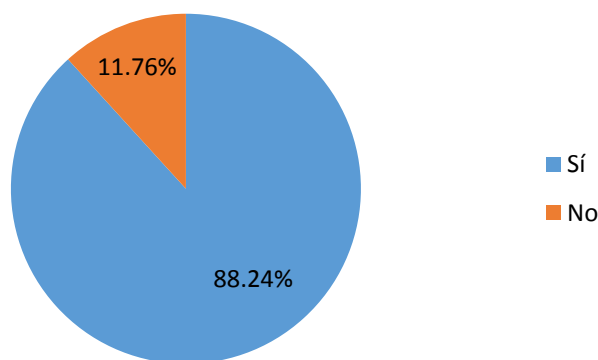
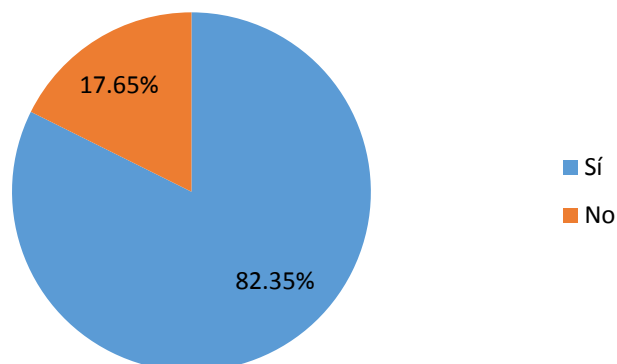


Figura 14

Sobre la motivación para interesarse por la filosofía



Nota. La grafica mostró que la mayoría de los participantes pudo interesarse por la filosofía a raíz del taller. El 17.65% que señaló no interesarse a partir de éste, tampoco significó que tuviese una falta de interés por tal ciencia. Sólo se quiso indicar que el taller no fue el medio para interesarse por ella.

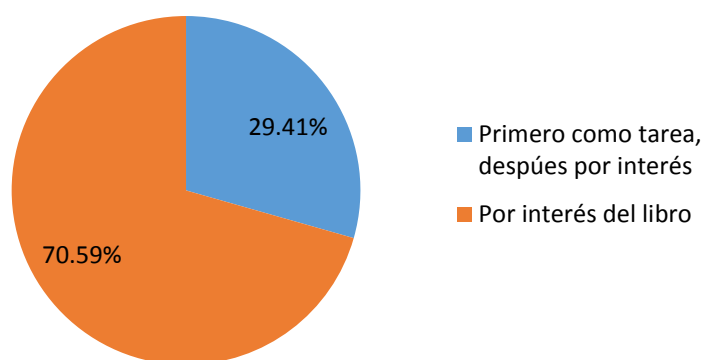
Objetivo 5 Coadyuvar en la práctica de la lectura mediante el apoyo de una tertulia literaria dialógica que impulse el gusto por la misma y favorezca su persistencia.

Para conocer en qué medida se cumplió este objetivo se preguntó a los participantes si consideraban que la tertulia literaria dialógica les había ayudado a comprender el texto elegido en su grupo. La respuesta fue afirmativa y unánime. Los participantes señalaron que mediante la tertulia pudieron conocer los puntos de vista de sus compañeros y ampliar la comprensión del contenido del texto, pues algunos se centraban en elementos de éste que para otros pasaban desapercibidos.

También se cuestionó sobre la forma en que leyeron el libro utilizado en la tertulia, reduciéndose básicamente a dos puntos: si su lectura la habían hecho como una tarea académica o por interés del contenido del libro. La mayoría señaló que por interés y sólo unos cuantos manifestaron sentirse obligados cuando comenzó la tertulia a realizar la lectura como una tarea académica, pero en la medida que se comentaba el texto en las sesiones se fueron interesando por él y terminaron leyéndolo por interés. Tres participantes que estudiaron en el mismo bachillerato, manifestaron haber leído uno de los textos en esta etapa, pero se dieron cuenta que muchas partes no fueron significativas en ese entonces y que en la tertulia, con los comentarios de sus compañeros, pudieron ampliar su comprensión.

Figura 15

Sobre la forma de realizar la lectura de los textos compartidos en la tertulia



Otro aspecto que favoreció la tertulia fue el de la confianza en la participación de los lectores utilitarios quienes habían manifestado no sentirse confiados a compartir sus opiniones en la reunión general, pero que en la tertulia dado que fue un grupo más reducido y formado en su mayoría por lectores utilitarios, sintieron un clima holgado y propicio para expresarse. Esto se constató en la figura 11 donde se puede apreciar que hubo un incremento en ésta del 11.77%. En este sentido se puede concluir que el ambiente participativo del taller fue gradual y que la tertulia

literaria dialógica representó un apoyo importante para dirimir los obstáculos tenidos a lo largo del mismo.

3.2.5 Ensayo filosófico.

El producto final del proyecto de intervención fue la elaboración de un ensayo filosófico. Para su realización se pidió a los participantes que eligieran un tema existencial contenido en alguna de las obras que leyeron en la tertulia literaria dialógica, a saber *La peste* y *El hombre en busca de sentido*. Entre los criterios que se solicitaron estuvieron retomar frases o fragmentos del texto para partir de estas y realizar una reflexión personal. Con ello se pretendió analizar en qué medida los participantes lograron ir más allá de una interpretación literal y alcanzar la inferencial. Otro criterio fue que el ensayo no tenía una extensión específica, por lo que cada uno determinaba hasta dónde quería profundizar en el tema y cómo quería ordenarlo. Esto permitió conocer la capacidad de los participantes para estructurar sus ideas y mantener una línea temática a lo largo de su escrito, así como para vislumbrar si el escrito reflejaba un proceso elaborativo más allá del mero cumplimiento. Por último se destaca que el ensayo fue evaluado, además del coordinador del taller, por dos profesores ajenos al mismo y especialistas en el área de filosofía, con el fin de constatar el nivel de reflexión alcanzado, siguiendo la escala estimativa de una rúbrica (ver Apéndice G). Los criterios evaluativos fueron específicamente los relacionados con el contenido del texto, por lo que algunos criterios académicos como la ortografía, el citado, la presentación, etc., no fueron la prioridad en la ponderación. Tales criterios fueron: estructura, interpretación, líneas argumentativas y línea temática, valorándose en cuatro categorías (excelente, bueno, mínimamente satisfactorio y deficiente).

En cuanto a los resultados obtenidos se destaca que de los 17 participantes, sólo 13 entregaron su ensayo. La extensión de los mismos fue entre 3 y 4 cuartillas. Los participantes

faltantes en la entrega de su ensayo fueron dos lectores autónomos y dos utilitarios. A continuación se presentan los resultados evaluativos de los mismos en base a la rúbrica, teniendo presente que el máximo puntaje para cada rubro era de tres.

