



Universidad Veracruzana

Centro de Idiomas Córdoba

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Córdoba

Trabajo recepcional

Leo, luego pienso... Entonces leo, luego existo: círculo dialógico de lectura crítica.

Presenta:

Liliana Servín Lance

Con la dirección de:

Mtra. Beatriz Mireya García Guillén

Córdoba, Veracruz, febrero 2022

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

Tutor: Dr. José Antonio Márquez González. Miembro del Núcleo Académico Básico (NAB), de la EPL.

Directora: Mtra. Beatriz Mireya García Guillén.

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

Sinodal 2: Esp. Yasmín Rodríguez Díaz. Miembro del NAB, de la EPL.

Sinodal 3: Mtro. Iván Luengas Palacios. Catedrático del Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás” (CESGN).

Sobre el autor del documento recepcional

Liliana Servín Lance cuenta con una licenciatura y maestría en pedagogía por la Universidad Panamericana y la Universidad Nacional Autónoma de México, respectivamente. Se ha desempeñado como docente en nivel superior en diversas instituciones de Orizaba, Veracruz, en el área de las ciencias sociales y humanas, tanto de licenciatura como maestría.

Ha participado como ponente en eventos académicos organizados por la Universidad del Valle de Orizaba, el Instituto Tecnológico de Orizaba y el CESGN, entre otras instituciones.

Ha colaborado en el diseño curricular de la Licenciatura en Educación de la Universidad del Valle de Orizaba y de la Licenciatura en Filosofía del CESGN.

Ha sido asesora de documentos recepcionales y tesis, donde nace su interés y atención por la escritura, motivo que le llevó a formar parte de la EPL de la Universidad Veracruzana (UV), con el fin de adquirir el fundamento necesario en el vínculo indisoluble de ésta con la lectura.

DEDICATORIAS

A Dios y su madre María Santísima.

A mi madre Ventura Lance[‡] y mi hermana Ventura Servín[‡], colegas y modelos de profesionalismo.

A mi padre Bernardo Servín y mi hermano Bernardo Servín, mis motores afectivos.

A mis amigas y animadoras María del Carmen Grillo Pellegrini, Xanat Fernández Olguín, Gabriela Cea Castañeda, Mariella R. García Samayoa, Alejandra González Obregón, Manuela Kuri Rangel, N. Claudia Hernández Oropeza, María Mercedes y Verónica de Agüero Servín, Verónica Abaroa Lance, Socorro Jiménez Morales, Lucero A. Molina Martínez y Carol M. Santos Gómez.

A los miembros de la comunidad educativa de la escuela de Filosofía del CESGN, del presente, pasado y futuro.

A quienes visualizaron mis productos académicos en línea a través de mi canal de YouTube o el Blog *Lectura, lectores y algo más*.

AGRADECIMIENTOS

A Frida, Israel, Pepe, Charbel, Mellado, Max, Pale, Manuel y Chano, por sus enseñanzas, conocimiento y amistad. Son la esencia de este ser.

A la UV por ofrecer posgrados profesionalizantes de excelencia académica como la EPL.

A mis profesores: Dra. Herlinda Flores Badillo, Dr. Daniel Domínguez Cuenca, Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, Esp. Erika Rubí Sánchez Sosa, Dra. María Isabel Morales Sánchez, Mtro. Juan Pedro Martín Villarreal, Esp. Yasmín Rodríguez Díaz, Mtro. Adolfo Córdova Ortiz, Dra. Ana Lourdes Álvarez Romero, Esp. Michelle Macias Macuil, Esp. Edwin Eglon Harris Matamoros, Mtra. Edna Orozco López. Por los aprendizajes¹ que cada uno aportó en esta experiencia de vida.

A mi directora de tesis, Mtra. Beatriz Mireya García Guillén, por su amistad e invaluable recomendaciones.

A los facilitadores de las experiencias educativas Proyecto Integrador y los lectores de trabajo recepcional por su valiosa retroalimentación para este trabajo.

