



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Centro de Idiomas Córdoba

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Córdoba

*La lectura crítica como promoción del pensamiento
filosófico*

Estudiante: Liliana Servín Lance

Tutor: Dr. José Antonio Márquez González

Córdoba, Veracruz, junio de 2021.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 4

1.1 Marco conceptual 4

1.1.1 Literacidad, lectura en contexto 4

1.1.2 Amor a la lectura 5

1.1.2.1 Propósitos de la lectura ¿para qué leer? 6

1.1.2.2 Estrategias de lectura ¿cómo leer mejor? 7

1.1.3 Lectura crítica, pilar para filosofar 8

1.1.3.1 Pensamiento crítico, transformando mentes. 12

1.1.3.2 Leer y escribir en el contexto universitario hacia el aprehendizaje. 13

1.1.3.3 Estrategias de lectura crítica, generación del pensamiento. 15

1.1.4 Lectura y escritura binomio indisoluble 17

1.1.4.1 Código escrito, comprensión semiótica. 18

1.1.4.2 La escritura reflexiva medio para la introspección. 19

1.2 Marco teórico 20

1.2.1 Construcción del aprendizaje 20

1.2.1.1 Enfoque sociocultural. 21

1.2.1.2 Aprendizaje significativo. 23

1.2.2 Pedagogía crítica 24

1.2.3 Aprendizaje dialógico para un mejor entendimiento 25

1.3 Revisión de casos similares 28

1.3.1 Transformando el pensamiento con lectura crítica 28

1.3.2 En diálogo: aprendizaje y lectura 33

1.4 Breve caracterización del proyecto 35

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 37

2.1 Delimitación del problema 37

2.1.1 El problema general 37

2.1.2 <i>El problema específico</i>	39
2.1.3 <i>El problema concreto</i>	41
2.2 Justificación	44
2.2.1 <i>Social</i>	44
2.2.2 <i>Metodológica</i>	45
2.2.3 <i>Institucional</i>	46
2.2.4 <i>Personal</i>	49
2.3 Objetivos	50
2.3.1 <i>Objetivo general</i>	50
2.3.2 <i>Objetivos particulares</i>	50
2.4 Hipótesis de intervención	51
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	52
3.1 Modelo metodológico	52
3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención	53
3.3 Estrategia de intervención	54
3.4 Metodología de evaluación	56
CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN	58
4.1 Descripción de actividades y productos	58
REFERENCIAS	61
BIBLIOGRAFÍA	66
APÉNDICES	73
Apéndice A. Cuestionario diagnóstico	73
Apéndice B. Cartografía lectora	80
Apéndice C. Actividades de la estrategia: Leo luego pienso... Entonces leo luego existo	87
Apéndice D. Escalas estimativas	87
GLOSARIO	96

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. *Veintidós técnicas* 17

Tabla 2. *Actividades y productos* 58

Figuras

Figura 1. *Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 56*

INTRODUCCIÓN

La educación no cambia al mundo, cambia las personas que van a cambiar el mundo.

-Paulo Freire, 1921-1997

La pedagogía siempre ha reconocido el valor de la educación como medio para transformar a las personas, sin importar la etapa evolutiva que se trate o las características personales de cada educando. Se entiende a la educación como sinónimo de formación, siendo un elemento esencial la perfección de la persona, para considerarse educación auténtica y no mera instrucción.

Para esta transformación la escuela es una institución clave en el desarrollo y educación de las personas. La lectura, como parte esencial del proceso educativo, es el medio más útil y apropiado para favorecer y desarrollar el pensamiento crítico. Empero, a pesar de los esfuerzos que se han realizado en el ámbito educativo internacional y nacional para la promoción del acto lector, no han dado los resultados esperados.

¿En qué se ha fallado? ¿Por qué los programas y estrategias no han dado resultados? ¿Por qué se queda en el nivel más básico de lectura? ¿Por qué algunas autoridades no reconocen el valor de la lectura y destinan recursos para fomentarla? Un sinnúmero de preguntas se pueden plantear sobre el problema relacionado con el acto lector. Sin duda en este siglo XXI hay más lectores como nunca. La alfabetización de grandes masas ha contribuido a ello. Principalmente el progreso de los avances tecnológicos como teléfonos inteligentes, computadoras y televisores, entre otros, promueve que las personas sean lectoras día con día.

Evidentemente el ámbito escolar no es suficiente, en el mejor de los casos los lectores son utilitarios, leen por necesidad y comunicación directa e inmediata con los demás. La educación superior con menos razón se debe conformar con este nivel de lectura. Es apremiante, incluso

una exigencia social, formar lectores que vayan más del simple uso del escrito o de la academia. Es un deber de la universidad formar lectores críticos.

Este requerimiento es más apremiante en personas que se están formando en el área de las ciencias sociales y humanas, donde el pensamiento crítico es fundamental para su ejercicio pleno y cabal. La filosofía desde su inicio como disciplina, se ha caracterizado por buscar respuesta a las interrogantes que surgen en el entendimiento humano. Cuestionamientos que especialmente van encaminados para comprender la esencia misma de la persona y su existencia.

En este tenor surge como propuesta la lectura crítica, estrategia eje para promover el pensamiento crítico y desarrollar competencias lectoras esenciales en una escuela de filosofía. Anteriormente se cuestionaba por qué los programas en torno a la lectura no tienen los resultados esperados, una posible respuesta es precisamente porque no se atiende a las situaciones particulares. En este trabajo se darán algunas características de este enfoque educativo, atender el contexto y una situación problemática particular.

Este protocolo presenta un proyecto de intervención, utiliza la estrategia de lectura crítica para desarrollar el pensamiento crítico-filosófico en estudiantes de educación superior. Consistirá en un círculo dialógico con estudiantes de segundo semestre de una escuela de filosofía que aceptaron la invitación. El protocolo está dividido en cuatro capítulos. «Marco referencial» es el primero. Comprende el desarrollo conceptual, teórico y de casos similares a este proyecto. En el marco conceptual se abordan las nociones que dan fundamento a la estrategia. Éstas son literacidad, lectura crítica y escritura reflexiva. En el marco teórico se presentan las tres teorías de la educación que dan sustento a la propuesta: el constructivismo, la pedagogía crítica y el aprendizaje dialógico. La revisión de casos similares da una aproximación metodológica con

base en estudios ya realizados. Por último, una breve caracterización del proyecto que será detallada en el segundo y tercer capítulo.

En el segundo capítulo «Planteamiento del proyecto», como en toda intervención se plantea y delimita el problema en tres niveles: general, específico y concreto. Posteriormente, en la justificación se exponen las razones que dan origen a la estrategia considerando cuatro rubros: social, metodológico, institucional y personal. No pueden faltar los objetivos del proyecto y la hipótesis de intervención, supuesto que debe ser comprobado con la aplicación de la estrategia.

El «Diseño metodológico» corresponde al tercer capítulo. En este apartado se expone el modelo investigación-acción del enfoque metodológico cualitativo. También se describen los aspectos generales y ámbito de la intervención. Con base en el modelo se describe la estrategia propuesta y el proceso de evaluación que se prevé seguir en su realización.

El capítulo cuarto contiene la «Programación». Se describen las actividades y productos que forman parte de la planeación de la estrategia de intervención, en este caso, lectura crítica en un círculo dialógico intitulado: 'Leo luego pienso... Entonces leo luego existo'. Asimismo, se consideran las referencias y bibliografía, y los apéndices que proporcionan detalles a la estrategia propuesta.

Por último, es preciso mencionar que este proyecto de intervención es producto de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana (UV). Posgrado que tiene la misión de formar especialistas en promoción de la lectura con un sentido de solidaridad y humanismo, para contribuir en el desarrollo de las prácticas de lectoescritura de los mexicanos. Se invita a adentrarse en la aventura del pensamiento crítico como factor de transformación del mundo a través de la educación.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

Como su nombre lo indica, el marco conceptual permite al lector una aproximación a los conceptos que son cimiento en el desarrollo del proyecto. En esta propuesta de intervención son: literacidad crítica, lectura y como parte de ésta la lectura crítica, por último, la escritura y su vínculo indisoluble con la lectura.

1.1.1 Literacidad, lectura en contexto

El concepto de literacidad según Cassany (2005) abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso y manejo eficaz del código y los géneros escritos en un contexto determinado. En función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, así como las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas.

En este proyecto de intervención, la connotación de este término es precisamente su significado sociocultural, en específico la literacidad crítica. Remite a leer críticamente, comprender críticamente, adoptar un punto de vista crítico, cuyo uso ha sido variado según el autor que lo emplee. En cuanto a la lectura hay dos concepciones. La primera sugiere que leer críticamente es solo alcanzar un grado superior de comprensión: hacer inferencias, capturar los detalles, distinguir la opinión de los hechos. En la segunda leer críticamente requiere poder desarrollar una opinión personal de la lectura realizada (Cassany, 2005).

Se distinguen tres formas de lectura: (a) Leer las líneas que hace referencia a una comprensión literal, es todo aquello que explícitamente aparece en el texto. (b) Leer entre líneas, es decir, una comprensión inferencial, es el proceso de comprensión lectora como tal. (c) Leer tras las líneas, la más compleja de las tres, el lector hace un análisis más profundo y pone en

juego su punto de vista. Demanda una comprensión de la ideología, posicionamiento, punto de vista, con base en el conocimiento cultural previo del tema o la pesquisa de la información necesaria para alcanzarlo (Acevedo, Duarte e Higuera, 2016; Cassany, 2013; Martínez, Góngora y Renza, 2020; Méndez Rendón et al., 2014; Ochoa y Moreno, 2013). Leer tras las líneas es la forma de lectura que se busca desarrollar con el proyecto de intervención.

Cassany (2013) afirma que en el mundo contemporáneo la literacidad crítica tendrá una concepción más relativista y posmoderna sobre la naturaleza del conocimiento, la percepción de la realidad e incluso el papel que desempeña un discurso en la comunicación. Lo que afectará directamente en cómo el lector interpreta un texto.

1.1.2 Amor a la lectura

La lectura es una actividad humana difícil de definir en un único significado. Literalmente leer es la decodificación de un signo, generalmente escrito. Empero, en la actualidad no se puede concebir únicamente de esta manera, al leer se debe comprender, analizar y criticar un texto. No sólo en su acepción escrita, sino en la amplitud que la semiótica ofrece. Para lograrlo se utilizan habilidades cognitivas según el nivel de comprensión que se trate.

Solé (1998) afirma que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual intenta satisfacer los objetivos que motivaron su lectura. Implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Además, existe una interacción con un contexto determinado que también aporta un significado a la lectura y al propio lector.

Leer es un verbo transitivo, no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y diversas maneras de acercarse a comprender un texto. Es un ejercicio de libertad, todos los días una persona alfabetizada lee. Aprender a leer requiere de diversos procesos cognitivos en consonancia con los conocimientos socioculturales particulares de cada

discurso. El lector aporta datos previos a su experiencia del mundo y los conocimientos de su memoria varían en cada lectura. Es quien interpreta y atribuye cierta posible legibilidad, quien atribuye sentido a un sistema de signos para luego descifrarlo. Se lee para entender, o para empezar a entender. No hay otro remedio que leer, casi tanto como respirar, es una función primordial (Argüelles, 2014; Cassany, 2013; Manguel, 2013).

Es indispensable entender que la lectura no sólo es de un texto escrito, se puede leer un hecho o acontecimiento, una imagen, una persona, un objeto, etc. En esta pesquisa es el sentido que se le dará al proceso lector. Freire (1984) reflexiona sobre la lectura del mundo que precede a la de la palabra, la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Para él esta lectura siempre fue fundamental, una comprensión del entorno inmediato antes de ser introducido a la lectura de la palabra escrita. Afirma que el acto de leer implica una percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído.

1.1.2.1 Propósitos de la lectura ¿para qué leer? La lectura debe tener el propósito de mejorar a la persona en lo intelectual, emocional, ético y social. La lectura que trasciende y se queda grabada en el espíritu, es aquella que entregó un deleite e hizo amar el conocimiento a través de la letra escrita (Argüelles, 2015).

Como lector se pueden tener muchos propósitos que conducen a la lectura, lo que influye en el modo de leer y en las estrategias que se pueden utilizar según el tipo de texto. El objetivo general se va especificando a medida que la persona se desarrolla y crece en un contexto social y cultural. Entre los propósitos de lectura más típicos están: (a) por puro placer; (b) para pasar el tiempo; (c) para entretenerse; (d) para encontrar una idea sencilla; (e) para obtener información específica; (f) para acceder, entender y apreciar un punto de vista novedoso; y (g) para aprender un tema nuevo (Parodi, 2011; Rivera y Móndejar, 2014).

El último objetivo para aprender implica algo más duradero. Se tiene que estudiar para incorporar la información con el conocimiento previo, se enriquece. No basta leer. Se hace un esfuerzo sistemático para ir continuamente comparando la nueva información con lo ya conocido para aceptarla, modificando en caso necesario lo que ya se conocía, o rechazarla como falsa. Se estudia y aprende a partir de textos argumentativos (Parodí, 2011). Finalidad propia de la lectura crítica y las competencias que un lector crítico debe desarrollar.

1.1.2.2 Estrategias de lectura ¿cómo leer mejor? Se entiende por estrategia el procedimiento que debe ser planeado, organizado y orientado para alcanzar una meta bien definida, como su origen bélico sugiere. Las estrategias de lectura son múltiples y variadas según el autor que las estudia, así como el tipo de lectura y propósito que se desea, tanto por el lector como por quien promueve el acto de leer.

Solé (1998) divide en tres subprocesos el proceso lector, con base en los cuales propone una serie de estrategias según el momento de su realización:

Antes de la lectura: ¿Para qué leer? (Determinar los objetivos de la lectura) ¿Qué sé sabe de este texto? (Activar el conocimiento previo) ¿De qué trata? ¿Qué dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura: ¿Corresponde lo leído a lo supuesto inicialmente? ¿Qué dudas se tienen? ¿Cómo identificar en la lectura los planteamientos básicos del texto? Formular preguntas sobre lo leído, verificar hipótesis y predicciones. Formular otras nuevas si es preciso hacerlo. Para llevarlo a cabo, el lector relee partes confusas, consulta el diccionario, piensa en voz alta para asegurar la comprensión, crea imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Después de la lectura: ¿Si se hace un resumen del texto, con qué finalidad? ¿Cómo saber que se comprendió lo leído? ¿Por qué se dificultó la comprensión del texto? Comprobar que se

cumplieron los objetivos de la lectura. Formular preguntas sobre lo leído con el fin de confirmar hipótesis y predicciones y formular nuevas preguntas que proyecten al lector a la búsqueda de otros conocimientos.

Según Parodi (2011) son diversas estrategias de lectura que se pueden desarrollar a partir de la organización de la información y de marcas o pistas lingüísticas en el texto. Expone que hay tres tipos de estrategias generales a partir de las cuales se pueden desarrollar otras más específicas:

Cómo relacionar personas, cosas y situaciones que se vuelven a nombrar dentro de un texto: (a) relacionar una misma expresión cuando se repiten las mismas palabras; (b) relacionar una expresión con otra diferente, pero que se refieren a lo mismo; (c) completar vacíos, con base en el conocimiento previo.

Cómo relacionar las oraciones que señalan causas y efectos: (a) descubrir la relación que una palabra establece con los hechos mencionados en la cadena lingüística; (b) relacionar causas-efectos a partir de lo que se sabe previamente.

Cómo descubrir el significado de una palabra nueva en el mismo texto.

La lectura crítica tiene estrategias particulares que se relacionan estrechamente con las ya descritas y se revisarán en otro apartado. Asimismo, en esta propuesta se utilizarán algunas de las que, según varios autores, fomentan puntualmente la lectura. Por ejemplo, lectura en voz alta, lectura compartida, lectura gratuita, lectura de imágenes, entre otras.

1.1.3 Lectura crítica, pilar para filosofar

El aprendizaje activo a partir de lo leído exige del lector una postura crítica frente al contenido. Implica un pensamiento reflexivo mediante el cual se ejerza una inspección del texto y se evalúen las ideas que se expresan en el mismo. Requiere que el lector participe activamente

en la construcción de los significados y tome una postura respecto al contenido. Un lector crítico busca aprender a partir de lo que lee para configurar su propio pensamiento (Parodi, 2011).

La lectura crítica conlleva la capacidad analítica y reflexiva del lector, es decir, implica un proceso metacognitivo que conduce al lector a cuestionarse sobre lo que lee, sobre su propio pensamiento que va conformando con lo que aprende. Le debe permitir establecer juicios sobre lo que conoce, responder a sus preguntas, que pueda filosofar. Garrido (2014) hace referencia que se debe leer con los ojos abiertos: “Ir hacia el texto, interrogarlo, perderle el respeto, ponerlo en tela de juicio” (p. 30).

Este tipo de lectura debe ser la herramienta que desarrolle las habilidades como la intensa percepción, la memoria funcional, el cuestionamiento creativo, el razonamiento lógico y la evaluación crítica. Deben conducir al lector a procesos cognitivos como la obtención de conclusiones, interacción con la información, acuerdo o desacuerdo con el autor, reconocimiento de la belleza del lenguaje. A la relación de la lectura con otras y lo que sucede en la realidad; la anticipación de lo que un texto dirá; el vínculo con conocimientos previos y una revisión minuciosa de éstos. A la identificación de las hipótesis y su verificación, elaboración de inferencias para comprender, construir significados, etcétera (Argudín y Luna, 2006; Cassany, 2013; Garrido, 2004; Morales, 2021).

Esta lectura requiere los niveles más altos de comprensión. Necesita de los planos previos de comprensión (literal o traducción, e interpretación o inferencia) y exige una respuesta personal externa del lector frente al texto (Cassany, 2017; González, 2021), pero no sólo ante éste, también en su manera de actuar y transformar su entorno, y a sí mismo. Como Argüelles (2014) señala, leer bien y comprender un libro no se reduce a respuestas previsibles o literales.

La mayor parte de los libros son plurivalentes y plurisignificativos, no contienen una única interpretación o una única verdad absoluta.

El lector crítico, se plantea preguntas: ¿Cuál es la fuente?, ¿es confiable?, ¿está actualizada?, ¿cuál es la identidad del autor: sexo, edad, nivel cultural, ideología, etc.? ¿Cómo presenta el autor la información? (Hechos, inferencias u opiniones) ¿Cuál es el propósito u objetivo del autor?, ¿a qué perfil de lector se dirige? ¿En qué lugar, momento o circunstancias escribió el autor? ¿Qué tono utiliza? ¿Qué lenguaje emplea en el texto? ¿Cómo dio a conocer sus ideas el autor? ¿Cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone? ¿Es coherente y sólida la argumentación? ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto? ¿Con qué otros discursos se relaciona? ¿Modificó el texto su opinión?, ¿le hizo reflexionar?, ¿cuál es su reacción ante este discurso? ¿Tomó una posición frente al texto? (Argudín y Luna, 2006; Cassany, 2013; Cázares González, 2000; Serrano, 2008).