Figura 16

Resultados de la evaluación del ensayo en base a la rúbrica

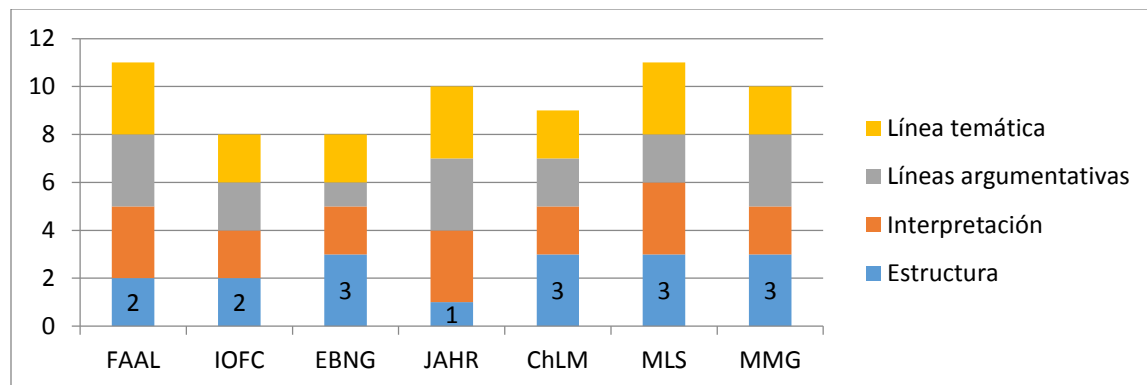
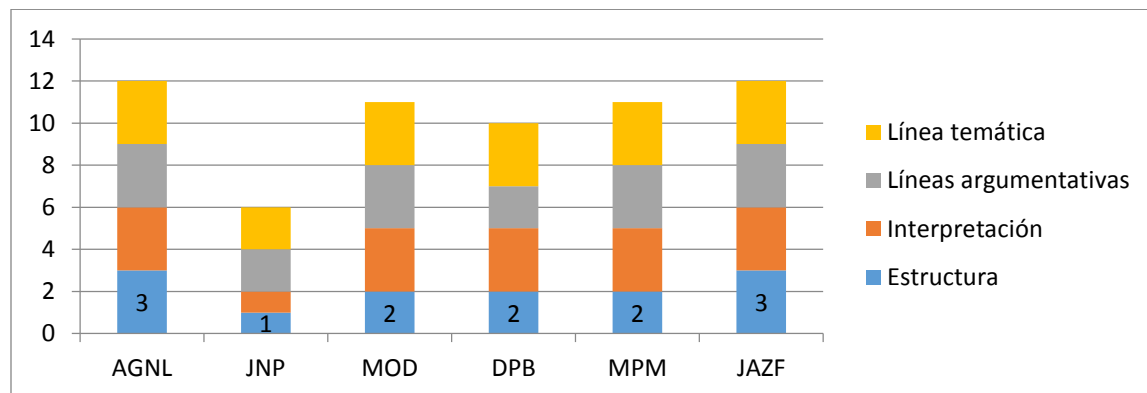


Figura 17

Resultados de la evaluación del ensayo en base a la rúbrica



Como se puede constatar en cada una de las gráficas la mayoría de los participantes obtuvo un nivel óptimo en cada uno de los rubros, situándose entre lo bueno, equivalente a 2 puntos y lo excelente correspondiente a 3. Respecto al rubro de interpretación, 8 participantes alcanzaron un nivel excelente, lo que implicaba ser capaz de vincular la interpretación literal con

la inferencial y extraer reflexiones con cierto grado de originalidad e intertextualidad. Otros 4 participantes estuvieron en la categoría de “Bueno”, lo que implicó que fueron capaces de hacer además de una interpretación literal una inferencial, pero con reflexiones poco profundizadas. Sólo un participante no logró alcanzar un nivel óptimo en la interpretación. No obstante, a pesar de ello, se cumplió el objetivo general, el cual tenía como uno de sus fines disponer a los participantes al quehacer filosófico, el cual implica ser capaz de trascender lo literal de un texto y realizar inferencias. Al respecto se presentan tres comentarios de los evaluadores a tres participantes representativos de cada tipo de lector. El primero corresponde al ensayo de JAHR (lector utilitario) del cual se refiere lo siguiente: “se aprecian las líneas argumentativas unidas al núcleo temático presentado desde inicio. Se le reconoce al autor hacer hablar el texto en su mundo por medio del sufrimiento. Se echa de menos una estructura más integral”. Además del ensayo de AGNL (lector autónomo) se comenta: “Aunque hay algunos errores ortográficos o sintácticos, el texto redactado por el estudiante es claro en su idea central, y logra plantear un problema a partir de la lectura que cita oportunamente. Además, logra traer el tema presentado al contexto actual de la pandemia. Cabe decir, por último, que aunque su trabajo no explicita una introducción y desarrollo de manera evidente, sí quedan de manifiesto estos apartados dentro de la propia lectura”. Finalmente, se presenta un comentario al ensayo de JAZF (lector letrado): “El estudiante ofrece un texto bien escrito y con un estilo propio que no demerita en la exposición de sus argumentos; además retoma citas de autores y las incorpora de manera eficaz a su argumento central acerca del miedo y la ignorancia”.

De todo esto se puede concluir que en cada participante hubo un esfuerzo reflexivo reflejado en su escrito y reconocido por los evaluadores. También se constata que hay una estrecha relación entre lectura y escritura, de manera que quien posee un nivel de grado superior

en la primera, tiene más elementos para plasmar sus ideas y estructurarlas. Por último se muestra que el factor de la asistencia al taller influyó en el desempeño de los participantes, pues el participante que tuvo el nivel más bajo en el ensayo, fue uno de los que más inasistencias alcanzó.

3.3 Comprobación de la hipótesis

Una vez presentados los resultados se puede afirmar que se ha comprobado satisfactoriamente la hipótesis planteada en el presente proyecto. Los temas existenciales contenidos en los textos literarios y no filosóficos, permitieron que los participantes ejercitaran su capacidad reflexiva y realizaran interpretaciones inferenciales. Las estrategias de lectura tuvieron un doble efecto: mostraron el carácter lúdico que puede poseer el ejercicio lector y, a su vez, posibilitaron una mejor comprensión. Asimismo, la implementación de una tertulia literaria dialógica permitió que la lectura se hiciera más interesante y el contenido de los textos fuera mejor comprendido, así como que se lograra un ambiente participativo. Finalmente, se reconoce que el compartir de experiencias a partir de la lectura, tales como situaciones de vida y reflexiones personales, propició un ambiente de cordialidad y respeto entre los participantes.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Observaciones sobre el grupo de intervención

Se ha referido en el capítulo 2 del presente estudio que el grupo de intervención fue conformado por participantes que provenían de diversas zonas geográficas (indígena, rural, semiurbana y urbana), lo cual permitió que el intercambio de ideas y comentarios fuese nutrido culturalmente hablando. Tal diversidad también se vio reflejada en los tipos de lector que conformaron el grupo, a saber: utilitarios, autónomos y letrados. Esto trajo ventajas debido a que el mayor número de participantes eran lectores, por lo que el grupo contó con un nivel óptimo en la práctica de la lectura. Este hecho también impactó en la cartografía lectora, la cual se vio enriquecida con el compartir de lectura gratuita y referencias bibliográficas que hicieron algunos participantes. No obstante, en el tema de la participación esto no favoreció del todo, ya que algunos participantes (lectores utilitarios) se sintieron en desventaja al compartir sus ideas.