A la Dra. Herlinda Flores Badillo, por su acompañamiento, iluminación, asesoría y amistad.

A mis compañeras de la EPL, Magaly Ledo y Edith Torres, por transmitir su sapiencia.

Al director de la escuela de Filosofía Lic. Jafet Odilón García Velázquez y a mis compañeros Iván Luengas, Yazmin Andrade y David Gámez, por su apoyo incondicional.

A Carlos Iván Espíndola Rosas por su dadivosidad al participar en este proyecto de intervención.

A Bernardo Villar Pasquel, por su aporte técnico y amistad.

A Ignacio Aguilar Hernández y Víctor Jesús Rojas Hernández por su apapacho emocional.

A Zenaido Cruz Herrera y Victoria Zoila Montes Noriega por contribuir en mi metamorfosis.

¹ Con h, como una forma pedagógica para expresar un aprendizaje significativo.

Tabla de contenido

Sobre el autor del documento recepcional	iii
DEDICATORIAS	iv
AGRADECIMIENTOS	v
LISTA DE TABLAS Y FIGURAS	ix
Tablas	ix
Figuras	ix
LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	x
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL	14
1.1 Marco conceptual	14
1.1.1 <i>Lectura y saber</i>	14
1.1.2 <i>Lectura crítica, pilar para filosofar</i>	20
1.1.2.1 Pensamiento crítico, transformando mentes.	23
1.1.2.2 Leer y escribir en el contexto universitario hacia el aprehendizaje.	25
1.1.3.3 Estrategias de lectura crítica, generación del pensamiento.	27
1.1.4 <i>Lectura y escritura binomio indisoluble</i>	30
1.2 Marco teórico	32
1.2.1 <i>Construcción del aprendizaje</i>	32
1.2.2 <i>Pedagogía crítica</i>	37
1.2.3 <i>Aprendizaje dialógico para un mejor entendimiento</i>	38
1.3 Estado del arte (casos similares)	42
1.3.1 <i>Transformando el pensamiento con lectura crítica en el nivel superior</i>	42
1.3.2 <i>En diálogo: aprendizaje y lectura</i>	47
CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO	51
2.1 Contexto de la intervención	51
2.2 Delimitación del problema y objetivos	52
2.2.1 <i>Problema general y específico</i>	52
2.2.2 <i>Problema concreto de la intervención</i>	57
2.2.3 <i>Objetivo general</i>	59
2.2.4 <i>Objetivos particulares</i>	59

2.2.5 <i>Hipótesis de intervención</i>	60
2.3 Justificación	60
2.3.1 <i>Social</i>	60
2.3.2 <i>Metodológica</i>	62
2.3.3 <i>Institucional</i>	63
2.3.4 <i>Personal</i>	65
2.4 Estrategia de intervención	66
2.5 Procedimiento de evaluación	71
2.6 Procesamiento de evidencias	72
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	74
3.1 Diagnóstico	74
3.2 Asistencia y participación	79
3.3 La intervención	81
3.3.1 <i>Inicial</i>	81
3.3.2 <i>Lectura crítica</i>	83
3.3.3 <i>Círculo dialógico</i>	91
3.3.4 <i>Retroalimentación</i>	95
3.4 Los objetivos y la hipótesis	97
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	112
4.1 Análisis FODA	112
4.2 Ajustes, retos y pendientes	118
4.3 Recomendaciones	120
4.4 Introspección	123
4.5 Conclusiones finales	124
REFERENCIAS	126
BIBLIOGRAFÍA	132
APÉNDICES	139
Apéndice A. Cuestionario diagnóstico	139
Apéndice B. Sesiones de la estrategia: Leo, luego pienso... Entonces leo, luego existo	144
Apéndice C. Cartografía lectora	152
Apéndice D. Carta compromiso	158
Apéndice E. Escalas estimativas	159