Estas interrogantes serán una guía para el lector crítico. Para dar respuesta a las mismas, y otras que pudieran surgir durante el proceso de leer, las competencias que ha de disponer el lector crítico son (Cassany, 2013; Cassany, 2017; Morales, 2021; Serrano, 2008):

Capacidad para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural: Reconoce los intereses que movieron al autor a construir su discurso. Identifica la postura que adopta el autor respecto a lo que dice. Distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas.

Estrategias para participar en la cultura discursiva que propone el texto: Reconoce el género discursivo utilizado.

Construcción de significados del texto al hacer uso de estrategias cognitivas de lectura: Recupera las connotaciones que concurren en el discurso. Evalúa la solidez, fiabilidad y validez

de los argumentos, ejemplos o datos. Evalúa las inferencias deductivas y la solidez de las generalizaciones. Identifica desviaciones o deformaciones en las declaraciones. Deriva conclusiones rigurosas que contribuyen al saber humano. Conduce su atención y focaliza su pensamiento para determinar lo relevante para él y para el autor. Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles.

Conciencia de los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos: Toma conciencia del contexto. Objeta y cuestiona posiciones de terceros. Construye discursos alternativos.

Valoración de incorporar la lectura a la vida. Hace de la lectura una experiencia vital.

Como se puede observar, estas competencias requieren que el lector se involucre activamente, si no hay ese compromiso, no es posible conseguir este nivel de lectura. En consecuencia, la comprensión crítica frente a una lectura asume que: (a) El discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma, es un punto de vista local. (b) El lector crítico examina este conocimiento desde su perspectiva, es subjetivo, lo discute y propone alternativas. (c) Para construir su interpretación crítica, elabora inferencias que requieren bastantes recursos cognitivos, cierta conciencia que no se desarrolla forzosamente con la lectura. (d) El conocimiento es situado y relativo. Cada lector construye su interpretación, desde su comunidad, cultura e idiosincrasia (Cassany, 2013).

La lectura crítica es pilar para la praxis filosófica. Un filósofo debe ser *sine qua non* lector crítico, para generar pensamiento crítico-filosófico y, en consecuencia, filosofar como su esencia misma le demanda. Sólo así será capaz de contemplar, interpretar, analizar, examinar y reflexionar sobre las realidades que el ser humano constantemente se cuestiona sobre sí, sobre los demás y en torno al mundo.

1.1.3.1 Pensamiento crítico, transformando mentes. El pensamiento crítico se caracteriza primero porque el conocimiento es un medio para problematizar constantemente los hechos. Segundo, porque ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores subyacentes. Se debe adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico, donde se intercambien las ideas en un ambiente de respeto y sin juicios de valor (Giroux, como se citó en Cassany, 2017).

Según López (2012, como se citó en Barragán, Plazas y Ramírez, 2016) la principal función del pensamiento crítico no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera), por lo tanto, el pensador crítico es capaz de pensar por sí mismo.

De igual forma, sus rasgos principales según Klooster (2001, como se citó en Cassany, 2017) son: es independiente, requiere conocimientos e información; pregunta o problematiza; busca argumentaciones razonadas; y es social ya que compara, contrasta y comparte ideas con otros. Es decir, busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de otros e intercambio libre de ellas.

Macías Uribe (2018) retoma el enfoque de Boisvert para definir cuál es el proceso de este tipo de pensamiento y señala: (a) aparece y se identifica un problema; (b) se ponen en marcha las actitudes y capacidades apropiadas; y (c) se resuelve un problema. El pensamiento crítico comprende analizar y dominar la innumerable información que caracteriza a un contexto social actual pero local.

Como indicadores relevantes en la forma cómo se manifiesta el pensamiento crítico Ochoa y Moreno (2013) mencionan: (a) la formulación de juicios propios, se cuestiona, reflexiona; (b) análisis de los juicios ajenos; (c) empleo de criterios fundamentados, internos y

externos; y (d) toma de conciencia de las implicaciones prácticas y su responsabilidad. En este tenor, el pensamiento filosófico es de suyo pensamiento crítico. Conduce a la reflexión e induce a la generación de conocimiento en cada época de la historia tratando de dar respuesta a los cuestionamientos de la existencia humana.

Garnica (2016) define al pensamiento filosófico como la capacidad característica de las personas para idear y representar la realidad en la mente, generando relaciones para dar respuesta a las preguntas sobre la existencia y supervivencia humana. Privativamente dos: ¿Cuál es el origen de la humanidad? y ¿A dónde se dirige el hombre? Las cuales forjaron el pensamiento filosófico y su historia.

1.1.3.2 Leer y escribir en el contexto universitario hacia el *aprehendizaje*. Es un deber de la universidad formar no sólo profesionistas en las distintas áreas del saber humano, es una exigencia formar personas que tengan una visión crítica, imaginativa, debatan, dialoguen, discrepen. Esto se aprende y se mejora leyendo y escribiendo en el amplio sentido de los conceptos. En consecuencia, es necesario y urgente devolver a la lectura su fuerza espiritual y regeneradora, su poder redentor, que en el ámbito escolar se ha ido tergiversando en cuestiones académicas (tareas, memorizar datos, reportes de lectura) y pierde su sentido más amplio en un ambiente dialógico y comunicante (Argüelles, 2015).

Uno de los objetivos de la educación superior debe ser desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes para acceder al conocimiento. Lo podrán adquirir si se incrementa su capacidad de lectura crítica, comprensión y reflexión para problematizar las ideas y los hechos. Descubrir las intenciones e ideologías que conduzcan a adoptar puntos de vista a raíz de la construcción de conocimientos específicos propios de su campo disciplinar. Se debe reconocer al lector con capacidad de expresar su punto de vista, reflexionar, comentar, cuestionar y evaluar la

información que lee, así como identificar la información relevante y secundaria. Así, se deben formar hábitos de crítica y reflexión (Ochoa y Moreno, 2013; Serrano, 2008).

Argudín y Luna (2006) declaran que la educación basada en competencias afirma que el fin y centro del aprendizaje es el estudiante. Es condición *sine qua non* desarrollar el pensamiento crítico, para lo cual el maestro debe dotar de una serie de herramientas que permitan discernir, deliberar y elegir libremente. Así el discente estará comprometido en la construcción de sus propias competencias.

Entre las competencias que un discente universitario debe desarrollar con más ahínco están las propias de la comunicación. La lectura crítica le permitirá construir el aprendizaje significativo y desarrollar el pensamiento, otorgar mayor claridad y organización a las ideas, interpretar y desentrañar significados. De esta manera, podrá hacer una transferencia efectiva de la información, es decir, investigar y generar procesos y técnicas que innoven los que ya poseen, así su aprendizaje será permanente, aprenderá a pensar leyendo bien. Es un deber de la escuela formar lectores productores de textos (Argudín y Luna, 2006; Garrido, 2004; Morales, 2021).

Las prácticas de la lectura en educación superior deben privilegiar el desarrollo de competencias críticas, reflexivas y analíticas. Las cuales permiten al estudiante trascender en la revisión de los contenidos y conceptos de su lectura académica, integra ideas, compara posturas y deduce puntos de encuentro sobre variados temas, textos y diferentes propósitos. Será capaz de formular expresiones lingüísticas con autonomía, y podrá participar en la cultura discursiva de las disciplinas (Morales, 2021; Serrano, 2008), ensalzando su área de formación y académica, en particular la que interesa en este proyecto de intervención es la filosófica.

La universidad ha conducido a una superespecialización que lleva a formar profesionistas que saben muchas cosas sobre casi nada, con dominios técnicos o destrezas innegables en su

disciplina. Aunado a esto leen sólo por cuestiones utilitarias y académicas y su interés lector por placer es pobre. Se conduce a que la competitividad de este tipo de universitarios no responda a las exigencias del mundo global y contemporáneo. Por ende, se debe construir un pensamiento dialéctico que permita al estudiante encontrar solución efectiva a problemas cotidianos mediante la reflexión y contextualización del saber. Con el fin de fortalecer la formación del talento humano comprometido con los procesos de cambio y transformación social (Alcedo, Martínez y Weky, 2020; Argüelles, 2015).

Se suma la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales muchas veces aportan, pero tantas otras decrecen el proceso de aprendizaje. En un gran número de ocasiones el discente únicamente copia y pega la información que busca sin verificar la fuente, incluso sin leerla siquiera. Pero son herramientas que pueden aportar conocimiento y generar habilidades cognitivas que coadyuven en la educación de los universitarios. Todo dependerá del uso que se les dé.

En el caso que compete a este estudio, en una escuela de filosofía, con mayor razón se debe promover la lectura y escritura del más alto nivel. Precisamente es el filósofo quien debe cuestionar, analizar y criticar lo que aprende o estudia. Debe ser un profesionalista que tenga a la lectura como una experiencia vital, porque la filosofía es una dimensión de la existencia humana misma (Argüelles, 2015), sólo así llegará a ser un profesional.

1.1.3.3 Estrategias de lectura crítica, generación del pensamiento. Las competencias del lector crítico y todos los rasgos propios de este tipo de lectura, se pueden lograr a través del manejo de estrategias. Argudín y Luna (2006) señalan las siguientes:

La fuente. Confiabilidad o credibilidad del autor, si es anónimo. O cómo presenta la información.

El lenguaje. Cada persona tiene un estilo personal de expresión y conlleva una actitud (positiva, negativa o neutra). Es objetivo o subjetivo. Las connotaciones que son los tonos emocionales de una palabra u oración, pueden mostrar un juicio o un prejuicio, una posición o tendencia.

El propósito o intencionalidad. Informar, instruir o persuadir. En el primero usará más hechos y será objetivo. El segundo será más enfocado a la educación como lo es un libro de texto. En el tercero más inferencias, opiniones y lenguaje subjetivo. El objetivo según sea su propósito lo enunciará algunas veces en la introducción, prefacio o advertencia.

El tono o motivo. El tono de voz se revela en sus sentimientos: alegre, altanero, irónico, solemne. El motivo se puede reflejar en su apertura al escribir, qué le llevó a escribir un discurso.

El tema, tesis e hipótesis. Conocer cómo está constituido el texto. Qué quiere demostrar el autor: distinguir si son hechos, inferencias u opiniones, cuál es su lenguaje, qué palabras connotativas usa. Verificar en las conclusiones si se demostró la hipótesis. El tema es el hilo conductor, el núcleo fundamental, da cohesión a todos los elementos. La tesis es la propuesta que se mantiene con todos los argumentos. La hipótesis es una suposición que debe demostrarse, puede ser central, plausible, convalidada, secundaria.

Las contradicciones internas. La tesis o hipótesis central es lo que el autor quiere demostrar. Con frecuencia se pueden encontrar textos que tienen un desarrollo débil o incongruente entre las ideas que sustenta con su argumentación.

Las ambigüedades y elementos tendenciosos. Algunos posibles elementos tendenciosos son los estereotipos, las generalizaciones, el uso ambiguo de las palabras.

Las sobregeneralizaciones. No es imparcial, infiere que grupos pequeños tienen las mismas características, absolutiza. Incluye las falacias como verdades a medias.

En cada estrategia establecen una serie de técnicas, actividades y preguntas que conducen a desplegar este tipo de lectura. Éstas se vinculan y complementan con las veintidós técnicas que Cassany (2013) sugiere para fomentar la comprensión crítica, en la tabla 1 se pueden identificar estas técnicas.

Tabla 1

Veintidós técnicas

El mundo del autor	El género discursivo	Las interpretaciones
1. Identificar el propósito	9. Identificar el género y describirlo	17. Definir los propósitos
2. Descubrir las conexiones	10. Enumerar a los contrincantes	18. Analizar la sombra del lector
3. Retratar al autor	11. Hacer un listado de voces	19. Acuerdos y desacuerdos
4. Describir su idiolecto	12. Analizar las voces incorporadas	20. Imaginar que se es...
5. Rastrear la subjetividad	13. Leer los nombres propios	21. En resumen
6. Detectar posicionamientos	14. Verificar la solidez y la fuerza	22. Meditar las reacciones
7. Descubrir lo oculto	15. Hallar las palabras disfrazadas	
8. Dibujar el mapa sociocultural	16. Analizar la jerarquía informativa	

1.1.4 Lectura y escritura binomio indisoluble

El aprendizaje de la lectoescritura no debería ser una meta, sino un medio al servicio de la lectura del mundo, por eso hay que rebasar la lectura utilitaria y llegar a la lectura crítica, creativa y por placer. Escribir asegura Argüelles (2014) es tratar de que cada uno sepa quién es, se describa. No puede haber escritura sin lectura. Al escribir la persona se adentra en su interior porque tanto lectura como escritura ayudan a abismarse. Escritura y lectura se complementan y

completan al lector, lo pulen en la cultura de la letra escrita. Ambas van juntas, de la mano. Si leer es escucharse a sí mismo y escuchar a los otros, escribir es hablar para uno y para los otros.

La escritura es el medio más importante para explorar el corazón del hombre, proponer ideas, abrir horizontes y acrecentar la conciencia. Para crear y difundir conocimientos, para construir y sostener a la humanidad. Supone y requiere siempre de la lectura (Garrido, 2014). Expande el horizonte lector, propicia el desenvolvimiento de capacidades cognitivas pero también afectivas e introspectivas.

1.1.4.1 Código escrito, comprensión semiótica. El código escrito hace referencia a las reglas lingüísticas que rigen la escritura (fonética, ortografía, sintaxis, morfología, léxico), además de las convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación, maquetación). La lengua tiene la posibilidad de variar estas normas según el código que la vehicula. Adquirir el código escrito no es únicamente aprender la correspondencia entre sonido y grafía, es aprender un código nuevo distinto del oral (Cassany, 2011; Cassany, 2013). La escritura expande el horizonte de lector y le conduce a una introspección de su propio pensamiento.

Las reglas que permiten elaborar textos son: (a) Adecuación, implica saber escoger la variedad (dialectal o estándar) y el registro (general, específico, formal o familiar, objetivo o subjetivo) apropiados según la situación. (b) Coherencia, escoger la información relevante y estructurarla. (c) Cohesión, conectar las distintas frases que conforman un texto (pronominalizaciones, puntuación, conjunciones, etc.). (d) Corrección gramatical, conocer las reglas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua para construir oraciones aceptables. Incluye el conocimiento de la correspondencia sonido-grafía. (e) Disposición del espacio, saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, cabeceras, etc.) como sucede en el estilo APA (Cassany, 2011).

1.1.4.2 La escritura reflexiva medio para la introspección. El pensamiento reflexivo se entiende como la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje. Conduce a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás para facilitar las interacciones humanas. Para que se medite respecto a las expresiones verbales y acciones voluntarias. A hacerse consciente de ellas, base para la acción reflexiva transformadora (González, 2009). Lo que va paralelo al enfoque sociohistórico de la construcción de conocimientos que se revisará en el próximo apartado.

La escritura, como el lenguaje en general en cuanto su uso cumple una doble función; por una parte, la producción de textos escritos permite interactuar con otras personas, comunicarse con ellas por mediación de dichos textos. A ello hace referencia la función comunicativa, interpersonal o transaccional de la escritura. Por otra parte, la producción de textos escritos permite expresar conocimientos, ideas, sentimientos, creencias, fantasías, y en general, representar, crear o recrear los objetos del pensamiento. Numerosos autores destacan que la escritura constituye un instrumento óptimo para el desarrollo de la función representativa del lenguaje. De este modo la escritura y los procesos que el escritor utiliza al componer un texto, hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre él mismo y la realidad (Miras, 2000).

El escritor experto es estratégico, sensible a la audiencia, planifica y organiza su producción de manera razonada y coherente. Como instrumento de aprendizaje, el escritor competente es aquél que es capaz de escribir un texto para sí mismo o para otros y transformar su conocimiento al hacerlo. Para ser capaz de escribir de manera reflexiva y aprender a través de la escritura, debe ser medianamente competente, poseer un conjunto de conocimientos discursivos suficientes para crear el espacio del problema retórico y trabajar en él (Miras, 2000).

Por ende, escribir reflexivamente presupone un cierto nivel de dominio de las habilidades que se requieren para sostener el proceso de composición mismo. La escritura reflexiva está relacionada con su nivel de conocimientos sobre el contenido, debe poseer las habilidades propias de la lectura crítica. Es uno de los instrumentos más potentes de escritor para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Miras, 2000).

En el ámbito escolar el docente debe promover la escritura, como proceso cognitivo tiene tres subprocesos: planeación, redacción o textualización y revisión. Algunas estrategias para el proceso global de composición son: analizar la situación de comunicación (quién será el lector, qué propósito tiene el escrito, qué se sabe del tema), generar ideas (lluvia de ideas, preguntas sobre el tema, dibujar), organizar ideas (organizadores gráficos), revisar técnicas (gramática, ortografía, etc.), y valorar técnicas (leer en voz alta, releer críticamente, relecturas selectivas, etc.) que propician no sólo una escritura reflexiva ordenada, también una escritura crítica de lo que se está o se quiere expresar (Caldera, 2003).

1.2 Marco teórico

Este estudio se guía de acuerdo con tres teorías propias de la epistemología de la educación: el constructivismo, la pedagogía crítica y el aprendizaje dialógico. Íntimamente relacionadas entre sí de acuerdo con sus principios y postulados.

1.2.1 Construcción del aprendizaje

El constructivismo está compuesto por un conjunto de teorías. En este proyecto interesa específicamente la perspectiva de Jean Piaget desde la psicología cognoscitiva. Las aportaciones conceptuales al entorno escolar de Lev Vygotsky y David Ausubel y colaboradores.

La teoría constructivista de Piaget, educador y psicólogo suizo del siglo XX, asevera que la inteligencia tiene dos atributos principales: organización y adaptación. La primera refiere que

la inteligencia está formada por estructuras o esquemas del conocimiento denominadas operaciones. La segunda consta de dos procesos simultáneos: asimilación y adaptación, donde la inteligencia resulta de la dinámica entre ambos procesos. La asimilación es el proceso cognoscitivo mediante el cual la persona integra nuevas percepciones y experiencias a los esquemas ya existentes. La acomodación implica un cambio cualitativo, modifica la estructura cognoscitiva existente al incorporar nuevos elementos que se asimilan. Hay una adaptación intelectual, y puede ser generalizadora o reconocitiva (Briones, 2006).

Entre asimilación y adaptación hay una relación, puede darse un equilibrio o desequilibrio entre ambos en tres niveles. El primer nivel se da entre los esquemas cognoscitivos que posee el sujeto y las representaciones que asimila de la realidad. El segundo nivel se establece entre los diversos esquemas que posee el sujeto, los cuales deben acomodarse entre sí. Por último, el tercer nivel de mayor complejidad se establece cuando se produce una integración jerárquica de los esquemas que han sido diferenciados previamente entre sí (Briones, 2006). Éste es el que correspondería al pensamiento crítico que se busca desarrollar a través de la lectura.

1.2.1.1 Enfoque sociocultural. Tiene su cimiento en la teoría sociohistórica cultural de Lev Vygotsky. Para este psicólogo ruso la actividad mental (percepciones, memoria, pensamiento, etc.) es la característica fundamental que distingue al hombre como ser humano. Es resultado del aprendizaje sociocultural que implica la internalización de elementos culturales donde el lenguaje ocupa un papel preponderante, porque todos los símbolos tienen un significado definido socialmente. El desarrollo del pensamiento es un proceso sociogenético entre la vida social y los procesos biológicos simples que cualquier persona posee al nacer (Briones, 2006). Desde un punto de vista de antropología filosófica es posible entablar la analogía entre el acto (lo social) y la potencia (lo biológico).