Respecto a la asistencia, se destaca que fue de 82.97% en general, manteniéndose los 17 participantes hasta la conclusión del taller. Empero, el 17.03% que corresponde a la inasistencia tuvo un impacto negativo, el cual se dio en el hecho de que los participantes con más inasistencias reflejaron menor desenvolvimiento en las actividades (escritas y orales) y se vieron impedidos para tener una visión de conjunto de las propuestas temáticas tratadas en el taller. Esto porque algunos textos requirieron más de una sesión para abordarse. De ello se deduce que la asistencia es un factor determinante para generar compromiso y motivación en el desarrollo de estrategias de lectura.

Por otra parte, se reconoce que la formación religiosa de la mayoría de los participantes no fue un obstáculo para que se diese un ambiente de diálogo y respeto en el grupo de

intervención; antes bien, favoreció un clima de civilidad y de cierta camaradería entre algunos de ellos. Incluso un participante que no profesa ningún credo religioso manifestó sentirse en la confianza de exponer sus ideas, las cuales fueron escuchadas sin recibir rechazo alguno. Esto permite deducir que el carácter dialógico de la filosofía y el ejercicio de la lectura son una alternativa viable para crear ambientes de diálogo y escucha.

4.2 Sobre los ajustes, retos y pendientes de la intervención

El haber realizado un taller de lectura pensado inicialmente de forma presencial para luego llevarse a efecto de manera virtual conllevó una serie de ajustes, retos y pendientes. Primeramente, se precisó de un ajuste en la cartografía (ver Apéndice B), en la que se tuvieron que quitar algunos textos y temas existenciales para respetar los tiempos asignados por la institución donde se efectuó la intervención. Se consideró adecuado no saturar a los participantes con demasiadas sesiones virtuales, pues las del taller eran adicionales a una jornada de clases previa que éstos tenían con un número suficiente de sesiones. En este sentido se consideró como un reto la activación física, debido a que es un aspecto poco favorecido por la virtualidad. En la intervención se constató que las primeras sesiones fueron las que más reflejaron cansancio y falta de ánimo en algunos participantes, esto quizá por dos factores: el primero supone que los participantes se estaban adaptando a la modalidad virtual de las sesiones, realizadas de 7 a 8:00 p.m.; y el segundo, que apenas estaban creando lazos de compañerismo -aunque algunos ya se conocían- y todavía no se generaba un ambiente de confianza para que todos se sintieran con el ánimo de participar. Particularmente en la sesión 5 realizada el trece de octubre, tres semanas después de haber iniciado las clases, los participantes manifestaron estar agobiados por éstas, por lo que el coordinador creyó conveniente realizar ejercicios de gimnasia cerebral a los cuales todos los presentes en ese momento accedieron. No obstante, se destaca como un pendiente el

hecho de que faltó potenciar la gimnasia cerebral en otras sesiones o de manera esporádica. Tal pendiente tuvo como causa el poco tiempo para la intervención y lo corto de las sesiones.

De igual manera, refiero como un pendiente la proyección del taller en redes sociales, lo cual obedeció a la consideración de que se habían reunido suficientes evidencias (diagnóstico, bitácoras, entrevista, ensayo y sesiones) para exponer los resultados del impacto del taller. También obedeció a la suposición, por parte del coordinador, de evitar saturar de encomiendas a los participantes en un corto periodo de tiempo. Sin embargo, no se descartó retomar tal plan de promoción de la lectura en lo sucesivo del taller, pues se ha de considerar que éste aún permaneció vigente después de la intervención.

Esto permite discutir sobre el tiempo adecuado, tanto en el momento del día como en el periodo, para promover la lectura de manera virtual y en un ambiente escolarizado. Me llevó a pensar que quizá lo más conveniente era realizarlo fuera del horario de clases para que los participantes no estuvieran agobiados por éstas, cuidando que no coincidiera con periodos de exámenes. Empero, las circunstancias de pandemia e institucionales no permitieron que fuese de esa manera. Además, hubo dos hechos que contrastaron esta suposición: el primero es que la institución solicitó que fuera parte del horario de clases para tener un control y respetar el turno vespertino de la misma; el segundo, fue que dos participantes manifestaron en la entrevista final que la hora del taller había sido adecuada, porque representó un momento de dispersión después de una jornada ardua de trabajo. Aquí el comentario de FAAL referente al horario del taller: “lo veía como un distractor, en el sentido de hacer las dinámicas entre todos, un distractor de última hora, así como algo divertido, al menos yo así me lo tomaba, era como una parte de relajación, en el sentido de que podíamos leer algo un poco más analítico y a nuestro criterio, me gustó bastante el hecho de compartir las dinámicas”. Si bien esta opinión no refleja la percepción de la

mayoría, me permite pensar que cualquier horario puede ser propicio para hacer promoción de la lectura, siempre y cuando exista una estrategia que atienda las necesidades de los destinatarios y esté en concordancia con el contexto de éstos.

De igual manera me permite reafirmar la idea de que la modalidad virtual ha de ser flexible con los participantes, pues no todos están en las mismas condiciones para tomar sesiones virtuales. En las zonas indígenas y rurales las fallas de conexión son frecuentes y los talleristas poseen dificultades para participar en las actividades o hacer uso de las funciones de la plataforma de modo eficaz. Esto porque algunos tomaban sesiones desde su celular y con datos, lo cual dificulta la eficacia en funciones como compartir pantalla, consultar enlaces, participar en el chat, etc. En este sentido, considero que mientras exista desigualdad en el acceso a servicios tecnológicos, la enseñanza virtual y lo vinculado a ella tendrá que adoptar como uno de sus principios la flexibilidad en cuanto a la metodología, los instrumentos y la integración de evidencias.