Apéndice F. Cuestionario final	160
Apéndice G. Ficha de lectura crítica	162
Apéndice H. Primera sesión: Exploremos juntos	163
Apéndice I. Segunda sesión: Eligiendo ando	164
Apéndice J. Sugerencias de la directora de tesis	167
Apéndice K. Cartas escritas por Martín y enviadas a través de correo postal	168
Apéndice L. Escritos sobre la mujer	169
Apéndice M. Capturas de pantalla del cuento ilustrado <i>La Cigarra</i>	170
Apéndice N. Capturas de pantalla: Taller literario con Chara Lattuf	171
Apéndice Ñ. Sesión de retroalimentación	172
Apéndice O. Ceremonia entrega de diplomas	173
Apéndice P. Elección de las obras por los participantes	175
Apéndice Q. Escritos breves producto del cortometraje	176
Apéndice R. Escritos breves del taller literario	177
Apéndice S. Escritos reflexivos breves	179
Apéndice T. Mi experiencia lectora, Graciela	180
Apéndice U. Escrito reflexivo final de Luis	182
GLOSARIO	183

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica según Cassany 29

Tabla 2. Participación 80

Tabla 3. Escritos reflexivos breves 90

Tabla 4. Pensamiento crítico-filosófico 99

Tabla 5. Criterio de selección de una obra 103

Tabla 6. Escritos reflexivos 106

Tabla 7. Recomendaciones 121

Figuras

Figura 1. Características como lector 75

Figura 2. Tipo de lector y nivel de comprensión 76

Figura 3. Competencias de un lector crítico 77

Figura 4. Géneros y subgéneros de su preferencia 78

Figura 5. Tipo de texto que han escrito 78

Figura 6. Asistencia 80

Figura 7. Tipo de lector y nivel de comprensión 98

Figura 8. Obras que más o menos interés causaron 100

Figura 9. Géneros y subgéneros literarios de su interés 101

Figura 10. Temáticas de su interés 101

Figura 11. Competencias lector crítico 104

Figura 12. Estrategias de lectura crítica 105

Figura 13. Puntos nodales del análisis FODA 117

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ACD	Análisis Crítico del Discurso
ADI	Aprendizaje dialógico interactivo
CESGN	Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
COVID-19	Coronavirus SARS-COV-2
CPC2	Cuestionario de pensamiento crítico
EPL	Especialización en Promoción de la Lectura
FODA	Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
MOLEC	Módulo sobre Lectura
NAB	Núcleo Académico Básico
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
PISA	Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

INTRODUCCIÓN

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

-Paulo Freire, 1921-1997

Como asevera Freire, la pedagogía reconoce 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. En ésta un elemento esencial es la perfección de la persona, para considerarse educación auténtica y no mera instrucción. Forma a la persona humana, única e irrepetible.

En esta transformación la escuela es una institución clave en el desarrollo humano y la educación integral. La lectura, como parte esencial del proceso escolar, es el medio más útil y apropiado para favorecer el pensamiento crítico. Empero, a pesar de los esfuerzos realizados en el ámbito educativo internacional y nacional para la promoción del acto lector, no han dado los resultados deseados.

¿En qué se ha fallado? ¿Por qué los programas y estrategias no han cumplido sus objetivos? ¿Por qué la mayoría de la población se queda en el nivel literal o es lector utilitario? ¿Por qué algunas autoridades no reconocen su valor y destinan recursos para fomentarla? Un sinfín de preguntas se pueden plantear sobre el tema. Sin duda en estas primeras décadas del 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 en el ámbito académico 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 allá del simple uso del texto o de la academia con una comprensión literal. Es un deber de la universidad formar lectores críticos.

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

En este tenor surge esta propuesta para fomentar la lectura crítica, estrategia eje en la promoción del pensamiento filosófico y desarrollo de competencias lectoras esenciales en una escuela de filosofía. Anteriormente se cuestionaba por qué los programas de 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 a través del modelo investigación-acción de la metodología cualitativa, con un proyecto de intervención, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico-filosófico en estudiantes de educación superior, a través de un círculo dialógico de lectura crítica.

El informe está dividido en cuatro capítulos. «Marco referencial» 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 en torno a estudios ya realizados sobre los conceptos esenciales del trabajo: lectura crítica y aprendizaje dialógico.