Dos conceptos centrales de esta teoría son la mediación y la zona de desarrollo próximo (ZDP). La mediación se dará a través de herramientas materiales y simbólicas. La ZDP hace referencia a lo que el ser humano puede lograr con la ayuda de otras personas e instituciones, como el profesor y la escuela. El lenguaje es una herramienta que da a la persona los medios para actuar en su ambiente y modificarlo. Además, regula la conducta y se orienta al interior para autorregularse y señalar qué debe hacer. Los signos dan un significado que regula el sistema de creencias, convenciones, reglas y valores de una persona (Briones, 2006). De esta forma también se estará generando el pensamiento y la comunicación interpersonal.

Briones (2006) respecto a esta teoría argumenta que la actividad mental como la percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el manejo del lenguaje, la solución de problemas y las representaciones de las diversas formas de conducta, varía según sea el contexto sociohistórico en el cual vive la persona. Los procesos mentales cambian con el modo de producción y el contexto social en el que se socializa.

En el marco de esta orientación sociocultural la lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas en las denominadas prácticas sociales de lenguaje. En cada lugar y momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares o mensajes escritos (Cassany, 2014). En este sentido, se dice que la generación de este milenio es la más lectora en la historia de la humanidad. Quizá no en lectura de literatura o textos académicos, pero sí en lecturas cotidianas.

Garrido (2004) asevera citando a Ramírez, la lectura se usa en la vida diaria con varios propósitos, siendo cuatro los más relevantes: entretenimiento y recreación, vocacional, instructivo y utilitario. En gran medida gracias a las TIC, siendo prácticas de lenguaje propias de este momento cultural sociohistórico.

El enfoque sociocultural pone énfasis en: (a) Tanto el significado de las palabras como el conocimiento del lector que tiene origen social. (b) El discurso no surge de la nada, siempre hay alguien detrás y refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. (c) Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad y las prácticas de lenguaje se dan en ámbitos e instituciones particulares. Éstas usan el discurso según su identidad y su historia, sus propósitos son irrepetibles y el rol que adoptan lector y autor varía (Cassany, 2013).

En el marco escolar y con base en esta teoría, el aprendizaje de la lectura y la escritura se logra por medio de ejemplos de usos relevantes del lenguaje y con la creación de contextos sociales. El educando de manera activa debe aprender a usar y manipular el lenguaje para que las actividades pedagógicas tengan un sentido y significado para él (Briones, 2006).

1.2.1.2 Aprendizaje significativo. Teoría desarrollada por David Ausubel y sus colaboradores. Considera que el proceso enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto determinado con base en los conocimientos que el niño ya posee de su vida cotidiana. Este psicólogo y pedagogo estadounidense destaca la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen en la interacción entre lo que el niño ya posee con la nueva información que asimila en el entorno escolar (Briones, 2006). Postura que va acorde al enfoque sociocultural que se revisó en el apartado anterior. Es el entorno sociocultural el que afecta en las actividades de pensamiento de las personas, en este caso estudiantes.

Ausubel distingue diferentes tipos de aprendizaje: por recepción (o memorístico), por descubrimiento y por repetición del aprendizaje significativo. Señala que el material potencialmente significativo es comprendido durante el proceso de internalización. Por descubrimiento es el alumno quien debe descubrir su aprendizaje, a diferencia del primero que sólo recibe como sus mismos nombres lo indican. Después de descubrirlo debe incorporarlo en

su estructura cognoscitiva y sólo así se volverá significativo. Es cuando se adopta una actitud frente a lo que se aprende, cuando puede incorporarse a las estructuras cognoscitivas que ya posee, será significativo en la medida en que lo relaciona con el conocimiento previo (Briones, 2006).

El aprendizaje será significativo cuando el educando incorpore lo aprendido en su proceso mental y actitudinal. Es decir, cuando hay un *aprehendizaje*, porque lo *aprehendió*, lo hizo suyo y actúa en consecuencia. Eso es lo que se desea alcanzar con la lectura crítica, porque el lector crítico precisamente hará propia la información que lee, como medio de transformación personal, social y profesional.

1.2.2 Pedagogía crítica

La teoría crítica del siglo XX ha alcanzado diversas disciplinas como la filosofía, pedagogía, antropología, lingüística, educación, psicología, sociología, comunicación, etc. En la filosofía surge en la escuela de Frankfurt, Freire lo aplica en la pedagogía y genera el pensamiento crítico en sus sucesores. Más reciente es el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y los nuevos estudios de literacidad de comprensión (Cassany, 2013).

La pedagogía crítica sostiene que la formación e información que se imparte en las instituciones educativas debe considerar el contexto social concreto de la sociedad en la que está inmersa. Hilada precisamente al enfoque sociocultural y al aprendizaje significativo como teorías derivadas del pensamiento constructivista. Freire sostiene que el cambio educativo debe acompañarse de transformaciones profundas de las relaciones de producción y sus expresiones ideológicas. En consecuencia, debe ser el principal instrumento para el desarrollo de la conciencia crítica en un contexto histórico concreto, en el cual el conocimiento es producido y traspasado (Briones, 2006).

Briones (2006) siguiendo a Freire, afirma que la educación debe exponer las contradicciones del mundo real contra el imaginario o aparente, representado por la cultura dominante del momento histórico que se trate. En relación con la lectura, Freire afirma que leer un discurso es también leer el mundo en el que cada persona vive, es un acto político. La literacidad, afirma, se convierte en una herramienta de liberación, además de pedagógico (Cassany, 2013). Condiciones necesarias para el pensamiento y la lectura crítica, el cuestionamiento de la información que se recibe.

1.2.3 Aprendizaje dialógico para un mejor entendimiento

Freire (2005) privilegia el diálogo como acción humana consciente e intencional, como garante de la reflexión y acción de la lectura dada al mundo y es susceptible de transformación. Considera que los hombres se desarrollan en contextos interactivos caracterizados por el intercambio comunicativo creativo y crítico. Debe haber trabajo, acción y reflexión a través de la comunicación activa, asertiva y efectiva, que articule la comprensión, el conocimiento, la convivencia y la producción del conocimiento de manera cooperativa, creativa y corresponsable.

El hecho educativo universitario del siglo XXI tiene el deber de facultar a los estudiantes con habilidades sociales para trabajar en grupos interactivos. En éstos el diálogo consensuado unido a la crítica constructiva, la reflexión y el deseo de aprender juntos alcancen metas compartidas por una mejor calidad de vida donde cada miembro aporte en su configuración. Así el diálogo debe consolidar el consenso y la solidaridad para ser una respuesta efectiva a los problemas sociales (Alcedo, Martínez y Weky, 2020).

El aprendizaje dialógico mejora y acelera el aprendizaje de la lectura y escritura de los educandos, se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje. La lectura dialógica mejora las interacciones de la comunidad educativa, alumnos, profesores,

familiares y agentes de su entorno. La perspectiva dialógica en el aprendizaje se puede definir a través de esa interacción mediada por el lenguaje. Porque es a través del diálogo que las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encuentran y crean nuevos significados que transforman el lenguaje y sus propias vidas (Valls y Munté, 2010; Valls, Soler y Flecha, 2008).

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes. De esta manera se abren posibilidades de transformación como lector y como persona en el mundo. Deja de ser un acto individual para ser una interacción intersubjetiva entre personas en relación con el texto. Lo que la persona pueda llegar a leer, comprender e interpretar con otras define la ZDP en el ámbito de la lectura (Valls, Soler y Flecha, 2008).

Todas las intervenciones que se basen en el aprendizaje dialógico grupal, específicamente en cuanto a la lectura, deben estar guiadas por siete principios (Álvarez, González y Larrinaga, 2012; Fernández, Garvín y González, 2012; Ferrada y Flecha, 2008; Prieto y Duque, 2009; Valls y Munté, 2010):

1. *Diálogo igualitario*. Todas las opiniones son igualmente válidas e importantes, no prevaleciendo ninguna sobre otra, no hay expertos ni aprendices. Los participantes se acostumbran a argumentar su opinión sin imponer sus ideas.
2. *Inteligencia cultural*. Este tipo de inteligencia engloba la académica y la práctica, así como la comunicativa. Todas las personas tienen capacidades innatas para comunicarse y actuar gracias al lenguaje. Significa el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje. La experiencia de vida de cada persona que participa es una riqueza.

3. *Transformación.* Se generan altas expectativas sin distinción alguna, se transforma el entorno sociocultural y se promueven los máximos aprendizajes. A través de la lectura, el diálogo y las reflexiones que surgen aumentan la autoestima de las personas y son capaces de intervenir más veces para aprender más. La persona es capaz de interpretar los significados de su mundo y de la vida con los cuales establece el diálogo para transformar su entorno inmediato.
4. *Dimensión instrumental.* Conocimientos científicos y técnicos para desarrollar las habilidades instrumentales y actuar en sociedad. Debe promover el máximo aprendizaje instrumental de calidad que se intensifica en un contexto de diálogo. La lectura, supone al mismo tiempo enfrentarse a las características específicas del texto y se comentan en el grupo. Se da un diálogo igualitario.
5. *Creación de sentido.* Posibilidad real de mostrar alternativas de proyectos de vida y crear condiciones para que se hagan realidad. Lo que se aprende en la escuela debe tener un vínculo estrecho con lo que ocurre fuera de ella para crear el sentido. El diálogo igualitario sustituye criterios de autoridad reencantando las relaciones entre personas. La persona adquiere el sentido de la lectura, lee para algo específico, concreto, con un propósito definido. Comparte su opinión con el grupo y habla de lo que piensa y siente.
6. *Solidaridad.* Se trabaja de forma cooperativa y colaborativa con una práctica solidaria. En los grupos dialógicos (tertulias, círculo, club) hay lugar para todo el mundo, se incluyen todas las voces. La persona que modera tiene que cuidar que todos participen de forma constructiva.
7. *Igualdad de diferencias.* La verdadera igualdad respeta la diferencia. Cada persona es única e irrepetible. Las diferencias son las que van a aportar conocimiento y aprendizaje, es donde reside la igualdad para todos los seres humanos, sin exclusión. Resaltan virtudes como tolerancia y respeto en la dinámica dialógica.

1.3 Revisión de casos similares

En este apartado se revisarán estudios similares que aportaron elementos clave para el diseño de la estrategia de intervención. Divididos en dos apartados: lectura crítica con hincapié en el nivel superior. El diálogo como aprendizaje y metodología de lectura. En ambos se presentan primero los europeos en orden cronológico, después los latinoamericanos en el mismo orden, entre los cuales llama la atención el número de investigaciones de origen colombiano.

1.3.1 Transformando el pensamiento con lectura crítica

Yubero y Larrañaga (2015) basaron su estudio con estudiantes universitarios de España y Portugal para analizar sus hábitos lectores. Participaron 2,745 estudiantes de diez universidades españolas y nueve portuguesas de diferentes regiones de cada país. Fue una muestra aleatoria de distintas ramas del conocimiento, sus edades oscilaban entre los 18 y 65 años, y una mayoría (73.8 %) de mujeres. Se adaptó un cuestionario de hábitos lectores con preguntas sobre lectura voluntaria, número de libros leídos, tipo de literatura leída, motivación y gusto lector. El periodo comprendió dos cursos académicos de 2012 a 2014. Presentan los resultados con base en la comparación de toda la información recabada, resultando mayores porcentajes para los lectores ocasionales. En género la novela tuvo un porcentaje mayor de la media, dentro de ésta destacó la romántica. Concluyen de manera general que los estudiantes universitarios son hábiles decodificadores pero necesitan apoyo y dirección para el desarrollo del hábito lector.

Sobre lectura crítica Rivera y Mondéjar (2014) presentan sus ideas sobre este tipo de lectura en estudiantes ecuatorianos desde 16 años de edad. Señalan que es en los primeros semestres de la carrera profesional cuando es más fácil trabajar lectura crítica con los estudiantes, pues están inquietos con su nueva experiencia académica. Otra conclusión fue que el uso de variedad de formas didácticas en el desarrollo de habilidades investigativas en la

prelectura y postlectura maximiza el nivel motivacional y de curiosidad. Esto coadyuvará en el proceso de formación de lectores críticos que tanta falta le hace a Ecuador.

Díaz, Bar y Ortiz (2015) realizaron un estudio exploratorio-descriptivo sobre la autopercepción de las habilidades de lectura crítica en estudiantes de Ciencias de la Educación de una universidad pública en la ciudad de Resistencia en Argentina. Presentan los resultados de la aplicación del cuestionario de pensamiento crítico (CPC2) elaborado por Santiuste-Bermejo, Barrigüete, García, González, Rossignoli y Toledo en 2001. Dividen en dos rasgos de análisis: análisis previo en el trabajo crítico y el examen crítico del contenido para concluir que se autoperciben como lectores reflexivos en ambos indicadores.

Con un marco metodológico cualitativo Romano y López (2016) siguiendo los aportes del enfoque interactivo de Maxwell indagan sobre lectura crítica. Se aplicó un test a dos grupos de estudiantes que cursaban las carreras de Letras y Ciencias de la comunicación en una universidad pública argentina. Consistió en la comprensión de un texto mediático, con preguntas generales que contribuyeran a la lectura crítica del texto. Presentan resultados relevantes en los indicadores de intertextualidad, aspectos de la realidad, intención del enunciador, a quiénes critica haciendo un comparativo entre las licenciaturas. Concluyen que los alumnos de Ciencias de la Comunicación demostraron tener una mejor aprehensión del texto porque establecieron relaciones e inferencias en mayor número de estudiantes.

En la Universidad Minuto de Dios en Colombia, García y Velásquez (2010) realizaron una investigación-acción con 42 estudiantes de Tecnología en Comunicación Gráfica como coinvestigadores. El estudio vincula la lectura crítica de mensajes mediáticos con el estilo de aprendizaje de cada participante. La propuesta de intervención afectó el tipo de lectura desde el proceso inicial, también se transformó la clase, el aula, las docentes, el ambiente de la cátedra.

Maya (2011) en la Universidad de Medellín, Colombia, realizó un estudio descriptivo con alumnos de la asignatura de Expresión escrita, Ciencia y libertad y Pensamiento complejo en el año de 2009. Se basó en las veintidós técnicas de Daniel Cassany para leer críticamente un texto y las propuestas del ACD. Presenta un análisis comparativo entre los dos semestres evaluados, como resultados de avances en quienes fueron sujetos de la intervención, sin llegar a los niveles más altos de lectura crítica como identificar la ideología del autor.

Como ya se mencionó, un enfoque de la pedagogía crítica es el ACD. Ochoa y Moreno (2013) informan los resultados del uso de éste en talleres con 50 estudiantes de la licenciatura en Español y Filología Clásica de la Universidad Nacional de Colombia y de Español de la Pontificia Universidad Javeriana. La estructura general del taller comprendió 10 momentos, cada uno con sus objetivos que contribuían al cumplimiento del objetivo general que fue que los estudiantes identificaran y evaluaran la posición del autor de textos argumentativos.

Una de las estrategias que más ha llamado la atención de la autora, por considerar que promueve la lectura crítica con una múltiple variedad de interpretaciones o inferencias, es la lectura de imágenes. Barragán, Plazas y Ramírez (2016) en una investigación-acción utilizaron esta estrategia como herramienta para el pensamiento crítico con estudiantes en educación básica (primaria y secundaria), en la ciudad Boyacá en Colombia. No especifican cuál fue su población o grupo focal ni las instituciones donde realizaron el estudio. Hicieron un taller diagnóstico enfocado hacia el consumismo acrítico, específicamente con base en anuncios publicitarios. Iniciaron la lectura crítica en este nivel educativo con buenos resultados, los estudiantes fueron más activos, dinámicos e interesados en sus clases, despertó su curiosidad.

En el Colegio rural Pozo Nutrias Dos del departamento de Santander en Colombia, se aplicaron talleres de lectura crítica en textos filosóficos como propuesta pedagógica bajo el

modelo investigación-acción. Macías Uribe (2018) presenta el informe del estudio. Participaron 18 estudiantes de undécimo grado, 9 hombres y 9 mujeres, entre 14 y 18 años. Los escolares tomaron conciencia de sus prácticas lectoras e importancia para un futuro desarrollo profesional, y asumieron el papel de ser lectores críticos. La institución se benefició porque implicó una transformación positiva de la comunidad. También aportaron referentes para reestructurar el trabajo de aula en la asignatura de Filosofía, con base en el carácter interdisciplinario de las competencias lectoras.

Martínez, Góngora y Renza (2020) presentan los resultados de una investigación analítica y cualitativa para evaluar la lectura crítica en estudiantes de posgrado de la Universidad del Valle en Colombia. Diseñaron y aplicaron una prueba con cuatro niveles de competencia: textualidad, género discursivo y situación de comunicación, situación de enunciación y argumentación con base en el modelo de dinámica social enunciativa. Después del análisis se diseñó una propuesta curricular para el desarrollo de este tipo de lectura. Presentan los resultados con detalle y especificando el número de preguntas según los criterios de evaluación, así como la escala o nivel de desempeño: avanzado (excelente), intermedio (sobresaliente), medio (aceptable) y básico (deficiente).

El uso de la macroestructura textual como estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica fue una pesquisa que informa Pinchao (2020) como resultado del modelo investigación-acción que utilizó en estudiantes de la Universidad Mariana en Colombia. Se realizó entre enero y junio de 2013 con 161 estudiantes que cursaban Humanismo Cristiano y Ética en distintas carreras y semestres. Utilizó una ficha de lectura crítica con la cual debían analizar un texto corto. Presenta los resultados generales en una tabla donde los estudiantes evaluaron la ficha de lectura crítica con base en su experiencia.

En México, las autoras Argudín y Luna (1994) llevaron a cabo una investigación a cargo de la Universidad Iberoamericana durante casi cuatro años. Evaluaron las habilidades de lectura a nivel superior divididas en cuatro niveles requeridos para operar con éxito. Cada escalafón con una serie de habilidades de acuerdo con Stauffer y Russell: percepción, memoria funcional, cuestionamiento creativo, razonamiento lógico y evaluación crítica.

Asimismo, las autoras identificaron cinco aptitudes sobre lo leído: captación y retención, organización, valoración, interpretación del contenido y apreciación de las características del texto. Consideraron tres etapas del proceso de comprensión lectora: traducción, interpretación y extrapolación. Así como los procesos psicológicos de este proceso: análisis (de elementos y relaciones), síntesis, comparación, generalización, juicio y abstracción. Elaboraron el método con base en estos criterios y estrategias, apoyándolo en el conocimiento previo del alumno, propiciando la metacognición de su propio proceso de pensamiento.