4.3 Recomendaciones

El ejercicio de la lectura es una actividad esencial para el desarrollo humano, potencializarla y promoverla en los ambientes educativos, sin lugar a dudas genera mejores estudiantes y prepara futuros ciudadanos con herramientas críticas mejor consolidadas. Sin embargo, en las últimas décadas, la lectura se ha escolarizado demasiado que sólo se la concibe como un medio para el estudio y el aprendizaje. Lo que ha provocado que talleres, cursos y programas de lectura queden condicionados a los estándares académicos, los cuales sin pretender contrarrestar los efectos positivos de la lectura, terminan por asfixiar el gusto por la misma. Esta situación permitió reflexionar a la hora de realizar este taller sobre la forma en que había de proponerse a los participantes, llevarse a efecto y ser evaluado. Con ello se llegó a un propósito:

el de buscar no escolarizar el taller, tarea un tanto ardua, considerando que formaba parte de un horario de clases y era coordinado por quien fungía, en otro contexto, como profesor de los participantes.

Para contrarrestar los efectos de la escolarización, se diseñó el slogan “leer por placer para filosofar con libertad”, marcando desde el principio un distanciamiento con respecto a la lectura utilitaria. También se exhortó continuamente a los participantes a realizar las actividades no como tareas académicas, sino como oportunidades para favorecer la reflexión y la comprensión lectora. Para ello se precisó de respetar en todo momento la libertad de los destinatarios del taller, tanto en sus participaciones como en la entrega de productos. No hubo ninguna sanción por no haber realizado alguna lectura, como de hecho sucedió en la primera tertulia donde dos participantes no pudieron realizarla; tampoco por no entregar alguna bitácora o el ensayo filosófico. Incluso este mismo fue de un tema libre inspirado en el texto leído en la tertulia y sin extensión definida para no condicionar al ensayista y para que pudiese exponer con libertad sus planteamientos. Tal respeto de la libertad individual quedó definida desde el principio cuando en la carta compromiso se señaló que la no participación en el taller no causaría alguna afectación en las calificaciones. Lo mismo que su participación tampoco otorgaría algún beneficio académico.

Desde estas consideraciones se pudo corroborar que la libertad en el ejercicio de la lectura es *conditio sine qua non*, que permite llevarla más allá de la escolaridad. Empero, esto no indica que no pueda incluirse una normatividad que posibilite un desarrollo adecuado del taller ni tampoco que la promoción de lectura por placer no pueda apoyarse en herramientas académicas como las bitácoras y los ensayos, pues como ha quedado señalado en la presentación de resultados, estos instrumentos permitieron estructurar las ideas de los participantes y que sus

reflexiones quedaran objetivadas. En este sentido, se sostiene que escolaridad y promoción de la lectura pueden ser compatibles si la primera no absorbe a la segunda, es decir, si se evita que un taller, curso o programa de lectura se convierta en una asignatura académica.

En síntesis, potencializar el gusto por la lectura puede favorecer el aprendizaje o el estudio de una ciencia, pero no se reduce a ello. Por esta razón el presente taller buscó sólo estimular el quehacer filosófico, reflejado en la capacidad de ordenar las ideas y realizar interpretaciones inferenciales y reflexiones personales, mediante la lectura de textos literarios. Es decir, no se pretendió enseñar filosofía, sino sólo cómo disponerse al quehacer filosófico, a partir de cualquier texto que posea un tema existencial. De ello se puede considerar como recomendable, por un lado, retomar novelas, cuentos, mitos, etc., como recursos viables para contextualizar filósofos, etapas de la filosofía y corrientes filosóficas; por otro, como medios propicios para estimular la reflexión y la introspección. Esto último porque nos sitúan en escenarios concretos que posibilitan analogías e inferencias que van de lo particular a lo general, facilitando al lector un desarrollo gradual del pensamiento especulativo.

Otro aspecto que resulta relevante comentar es el referente a las tertulias literarias dialógicas. La tercera parte del presente taller se enfocó a la implementación de éstas. Se pudo constatar que son un recurso viable para favorecer la comprensión lectora, pero al mismo tiempo para promover la participación, ya que en ellas todas las opiniones tienen validez y ninguna se muestra como superior a las demás. Un punto que no pudo reportarse en los resultados del presente proyecto, pero que se dio de modo posterior y por el desarrollo evolutivo que tuvo la tertulia, fue el de que una de las sesiones fue realizada sin la presencia del coordinador del taller por cuestiones de horario. En tal sesión los participantes designaron a un compañero como moderador y se comunicaron vía *Whatsapp* con dos participantes que no pudieron conectarse

para solicitar sus comentarios grabados en audio. La tertulia fue video grabada y enviada al coordinador del taller. Cabe destacar que esta iniciativa no fue del coordinador sino de los participantes. De esta experiencia se puede sugerir que una vez que las tertulias lleguen a su madurez en los ambientes escolares, gradualmente den oportunidad para que los participantes sean quienes las lleven a efecto. En este sentido la figura del coordinador si es que cumple el rol de profesor (a) o autoridad escolar podrá mutar de un acompañamiento directo a uno indirecto.

4.4 Conclusiones finales

Llegado a este punto es importante reconocer que el presente taller no pretendió resolver los problemas relacionados con la lectura en los estudiantes de primer semestre del Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”; antes bien, buscó favorecer una toma de conciencia sobre el modo de ejercer la lectura haciendo énfasis en los beneficios que provee la lectura por placer. De igual manera, pretendió coadyuvar en la actividad filosófica, a partir del estímulo continuo de la capacidad reflexiva de los participantes. Para conseguir tal efecto, fue necesaria la conjugación de tres factores sin los cuales no se hubieran podido alcanzar algunos logros. El primero fue la disposición y compromiso de los estudiantes de primer semestre, quienes de diferentes modos buscaron responder voluntariamente a la propuesta. En segundo lugar, se destaca el apoyo del Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”, el cual facilitó el tiempo y la infraestructura necesaria para el desenvolvimiento del mismo. Finalmente, considero que el tercer factor fue la implementación de los recursos que ofrece la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, así como la experiencia en el área de filosofía del coordinador del taller, las cuales permitieron adecuar la propuesta de promoción al perfil del estudiante y a las necesidades de la institución donde se llevó a efecto. De todo esto se puede ratificar que una propuesta de intervención no puede alcanzar logros óptimos si no se

conjuntan de forma sincrónica y colaborativa los elementos involucrados para conseguir los fines propuestos.