En el segundo capítulo «Planteamiento del proyecto», se expone 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. Por último, una breve descripción de la estrategia de intervención, es decir, del círculo dialógico, así como su procedimiento de evaluación y el procesamiento de evidencias.

Los «Resultados y discusión» corresponden al tercer capítulo. En este apartado se describe la estrategia en sí, se exponen los resultados del diagnóstico y de la intervención, sostenidos con la narración de los momentos relevantes y fragmentos del diálogo con los participantes. Éstos constituyen un elemento esencial de la investigación cualitativa. Con base en los objetivos particulares se realiza un análisis e interpretación de cada uno.

El capítulo cuarto son las «Conclusiones y recomendaciones». Se describen algunas conclusiones y recomendaciones a través de un análisis FODA². Se distinguen los ajustes, retos y pendientes del diseño original en el protocolo. Se incluyen las recomendaciones, una introspección reflexiva y las conclusiones finales. Asimismo, se consideran las referencias y bibliografía, así como apéndices que soportan la estrategia realizada y evaluada.

La intervención es producto de la EPL de la UV, posgrado profesionalizante 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 de la lectura crítica y lo que puede generar para transformar.

² Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del proyecto de intervención.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se hace una revisión de las fuentes de consulta que abordan el tema del proyecto de intervención y permitieron tener una aproximación conceptual, teórica y metodológica como fundamento del proyecto de intervención.

1.1 Marco conceptual

Como su nombre lo indica, este marco 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, la escritura y su vínculo indisoluble con la lectura.

1.1.1 *Lectura y saber*

La lectura es el eje que hila este proyecto de intervención. Para entenderla, se parte del significado 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. Es decir, la literacidad comprende a las prácticas sociales de la lectura.

En este proyecto de intervención, la connotación de este término es precisamente su significado sociocultural, en específico la literacidad crítica. La cual remite a leer, comprender e interpretar críticamente, adoptar un punto de vista analítico, cuyo uso ha sido variado según el autor que lo emplee. Para el pensamiento crítico-filosófico, propio de la escuela donde se realizó es uno de sus pilares.

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. Pero sobre todo en las prácticas sociales que el texto provoca en el sujeto que lee. En este proyecto, cada participante poseía inicialmente una literacidad definida, no en todos los casos crítica. Al final se considera se logró desarrollar tal literacidad en los estudiantes de filosofía inquietos por generar aún más su pensamiento crítico, en este caso a través de la lectura.

La literacidad conduce a la lectura como su origen. Hay tres formas³: (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 Vásquez, Duarte Arismendi, e Higuera Vargas, 2016; Cassany, 2013; Martínez Solís, Góngora Rodríguez y Renza Coll, 2020; Méndez Rendón et al., 2014; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2013). Leer tras las líneas es la que interesó en este proyecto a través de las técnicas de lectura crítica propuestas.

La lectura es una actividad humana complicada para definir con un único significado. Literalmente leer es la decodificación de un signo, generalmente escrito, corresponde a leer las líneas. Empero, en la actualidad no se puede concebir únicamente de esta manera, al leer se debe

³ Cassany (2005) retoma esta clasificación de Gray 1960 (citado por Alderson 2000), quien inicialmente distingue estas tres formas de lectura:

- Leer las líneas. Comprensión literal.
- Leer entre líneas. Comprensión inferencial.
- Leer tras las líneas. Comprensión de la ideología, posicionamiento, punto de vista.

Esta cita es multireferencial porque cada una aportó un contenido o palabra que coadyuva en la definición de las tres formas de lectura, sin exclusividad de Cassany quien retoma los conceptos para proponer su clasificación y dar título a una de sus obras.

comprender, analizar y criticar un texto, esto es, leer entre líneas y tras las líneas. 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. Realidad que en una escuela de filosofía debe ser un principio sine qua non.

Solé (1998) afirma que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, 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. En este proyecto la relación lector-texto fue esencial para generar no sólo lectura crítica, también favorecer el interés de los participantes para involucrarse activamente, dialogar y defender su opinión.