Iniciaron en 1989 con un muestreo realizado en 30 instituciones universitarias de la República, donde se demostró que 64 % de los estudiantes preparatorianos y universitarios presentan serios problemas de analfabetismo funcional ubicándose en los niveles más básicos de la comprensión lectora. Con base en éste, diseñaron el libro *Aprender a pensar leyendo bien*. Se piloteó su uso en las 30 instituciones a través de cursos para profesores, con un resultado inmediato muy positivo. El objetivo general fue la formación de un lector crítico.

Aunque todos los casos revisados y analizados aportaron elementos significativos para la construcción de la estrategia de intervención de este proyecto, se presenta una relación precisa de qué puntos nodales aportaron los estudios más relevantes y afines con esta propuesta: (a) Díaz, Bar y Ortiz (2015), los rasgos del cuestionario de pensamiento crítico como guía para los instrumentos de evaluación. (b) De Ochoa y Moreno (2013), la secuencia de pasos que

comprendieron los talleres. (c) De Barragán, Plazas y Ramírez (2016), la lectura de imágenes como estrategia. (d) De Martínez, Góngora y Renza (2020), los indicadores y escala de evaluación que utilizaron así como la presentación de los resultados significativos. (e) De Pinchao (2020) se recupera el modelo de ficha de lectura crítica como guía para la elaboración de los instrumentos de evaluación. (f) De Argudín y Luna (1994) las estrategias que utilizaron en este estudio y que han sido editadas como libro, siendo éste la base para las actividades previstas.

1.3.2 En diálogo: aprendizaje y lectura

Ferrada y Flecha (2008) analizan el modelo dialógico en las comunidades de aprendizaje que han surgido en distintos países. Utilizaron como metodología la concepción comunicativa crítica en el análisis de contenido de textos, empleando categorías especializadas para analizar el contenido de veintiún textos: cuatro libros, seis artículos, cuatro tesis doctorales, cuatro tesis de maestría, una tesis de licenciatura y dos informes de investigación. Los documentos fueron en su mayoría de origen español y chileno, uno de origen colombiano.

El análisis se basó en los indicadores: concepto de educación, tipo de construcción de persona, tipo de sociedad, enfoque curricular, modelo de aprendizaje, modelo didáctico (metodología, rol del profesor y del alumno, organización del aula), y concepto de evaluación. Al final presentan una tabla que sintetiza su análisis según cada categoría. En conclusión, se enfatizan los beneficios de este tipo de modelo educativo en favor del aprendizaje de todos los involucrados en la comunidad educativa.

Malagón y González (2018) presentan un informe sobre la construcción y aplicación de un instrumento para la evaluación del impacto que tuvo una tertulia literaria dialógica en comunidades de aprendizaje en España. La muestra piloto fueron 40 personas de diferentes comunidades de aprendizaje de la provincia de Córdoba ubicadas en cinco centros educativos.

Con edades comprendidas entre 20 y 65 años y 70 % mujeres. La representación de roles fue variada, maestros, voluntariado-familia, voluntariado-universidad, así como otros roles en menor porcentaje.

Con base en los resultados evaluaron el instrumento en su consistencia interna, discriminación de los ítems y análisis factorial exploratorio de las dimensiones de evaluación. Se basaron en los principios del aprendizaje dialógico y el concepto de comunidades de aprendizaje: perspectiva transformadora, interacción alumnado-contexto, prácticas solidarias, dimensión instrumental, participación, generación de sentido, diálogo-acción y diálogo igualitario. El análisis de los resultados reflejó que sí hay un impacto social alto de la tertulia dialógica, además de otros efectos favorables en el aprendizaje y comunicación de los miembros de la comunidad y en la vida del alumnado.

Como estudio de tipo descriptivo Acosta y Villegas (2013) en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” en Venezuela, presentan los resultados. Se usó el aprendizaje dialógico interactivo (ADI) como modalidad innovadora en el currículo. Éste se centra en el alumno y en los grupos colaborativos. Con cuatro elementos básicos: materiales didácticos, situaciones de aprendizaje, asesores (asesoría inmediata, individual y grupal) y sistema de evaluación. Usaron un modelo educativo híbrido, pero se enfocaron al análisis del aula virtual.

La población fueron 61 docentes del programa de educación mención Lengua, Literatura y Latín. Utilizaron encuesta y un cuestionario autoadministrado de preguntas cerradas. Concluyeron que los docentes sí lograron interactuar con los estudiantes en el aula virtual pero no recibieron capacitación o evaluación. Por eso consideran que el uso de la plataforma no es efectivo y podría incrementarse con la capacitación, así como la evaluación que no recibieron.

En el Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”, el investigador Luengas (2021) bajo un modelo investigación-acción, realizó un taller para fomentar la lectura literaria por placer en estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Filosofía. El cual se consolidó con una tertulia literaria dialógica. Los participantes crecieron como lectores e intercambiaron sus interpretaciones de las lecturas realizadas en un ambiente de compañerismo, a pesar de que las sesiones fueron virtuales como efecto de la pandemia de COVID-19. El intercambio de ideas permitió que todos ampliaran la comprensión de los textos con el apoyo de sus compañeros y el diálogo de sus opiniones durante las sesiones.

Los cuatro estudios aportaron al diseño de este proyecto las características esenciales que el aprendizaje y la lectura dialógica brindan en una comunidad educativa. No se puede concebir al proceso educativo actual sin este elemento crucial de la comunicación. La enseñanza dogmática y el autoritarismo deben quedar atrás para dar lugar a la construcción del conocimiento entre todos los integrantes de un centro escolar, donde el diálogo es uno de sus principios y principales objetivos y lo será en el círculo lector como propuesta.

1.4 Breve caracterización del proyecto

El proyecto de intervención se llevará a cabo en el Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás” de Ixtaczoquitlán, Veracruz. Esta institución oferta la licenciatura en Filosofía que, aunque es abierto a todo público, está dirigida principalmente a la formación de los seminaristas de la diócesis de Orizaba en esta etapa. El grupo focal del círculo dialógico son nueve estudiantes de segundo semestre, quienes ya tuvieron una experiencia lectora con el taller impartido por el maestro Iván Luengas durante primer semestre.

En dicho taller el coordinador trabajó en torno a la promoción de la lectura por placer a través de obras literarias existencialistas. En el círculo dialógico se pretende promocionar la

lectura crítica como estrategia esencial en la formación filosófica de los participantes y de su pensamiento crítico-filosófico. Estará compuesto de dieciocho sesiones, en cuatro fases: inicial, lectura crítica, círculo dialógico y retroalimentación. Se tiene la posibilidad de extender por más tiempo si es necesario. Las estrategias de lectura que se planean emplear, además de la estrategia central que es lectura crítica, serán lectura en voz alta, lectura gratuita, lectura de imágenes, lectura dramatizada, lectura en silencio, premio Nobel de literatura, y el propio círculo dialógico.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

El planteamiento y delimitación del problema es la parte medular de un modelo investigación-acción. A partir de esto se define el plan de acción que se ha de seguir para tratar de solucionar o disminuirlo. Hay varios factores que inciden en el problema, en este apartado se revisaran algunos para comprenderlo de la mejor forma posible.

2.1.1 *El problema general*

La falta de lectura autónoma o letrada, así como la comprensión de lo que se lee es un problema internacional, el cual resalta en países en desarrollo como México. Esta realidad se exhibe en informes como los del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) realiza periódicamente en los países miembros como México.

Martínez Solares (2009) afirma que el promedio del porcentaje de alumnos con bajo nivel de competencia en lectura es de 23 %, en México es 45 %, siendo un porcentaje alto. Quienes trabajan en el ámbito educativo están conscientes de esta realidad. Hay programas y estrategias que a lo largo de la historia del Sistema Educativo Mexicano se han implementado, sin embargo, no han dado los resultados esperados por una multiplicidad de causas y factores.

En 2018, con base en el informe de PISA se presentaron resultados clave para México (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2019): El nivel socioeconómico fue un fuerte predictor del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias. El 55 % de los estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura. Estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito

y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan. Implica un nivel básico de comprensión.

Alrededor del 1 % de los estudiantes mostró un rendimiento superior en lectura, lo que significa que alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura. En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. En 20 sistemas educativos, incluidos los de 15 países OCDE, más del 10 % de los estudiantes de 15 años mostraron un rendimiento superior (OCDE, 2019).

El Módulo sobre Lectura (MOLEC), revela algunos puntos importantes de la población alfabetizada de 18 años o más: Cuatro de cada diez personas, declararon leer al menos un libro en los últimos doce meses, sin embargo, hay un decremento en proporción con los años anteriores. En cuanto al motivo principal de la lectura, el más frecuente es por entretenimiento, 38.7 % (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020).

El 43.8 % de las mujeres declararon que en los últimos doce meses leyeron algún libro y 34.6 % una revista, porcentaje superior al manifiesto por los hombres en ambos casos. Más de la mitad de la población considera que comprende la mayor parte de lo que lee. Asimismo, la duración promedio de la sesión de lectura es mayor conforme el nivel de escolaridad es más alto, registrando las personas con al menos un grado de educación superior, un promedio de 49 minutos (INEGI, 2020).

Los temas con mayor porcentaje declarados como leídos fueron literatura con 42.3 %, seguido por alguna materia o profesión, libros de texto o de uso universitario 35.5 %. Al comparar la población lectora de libros de los últimos cinco levantamientos, se observa que el

porcentaje sobre el uso del formato digital ha ido aumentando debido al incremento en el manejo de las TIC. Tres cuartas partes recibió motivación para lectura en el hogar y en la escuela. Por último, los principales motivos para no leer algún tipo del material considerado por el MOLEC, fueron falta de tiempo y falta de interés, motivación o gusto por la lectura (INEGI, 2020).

Sobre este último punto, la OCDE (2011) plantea la siguiente pregunta ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? El porcentaje de estudiantes que informaron leen diariamente por placer disminuyó en la mayoría de los países de la OCDE entre 2000 y 2009. Esta realidad no es ajena al ámbito universitario, si bien en éste se lee como parte de la preparación profesional, en su mayoría sólo se hace por obligación, no hay lectura por interés.

La realidad sobre la escritura no es ajena, al fin la lectoescritura es un binomio indisoluble. En la *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura* del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2015) sólo 32 % de mexicanos manifestó que le gusta en buena medida la escritura frente al 35 % que señaló no le gusta escribir o lo disfruta poco. Los jóvenes son quienes tienen mayor gusto por esta actividad. Lo que escriben la mayoría de los mexicanos son tareas escolares, sin embargo, 46 % manifestó tener una práctica escrita con los mensajes de texto en el celular y los recados la segunda actividad más mencionada (39.6 %). Más del 76 % utiliza la escritura como medio de comunicación. Sólo cerca del 31 % la utiliza para expresar emociones o pensamientos y en menor proporción (15.1 %) como terapia o herramienta para discutir ideas.

2.1.2 El problema específico

Las estadísticas demuestran que los jóvenes universitarios leen más que los que no estudian, a pesar de ello el nivel de lectura no es el idóneo, en promedio 6.5 libros por año: 3 libros por gusto y 3 por obligación. Los estudiantes consumen más materiales relacionados con

noticias y artículos de investigación que literatura (García, 2019). Otro factor que afecta a la lectura en el ámbito universitario es la cuestión económica de los hogares. En promedio los estudiantes de educación superior gastan 272 pesos mensuales en datos de internet para sus teléfonos móviles (IBBY México y Citibanamex, 2019).

El hábito de la lectura en México es bajo en comparación con otros países y se ha reducido significativamente en los años recientes: La población que leyó al menos un libro durante los últimos 12 meses cayó de 50.2 % a 42.2 % del 2015 al 2019. Esta situación expresa que de todos los mexicanos que saben leer y escribir ni siquiera la mitad leyeron un libro. La falta de tiempo y el desinterés son sus razones principales (García, 2019).

En la *Encuesta Nacional de lectura y escritura 2015-2018* del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2005) cerca de 50 % de los encuestados estudiantes toma notas o subraya lo que lee. Otro tanto busca información complementaria sobre la lectura (un porcentaje superior a 25 % de niños y jóvenes en edad escolar, que probablemente estén forzados a hacerlo dentro de la escuela). La escuela promueve este tipo de acciones vinculadas a reflexionar y apropiarse de textos de una manera personal, destacando el subrayado propio o el resumen original, prácticas promovidas por los libros de texto, pero no suficientes para desarrollar una lectura crítica y para interesar a todos los alumnos a una lectura autónoma.

En la universidad, sobre todo en áreas sin relación directa con el estudio de la lengua y la literatura, es probable que no se plantee necesario que los estudiantes aprendan a escribir las diversas clases de textos académicos propias de la educación superior. Los profesores esperan que los estudiantes escriban los trabajos sin dificultades, suponen que escribir en la educación superior no es más que una continuación de los niveles anteriores. La escritura tiene un carácter marginado, la preocupación de los docentes se centra en la lectura, la composición escrita no es

objeto de enseñanza ni de aprendizaje, para los estudiantes también pasa a segundo término (Ramírez Silva, 2012).

Pérez Abril (como se citó en Universidad Pedagógica Nacional, 2016) asevera que el déficit de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan al nivel superior es prácticamente el mismo en toda América Latina. Es responsabilidad del docente solucionarlo. Las instituciones académicas y los profesores deben analizar la manera cómo se construye el conocimiento en esta etapa. La forma de leer y escribir es el efecto de la manera en que el conocimiento se transmite, construye, aplica y reconstruye en las escuelas de educación superior. Cada profesión requiere un estilo de escritura diferente. El ensayo y léxico del filósofo no es igual al del sociólogo o el pedagogo, a pesar de ser textos facultativos, los rasgos típicos de esos géneros son particulares. Si el alumno no conoce las definiciones de los conceptos que se manejan, creará confusiones conceptuales que le afectarán al escribir textos más complejos. Por eso la universidad no sólo debería exigir leer textos especializados, sino enseñar a interpretarlos.

2.1.3 El problema concreto

Estudiar filosofía implica necesariamente el desarrollo de un pensamiento crítico que lleve al estudiante a filosofar sobre las cuestiones más fundamentales de la existencia humana. En la escuela de filosofía del Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás” (CESGN) ha habido multiplicidad de estilos de aprendizaje entre sus estudiantes. La mayoría comparte la característica de ser seminarista y no estudiar esta profesión por vocación filosófica sino sacerdotal. Aunque no se puede concebir un sacerdote sin estudios filosóficos, porque es la base del pensamiento y de la teología.

Durante los diecinueve años desde su fundación, algunos egresados presentan tesis que no cubren algunos requisitos propios del pensamiento crítico o son superficialmente abordados.

Específicamente en el tercer capítulo donde deben hacer un distanciamiento crítico del filósofo y concepto que están analizando. A esta problemática se suma el hecho de que una gran mayoría lee sólo por cuestiones académicas. El director desde que ingresó ha insistido en fomentar más la lectura, pero no se ha puesto en marcha un programa o acciones delimitadas en favor de ello. Únicamente uno de los profesores motivado por la dirección y su propio interés lector desarrolló en un par de años la lectura de una obra literaria cada ciclo, en el grupo o grupos donde impartía asignatura.

La única acción institucional y que precisamente forma parte de su proceso de titulación, es la lectura de dos obras filosóficas completas de dos periodos filosóficos distintos. Cada estudiante selecciona con base en una lista prediseñada por el cuerpo académico de la escuela. De acuerdo con en esta lectura tienen que presentar a inicio de octavo semestre un examen de comprensión de cada obra, con veinte preguntas elaboradas y evaluadas por uno de los profesores. Dicha medida se tomó precisamente para que por lo menos tuvieran lectura de una obra completa y no fragmentos de varias. La lectura fragmentada la realizan en las asignaturas de lectura y hermenéutica de textos de los cuatro grandes periodos de la historia de la filosofía: antiguo-clásico, patristico-medieval, moderno y contemporáneo.

En el cuestionario diagnóstico aplicado a los nueve participantes del grupo focal, aunque el 100 % considera que sí avanzó como lector después del taller en el que participaron el ciclo anterior, sólo 22.2 % se considera letrado y 66.7 % autónomo. Hubo avances significativos en su proceso lector. Por ejemplo, 100 % incrementó la frecuencia de lectura voluntaria, 44.4 % por lo menos una vez al mes. No obstante, el porcentaje más alto de lectura durante la última semana al momento de aplicarse el cuestionario, fue el de textos académicos o escolares (66.7 %).

En relación con el nivel de comprensión lectora, se dividieron en partes iguales (33.3 %): crítico, inferencial y literal-comprensivo. El 22.2 % se ubica como lector crítico, 33.3 % tal vez sin la certeza de serlo y 44.4 % no se considera lector crítico. De las competencias de un lector crítico reconocen como oportunidad para avanzar más: (a) investigo quién es el autor; (b) indago en qué lugar, momento o circunstancias escribió el autor ese texto; (c) identifiqué el lenguaje empleado en el texto; (d) infero la hipótesis o tesis que el autor propone. Cada una con el 55.6 % de respuestas.

A la pregunta si la lectura crítica coadyuva en el pensamiento filosófico las respuestas fueron: “hace analizar el texto y caer en reflexión”; “desarrollar un pensamiento crítico [sic] ayuda a ir más allá del texto filosófico”; “comprensión y mejor entendimiento”; “para poder interpretar y hacer un juicio sobre lo que nos presenta el autor del libro y poder tener nuestro puntos de vista hacia el autor”; “en el desarrollo de nuestra capacidad de pensamiento propio”; “en saber encontrar las ideas centrales y poder hacer juicios claros”; “no todos los pensamientos filosóficos van acorde a lo que creo, y es bueno hacer una adecuada crítica [sic] para no hacer malas interpretaciones”; “en cierta medida el filósofo conoce a través de lo que lee, armando un pensamiento crítico con aquello en lo que interactúa”; “dando diferentes interpretaciones del texto, pero siempre respetando lo que el autor escribió, claro todo debe ser de manera constructiva”.

Respuestas que vinculan íntimamente la relación entre lectura crítica y su profesión. Por último, respecto a escritura 88.9 % respondió que casi siempre o algunas veces les gusta escribir. Poco más de la mitad 55.6 % sí ha escrito por el simple placer de hacerlo. De ellos 60 % escribieron textos expositivos y digitales, y 40 % descriptivos, argumentativos y publicitarios. 55.6 % respondió que sí es capaz de escribir un texto reflexivo.

2.2 Justificación

Cuando ya se ha delimitado el problema, es necesario justificar su estudio, es decir, cuáles son las razones porqué y para qué se debe efectuar. Este subtema comprende cuatro indicadores de análisis: social, metodológico, institucional y personal.

2.2.1 Social

Saber leer y aprender a partir de los textos escritos en el siglo XXI es una paradoja de la sociedad actual. Se vive literalmente en una variada red de sistemas de comunicación (oral, escrita, multimodal, cibernética e inalámbrica). Se podría asumir que la sociedad habría desarrollado o dispondría de un espectacular sistema de alfabetización en lengua escrita, de jerarquía altamente estructurada y adaptable a sujetos y entornos diversos. Pero esto no es así, aún en este incipiente milenio persiste una crisis focalizada en el desarrollo y manejo eficiente de la lengua escrita a nivel internacional (Parodi, 2011).