Por otro lado, se reconoce que los ambientes educativos cuentan con diversos recursos humanos y no humanos para potenciar el gusto por la lectura, tales como profesores de distintas áreas del conocimiento, infraestructura y vínculos con institucionales culturales. Por ello se han de aprovechar éstos con mesura y pertinencia cuidando de no escolarizar los programas, talleres y cursos relacionados con la práctica de la lectura por placer. Esto porque, como han ratificado diversos teóricos, la escolarización se ha quedado sólo en medir la lectura y los factores vinculados a ella como la velocidad, la comprensión, la dicción, etc., dejando de lado la experiencia del lector. De esta manera, considero que en el tema de la lectura, los ambientes educativos han de superar las estandarizaciones pedagógicas y han de dar lugar a la creación de comunidades de lectores que en un contexto de diálogo y convivencia respetuosa, desarrollen el gusto por la misma y las habilidades propias de la etapa escolar. Para tal efecto, se hace necesario potenciar los clubes de lectura, las tertulias literarias dialógicas, los círculos de lectura, etc., proponiendo más que imponiendo y respetando la libertad de los destinatarios.

Esto no implica que se adolezca de un acompañamiento a los estudiantes o de una evaluación de las propuestas vinculadas a la lectura. En el primer caso, considero pertinente iniciar las propuestas de promoción de la lectura con un acompañamiento directo por quienes funjan como coordinadores o tutores de las mismas, pero en la medida que las circunstancias lo permitan y de forma gradual, considerando la etapa escolar, dar paso a un acompañamiento indirecto, el cual responsabilice más a los involucrados. Respecto a la evaluación de las propuestas, destaco que ésta es necesaria para conocer el desarrollo de las mismas, identificar las áreas de oportunidad, los aciertos y las fallas en el uso de estrategias. Sin embargo, no es

conveniente que en el tema de la lectura esta quede circunscrita al desempeño del estudiante y que sea ponderada con una calificación. Para ello considero más oportuno suscitar situaciones a lo largo de la propuesta de promoción de la lectura donde el participante pueda confrontarse o autoevaluarse y experimentar la necesidad de reafirmar el hábito de lectura. En este sentido, resulta valiosa la estrategia de compartir la experiencia de iniciación en la lectura por quienes tengan un avance significativo en ella, debido a que puede inspirar el gusto por la misma.

Para terminar, me es importante puntualizar que el gusto por la lectura y la actividad filosófica pueden compaginarse si ambas se encaminan a la búsqueda de la verdad. En este sentido, considero que el placer de leer surge cuando el texto es significativo y es tal cuando esclarece algo de la existencia, cuando muestra la verdad de sí mismo o del entorno. Por esta razón, pienso que la lectura no es un fin en sí mismo, se lee para encontrar algo, sea de modo consciente o inconsciente. Así pues, concibo que leer y filosofar son dos actos humanos valiosos que pueden contribuir, si están orientados a la verdad, a la formación de personas con un alto sentido de la vida y con un carácter ético que les permita discernir lo realmente importante de lo superficial. De esta manera se hace necesaria la consolidación de más proyectos que permitan potencializar ambas en miras al desarrollo de una sociedad más humana y justa.

REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad*. 35, 91-106. <http://157.92.88.55/handle/filodigital/11201>
- Álvarez-Álvarez, M. del C. y Guerra-Sánchez, S. (2016). Leer y dialogar: investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria. *Revista de pedagogía*. 37(100), 229-247.
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Argüelles, J. D. (2004). “Felipe Garrido y la lectura”. *El Universal*.
<https://archivo.eluniversal.com.mx/columnas/38016.html>
- Argüelles, J. D. (2015). Por una universidad lectora. En E. M. Ramírez Leyva (coord.). *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 15-29). Universidad Nacional Autónoma de México. http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_MX
- Astrada, C. (1950). El existencialismo, filosofía de nuestra época. *Actas del primer congreso nacional de filosofía* (Vol. 1, pp. 349-358). Universidad Nacional de Cuyo.
- Blondel, M. (2005). *El punto de partida de la investigación filosófica*. Ediciones Encuentro.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Aique.

- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), 69-82.
- Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”. (2019). *Plan de estudios*.
- Covey, S. R. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, (J. Piatigorsky, trad.). Paidós.
- Elche, M.; Sánchez García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237.
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/21500>
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Paidós.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. Ediciones del sur.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. Paidós.
- García, L. B., González, A. M., y Cuevas, A. R. F. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (19), 137-161.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6946585>
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.
- Guevara Duarez, M. F. (2014). Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Comprensión Lectora con textos filosóficos en Estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012 [Tesis de maestría].
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios.

INEGI (2020). *Principales resultados*. Módulo sobre lectura.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2020). *Resultados nacionales 2017*. Plan

Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

Jarvio Fernández, A. O. y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la

universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la

lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2).

<https://doi.org/10.24215/18539912e051>

Maritain, J. (1962) *Utilidad de la filosofía*. Morata.

Mata, J. (2008). 10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable. Graó.

Montero, A., Zambrano, L., y Zerpa, C. (2013). La comprensión lectora desde el

constructivismo. *Cuadernos latinoamericanos*, 9-27.

<https://pdfs.semanticscholar.org/2e30/b00c3ed8f795a1de80266b70f9e7f33e3a86.pdf>

Morón Arteaga, N. A. (2015). Analfabetismo funcional presente en la comprensión lectora de estudiantes universitarios. *CIENCIAMATRIA*, 1(1), 57-71.

<https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/62>

OCDE (2019). *PISA 2018-Resultados*.

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Ontiveros García, F. K. (2017). *Formación de lectores universitarios: literatura mexicana, asidero y punto de encuentro* [trabajo recepcional de especialización]. Universidad Veracruzana.

https://www.uv.mx/epl/files/2015/12/Flor_Karina_Ontiveros_GarciaReporteFinalMM-e.1.080317-2.pdf

- Cardona Puello, S. P. (2018). La literatura existencialista en América Latina: el cuestionamiento del ser y de la sociedad. *Revista Adelante-Ahead*, 7(1), 47-54.
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43, 295-309.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342010000400003&script=sci_arttext&tlng=en
- Real Academia Española (2021, marzo 29). <https://dle.rae.es/lectura>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*, [trad. A. Neira Calvo]. Siglo XXI.
- _____ (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, (trad. Pablo Corona). F.C.E.
- Salinas García, V. (2020). *Vida, muerte y miedo en México: taller de literatura y cine para estudiantes de la LLI de la UV* [trabajo recepcional de especialización]. Universidad Veracruzana.
<https://www.uv.mx/epl/files/2018/09/Valeria-Salinas-Garcia-1.pdf>
- Salvador-Oliván, J. A. y Agustín-Lacruz, M. C. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la facultad de filosofía y letras de la Universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, 18 (1). 1-15.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971>
- Sánchez García, L. R. (2019). *La literatura como apoyo para la enseñanza de la historia* [trabajo recepcional de especialización]. Universidad Veracruzana.
https://www.uv.mx/epl/files/2017/07/Reporte_Luis_Ricardo.pdf
- Sartre, J. P. y De Beauvoir, S. (1967). *¿Para qué sirve la literatura?*, (M. Floreal, trad.). Proteo.
- Sequea Romero, E. y Barbosa, J.L. (2012). Estrategias interactivas e investigación acción