Asimismo, 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 da 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). Un filósofo debe ver a la lectura como esta tarea vital, para interpretar hechos, producir pensamiento y construir teorías.

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 fue el sentido que se le dio al proceso lector y en el diseño de la intervención. Como 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.

La lectura entendida en este trabajo es un proceso multiconceptual, se promovió como habilidad, acto, verbo o interpretación. Según el enfoque con el que se defina, serán los propósitos que se busca con este acto humano. Debe tener ante todo el propósito de mejorar a la persona en lo intelectual, emocional, moral 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). Finalidades que conformaron la esencia de este proyecto, al partir de una educación integral con un enfoque filosófico predominantemente humanista.

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 determinado. 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 (Parodi, 2011). Finalidad propia del aprendizaje académico, principalmente el universitario como es este caso de intervención, enmarcado en el enfoque sociocultural de la teoría constructivista.

Por ende, ¿cómo leer mejor? Por medio de estrategias o técnicas que beneficien no sólo la comprensión de la lectura, sino que persigan este objetivo. Una estrategia es el procedimiento que debe ser planeado, organizado y orientado para alcanzar una meta bien definida, como su origen

bélico sugiere. Las estrategias o técnicas 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. De manera general, 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 sobre 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. Plantear 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. Formular preguntas sobre lo leído con el fin de confirmar hipótesis y predicciones y plantear nuevas preguntas que proyecten la búsqueda de otros conocimientos.

Éstas son análogas a las fases de una secuencia didáctica, mismas que fueron clave en el desarrollo de las actividades y sesiones del círculo lector propuesto en este proyecto de intervención. La lectura crítica tiene estrategias particulares que se relacionan estrechamente con las ya descritas y se revisarán en el siguiente apartado. Asimismo, en esta propuesta se utilizaron algunas de las que, según varios autores, fomentan puntualmente la lectura. Por ejemplo, círculo

lector, lectura en voz alta, lectura compartida, lectura de imágenes, Premio Nobel⁴, entre otras. Por ser un eje del proyecto de intervención, se ahondará en la estrategia círculo de lectura.

El círculo de lectura es una estrategia pedagógica, lúdica, participativa, creativa y de promoción de la lectura donde un grupo pequeño de personas se reúnen periódicamente para interactuar, compartir e intercambiar ideas, experiencias y opiniones en torno a la lectura de un texto escrito. En éstos se promueve y mantiene el placer de la lectura, el interés por conversar, compartir impresiones, puntos de vista, relaciones de los contenidos y significados construidos a partir de la lectura. Es una oportunidad para contribuir a la interrelación entre sus miembros, ampliar el bagaje cultural y fortalecer habilidades lectoras. Asimismo, es una experiencia que permite el desarrollo de habilidades de razonamiento verbal y escrito, como dimensiones del pensamiento crítico (Arias y Ortega, 2014; Estrategia Nacional de Lectura, 2022; Instituto Politécnico Nacional, 2011; Morales et al., 2013; Quero, Ballestas y Antiche, 2014).

Aidan Chambers (2008) conceptualiza el círculo de lectura como una serie de actividades, en la que una lleva a otra, como un círculo (figura geométrica) en el cual la secuencia retorna nuevamente al inicio, de modo que el comienzo siempre es el final y el final el inicio. Con las fases de selección, lectura y respuesta, en el medio un adulto facilitador. En la respuesta puede haber dos formas, informal como una charla, y formal que es más meditada. La primera sería equivalente al concepto de tertulia que se utiliza en las comunidades de aprendizaje de España. La segunda hace referencia a lo que algunos teóricos llaman club de lectura. Otra diferencia que algunos autores han considerado entre círculo y club, es que en el primero se revisan periódicamente (una vez a la semana) varios textos, mientras que en el club se lee sólo un

⁴ Estrategia aprendida en la experiencia educativa “Estrategias de promoción y fomento a la lectura” que consiste en dar una reseña del Premio Nobel de Literatura del año en que nació cada uno de los participantes, en este caso del círculo dialógico, con la lectura de fragmentos de su obra, especialmente aquella o aquellas que le llevaron a ganar el reconocido galardón.

libro y el tiempo para leerlo y comentarlo es mayor, por ejemplo, una vez al mes. Asimismo, ambos coinciden en varios puntos como la estructura y dinámica en el proceso, sólo con la diferencia de la formalidad del diálogo durante éste.