Para elevar la calidad de un país como México, la herramienta más eficaz y accesible de la inteligencia es la lectura. Ésta dará el nivel de educación que hace falta para crecer en lo económico, social y político. Leer, comprender y finalmente aprender de manera significativa y crítica es una de las habilidades más relevantes en la actualidad. Mejorar la lectura y escritura autónoma coadyuva a desarrollar la comunicación, leer un texto en voz alta, comentarlo, discutirlo, explicarlo, reconstruirlo, ampliarlo, fomentará el aprendizaje y un pensamiento crítico. Debe contribuir a una interpretación crítica del ámbito social en el que habita el lector para aprehender y comprender su contexto, que promueva la acción transformadora y la educación integral como individuo y miembro de un grupo, de una comunidad en la que interactúa (Cardona Torres y Londoño Vásquez, 2017; Garrido, 2014; Parodi, 2011; Sánchez, 2015).

En un mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo, la única respuesta es formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento, necesarias para enfrentar los desafíos en esta perspectiva mundial. Por eso el lector debe ser activo, ejercitarse en el manejo e identificación de relaciones explicativas, como la habilidad cognitiva necesaria para dar cuenta de hechos globales, pero también particulares. Para observar y reflexionar sobre cualquier hecho o situación, descubrir su sentido, cuestionarlo y argumentar sobre la base del propio convencimiento. A través de un proceso de verificación y validación de la información, que le lleve a actuar responsablemente en beneficio del bien común (Cardona Torres y Londoño Vásquez, 2017; Cassany, 2017; Méndez Rendón, et al., 2014; Morales, 2021).

2.2.2 Metodológica

Para cambiar la praxis educativa, en particular la enseñanza en un medio que plantea retos que la educación tradicional ya no puede cubrir, menos en un nivel superior, el docente es obligado a hacer vida el binomio docente-investigador. Debe promover prácticas docentes renovadas y acorde a las necesidades que cada situación educativa le plantea. Como se expuso en el marco teórico y conceptual, la universidad tiene la imperante obligación de responder a la formación que sus educandos requieran de acuerdo con el contexto sociohistórico particular.

Para realizar este proyecto de intervención se decidió utilizar el modelo investigación-acción enmarcado en la metodología cualitativa. Propia de ambientes como el educativo, que busca principalmente identificar un problema, diseñar una propuesta de intervención, aplicarla y evaluarla con base en los resultados. La estrategia de lectura que se empleará es un círculo dialógico con actividades de lectura crítica como columna vertebral, aunque como ya se mencionó se utilizarán otras estrategias de lectura para facilitar el logro de los objetivos.

Latorre (2005) vincula este modelo de investigación con la función de un profesor y afirma: (a) La investigación del profesorado debe ser una colaboración con la comunidad educativa donde labora, para elevar la calidad educativa él se tiene que implicar. (b) Los docentes deben investigar su desempeño mediante la investigación-acción, con su práctica profesional como foco. (c) La investigación debe realizarse en y para los centros educativos, con base en su situación y contexto. (d) Los centros educativos deben institucionalizar la cultura investigadora del cuerpo docente.

2.2.3 Institucional

Las reformas educativas propuestas por los gobiernos federales no han tenido los resultados que se hubiera esperado. El modelo impulsado confundió deliberadamente escolarización con educación, tergiversando los propósitos de una auténtica educación transformadora del ser humano. Quien haya pasado por las aulas universitarias y no haya transformado su visión del mundo y el conocimiento de su propia persona, sólo habrá sido escolarizado, pero no educado. (Argüelles, 2015).

La universidad debe colocar al estudiante en un escenario social distinto que le exige tomar posturas éticas y decisiones responsables acorde a éstas, frente a las realidades circundantes y los hechos que día con día debe analizar, cuestionar, juzgar. Leer críticamente le abrirá la mente al universitario, lo predispone al cambio y le da autoridad moral para crear y recrear mundos posibles, aceptar o rechazar determinadas ofertas y demandas sociales (Pinchao, 2020).

En el marco educativo, no se puede entender un proceso enseñanza-aprendizaje sin lectura. Que coadyuve a la formación integral del educando, y no a una simple instrucción. Debe ir más allá de la decodificación o lectura utilitaria, que sea una alfabetización funcional. Para que

lo que se lee sea comprendido, analizado, cuestionado, criticado, escudriñado por quien lee: “Lo esencial: la capacidad de identificar, construir y seguir unidades de significado de complejidad creciente; la capacidad de atribuir al texto sentido y significado [...] capacidad de entender.” (Garrido, 2014, p. 175). Que el estudiante sea capaz de incorporarlo en su pensamiento sin perder su singularidad como persona, es decir, se convierta en una experiencia vital, para ser un lector autónomo e independiente.

El trabajo en las aulas universitarias muestra las serias carencias derivadas de la escasa lectura que realizan los estudiantes (Jarvio Fernández, 2015): (a) vocabulario limitado que se expresa tanto en su expresión oral como escrita; (b) vago y escaso conocimiento sobre lecturas y lectores en general; (c) carencia de competencias que se hacen manifiestas al escribir un texto; (d) limitaciones serias para ordenar ideas y plasmarlas en trabajos de exigencia especial como un protocolo de investigación o trabajo recepcional; (e) confección (muy común) de escritos que sólo han sido cortados y pegados de páginas directamente de internet.

Aunadas a estas carencias, la escolarización desde el nivel básico no promueve ni fomenta el placer de leer y escribir. En el nivel superior se debe abrir el camino del pensamiento crítico, la discusión, para trabajar la competencia lectora en distintos niveles de especialización. La duda, el escepticismo son mejores que la memorización, donde la lectura crítica debe ser priorizada en todos los niveles, especialmente en el superior. Leer en la superficie impide valorar, profundizar y emitir juicios sólidos. Se debe separar lo superfluo de lo esencial (Argüelles, 2015; Morales, 2016).

En la formación universitaria los alumnos se enfrentan a una diversidad de asignaturas que les plantean retos, con textos escritos especializados. Se deben variar los procedimientos de lectura para comprenderlos usando habilidades lectoescritoras que no aprendieron en la

educación básica... ¿Universidades lectoras? No existe otra solución que cambie el esquema actual, para que los universitarios lean se deben crear y alentar programas de lectura en este nivel educativo (Argüelles, 2015; Yubero y Larrañaga, 2015). Así se formarán profesionistas que sean capaces de aportar a la sociedad conocimiento y cultura, como agentes de transformación en el área que se desempeñen.

El 85 % de estudiantes universitarios muestran gusto por leer. Cerca del 78 % de estos jóvenes tiene un acceso a materiales de lectura garantizados por su institución académica. La educación universitaria puede incrementar casi 30 puntos porcentuales el acceso a materiales para leer, desde libros especializados hasta periódicos y revistas (IBBY México y Citibanamex, 2019). Por ende, es el contexto universitario un medio ideal para generar la lectura crítica de su cuerpo estudiantil.

Como escuela de filosofía la lectura es una herramienta esencial en el desarrollo de los aprendientes, se considera fundamental, pero se ha centrado en la lectura de carácter obligatorio, a pesar de las iniciativas de la dirección para que lean otro tipo de literatura. En el momento de presentar su tesis para obtener el grado de licenciatura presentan problemas de redacción. También de argumentación de ideas propias, particularmente en el tercer capítulo del documento que debe ser un distanciamiento crítico. Por ende, el círculo dialógico de lectura crítica promoverá el pensamiento crítico-filosófico que coadyuve en el proceso cognitivo y metacognitivo de los participantes.

Formalmente no existe un programa de lectoescritura institucional que coadyuve en la formación integral del cuerpo estudiantil como está plasmado en su modelo educativo (Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”, 2013):

El modelo educativo institucional está centrado en el alumno, para desarrollar en él las competencias propias de su área de saber, fundamentándose una filosofía aristotélico-tomista, la cual permea la actividad de toda la comunidad educativa.

Como tal, los conocimientos, habilidades y actitudes que busca desarrollar en su alumnado se apoyan, asimismo, en la teoría humanista, considerando al aprendiente como una persona única e irrepetible, en proceso de una formación que debe ser integral y a su vez oriente a cada discente hacia su plenitud como ser humano, con la conciencia de ser miembro de una sociedad a la cual pertenece y debe servir. (p. 8)

2.2.4 Personal

Este proyecto se fundamenta también en razones personales. La filosofía siempre ha sido un área de conocimiento del interés de la autora, desde que estudió dicha asignatura en el bachillerato. En la licenciatura en pedagogía que cursó un eje curricular fue precisamente el filosófico, donde confirmó su agrado por el pensamiento filosófico en asignaturas como antropología filosófica, lógica, teoría del conocimiento, entre otras.

Otra razón es porque como pedagoga reconoce la relevancia del constructivismo en la generación del conocimiento enmarcada en una filosofía humanista en la que ha sido formada durante toda su vida. En este marco qué mejor que generar el pensamiento crítico a través de la lectura crítica, propio del filosofar. La autora está convencida del poder de la educación en la transformación integral de los educandos. En particular para este proyecto, en el poder la lectura crítica para propiciar precisamente ese progreso personal de los alumnos y de los mismos profesores.

Su interés no sólo es en la lectura igualmente en la escritura. Como asesora de documentos recepcionales a lo largo de su carrera en distintas licenciaturas y posgrados, una

inquietud constante ha sido cómo contribuir que los estudiantes tengan una expresión escrita acorde a su nivel de estudios. Difícilmente la tendrán si no leen y si su lectura no es crítica sobre el mensaje que leen en cada texto, sea académico o no.

2.3 Objetivos

En este apartado simplemente se responderá a la pregunta ¿para qué? Como cualquier proyecto de intervención se debe partir de los objetivos que el o los investigadores desean alcanzar, manifiestos en un objetivo general y cinco particulares.

2.3.1 Objetivo general

Promover la lectura crítica en los alumnos de la licenciatura en filosofía del Centro del CESGN, por medio de un círculo dialógico a partir del cual se buscará fomentar la lectura con la selección autónoma de obras de la literatura. Asimismo, utilizar diversidad de géneros literarios vinculados con el interés lector del grupo y su profesión. En consecuencia, se coadyuvará en el desarrollo del pensamiento crítico-filosófico y el análisis de un texto a través de las estrategias de lectura crítica y la intertextualidad para producir escritos reflexivos, analíticos e interpretativos.

2.3.2 Objetivos particulares

Promover la lectura crítica en los participantes para desarrollar su pensamiento crítico-filosófico por medio de un círculo dialógico.

Acrecentar la diversidad lectora con el uso de múltiples géneros literarios vinculados con el interés lector del grupo y su profesión.

Fomentar la lectura a través de la selección autónoma de obras de la literatura con base en la cartografía propuesta.

Coadyuvar en el análisis de un texto con estrategias de lectura crítica e intertextualidad a través del diálogo durante las sesiones del círculo lector.

Suscitar la escritura reflexiva por medio de la producción de escritos analíticos e interpretativos derivados de la lectura crítica e intertextualidad.

2.4 Hipótesis de intervención

Por último, en este capítulo, se presenta la hipótesis de intervención, como el supuesto que se desea comprobar al final de la aplicación del proyecto y se deriva directamente de los objetivos del estudio.

La promoción de la lectura crítica en alumnos de la licenciatura en filosofía del CESGN a través de un círculo dialógico propiciará el desarrollo de su pensamiento crítico-filosófico y el análisis de textos con estrategias de lectura crítica e intertextualidad para iniciar la producción de textos reflexivos, analíticos e interpretativos. Asimismo, la lectura será favorecida por el uso de diversidad de géneros literarios, así como la selección autónoma de éstos al tener significación personal y profesional.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Modelo metodológico

Este proyecto está fundamentado en el modelo investigación-acción propio de la metodología cualitativa. Su finalidad es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas en un ambiente o contexto particular (grupo, programa, organización o comunidad). Se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales, con el fin de propiciar un cambio social o transformar la realidad. Por ende, todos los involucrados deben participar activamente (Hernández et al., 2014).

Las fases esenciales del ciclo de este tipo de investigación son: primero observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos, diagnóstico). Segundo, pensar (analizar e interpretar, plan de acción). Por último, actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras, aplicación o realización), hasta que todo es resuelto. El cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente, por eso se debe observar la acción (Latorre, 2005; Hernández et al., 2014).

Empero, a estas tres fases faltó una cuarta que Latorre (2005) agrega como reflexión: valorar, apreciar o evaluar los resultados con base en el propósito inicial de la investigación. Este modelo sigue lo que en didáctica general se conoce como momentos didácticos de cualquier proceso enseñanza-aprendizaje: diagnóstico de necesidades, planeación, realización y evaluación.

En este proyecto de intervención se puede afirmar que se seguirá este modelo con la peculiaridad de ser participativa también, cuando el investigador es parte activa del estudio: El estudio es conducido con la comunidad más que en una comunidad. Para que sea viable la población debe estar preparada para participar (apertura, motivación) y lograrse la unidad entre investigadores y comunidad (Hernández et al., 2014).

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

El proyecto de intervención se llevará a cabo con nueve estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Filosofía del CESGN con la finalidad de promover la lectura crítica y la escritura reflexiva. Tomará como base el antecedente del taller de lectura que llevaron durante el primer semestre. El propósito a futuro será diseñar un programa institucional de lectoescritura: durante los tres primeros semestres promover la lectura; los tres últimos, incentivar la escritura.

El mayor porcentaje de alumnos de esta institución superior son seminaristas de la diócesis de Orizaba y Córdoba. Del grupo focal que aceptó la invitación realizada por videoconferencia, sólo 11.11 % ingresó como laica única del género femenino. Otro 11.11 % ingresó como seminarista, pero salió del seminario en ciclos anteriores y se reincorporó en la carrera el ciclo 2021-1. El 77.78 % restante son seminaristas. En consecuencia, muy pocos ingresan con una vocación filosófica *per se*, por lo que el círculo dialógico de lectura crítica y la escritura reflexiva favorecerán el pensamiento filosófico que deben desarrollar durante los tres años de su carrera profesional.

Las edades de los discentes oscilan entre 19 y 28 años, provienen de zonas geográficas diversas: urbana, semiurbana, rural e indígena. El 25 % ingresó al seminario desde el bachillerato y lo cursaron en la misma institución. El resto tiene una formación dispar que afecta en el aspecto escolar y las competencias lingüísticas adquiridas, aunado a su formación cultural, nivel socioeconómico, entre otros factores que pueden repercutir en su comprensión lectora y nivel de análisis.

Por la situación de pandemia, el círculo dialógico se llevará a cabo con un modelo híbrido. Con los seminaristas será de manera presencial en las instalaciones del seminario por los problemas de conexión en el mismo, previa autorización del sacerdote formador en esta etapa.

Con los dos laicos a través de videollamada de manera sincrónica, con la opción de grabación de las sesiones. Asimismo, habrá actividades asincrónicas para promover la lectura e incentivar la escritura.

3.3 Estrategia de intervención

Con la autorización del director del CESGN y del formador de los seminaristas se llevará a cabo el círculo dialógico de lectura crítica en modalidad híbrida. Se tiene contempladas 11 sesiones de 50 minutos dos veces por semana del 24 de mayo al 07 de julio para continuar con 7 sesiones más al inicio del siguiente ciclo (en agosto sin fecha confirmada), con posibilidad de extender más el periodo de tiempo.

Las primeras sesiones corresponden a la «fase inicial» para la presentación del proyecto y motivación a los participantes, con la aplicación previa de un cuestionario de diagnóstico (ver Apéndice A). La «segunda fase» denominada 'lectura crítica' contemplará una sesión para introducir a la estrategia de lectura crítica, y ocho sesiones en las que se aplicarán las estrategias de lectura crítica en textos diversos. Se usarán otras estrategias de lectura como lectura en voz alta, lectura dramatizada, lectura de imágenes, lectura gratuita, entre otras. A partir de la primera sesión los participantes ya habrán revisado la cartografía lectora propuesta (ver Apéndice B) y elegido los primeros textos para su desarrollo.

La tercera fase corresponde al «círculo dialógico» 'Leo luego pienso... Entonces leo luego existo'. El primer texto será las Moradas de Santa Teresa de Ávila, el segundo y si es posible un tercero, será seleccionado por los participantes. Dicha fase contará con cinco sesiones con la posibilidad de extender a más. Por último, la cuarta fase «retroalimentación» con dos sesiones estará enfocada a la evaluación del proyecto de intervención, a través de la coevaluación

y autoevaluación de los participantes, así como la heteroevaluación de ellos hacia el proyecto (ver Apéndice C).

La dinámica de las sesiones será con base en los momentos de una secuencia didáctica. Una breve introducción con distintas estrategias o actividades. El desarrollo a través del diálogo e intercambio de ideas con la lectura crítica de la obra y estrategia que corresponda. Por último, el cierre con base en lo dialogado y analizado de cada texto. Se hará una reflexión escrita personal también como cierre una vez a la semana.

La cartografía lectora propuesta obedece al interés de ofrecer diversidad de géneros literarios para desarrollar la lectura crítica y escritura reflexiva. La selección se realizó con varios criterios. Primero dar seguimiento a la cartografía lectora en torno a temas de la filosofía existencialista que llevaron con el taller del ciclo anterior. Realizada con base en la recomendación del maestro David R. Gámez Merced, filósofo egresado de esta escuela con maestría en filosofía por la UV. Igualmente se tomaron en cuenta las sugerencias de los asesores de este proyecto y la facilitadora de la experiencia educativa Cartografías lectoras de la EPL.

Por otro lado, con base en los intereses de los mismos estudiantes expresados en el cuestionario diagnóstico del maestro Luengas Palacios (comunicación personal, 16 de marzo de 2021), así como los personales, se hizo una selección de libros religiosos. Contemporáneos, específicamente escritos por dos Papas: Juan Pablo II, y Francisco. Clásicos por dos de las santas más prolíficas en su obra literaria, Santa Teresa de Ávila y Santa Teresita de Lisieux, y una monja mexicana de la Orden de San Jerónimo, Sor Juana Inés de la Cruz, eminente literata.

Las teorías que guiarán el círculo dialógico lector son fundamentalmente la corriente pedagógica constructivista tomando como referencia principal a Vygotsky y Piaget, porque el círculo lector se llevará a cabo con base en el diálogo colaborativo, donde se fungirá únicamente

como facilitador y moderador del mismo. Quienes construirán su aprendizaje con base en la lectura crítica serán los participantes, de acuerdo con la interacción e interpretación de cada uno. Dentro de esta corriente está el enfoque sociocultural. Asimismo, la pedagogía crítica a partir del pensamiento del brasileño Paulo Freire y el aprendizaje dialógico.

3.4 Metodología de evaluación

La evaluación se realizará en tres momentos como en un proceso enseñanza-aprendizaje: inicial, formativa y final. Para cada etapa se tiene previsto utilizar distintas herramientas de evaluación acordes con la metodología cualitativa. En el inicio se aplicará un cuestionario diagnóstico (ver Apéndice A) que considera preguntas abiertas y cerradas para facilitar la recuperación y análisis de datos. Miden las variables que se plantean tanto en el objetivo general como en la hipótesis de intervención. Las dos primeras actividades de la estrategia también tendrán una finalidad apreciativa para valorar las expectativas de los participantes y los motivos que los llevaron a aceptar la invitación al círculo dialógico.