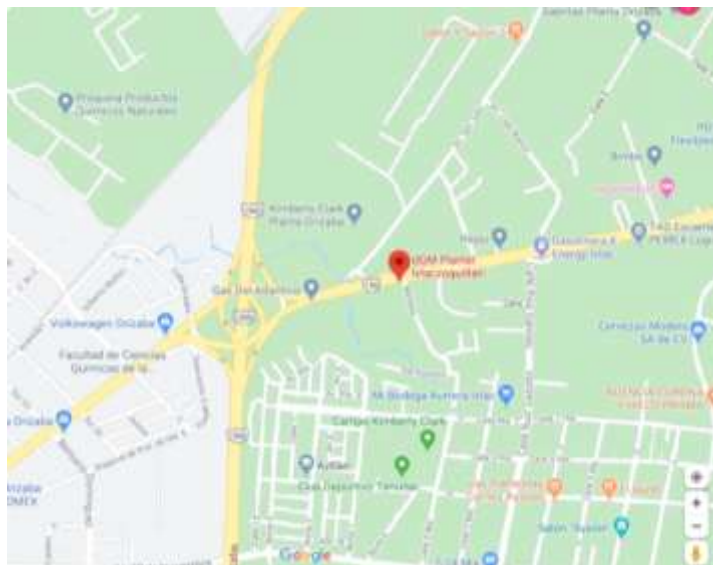
- para consolidar la comprensión de la lectura. *Multiciencias*. 12, 64-71.
- Sisto, V. (2015). Bajtin y lo Social: Del discurso a la actividad dialógica heteroglósica. *Athenea Digital*, 15(1), 3-29.
<https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/292073/380577>
- Vassallo, A. (1954). *¿Qué es filosofía? (de una sabiduría heroica)*. Losada.
- Yubero, S., Larrañaga, M. E. y Cerrillo, P. C. (2009). El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios. En Martos E. y Rösing, T. (coord.). *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 115-136). Editora UPF.
https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1898/fi_1329995467-40.%20lectura%20jovenes%20universitarios.pdf?sequence=1
- Yubero, S. y Larrañaga, M. E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723.
<http://eprints.rclis.org/30340/1/Yubero-Larra%C3%B1aga41694-128848-1-PB%20%281%29.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

- Camus, A. (2016). *El extranjero*. Editores Mexicanos Unidos.
- Cárdenas Guzmán, G. (2018). Los retos de la lectura en la era del internet. *¿Cómo ves?* 20(233), 8-13.
- De Beauvoir, S. (1951). *Todos los hombres son mortales*. Emecé Editores.
- Guardiola, E. y Baños, J. E. (2018). Lo que ocurre cuando leemos un libro (y su efecto en nuestra vida). *Rev Med Cine [Internet]*. 14(1), 1-3.
- Yalom, I. (2014). *El día que Nietzsche lloró*. Emecé.

APÉNDICES

Apéndice A. Ubicación geográfica de la sede del taller



Apéndice B. Cartografía lectora

La cartografía estuvo clasificada de acuerdo a tópicos existenciales: el sentido de la vida, el amor, la libertad, la muerte, la venganza y la felicidad. Respecto al sentido de la vida y la muerte se leyeron: Frank (1991), Camus (2019) y Benedetti (1959); en el amor: Platón (1998); en la libertad De Beauvoir (2000), y la muerte y la venganza: Shakespeare (2006).

Referencias de lecturas:

Camus, A. (2019). *La Peste*. Editores Mexicanos Unidos.

Cortazar, J. (2008). *Rayuela*. Cátedra.

De Beauvoir, S. (2000). *¿Para qué la acción?* Ediciones Elaleph.

Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Platón. (1998). *Diálogos*. Gredos.

Shakespeare, W. (2006). *Hamlet y Macbeth*. Universidad Veracruzana

Lecturas gratuitas:

Benedetti, M. (1959). *La Tregua*. Editorial Sudamericana.

Carnegie, D. (1936). *Cómo ganar amigos e influir sobre las personas*. Simon and Schuster.

Cortazar, J. (2010). *Historia de cronopios y de famas*. Alfaguara.

Kierkegaard, S. (2009). *La repetición*. Alianza Editorial.

Víctor Hugo. (2012). *Los miserables*. Planeta Editorial.

Wilde, O. (2003). *El ruiseñor y la rosa*. Biblioteca Virtual Universal.

<https://www.biblioteca.org.ar/libros/71237.pdf>

Poemas y videos:

Dardon, A. (2020, 4 de noviembre). “Cómo apasionarte por la literatura”.

<https://www.youtube.com/watch?v=YbdTQklQn-E&t=333s>

Gelman, J. (2020, 3 de noviembre). *Confianzas*. [Video]. You tube.

<https://www.youtube.com/watch?v=I6DVYHQrBv0>

Juárez, S. (1957). *La espera*. Academia Mexicana de la Lengua.

Neruda, P. (2019, 5 de febrero). *Poema 20*. [Video]. You tube. <https://youtu.be/xDgSj-hNzFU>

Pescetti, L. (2020, 19 de octubre). “El campamento”. [Video]. You tube.

<https://www.youtube.com/watch?v=zzkQbTxDPoo>

Taibo, B. (2020, 5 de octubre). “Leer es resistir”. [Video]. You tube.

<https://www.youtube.com/watch?v=iTEz1yOmepQ&t=603s>

Apéndice C. Cuestionario diagnóstico

Estas iniciando una de las mejores experiencias que una persona puede tener en la vida, la del placer de leer. Por ello es preciso que hagas conciencia sobre tu desempeño hasta este momento en esta actividad. Ten presente que hacer un alto antes de iniciar una labor siempre permite mirar dónde estamos parados y hacia dónde vamos. Este es el propósito del presente cuestionario: proporcionarte una serie de preguntas que te permitan reconocer tus fortalezas y

debilidades en este rubro. Por eso te invito a que contestes el mismo con total sinceridad teniendo presente que tus respuestas serán de total ayuda para atender las necesidades de los participantes de este taller.

I. Información personal

1. Nombre completo:

2. Edad:

3. Facebook:

4. Área del conocimiento con la que te identificas:

a) Ciencias exactas b) Ciencias biológicas c) Ciencias administrativas d) Humanidades y ciencias sociales

II. Situación lectora

5. En caso de que consideres no tener el hábito de lectura, ¿te interesaría desarrollarlo o consolidarlo? (Sólo contesta si crees no poseer el hábito de lectura).

6. ¿Cuáles serían tus motivaciones para hacerlo?

7. ¿Qué tipo de lector te consideras?

a) Elemental (lee lo básico para desenvolverse en sociedad)

b) Utilitario (lee por encomiendas laborales o escolares)

c) Autónomo (lee por placer, sin fines utilitarios)

d) Letrado (además de leer por placer escribe sus reflexiones personales o crea historias, etc.)

8. ¿Con qué frecuencia realizas lectura voluntaria o por placer?

a) Nunca

b) Casi nunca

c) Al menos una vez al semestre

d) Al menos una vez al mes

- e) Al menos una vez a la semana
- f) Más de una vez a la semana
- g) Todos los días

9. ¿Cuántos libros has leído en el último año? (Contesta calculando de la fecha actual a un año atrás).

- a) Ninguno
- b) 1 o 2
- c) 3 a 5
- d) 6 a 10
- e) Más de 11

10. De todos los libros que has leído, ¿cuántos han sido fruto de tu elección?

III. Preferencias de lectura

11. ¿Cuáles de los siguientes géneros y subgéneros literarios te atraen más? (Puedes mencionar hasta 3 opciones).

- a) Cuentos
- b) Novelas
- c) Leyendas
- d) Mitos
- e) Fábulas
- f) Poesía
- g) Teatro

12. ¿Qué temas te interesa conocer a través de la lectura?

13. Menciona 3 títulos de libros que sean significativos para ti.

14. Si tuvieras que seleccionar un libro, ¿en qué te basarías?

- a) Por el autor
- b) Por el título del libro
- c) Por su extensión
- d) Por incluir dibujos o fotografías
- e) Por su contenido

15. Menciona un libro que te gustaría compartir en el taller (en caso de no tener uno en específico puedes omitir tu respuesta).

IV. Motivaciones para el estudio de la filosofía

16. ¿Por qué te interesa estudiar filosofía? (Escribe las principales razones que te mueven a su estudio)

17. ¿Qué dificultades has encontrado actualmente en la lectura de textos filosóficos?

18. ¿Cuántos libros de filosofía has leído completos, mediante lectura por placer? Menciona tres textos. (En caso de que no hayas leído omite la pregunta).

19. Si decides hacer lectura por placer, ¿cuáles de los siguientes tipos de libros retomarías?

(Selecciona sólo tres categorías y escríbelas en orden de preferencia) - Libros de literatura -

Libros de contenido histórico - Libros de ciencia ficción - Libros de divulgación científica -

Libros de contenido religioso - Libros de filosofía - Otros _____

20. ¿Cuál sería tu valoración acerca de los estudios de filosofía que estás recibiendo

actualmente? (Puedes compartir si te han interesado o no, sobre la dificultad o no de los estudios, tus expectativas de la filosofía, entre otras cosas).

Apéndice D. Formato evaluativo de sesiones

Sesión 1

Aspectos facilitadores	Aspectos entorpecedores	Retos futuros

Sesión 2

Aspectos facilitadores	Aspectos entorpecedores	Retos futuros

Sesión 3

Aspectos facilitadores	Aspectos entorpecedores	Retos futuros

Apéndice E. Bitácora de experiencias lectoras

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción: Antes de leer el texto contesta la pregunta de la sección “conocimientos previos”.

Después participa en la lectura en voz alta del texto y comparte tus comentarios en plenario apoyándote en las preguntas de las otras dos secciones.

Asigna un tema breve al texto leído: _____		
<p>Conocimientos previos</p> <p>¿Qué estrategia ocuparían para descubrir al autor de un asesinato de un miembro de su familia, teniendo sólo como certeza una fuerte corazonada? Considera que el asesino es alguien con el que convives.</p>	<p>Reconstrucción de la trama</p>	<p>Aprendizaje significativo</p> <p>Escribe una frase significativa para ti sobre el amor y desarrolla una reflexión.</p>

Apéndice F. Entrevista final a participantes

Guía de entrevista

La siguiente entrevista tiene el propósito de conocer el impacto del taller en el participante y los aprendizajes significativos con los que se queda.

Objetivo 1

1. A raíz del taller, ¿te has preocupado por hacer lectura por placer? ¿Has podido hacerla? ¿Por qué? [Sólo para lector utilitario]

2. ¿Los recursos y la forma de promover la lectura en el taller, a partir de videos, poemas, lectura gratuita, experiencias de lectura, lectura en grupo..., te provocaron alguna reacción? ¿Alguno te interesó o inquietó?

3. ¿Te interesó leer completamente alguno de los textos compartidos en el taller? ¿Cuál y por qué?

Objetivo 2

4. ¿Pudiste hacer las bitácoras a conciencia o sólo por cumplimiento? ¿Por qué?

5. ¿Los textos y temas abordados en la elaboración de bitácoras (El banquete y Hamlet), te inspiraron para que hicieras una reflexión profunda?

Objetivo 3

6. ¿Te has sentido en la confianza de compartir tus reflexiones personales y puntos de vista sobre las actividades que se han realizado hasta el momento?

7. ¿Consideras que se ha dado una convivencia respetuosa entre los miembros del grupo?

Objetivo 4

8. ¿Has encontrado alguna relación de este taller con tus estudios de filosofía? ¿En qué?

9. ¿Te ha inspirado el taller a interesarte más por la filosofía? ¿Por qué? ¿Hay algún texto o recurso utilizado en el taller que haya favorecido tu interés por la filosofía?

Objetivo 5

10. ¿Consideras que la tertulia literaria dialógica te ha ayudado a comprender el texto que te tocó leer en tu grupo?

11. ¿La lectura del libro que se está leyendo en la tertulia la has hecho como una tarea académica o porque te ha interesado el libro? ¿De qué forma y en qué momentos has realizado tal lectura?

Preguntas adicionales

12. ¿Cómo evalúas la experiencia del taller de lectura?

13. ¿Qué dificultades has tenido en el taller en relación a tu asistencia, participación o comprensión de textos?

Apéndice G. Rúbrica para evaluación de ensayo filosófico

Nombre del alumno: _____ Nombre del Evaluador: _____

Instrucción: Rellena con un color de fondo la celda que corresponda, según tu evaluación.

Observación: La presente rúbrica está orientada prioritariamente al contenido del ensayo, no pretende evaluarlo como trabajo académico, antes bien, busca indagar si el autor es capaz de exponer sus ideas ordenadamente, siguiendo una línea temática y realizando reflexiones filosóficas, a partir de un texto literario o no filosófico primordialmente.