La evaluación sumativa o formativa se llevará a cabo durante el desarrollo de las sesiones, desde la tercera hasta la décimo cuarta. Se utilizarán como instrumentos de valoración la escala estimativa para facilitar el registro inmediato de lo ocurrido (Ver Apéndice D). También grabaciones en audio o video previa autorización de los participantes, con base en las cuales se podrá volver a analizar lo sucedido en cada sesión, con la finalidad de recuperar el mayor número de datos que permitan un análisis e interpretación lo menos subjetiva que sea posible.

Asimismo, en esta etapa también habrá actividades en las que los participantes elaboren escritos reflexivos breves como productos de las estrategias de lectura crítica empleadas durante el círculo dialógico de lectura crítica, valorados con una escala estimativa (Ver Apéndice D). Al

final de la aplicación de la estrategia se realizará una entrevista semiestructurada con cada uno de los participantes. Además, dos sesiones destinadas a la evaluación del proyecto en el círculo dialógico, que empleará tres tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que ellos harán de la dinámica del círculo, así como de la coordinadora del mismo. Por último, un escrito reflexivo final sobre los aprendizajes significativos que se valorará con una rúbrica.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

En este capítulo se muestran las actividades que se llevaron o llevarán a cabo de febrero de 2021 a febrero de 2022 para el diseño, aplicación y evaluación del proyecto de intervención. En la Tabla 2 están enlistadas cada una de las tareas realizadas o por realizar con su descripción, el producto a obtener y el tiempo estimado en el que se espera realizar cada una. En la Figura 1 se presenta el cronograma de actividades del proyecto con base en esta secuencia.

Tabla 2

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de la cartografía lectora	Se seleccionarán los textos para la cartografía lectora siguiendo las recomendaciones del tutor, asesor y facilitador de la experiencia educativa.	Cartografía lectora	8
Delimitación y gestión del grupo	Definir el grupo de intervención de la escuela de filosofía, reunirse con los dos semestres con quienes se tiene intención de trabajar.	Aspectos generales y ámbito de la intervención	4
Fundamentación de propuesta	Con base en los organizadores gráficos y las lecturas se redactarán el marco conceptual y teórico del primer capítulo.	Reportes de lectura y organizadores gráficos	4
Aplicación de cuestionario diagnóstico	Una vez que se haya definido el grupo de intervención se aplicará el instrumento de diagnóstico para sustentar el proyecto.	Concentrado de resultados cuestionario de diagnóstico	2
Planeación de actividades del proyecto de intervención	Diseñar las 18 sesiones para el proyecto de intervención con base en la cartografía propuesta y las estrategias a emplear.	Cédula de planeación de las 18 sesiones	5

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de borrador de protocolo	Diseño y elaboración del protocolo con base en los lineamientos requeridos en la experiencia educativa Proyecto integrador I de la EPL.	Borrador de protocolo	14
Protocolo definitivo	De acuerdo con las observaciones al borrador del protocolo, corregir para entregar la versión definitiva con la presentación en video con audio.	Protocolo y presentación con audio para publicación	8
Realización de la intervención	Aplicación de las estrategias y actividades diseñadas para el grupo de intervención en la escuela de filosofía del CESGN.	Reporte de resultados y evidencias	10
Cuestionario final /entrevistas	Se realizarán entrevistas finales a los participantes como retroalimentación a los resultados de la intervención.	Registro de resultados e información	6
Capturar datos	Registro de los datos recolectados durante la aplicación del proyecto de intervención por medio de los diferentes instrumentos empleados.	Estadística de resultados	10
Análisis de resultados	Análisis e interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos producto de los instrumentos de evaluación utilizados.	Interpretación de resultados	10
Redacción del borrador de trabajo recepcional	Redacción del documento recepcional con base en los lineamientos de la experiencia educativa Proyecto integrador II y del director de tesis.	Borrador de trabajo recepcional	10
Corrección de trabajo recepcional	De acuerdo con la revisión del sínodo se corregirá el trabajo recepcional para su aprobación.	Documento recepcional aprobado para examen	8
Diseño y redacción de artículo	Se redactará un artículo de investigación para su publicación.	Carta de recepción de artículo	8
Gestión y presentación de examen recepcional	Desarrollo de los procesos administrativos para presentar el examen recepcional y la defensa del trabajo.	Acta de examen	4

REFERENCIAS

- Acevedo Vásquez, A. L., Duarte Arismendi, E. Y., e Higuera Vargas, M. N. (2016). Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. *Educación y Ciencia*, (19), 53-69. <https://doi.org/10.19053/01207105.7768>
- Alcedo Salamanca, Y., Martínez Nieto, D., y Weky, L. B. (2021). Comunidades de aprendizaje, trabajo colaborativo y pensamiento complejo: retos para la transformación de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11), 1-24.
<http://www.unilibrecucuta.edu.co/ojs/index.php/gestionyd/article/view/521/492>
- Álvarez Álvarez, M. C., y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53
<http://hdl.handle.net/10902/19253>
- Argudín, Y., y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós.
- Argüelles, J. D. (2014). *Escribir y leer con los niños, adolescentes y jóvenes*. Océano exprés.
- Argüelles, J. D. (2015). *Por una universidad lectora*. Laberinto.
- Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I., y Ramírez Vanegas, G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y ciencia*, (19), 85-103. <https://doi.org/10.19053/01207105.7770>
- Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*. Epistemología. Trillas.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Cardona Torres, P. A., y Londoño Vásquez, D. A. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Revista Katharsis*, (22), 375-401. <https://doi.org/10.25057/25005731.835>

- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad*. Universidad de Concepción de Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132.
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cázares González, F. G. (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. Trillas.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2005). *Encuesta Nacional de lectura y escritura 2015-2018*. https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Freire, P. (1984). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, A. K. (15 de diciembre de 2019). Ser universitario potencia el hábito de leer entre los jóvenes. *El economista*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/La-educacion-universitaria-incentiva-y-facilita-la-lectura-entre-los-jovenes-20191215-0008.html>
- Garnica Estrada, E. (2015). La importancia del pensamiento filosófico y científico en la generación del conocimiento. *Pensamiento Republicano*, (4), 105-114.
<http://dx.doi.org/10.21017/Pen.Repub.2016.n4.a6>
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor*. Paidós.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- González Morales, A. (2021). La lectura crítica en la universidad. *Revista Varela*, 21(58), 10-21.
<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/101>

- González Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3578/2692>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- IBBY México, y Citibanamex. (2019). *Segunda Encuesta Nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*. <https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- Jarvio Fernández, A. O. (2015). ¿Se pueden formar lectores en la educación superior? La experiencia de la Universidad Veracruzana. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 172-181). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.22201/iibi.9786070263897e.2015>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Manguel, A. (2013). *Una historia de la lectura*. Alianza editorial.
- Martínez Solares, R. (5 de diciembre de 2019). Resultados de la prueba PISA en México. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/opinion/Resultados-de-la-prueba-PISA-en-Mexico-20191205-0090.html>
- Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A., y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de cuestión.

- Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.
<http://dx.doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Morales Sánchez, M. I. (2016). Estrategias de formación lectora en la universidad: la literatura como ámbito transversal para un aprendizaje integrado de la cultura. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, (13), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2016.13.2>
- Morales, J. (2021). Lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 13(1), 72-82.
<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3055>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *PISA in focus*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pif8-esp.pdf?documentId=0901e72b81328739>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2019). *Nota país*. Resultados para la evaluación Internacional de alumnos (PISA). PISA 2017-Resultados. I-III, 1-12.
http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Parodi, G. (Coord.). (2011). *Saber leer*. Aguilar.
- Prieto, O., y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>

- Ramírez Silva, A. (2012). *Los estudiantes y la escritura universitaria*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/157-los-estudiantes-y-la-escritura-universitaria>
- Rivera García, C. G., y Mondéjar Rodríguez, J. (2014). La lectura crítica como una habilidad investigativa en estudiantes universitarios. *Revista Amauta*, 23, 163-176.
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1057/699>
- Sánchez Azuara, G. (2015). *Manual de lectura inteligente. Desarrollo integral de habilidades lectoras*. Trillas.
- Serrano de Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, (42), 505-514.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/26307>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Universidad Pedagógica Nacional (26 de febrero de 2016). Déficit de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Blog*. <https://www.gob.mx/upn/articulos/deficit-de-lectura-y-escritura-en-estudiantes-universitarios>
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
<https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la información*, 24(6), 717-723.
<https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, C., y Villegas, B. (2013). Uso de las aulas virtuales bajo la modalidad de aprendizaje dialógico interactivo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 121-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225008.pdf>
- Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J. A., Padrós Cuxart, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L., y Larrinaga Iturriaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias. Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias. En F. Guerra López, R. García Ruiz, N. González Fernández, P. Renés Arellano, y A. Castro Zubizarreta (Coords.), *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644436>
- Argudín, Y., y Luna, M. (1994). Habilidades de lectura a nivel superior. *Sinéctica*, (5), 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/531>
- Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I., y Ramírez Vanegas, G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y ciencia*, (19), 85-103. <https://doi.org/10.19053/01207105.7770>
- Cassany, D. (2012). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”. (2013). *Reglamento Institucional*.

- Cifuentes Medina, J. E., y Camargo Silva, A. L. (2018). La importancia del pensamiento filosófico y científico en la generación del conocimiento. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 69-82. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.05>
- Díaz, J. P., Bar, A. R., y Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 4(176), 139-158. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n176/v44n176a7.pdf>
- Ducuaara González, Y., y Jurado de los Santos, P. (2013). Competencias lectoras: Estudio de caso de un instituto, bajo la metodología de investigación descriptiva. *Sophia*, 1(9), 49-67. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/58>
- Estienne, V., y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), 9-17. <https://www.academica.org/paula.carlino/35>
- Fernández González, S., Garvín Fernández, R., y González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15(4), 113-118. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- García, A., y Velásquez, D. (2010). Lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje: una experiencia IAP en el programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (55), 155-164 <http://dx.doi.org/10.19052/ap.877>

- Giraldo Veloza, C. (2018). *Los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescritor en transición* [Maestría en Educación, Los Libertadores Fundación Universitaria]. Academicus repositorio.
<http://hdl.handle.net/11371/1891>
- Gutiérrez Oyuela, M. I., y Gaitán Trillos, J. (2020). *Fortalecimiento de la lectura crítica en educación superior a través de una guía educativa de entrenamiento metacognitivo* [Trabajo de grado Magister en Dificultades del Aprendizaje, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional.
<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/33156>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *Leer para qué. La competencia lectora desde PISA*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Leer_para_qu%C3%A9.pdf
- López de Aguilera, G., y Soler-Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19.
<https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/7431/pdf>
- Lozano Paz, M., Martínez Costas, J. I., López Bouzas, M., y Figueroa Rodríguez, P. (2015). *Filosofía*. McGrawHill.
- Luengas Palacios, I. (2021). *Leer por placer para filosofar con libertad: Promoción virtual de lectura literaria como estímulo del quehacer filosófico* [Trabajo recepcional Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
- Macías Uribe, H. A. (2018). Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander. *Cuadernos de*

Filosofía Latinoamericana, 39(118), 177-193. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8462.2018.0118.10>

Malagón Moreno, J. D., y González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Estudios sobre propuestas y experiencias de innovación educativa*, 22(4), 111-132.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>

Marciales Vivas, G. P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* [Memoria para optar al grado de doctor de la Facultad de Educación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid]. E-prints complutense.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/1/T26704.pdf>

Marín Mendoza, M. P., y Gómez Pajoy, D. L. (2015). *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento* [Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas, Universidad Libre]. Repositorio institucional Unilibre.
<http://hdl.handle.net/10901/8441>

Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155>

Martínez Solís, M. C., Góngora Rodríguez, G., y Renza Coll, A. C. (2020). Una evaluación a la lectura crítica en el nivel superior. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 202-233.
<https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a09>

- Martins de Castro Chaib, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, (1), 18-28
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Martins.pdf
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación de la lectura*. Graó.
- Maya Rico, L. M. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 162-193.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194222473008>
- Mesanza López, J. (Coord.). (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Volumen I. Santillana.
- Ochoa Sierra, L., y Moreno Mosquera, E. (2013). Lectura crítica en estudiantes universitarios. *Revisa Papeles*, 5(9), 31-44. <http://186.28.225.25/index.php/papeles/article/view/306/225>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2007). *PISA 2006 Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Ortizmichel, G. (2011). La escritura reflexiva como un recurso de aprendizaje para un curso semipresencial. *Apertura*, 3(1), 48-57.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/185>
- Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E., y Kamil, M. (2006). *La enseñanza de la lectura*. Oficina Internacional de Educación, Académica Internacional de Educación.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C710.pdf>
- Pañagua, L., Marín-Alonso, D., y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 33(3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>

- Pinchao Benavides, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.007>
- Reca Fernández, M. H. (2013). *La biblioteca tutorizada: una experiencia de aprendizaje dialógico desde una comunidad de aprendizaje* [Trabajo recepcional Máster en Investigación Aplicada a la Educación, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3899>
- Rivera García, C. G. (2014). La lectura crítica como una habilidad investigativa en estudiantes universitarios. *Revista Amauta*, 23, 163-176.
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1057/699>
- Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus. Revista de Educación*, 13(25), 241-262.
<http://revistas.upel.digital/index.php/laurus/article/view/7690/4405>
- Romano, M. B., y López, E. (2016). Lectura crítica de medios en estudiantes universitarios. *Praxis educativa*, 20(2), 25-33. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/30331>
- Saiz Linares, A., y Ceballos López, N. (2021). Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el practicum de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 43-58. <https://doi.org/10.6018/reifop.401201>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf
- Vallejo Moreu, I. (2020). *El infinito en un junco*. Siruela.

- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis doctoral en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43073>
- Villamarín Martínez, F. J. (2018). Bajos niveles de lectura en los jóvenes universitarios: un problema estructural. Una Explicación desde la teoría de Emile Durkheim. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño*, 9(2), 229-241. <http://dx.doi.org/10.22267/rtend.181902.105>
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

APÉNDICES

Apéndice A

Cuestionario diagnóstico

Círculo dialógico. Leo luego pienso... Entonces, leo luego existo.

Hola, bienvenido(a). Ya iniciaste tu experiencia lectora con el taller durante el ciclo anterior en el que leíste por placer y lo vinculaste con tu vocación filosófica a través de la literatura.

Este cuestionario diagnóstico tiene la finalidad de reconocer cuáles fueron tus aprendizajes para orientar la continuidad del mismo, a través de un círculo dialógico de lectura crítica que te será de gran utilidad en tu formación académica y para la elaboración de tesis. Sobre todo, será una experiencia de vida.

Muchas gracias por tu colaboración y tu valiosa participación. (*Respuesta obligatoria).

I. Datos generales

1. Nombre completo *
2. Edad en años cumplidos *
3. Escribe el enlace de tu perfil en Facebook *

II. Soy lector... mis lecturas

Con base en el objetivo del taller de lectura que llevaste durante primer semestre que era:

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. Por favor responde las siguientes preguntas.

4. Selecciona las características que piensas como lector adquiriste durante el taller o ya poseías y te ayudaron a alcanzar el objetivo principal. *

- a) Leo habitualmente.
 - b) Comprendo lo que leo y le doy un significado.
 - c) Sé elegir las estrategias adecuadas al texto o a la situación de la lectura.
 - d) Relaciono el texto con otros textos leídos u otras manifestaciones artísticas como películas, música, etc.
 - e) Las palabras desconocidas las interpreto con el contexto de la lectura, si no lo logro las busco en un diccionario.
 - f) Me hago preguntas sobre lo que leí, cuestiono lo leído.
 - g) Otra:
5. ¿Desarrollaste más el hábito de leer el durante el taller? *
- a) No
 - b) Sí
 - c) Parcialmente
6. Si tu respuesta fue sí o parcialmente ¿qué te motivó para hacerlo?
7. Consideras que avanzaste como lector *
- a) Sí
 - b) No
8. ¿Qué tipo de lector piensas eres ahora? *
- a) Utilitario (nivel de comprensión básico, lee textos académicos por obligación).
 - b) Autónomo (lee por placer, sin fines utilitarios).
 - c) Letrado (lee por placer y escribe sus reflexiones personales o crea historias; usa pantallas o papel).
9. Después del taller ¿incrementaste las horas semanales que lees? *

- a) Sí
- b) No

10. Si tu respuesta fue afirmativa ¿cuántas horas semanales?

- a) De 1 hasta 2 horas.
- b) Entre 3 y 5 horas.
- c) Más de 6 horas.

11. Después del taller ¿aumentó la frecuencia de tu lectura voluntaria o por placer? *

- a) Sí
- b) No

12. Si tu respuesta fue afirmativa ¿en qué medida?

- a) Al menos una vez al semestre.
- b) Al menos una vez al mes.
- c) Al menos una vez a la semana.
- d) Más de una vez a la semana.
- e) Todos los días.

13. ¿Qué has leído durante la última semana? *

- a) Nada
- b) Periódicos o revistas
- c) Textos académicos-escolares
- d) Obras de literatura
- e) Otro:

14. ¿Cuándo y cómo lees? *

15. Marca qué nivel de comprensión lectora posees:

- a) Literal o comprensivo (distinguir entre información relevante y secundaria; encontrar la idea principal, seguir instrucciones, encontrar sentido a las palabras, etc.).
- b) Inferencial (relacionar con conocimientos previos; interpretar texto; identificar hipótesis; lector predice e infiere sobre posibles situaciones, etc.).
- c) Crítico (análisis profundo de la lectura; el lector reflexiona, critica, emite juicios con base en sus conocimientos; reconoce sentimientos que le provoca el texto; etc.).

16. ¿Te consideras un lector crítico? *

- a) Sí
- b) No
- c) Tal vez

17. Marca las competencias de un lector crítico que consideras no posees o debes desarrollar más (pueden ser varias opciones, incluso todas). *

- a) Investigo quién es el autor: edad, sexo, nivel cultural, ideología, etc.
- b) Identifico si la fuente es confiable y está actualizada.
- c) Distingo la forma en que el autor presenta la información: hechos, inferencias u opiniones.
- d) Reconozco el objetivo del autor y a qué perfil de lector se dirige
- e) Indago en qué lugar, momento o circunstancias escribió el autor ese texto.
- f) Distingo la diversidad de voces convocadas o silenciadas en el discurso.
- g) Identifico el lenguaje empleado en el texto
- h) Descubro el tono en que está escrito el texto: optimista, negativo, neutral, satírico, solemne, cómico, festivo, etc.
- i) Infiero la hipótesis o tesis que el autor propone.