	Excelente (3 puntos)	Bueno (2 puntos)	Mínimamente satisfactorio (1 punto)	Deficiente (0 puntos)
Estructura	Se plantea una estructura conceptual completa, identificándose mediante apartados o subtemas.	Plantea una estructura conceptual, pero adolece de un apartado introductorio o conclusivo.	Plantea una estructura conceptual incompleta que dificulta identificar sus apartados.	Sólo expone ideas inconexas. No se identifican apartados implícitos en el ensayo.
Interpretación	Combina la interpretación literal con la inferencial, extrayendo reflexiones con un grado aceptable de originalidad o las relaciona con otros textos.	Realiza, además de la interpretación literal, una inferencial, extrayendo reflexiones poco profundizadas.	Realiza sólo una interpretación literal de las citas textuales.	La interpretación de las citas textuales no guarda relación.
Líneas argumentativas	Las líneas argumentativas	Las líneas argumentativas	Presenta líneas argumentativas	No se respalda el tema central del

Línea temática	del ensayo, no sólo son pertinentes al tema planteado, sino que sugieren una discusión adicional.	del ensayo son pertinentes al tema planteado.	inconexas.	ensayo y no se identifican líneas argumentativas.
	Muestra una línea temática desarrollada íntegramente	Se percibe una línea temática medianamente desarrollada.	Aparece más de una línea temática sin distinguirse la principal.	No se refleja una línea temática

Comentarios y observaciones

adicionales: _____

Apéndice H. Carta compromiso

Ixtaczoquitlán, Ver., a 29 de septiembre de 2020

Asunto: Carta Compromiso

Director del Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”

P R E S E N T E

A través de la presente manifiesto que he sido notificado de la propuesta del taller de lectura titulado “Leer por placer para filosofar con libertad: Promoción de lectura literaria como estímulo del quehacer filosófico”, cuyo objetivo es estimular a los participantes a la lectura por placer de obras literarias, con el fin de coadyuvar en su práctica y disponerlos al quehacer filosófico, a partir de temas existenciales que posibiliten la introspección personal y el diálogo con otros participantes en un clima de respeto. Mismo que será coordinado por el Mtro. Iván Luengas Palacios, quien con este taller pondrá en práctica su proyecto de intervención requerido por la Especialización en Promoción de la Lectura, región Córdoba-Orizaba, de la Universidad Veracruzana; para adquirir la aprobación como especialista en promoción de la lectura y, en lo sucesivo, para la implementación de un programa de lectura en nuestro centro de estudios.

Manifiesto que he sido informado que la no participación en el taller no afecta mis calificaciones y que su finalidad es complementar mi formación profesional. Asimismo, que en caso de aceptar participar se requerirá mi colaboración en todas las actividades que éste incluya y mi asistencia continua hasta que concluya dicho taller.

Así pues, hago de su conocimiento que voluntariamente _____ deseo participar en este taller, debido a que de acuerdo a mis circunstancias actuales _____ representa una necesidad para mi persona.

Nombre y firma del alumno

[utilizar tinta azul en el llenado]

Apéndice I. Sesión representativa

Una de las sesiones más representativas del taller fue la número 10. Primeramente se inició con una lectura gratuita del poema “La espera” de la selección de Felipe Garrido. Se leyó en voz alta por el coordinador del taller, quien una vez terminada la misma invitó a los participantes a realizarla en diversas modalidades. Éstos iniciaron con una lectura en silencio del primer párrafo, a continuación todos leyeron en voz alta el segundo (esto provocó risas, seguramente por la dificultad para ir a la par en la enunciación). Acto seguido se pidió a un participante realizar la lectura del tercer párrafo. Posteriormente todos leyeron el cuarto párrafo y finalmente, un participante concluyó con la lectura del último.

Una vez que se hubo repasado la lectura del poema, el coordinador solicitó compartir algo que hubiese impactado o llamado la atención del mismo. Tres participantes externaron sus comentarios: Un participante señaló que el poema le impactó en “cómo perfila la vida, cómo se desmorona la idea de ésta en ese instante”, además agregó “...no sé ahorita me estoy imaginando un momento de pérdida familiar o algo así, en ese momento donde un agonizante empieza a vagar o recordar en su misma persona, pues empieza a ver cómo su ser se desmorona...”. Otro

participante refirió que le llamó la atención la figura “del reloj que pareciera que se ahorca con sus propias manecillas”, señala “en serio está expresando esa desesperación”. Finalmente un tercer participante refirió que le impactó la parte que dice “uno empieza a dar vueltas como los perros que persiguen su cola...” interpretó que “es como esa emoción de lo que se anhela y ese sentir, esas ganas de poder encontrarlo que refleja ansiedad”.

En un segundo momento de la sesión después del compartir se pasó a una actividad en grupos, utilizando la función de seccionamiento que incluye la plataforma de Video Conferencias Telmex. A cada grupo se le solicitó contestar la primera sección de la bitácora, en la cual se presentó una situación detonadora en la parte de “conocimientos previos”. Aquella consistió en diseñar, en equipos de trabajo, una estrategia en tres pasos para evidenciar al autor de un asesinato, teniendo como referencia sólo una “corazonada” o intuición. En ambos grupos se discutieron las ideas y se nombró a un portavoz representante para exponer su estrategia. Del grupo 1 el portavoz dijo que se tendría que hacer un análisis de todas las personas que estuvieron involucradas con el asesinato, centrándose en sus actitudes y ver cómo era su relación con la víctima. Después se tendrían que obtener pruebas para llegar a un hecho comprobado y poder sacar una conclusión o resultado. Respecto al grupo 2, su portavoz señaló que se tendrían que conocer las causas por las cuales se le asesinaría, después cómo se asesinó y los datos del contexto. Finalmente evidenciarlo para saber cómo actúa. A partir de esto último el coordinador del taller preguntó a todos ¿cómo evidenciarías al asesino de un familiar? Un participante respondió: “podría ser encarándolo”. Otro dijo: “yo lo interrogaría como en las novelas policiacas o en las series de Netflix”. Uno más señaló: “yo le pondría una trampa, donde hubiera muchas personas y se le preguntará por qué lo hiciste y esperar su reacción”. Acto seguido el coordinador comentó: “teniendo presente el contenido del poema y la situación presentada sobre

el asesinato, ¿con qué obra clásica relacionarías la temática? Hubo un silencio, pero después de este momento un participante dijo que lo relacionaba con el asesinato de Sócrates, otro más respaldó la idea. Finalmente el coordinador dio la pista del nombre del autor e inmediatamente un participante señaló *Hamlet*.

Posteriormente, se hizo lectura dramatizada sobre el diálogo entre Hamlet y el fantasma de su padre. Para tal efecto se pidió un voluntario para representar al príncipe en sus diálogos, sin embargo el grupo prefirió nombrar a un participante con características físicas que lo asemejaran al mismo. Al término de la lectura algunos participantes refirieron no haber leído la obra de *Hamlet* completa, sólo fragmentos. Partiendo del diálogo hecho reconstruyeron el fragmento leído y se identificó el problema planteado en la obra. Finalmente, el coordinador concluyó diciendo que en la próxima sesión se leería el texto para ver cómo resolvió Hamlet el problema.