- j) Evalúo la solidez, fiabilidad y validez de los argumentos, ejemplos o datos.
- k) Identifico desviaciones o deformaciones en las declaraciones.
- l) Conduzco mi atención y focalizo mi pensamiento para determinar lo relevante para el autor y para mí.
- m) Tomo una posición frente al texto, cuestionando lo que declara.
- n) Otro:

18. Responde ¿Cómo crees que la lectura crítica coadyuva al pensamiento filosófico? ¿Cómo? *

19. Antes del taller de primer semestre ¿ya habías participado en una tertulia literaria, círculo o club de lectura? *

- a) Sí
- b) No

III. Preferencias de lectura

20. Después del taller ¿Cambió el género o subgénero literario de tu preferencia? *

- a) Sí
- b) No

21. ¿Cuáles de los siguientes géneros y subgéneros literarios te atraen ahora? *

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

h) Ensayo

i) Otro:

22. ¿Qué temas en general te interesa conocer a través de la lectura? Menciona máximo tres. *

23. De la literatura que leyeron en el taller, menciona uno o dos textos que fueron significativos y por qué. *

24. Después del taller de lectura, si tuvieras que seleccionar un libro, ¿qué criterio seguirías para elegirlo? elige uno o varios según sea el caso. *

a) El autor.

b) El índice.

c) Su extensión.

d) Incluye imágenes o figuras.

e) Su contenido.

f) Otro:

25. Menciona un texto que te gustaría compartir y analizar en el círculo dialógico (en caso de no tener uno en específico puedes omitir tu respuesta).

IV. Escritura

26. ¿Te gusta escribir? *

a) Siempre

b) Casi siempre

c) Algunas veces

d) Casi nunca

e) Nunca

27. ¿Has escrito (no trabajos académicos) por el simple placer de hacerlo? *

- a) Sí
- b) No

28. Si tu respuesta fue afirmativa ¿qué tipo de textos has escrito?

- a) Descriptivo.
- b) Expositivo.
- c) Argumentativo.
- d) Narrativo literario: novela, cuento, ensayo, microrrelato.
- e) Narrativo no literario: noticia, crónica, reportaje, artículo de divulgación.
- f) Publicitario.
- g) Instructivo.
- h) Histórico.
- i) Digital.
- j) Otro:

29. Después del taller de lectura ¿crees que eres capaz de escribir un texto reflexivo? *

- a) Sí
- b) No
- c) Tal vez

Apéndice B

Cartografía lectora

	Autor y título	Descripción de la obra
RELIGIOSO	Francisco. <i>Candor lucis aeternae</i>	Carta apostólica donde el Papa hace alusión a Dante Alighieri, poeta italiano.
	Francisco. <i>La alegría del evangelio.</i>	Exhortación apostólica que plantea lo que la Iglesia necesita hoy y debe renovar a la luz del Evangelio.
	Francisco. <i>Laudato si'.</i>	Encíclica papal que invita a dialogar y comprometerse sobre el cuidado y futuro del mundo.
	Francisco. <i>La alegría del amor.</i>	Exhortación apostólica que es una invitación profunda y lúcida para cuidar el tesoro de la familia, base de la humanidad y de la Iglesia.
	Juan Pablo II. <i>Cruzando el umbral de la esperanza.</i>	Reflexiones en torno al hombre contemporáneo y su liberación de todo aquello que le oprime, del miedo que lo paraliza.
	Juan Pablo II. <i>Memoria e identidad.</i>	Pensamiento en torno a conceptos fundamentales como el mal, la libertad, la responsabilidad, la democracia en el filo de dos milenios.
	Santa Teresa de Jesús. <i>Obras completas.</i>	De este texto se retomarán las Moradas y poesías.
NOVELA	Batalitle. <i>El culpable.</i>	Es una novela de tinte filosófico que habla sobre la soledad, de la culpa como anuncio de la muerte.
	Camus. <i>El extranjero.</i>	Novela con un personaje franco-argelino que se muestra pasivo y ajeno al mundo que le rodea, quien comente un crimen y no se arrepiente, es una filosofía de lo absurdo desde la corriente existencialista.
	Hesse. <i>Demian.</i>	Historia de la búsqueda personal y el camino hacia la madurez de Emil Sinclair, personaje que ha vivido siempre conforme a la moral correcta y que cree que ser bueno es su único cometido, no conoce todavía la maldad del mundo.
	Tolstói. <i>La muerte de Iván Ilich.</i>	Pensamientos del autor sobre la vida mal vivida y la muerte, conceptos existenciales propios del saber filosófico.
	Calvino. <i>Si una noche de invierno un viajero</i>	Novela sobre el placer de leer novelas, como protagonista a un lector, quien empieza en repetidas ocasiones un libro pero por varias acontecimientos no puede terminar.

	Autor y título	Descripción de la obra
CUENTO	Castellanos. <i>Lección de cocina</i>	Protagoniza un personaje femenino en un mundo machista, con la visión de una mujer casada y ama de casa.
	Voltaire. <i>Cuentos</i> .	Variados cuentos de este filósofo y escritor francés respecto a diversas temáticas propias de la filosofía.
	Yourcenar. <i>Así fue salvado Wang-Fo</i> .	Inspirado en un relato taoísta de la antigua China; Wang-Fo pintor que amaba la imagen de las cosas y no las cosas mismas, y su discípulo, una evocación a este arte y su manifestación.
POESÍA	Allan Poe. <i>Poemas</i> .	Como parte de la variedad de los textos se eligieron los poemas, en particular de este autor porque, aunque es más reconocido por sus cuentos de terror o ensayos, publicó varios libros de poemas y él mismo nunca dejó de considerarse poeta, tratando en ellos algunos temas propios del análisis filosófico.
	Borges. <i>Poesía</i> .	Compendio de poesías de Jorge Luis Borges escritor argentino, una figura clave en la literatura en castellano.
	Celan. <i>Poemas</i>	Poeta rumano considerado como el más grande lírico de nacionalidad alemana después de la Segunda Guerra Mundial.
	Sabines. <i>Antología poética</i> .	Poeta y político chiapaneco, escritor reconocido y productivo, se inscribe en una poesía de tono popular.
	Sor Juana Inés de la Cruz. <i>Poemas y sonetos</i> .	Como una de las máximas representantes de la religión católica, se leerán poemas y sonetos de esta santa mexicana.
ARTÍCULO	Araos San Martín. <i>¿Por qué importa la filosofía hoy?</i>	Artículo de opinión sobre el libro de Carlos Peña (2018) <i>Por qué importa la filosofía</i> .
	Casado y Sánchez-Gey. <i>Relatos filosóficos y educación para la paz: Anotaciones de una experiencia</i> .	Análisis sobre la compleja problemática que entraña el tema de los valores, con base en un modelo dialógico filosófico.
	Castro. <i>La COVID-19 y las arrogancias de la filosofía</i> .	Analiza un libro emitido ante la pandemia denominado Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias.
	Calderón. <i>Los enigmas de Sor Juana</i>	Examina los enigmas de Sor Juana, haciendo una reflexión sobre éstos y un análisis de los mismos.
	Rubio Hancock. <i>Seis ideas filosóficas para reflexionar sobre la pandemia</i> .	Artículo que reflexiona sobre seis posturas diferentes desde la visión filosófica hacia la pandemia del COVID-19.
	Autor y título	Descripción de la obra

RELATOS	Anderson Imbert. <i>El suicida</i> .	Trata de un hombre que quería morir, intenta varios métodos para lograrlo, pero siempre fracasaba. Al llegar a su casa se da cuenta que todos los métodos que siguió fueron matando a los miembros de su familia y otras personas a su alrededor.
	Calvino. <i>Las ciudades invisibles</i> .	Es una serie de relatos de viaje que Marco Polo hace a Kublai Kan, pero un viajero imaginario le habla de ciudades imposibles, como una discusión del concepto de ciudad moderna.
	Galeano. <i>El libro de los abrazos</i> .	Relatos que es una síntesis perfecta del imaginario del autor, un compendio de minirelatos, diálogos, pensamientos y reflexiones sobre distintos aspectos del hombre.
	Goethe. <i>Confesiones de un alma bella</i> .	Relato de una mujer que hace un recuento de su vida bajo una perspectiva filosófica, con un balance entre los valores establecidos por la sociedad de su tiempo, y su propia forma de pensar.
	Gógol. <i>La nariz</i> .	Relato breve surrealista que narra la historia de un funcionario ruso que un día pierde su nariz.
	Lattuf. <i>El pecado vestido de sacerdote</i>	Texto narrativo breve sobre la mundanidad de un sacerdote.
VARIOS	Bayo. <i>Fábula filosófica: En una rama del mundo</i> .	Sobre la tierra y la evolución en ésta. Una lechuza que representa a la filosofía y da respuestas al hombre.
	Camus. <i>El mito del Sísifo</i> .	El autor es existencialista. En este ensayo, su ideología filosófica es manifiesta, en que estudia la sensibilidad absurda que dominó una gran parte del siglo XX.
	Martín Descalzo. <i>Razones para vivir</i>	Cuaderno de apuntes sobre las razones que ayudan a vivir, fruto de la comunicación semanal del autor con sus lectores. Enfermo comparte la experiencia del dolor.
	Infante. <i>Filosofía en la calle</i> .	Curso de lecciones filosóficas socráticas cargadas de ironía, con sentido del humor, libro para pensar la vida y el propio pensamiento.
	Rilke. <i>Cartas a un joven poeta</i> .	Como su nombre evoca, son cartas en respuesta a las inquietudes de un joven poeta, Franz Xaver Kappus, el cual se hace cuestionamientos sobre la vida, el absoluto, la incertidumbre o el miedo entre otras inquietudes que él tenía y le expresa a Rilke.
	Sor Juana Inés de la Cruz. <i>Obra selecta. Tomo I</i> .	Selección de varias obras de la mística mexicana realizada por Margo Glantz quien también escribe el prólogo.
	Tolstoi. <i>Cuánta tierra necesita un hombre</i> .	Parábola sobre la ambición del ser humano cuando el diablo tienta al personaje que es un campesino.

Lista de referencias de la cartografía

- Allan Poe, E. (2012). *Poemas*. Publicaciones de Aula de Letras.
http://www.auladeletras.net/elibros/Edgar_Allan_Poe-Poemas.pdf
- Anderson, I. (2015). *El suicida*. Mexico Documents. <https://vdocuments.mx/enrique-anderson-imberty-cuentos.html>
- Araos San Martín, J. (2019). ¿Por qué importa la filosofía hoy? A propósito de una propuesta de Carlos Peña. *Revista de filosofía*, 76, 237-243. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602019000200223>
- Batalitle, G. (2017). *El culpable*. El Cuenco de Plata.
- Bayo, R. (2012). *Fábula filosófica: En una rama del mundo*. AraBlogs.
http://arablogs.catedu.es/blog.php?id_blog=2111&id_articulo=131881
- Calderón, M. (2015). Los enigmas de Sor Juana. *Estudio*, 53-64.
http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/1324/005.pdf
- Calvino I. (1980). *Si una noche de invierno un viajero* (E. Benítez, Trad.). Bruguera.
- Calvino, I. (2012). *Las ciudades invisibles* (A. Bernárdez, Trad.). Siruela.
- Camus, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Alianza editorial.
- Camus, A. (2021). *El extranjero*. Freeditorial. <https://freeditorial.com/es/books/el-extranjero>
- Casado, A., y Sánchez-Gey, J. (2003). Relatos filosóficos y educación para la paz: anotaciones de una experiencia. *Tendencias pedagógicas*, 8, 155-166.
<http://hdl.handle.net/10486/4825>
- Castellanos, R. (2008). *Lección de cocina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://www.materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf3/rosario-castellanos.pdf>

Celan, P. (2019). *Poemas* (P. Oyarzún, Trad.). Universidad ARCIS.

<https://www.philosophia.cl/biblioteca/celan/poemas.pdf>

Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.

Goethe, J. W. V. (2011). *Confesiones de un alma bella*. A. Machado Libros.

Hesse, H. (2011). *Demian*. CRAI Landívar; Red de Bibliotecas.

<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/Demian.pdf>

Infante, E. (2020). *Filosofía en la calle*. Ariel.

Lattuf, C. (2020). *El pecado vestido de sacerdote*. Letralia tierra de letras.

<https://letralia.com/letras/narrativalettralia/2020/07/25/el-pecado-vestido-de-sacerdote/>

López Nieves, L. (s. f.). *Voltaire. Francia: 1694-1778. Cuentos. Textos digitales completos*.

Ciudad Seva, casa digital. <https://ciudadseva.com/autor/voltaire/cuentos/>

Martín Descalzo, J. L. (2004). *Razones para vivir*. Ediciones Sígueme.

Papa Francisco. (2014). *La alegría del evangelio*. Buena Prensa.

Papa Francisco. (2015). *Laudato si'*. Buena Prensa.

Papa Francisco. (2016). *La alegría del amor*. PPC Editorial.

Papa Francisco. (2021). *Candor lucis aeternae. En el VII Centenario de la muerte de Dante*

Alighieri. Libreria Editrice Vaticana.

https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_letters/documents/papa-francesco-lettera-ap_20210325_centenario-dante.html

Papa Juan Pablo II. (1994). *Cruzando el umbral de la esperanza* (P. A. Urbina, Trad.). Plaza y Janes.

Papa Juan Pablo II. (2005). *Memoria e identidad*. Planeta.

Rilke, R. M. (2010). *Cartas a un joven poeta*. Librosenred.

<https://www.librosenred.com/triviaregalos/1a2s3d4f/6515-cartas%20a%20un.pdf>

Rubio Hancock, J. (2020). *Seis ideas filosóficas para reflexionar sobre la pandemia*. Ediciones

El país. Lo mejor de Verne.

https://verne.elpais.com/verne/2020/05/22/articulo/1590144101_955396.html

Sabines, J. (2006). *Antología poética*. Palabra virtual.

https://palabravirtual.com/pdf/recordando_sabines.pdf

Santa Teresa de Jesús. (1997). *Obras completas*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Santa Teresa de Liseux. (1996). *Obras completas* (M. Ordoñez Villarroel, Trad.). Editorial

Monte Carmelo <https://fdocuments.mx/document/teresa-de-lisieux-obras-completas-indice-e-teresa-de-lisieux-obras-completas.html>

Sor Juana Inés de la Cruz. (2012). *Obras completas*. Fondo de Cultura Económica.

<https://memoricamexico.gob.mx/swb/memorica/Cedula?oId=7PzUtXUBY4mWQv4vktQ>
y

Sor Juana Inés de la Cruz. (2018). *Poemas y sonetos*. Biblioteca digital infantil y juvenil.

<https://libroschorcha.files.wordpress.com/2018/03/sonetos-sor-juana-ines-de-la-cruz.pdf>

Sor Juana Inés de la Cruz. (1994). *Obra selecta. Tomo I*. Biblioteca Ayacucho.

Tolstói, L. (2003). *La muerte de Iván Ilich*. Biblioteca Virtual Universal.

<https://biblioteca.org.ar/libros/8163.pdf>

Tolstói, L. (2011). *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* (Il. E. Odriozola). Nórdica Libros.

Turguénev, I. (2016). *Diario de un hombre superfluo* (M. Sánchez-Nieves, Trad.; Il. J. Berrio).

Nórdica Libros.

Universidad de Chile (1999). *El autor de la semana. Jorge Luis Borges*. Facultad de Ciencias Sociales. https://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/borges.pdf

Yourcenar, M. (2008). Así fue salvado Wang-Fo. En *Cuentos orientales* (Trad. P. Daumas, S. Molina y L. Hülsz). Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://www.materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/marguerite-yourcenar.pdf>

Apéndice C

Actividades de la estrategia: Leo luego pienso... Entonces leo luego existo

Fase inicial		
Sesión 1¹	Exploreemos juntos	27 de mayo de 2021
<p>Propósito: Que los participantes conozcan las características del círculo dialógico “Leo luego pienso... Entonces leo luego existo” y de la estrategia de lectura crítica eje de la intervención.</p>		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar una dinámica breve de presentación entre los participantes y la coordinadora. Con separadores de libros harán dos tríos y una bina para la presentación. En estos equipos cada participante presentará a otro compañero con información básica, por ejemplo, de qué forma le gusta que le digan y cualidades más representativas de él. 2. Exposición del círculo dialógico por parte de la coordinadora: objetivo general, estrategia, número de sesiones, calendario, estrategias y técnicas de lectura, evaluación. 3. Con base en los resultados del diagnóstico la coordinadora hará algunas preguntas orientadoras para generar el diálogo entre pares y coordinador. 4. La coordinadora preguntará sobre las expectativas del círculo, lo que desean aprender y, si hubiere, resolverá dudas. 5. Se compartirá la cartografía lectora para que revisen y analicen los textos propuestos para su elección autónoma con base en la descripción de cada uno o su conocimiento previo de éstos. 		
Sesión 2	Eligiendo ando	01 de junio de 2021
<p>Propósito: Que los participantes dialoguen con Carlos Iván Espíndola Rosas para intercambiar ideas en torno a la filosofía y la lectura.</p>		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la reseña profesional de Carlos Iván Espíndola Rosas, exseminarista con formación filosófica y pasante de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 2. Lectura gratuita del invitado. 3. Charla motivacional y orientadora por parte de Carlos Iván sobre el valor de la lectura y su experiencia con base en su formación profesional. 4. Diálogo abierto con Carlos Iván para intercambio de ideas y formulación de preguntas sobre las dudas que tengan en torno a la lectura o retroalimentación con base en su experiencia personal y profesional. 5. Al final, la coordinadora solicitará: <ul style="list-style-type: none"> * Realizar una revisión de la cartografía lectora propuesta para el círculo dialógico, subrayar cuáles textos son de su interés personal. * Solicitar que vean el cortometraje <i>Los Fantásticos Libros Voladores del Sr. Morris Lessmore</i> para su lectura en la próxima sesión. 		

¹ Todas las sesiones tendrán una duración de 50 minutos, en horario de 20 a 20:50 horas, los días martes y jueves.

Fase lectura crítica		
Sesión 3	Lectura en movimiento	03 de junio de 2021
Propósito: Que los participantes estimen el valor de la lectura y su impacto en el lector a través de un texto audiovisual que reflexiona en torno a ello y será proyectado.		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntar si vieron el cortometraje, en caso de que alguno de ellos no lo haya hecho se volverá a proyectar para todos. 2. Proyectar el cortometraje <i>Los Fantásticos Libros Voladores del Sr. Morris Lessmore</i> (M. Arq., 2013), sólo en caso que no lo hayan visto previamente como se solicitó, con una relectura si ya lo vieron, identificarán sensaciones, emociones y sentimientos presentes en el acto de lectura del protagonista. 3. Al terminar la proyección, iniciar el diálogo con la solicitud que vean su historia reflejada en ese video, si se consideran un libro en blanco (tabula rasa). También qué les dice a ellos como lectores y sobre la lectura en sí misma. 4. Guiar la participación con algunas preguntas orientadoras: Si tuvieras al autor de este cortometraje ¿qué le preguntarías?, ¿cómo se te ocurrió la historia con libros?, ¿los libros dan personalidad al lector o es el lector quien le da vida y personalidad al libro? ¿Cuál es tu lectura de este cortometraje?, ¿qué te evoca sobre la lectura y sobre ti mismo?, ¿cómo es o ha sido tu relación con los libros?, ¿qué relación tienen los libros con las personas?, ¿quién es el narrador?, ¿qué suceso desencadena la historia?, ¿con qué otros sucesos o libros lo relacionas?, ¿qué aprendizaje te deja? 5. Conversar sobre William Joyce (autor e ilustrador), Joe Bluhm (ilustrador). Comentar para identificar quiénes son los autores y lo que los llevó a escribir esta historia. 6. Como actividades de cierre pedir le pongan un título al libro que el Sr. Morris escribía abajo del árbol y redactar una reseña de éste. Solicitar vean los lomos de libros en una biblioteca, escribirán por niveles aquellos que hicieron que su mente se sacudiera para pasar de blanco y negro a color, a la par aquellos que se quedaron en blanco y negro. 		
Sesión 4	El retrato del autor	08 de junio de 2021
Propósito: Que los participantes retraten al autor de la imagen proyectada con base en las preguntas orientadoras y la búsqueda de información sobre éste en línea.		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Lectura de imágenes.</i> Proyectar la imagen de la pintura del Cristo de San Juan de la Cruz de Salvador Dalí, realizar una lectura de este texto. 2. Responderán en círculo dialógico con base en lo identificado: <ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué sabes del autor?, ¿cómo se le valora?, ¿dónde se sitúa el texto?, ¿cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿qué menciona? 3. <i>Lectura compartida</i> de la reseña de la pintura elaborada por Poveda (2021) para revisar coincidencias con la lectura de imagen que ellos hicieron. 		

Sesión 4	El retrato del autor (continuación)	08 de junio de 2021
Actividades		
<p>4. En binas, leerán la biografía de Dalí extraída de la Fundación Gala del Gobierno de España. Utilizarán la técnica de <i>lectura crítica</i> para <i>retratar al autor</i> con base en los siguientes rasgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Denominación. * Tipo. * Biografía. * El texto. * El contexto. * Bibliografía. * Imagen social. <p>5. Compartirán qué les pareció la estrategia de lectura de imágenes y cómo la pueden utilizar en su conocimiento filosófico.</p> <p>6. Explicar la actividad de inicio para las siguientes sesiones: cada estudiante deberá investigar el premio Nobel de literatura (breve biografía y fragmento de su obra) que ganó en el año que nació. En el caso de quienes nacieron el mismo año, al azar sólo uno hará el de su natalicio y los demás elegirán otro año de un familiar o ser querido.</p> <p>7. Al azar designar la carta que a cada participante le corresponda leer del libro <i>Cartas a un joven poeta</i> de Rilke (2010) para la siguiente sesión.</p>		
Sesión 5	El lenguaje	10 de junio de 2021
Propósito: Que los participantes con base en las cartas, analicen el tipo de lenguaje que utiliza Rilke según los criterios de la lectura crítica.		
Actividades		
<p>1. <i>Premio Nobel</i>. Al azar la coordinadora del círculo tomará un papel con el nombre escrito de quien deberá empezar a compartir el premio nobel de literatura del año, leerá en voz alta su breve biografía y un fragmento de su obra.</p> <p>2. Con base en la lectura de las cartas que a cada quien le correspondió leer, los participantes distinguirán el lenguaje que el autor utiliza, con base en los criterios de la <i>lectura crítica</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Objetivo o subjetivo. * Connotaciones (adjetivos calificativos). * Evaluar la validez del razonamiento. <p>3. Analizarán el <i>idiolecto</i> de acuerdo con preguntas orientadoras: ¿Cómo utiliza la escritura el autor?, ¿detectas alguna variedad geográfica, social o generacional?, ¿hay rastros de algún recurso lingüístico?, ¿descubriste un tic, muletilla repetitiva o algún otro rasgo especial?, ¿qué puedes inferir del texto?, ¿qué dice de sí mismo su autor?, ¿cómo puede ser el autor con base en estas palabras?, ¿cómo te lo imaginas?, ¿qué máscara, cara o imagen ofrece?</p> <p>4. Identificarán los rasgos del <i>género discursivo</i>. <u>Autoría</u> ¿quién escribe?, ¿cómo se firma?, ¿cómo se presenta?, ¿impersonal o personal?, ¿cómo se autodenomina?, ¿muestra las opiniones personales? <u>Audiencia</u> ¿a quién se dirige?, ¿individuo colectivo?, ¿espera que haya reacciones o comportamientos predeterminados? <u>Contenido</u> ¿qué se dice?, ¿cómo se ha elaborado el conocimiento?, ¿usa prosa o lenguaje formal? <u>Historia</u> ¿qué tradición tiene?, ¿es muy antiguo?, ¿cómo era en épocas anteriores?, ¿cuál es su origen?</p> <p>5. Como escrito reflexivo breve deberán responder a Rilke la carta que a cada uno le toco leer, con un lenguaje formal como el mismo Rilke lo hizo.</p>		

Sesión 6	Propósito, objetivo o intencionalidad	15 de junio de 2021
<p>Propósito: Que los participantes diferencien el propósito, objetivo e intencionalidad de la o las poesías seleccionadas de acuerdo con los criterios de la lectura crítica.</p>		
<p>Actividades</p>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Premio Nobel</i>. Se hará el mismo procedimiento que la sesión anterior con base en esta estrategia de lectura, hasta terminar con todos los participantes y la coordinadora. 2. Leerán en <i>voz alta</i> la poesía que seleccionaron de la cartografía para identificar el propósito del autor con base en los siguientes criterios de la <i>lectura crítica</i>: <ul style="list-style-type: none"> * Informar * Persuadir o convencer * Opinar 3. Precisarán en plenaria cuál es el objetivo o intencionalidad del texto con base en las siguientes preguntas: ¿Qué se propone el autor?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar? 4. Para cada poesía terminarán la oración con no más de diez palabras: El autor pretende... 5. Leerán en <i>voz alta</i> los enigmas de Sor Juana Inés de la Cruz, la coordinadora explicará que los enigmas deberán analizarlos y vincular éstos con la lectura que cada sesión trate. 6. Uno o dos participantes compartirán la reseña del libro que redactó como actividad de cierre de la tercera sesión. 		
Sesión 7	Tono y motivación	17 de junio de 2021
<p>Propósito: Que los participantes determinen el tono y la motivación del relato según la estrategia de lectura crítica.</p>		
<p>Actividades</p>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Premio Nobel</i>. El mismo procedimiento para esta sesión y las subsiguientes. 2. <i>Lectura compartida</i> del relato El pecado vestido de sacerdote de Lattuf (2020) usando <i>lectura dramatizada</i>. 3. Con base en la <i>lectura crítica</i>, diferenciarán el tono de voz que el autor utiliza en el relato y qué sentimientos o emociones reviste el texto, compartirán en el grupo. 4. Discriminarán el motivo del escrito: optimista, negativo, neutral, satírico, solemne, cómico, festivo, etcétera. 5. Leerán en <i>voz alta</i> un enigma de Sor Juana Inés de la Cruz que consideren se relaciona con el contenido del relato. 6. Como escrito reflexivo breve redactarán un texto sobre su vocación filosófica, al final precisarán cuál es el propósito y motivo de éste. 7. Solicitar leer el artículo de opinión que eligieron para la siguiente sesión. 		

Sesión 8	Tema, tesis o hipótesis	22 de junio de 2021
<p>Propósito: Que los participantes determinen cuál es el tema, e infieran la tesis o hipótesis del artículo de opinión que hayan elegido y previamente leído, para discriminar qué tipo de hipótesis defiende con base en los criterios de lectura crítica.</p>		
<p>Actividades</p>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Premio Nobel.</i> 2. Especificarán la construcción del <i>artículo de opinión</i> por medio del tema y con base en las preguntas orientadoras de <i>lectura crítica</i>: <ul style="list-style-type: none"> * ¿Cuál es el tema? * ¿Cómo presenta la información: hechos, inferencias u opiniones? * ¿Lenguaje objetivo o subjetivo? * ¿Cuáles son las connotaciones? 3. De acuerdo con la estructura del índice (si lo hubiera), introducción y conclusiones, analizarán cuáles son las posibles tesis o hipótesis que defiende el discurso y de qué tipo son: <ul style="list-style-type: none"> * Plausibles * Convalidadas * Central * Secundarias 4. Leerán en <i>voz alta</i> un enigma de Sor Juana Inés de la Cruz que consideren se relaciona con el contenido del artículo de opinión leído. 5. Un participante compartirá la carta que le respondió a Rilke. 6. De acuerdo con la extensión del <i>texto religioso</i> que el grupo eligió, designar su lectura previa para la siguiente sesión. 		
Sesión 9	Contradicciones	24 de junio de 2021
<p>Propósito: Que los participantes con base en la hipótesis central de texto religioso que eligieron discriminen si éste tiene contradicciones internas que debiliten los argumentos.</p>		
<p>Actividades</p>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Premio Nobel.</i> 2. Con base en el <i>texto religioso</i> leído identificarán la hipótesis central y los criterios de <i>lectura crítica</i>: <ul style="list-style-type: none"> * Definirán las hipótesis secundarias. * Contrastarán éstas con la hipótesis central. * Demostrarán la tesis o hipótesis central. * Evaluarán si los conceptos centrales están bien definidos. 3. Responderán en círculo dialógico ¿hay contradicciones internas?, ¿cuáles?, ¿con qué argumentos sugieren eliminarlas? 4. Leerán en <i>voz alta</i> un enigma de Sor Juana Inés de la Cruz que consideren se relaciona con el contenido del texto religioso leído. 7. De acuerdo con los dos textos leídos en la semana, redactar un escrito reflexivo breve que recupere un concepto relacionado con su vocación sacerdotal o filosófica. 8. Solicitar la lectura previa del <i>cuento Lección de cocina</i> de Castellanos (2008) para la próxima sesión. 		

Sesión 10	Ambigüedades y elementos tendenciosos	29 de junio de 2021
Propósito: Que los participantes demuestren las ambigüedades y elementos tendenciosos del cuento <i>Lección de cocina</i> de Rosario Castellanos según la estrategia de lectura crítica.		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Premio Nobel</i>. 2. De acuerdo con la <i>lectura crítica</i>, descubrirán las ambigüedades del cuento, es decir, aquellas palabras que permiten distintas interpretaciones según el lector. 3. Identificarán elementos tendenciosos como: <ul style="list-style-type: none"> * Estereotipos * Presentaciones unilaterales * Falacias * Sobregeneralizaciones * Sofismas 4. <i>Interrogarán al texto</i> con preguntas orientadoras de <i>lectura crítica</i> como: ¿La autora es sexista?, ¿xenófoba?, ¿respetuosa con todas las identidades?, ¿con el medio ambiente?, ¿qué palabras ha elegido para referirse a las controversias? 5. Leerán en <i>voz alta</i> un enigma de Sor Juana Inés de la Cruz que consideren se relaciona con el contenido del cuento leído. 6. Uno o dos participantes compartirán el escrito reflexivo sobre su vocación filosófica elaborado en la séptima sesión. 7. Identificarán ambigüedades o elementos tendenciosos de un texto académico que hayan leído hasta este momento y escribirán cuáles son para enviarlos a la coordinadora. 		
Fase círculo dialógico		
Sesión 11	Las Moradas-Castillo Interior de Santa Teresa 1	01 de julio de 2021
Propósito: Que los participantes tengan una visión general del libro <i>Las Moradas</i> de Santa Teresa de Ávila y cuáles son las directrices de su lectura crítica.		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Premio Nobel</i>. 2. Pesquisarán en una Biblia en línea la palabra morada para identificar en qué libros se hace referencia a ésta y leerán en <i>voz alta</i> un par de versículos de su elección. 3. Proyectar el video de promoción a la lectura del libro “Las Moradas” de Santa Teresa con la consigna de anotar puntos nodales. 4. Responderán en círculo dialógico ¿por qué también lo llama su autora Castillo Interior?, ¿por qué leerías este libro?, ¿qué te interesa sobre él?, ¿en qué morada te interesaría profundizar?, ¿qué piensas sobre el contexto y momento en qué fue escrito? 5. Solicitar leer el libro durante el mes de julio y primera quincena de agosto con base en las estrategias de <i>lectura crítica</i> y las preguntas orientadoras: ¿Qué inspiró a Santa Teresa a escribir este libro?, ¿cómo presenta la santa la información?, ¿cuál fue su propósito al escribirlo?, ¿en qué contexto y época lo escribió?, ¿qué tipo de lenguaje y tono utilizó?, ¿por qué representar con un castillo el camino del alma hacia Dios?, ¿cuál es su hipótesis sobre este camino?, ¿tiene alguna contradicción, elemento tendencioso o ambigüedad? 		

Sesión 12	Las Moradas-Castillo Interior de Santa Teresa 2	19 de agosto de 2021
<p>Propósito: Que los participantes compartan la lectura crítica individual del libro Las Moradas de Santa Teresa de Ávila y dialoguen con base en las nuevas preguntas orientadoras.</p>		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Lectura gratuita</i> de un fragmento del libro, precisando la morada, el capítulo y el versículo. 2. Dialogarán en el círculo con base en sus aportaciones siguiendo algunas preguntas orientadoras de acuerdo con la <i>lectura crítica</i> que se establecieron en la primera sesión. 3. Analizarán en el círculo la obra con las siguientes preguntas adicionales: ¿Con qué otros textos lo relacionas?, ¿modificó el texto tu opinión sobre el camino de las almas hacia el encuentro con Dios?, ¿cuáles reacciones tuviste al leerlo?, ¿cuál es tu posición frente al texto?, ¿en qué morada te ubicas en este momento de tu vida espiritual? 4. Solicitar como escrito reflexivo breve definir la morada en que se encuentran cada uno en su vocación. Para seminaristas vocación sacerdotal, para los dos laicos en su vocación filosófica. 		
Sesiones 13-16	Círculo dialógico de una o dos obras	26 de agosto de 2021
<p>Propósito: Que los participantes compartan en el círculo dialógico la lectura crítica del o los textos que eligieron para estas cuatro sesiones.</p>		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Premio Nobel</i>. De los participantes que faltan en esta actividad. 2. <i>Lectura gratuita</i> de un fragmento del texto elegido por el grupo cuando ya se haya terminado la participación del premio Nobel. 3. Dialogarán en el círculo con base en sus aportaciones siguiendo algunas preguntas orientadoras que la coordinadora y los mismos participantes propongan según las estrategias crítica. 4. Definirán qué escrito final hará cada participante con base en las propuestas: autobiografía, mi trayectoria en el acto de leer o la que surja a lo largo de las primeras sesiones. 		
Fase retroalimentación		
Sesión 17	Autoevaluación y coevaluación	31 de agosto de 2021
<p>Propósito: Que los participantes compartan en el círculo dialógico la coevaluación de sus pares y una autoevaluación sobre los aprendizajes significativos que aportó el círculo.</p>		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Lectura gratuita</i>. 2. Dialogarán en el círculo haciendo una coevaluación y autoevaluación de los logros obtenidos en el círculo y las técnicas empleadas. 		

Sesión 18	Evaluación y recomendaciones	02 de septiembre de 2021
<p>Propósito: Que los participantes compartan en el círculo dialógico la evaluación de la estrategia “Leo luego pienso... Entonces leo luego existo”, de las estrategias de lectura crítica y de la coordinadora, para mejorar en futuras actividades de lectura en común.</p>		
<p>Actividades</p>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Lectura gratuita.</i> 2. Dialogarán en el círculo haciendo una evaluación al círculo, de las técnicas de lectura crítica y de la coordinadora. Aportaran sus sugerencias para la mejora del mismo. 3. Precisar las características del escrito reflexivo final que deberá ser entregado como escrito final reflexivo. 		

Referencias complementarias a la cartografía

Catholic.net (2015). *Biblia en línea*. <http://biblia.catholic.net/>

M. Arq. (2013). *Los Fantásticos Libros Voladores del Sr. Morris Lessmore*.

https://www.youtube.com/watch?v=_Bp1AZthZeo

Poveda, L. (2021). *Cristo de San Juan de la Cruz. La belleza metafísica de un éxtasis*.

<https://historia-arte.com/obras/cristo-de-san-juan-de-la-cruz>

Servín Lance, L. (2021). *Las Moradas o Castillo interior de Santa Teresa de Ávila*.

<https://youtu.be/EX5H9eSe7ME>

Apéndice D

Escala estimativas

Los grados con los que se apreciarán cada uno de los indicadores son: Muy bien (MB), bien (B), regular (R), mal (M) y muy mal (MM). En el recuadro del grado se anotarán las letras que corresponden según su valoración.

Habilidad	Competencia	Indicadores	Grado
L E C T U R A	Aplica estrategias cognitivas para la lectura	1. Focaliza las ideas centrales del texto	
		2. Verifica la información con sus compañeros	
		3. Corrige sus ideas con el aporte de sus compañeros	
		4. Organiza las ideas seleccionadas	
		5. Integra la información del texto original	
		6. Parafrasea la información textual	
		7. Comprende el contenido general del texto	
	Utiliza estrategias metacognitivas para la lectura	1. Utiliza sus conocimientos previos para comprender el texto	
		2. Tiene claros los objetivos de lectura	
		3. Autosupervisa la certeza y validez de sus interpretaciones	
		4. Reconoce sus dificultades para comprender los textos	
		5. Identifica sus fortalezas para comprender el texto	
		6. Evalúa con objetividad sus logros y el de sus compañeros	

Habilidad	Competencia	Indicadores	Grado
E S C R I T U R A	Construye textos escritos atendiendo a su proceso de elaboración	1. Comprende el contenido general del texto	
		2. Suprime la información irrelevante	
		3. Selecciona las ideas centrales del texto	
		4. Organiza las ideas seleccionadas	
		5. Conecta las ideas coherentemente y con claridad	
		6. Sintetiza la información utilizando técnicas propias	
		7. Planifica los contenidos a redactar	
		7. Elabora borradores	
		8. Acepta sugerencias para mejorar la redacción	
		9. Propone ideas para mejorar la escritura de sus compañeros	
		10. Reorganiza sus textos en función de las correcciones de sus compañeros	
		11. Comprende que la escritura es un proceso perfectible	
12. Valora su producción escrita y la de sus compañeros			

GLOSARIO

Aprendizaje dialógico. Tipo de aprendizaje que se da de manera colaborativa y cooperativa con base en el principio del diálogo entre iguales.

Círculo lector. Estrategia de lectura que promueve el uso del diálogo en la comunidad educativa. Es el equivalente latinoamericano a la expresión tertulia dialógica de España.

Código escrito. Reglas lingüísticas que rigen la escritura (fonética, ortografía, sintaxis, morfología, léxico) en relación con convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación, maquetación).

Constructivismo. Teoría educativa en la que el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y es quien debe construir su aprendizaje para que éste sea significativo.

Educación. Proceso de perfeccionamiento de las facultades específicas del ser humano a saber, inteligencia y voluntad (libertad). Siempre busca el bien o mejora a diferencia de la instrucción.

Lectura crítica. Acto de leer donde el lector utiliza un nivel elevado de procesos cognitivos y metacognitivos para analizar e interpretar un texto.

Leer. Proceso cognitivo que se da entre el lector y el texto e implica una serie de competencias lingüísticas para que el acto sea eficiente y efectivo.

Literacidad. Conocimientos y actitudes para el uso del código y géneros escritos según el contexto.

Pedagogía crítica. Corriente educativa que se vale de aportaciones de la filosofía y psicología para favorecer el proceso educativo con base en principios, postulados y estrategias de pensamiento crítico.