1.1.2 Lectura crítica, pilar para filosofar

El centro del proyecto de intervención fue la lectura crítica. Según Cassany (2005) hay dos concepciones. La primera sugiere que leer críticamente es sólo 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. En este proyecto se buscó avanzar en las dos concepciones, particularmente en la segunda a partir de la escritura reflexiva y el diálogo que se suscitó durante las sesiones del círculo. Además, varios participantes ya poseían el primero.

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 vivamente 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). Este tipo de aprendizaje fue central en el círculo lector, a través de la diversidad de actividades se buscó su desenvolvimiento, como se verá en el tercer capítulo. Se considera hubo resultados satisfactorios en todas las aristas que menciona Parodi.

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). Como la profesora-investigadora Jossette Jolibert plantea en su metodología para enseñar escritura, «interrogar al texto».

Este tipo de lectura fue la médula en el diseño del proyecto para generar habilidades como la intensa percepción, la memoria funcional, el cuestionamiento creativo, el razonamiento lógico y la evaluación crítica. 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. Llevarlo a cuestionar la intertextualidad 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. Facilitar en el lector 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). Es sorprendente cómo estas habilidades se revelan en los lectores cuando se utilizan estrategias que las suscitan y generan pensamientos reflexivos, como en estudiantes universitarios en formación.

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 Morales, 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, por ende, generan la posibilidad del diálogo como se realizó a través de la dinámica en el círculo de lectura, a pesar de la divergencia de opiniones, cada uno pudo expresar y defender su punto de vista.

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 de Moreno, 2008).

Estas interrogantes son punto medular en la generación de competencias propias de un lector crítico, parte de las estrategias que se utilizaron. 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 de Moreno, 2008):

Acceso 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.

Reconocimiento y reflexión 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. Es una actividad sine qua non para el filósofo en la generación de su 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, referente a los demás y en torno al mundo.

1.1.2.1 Pensamiento crítico, transformando mentes. En el entendimiento que la lectura crítica contribuye en el fortalecimiento e incluso en la generación de pensamiento crítico, se

tratará brevemente su significado, al tratarse de uno de los objetivos propuestos en el proyecto de intervención. Se caracteriza 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 Caro, Plazas Cepeda y Ramírez Vanegas, 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). El pensador crítico es capaz de construir su propia opinión, ideas y argumentos. En la promoción lectora este propósito se puede lograr a través del diálogo, por eso la importancia de que sea favorecido durante un círculo de lectura.

Los rasgos principales de este tipo de pensamiento, 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. Estos rasgos estuvieron presentes en la dinámica de las sesiones de la intervención. No se puede entender una comunidad dialógica sin ellos, además de ser oportunidad para cada miembro del círculo para expresar su pensamiento y retroalimentarlo con el del Otro⁵, sea coincidente o divergente.

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

⁵ En mayúsculas como la filosofía levinasiana lo conceptualiza.

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. Tarea indispensable que un filósofo deberá enfrentar en su situación particular.

Como indicadores relevantes en la forma cómo se manifiesta el pensamiento crítico Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (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 cuestionamientos de la existencia humana.

Garnica Estrada (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. Los participantes en su proceso de formación dilucidan para responder estas preguntas. La lectura crítica es un arma indispensable para que puedan hacerlo.

1.1.2.2 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 e imaginativa, debatan, dialoguen, discrepen. Esto se aprende, se perfecciona leyendo y escribiendo. 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). De ahí el concepto que se utilizó en el subtítulo, aprehendizaje, para que realmente haya una apropiación e interiorización del conocimiento, de las habilidades y de las actitudes que irán adquiriendo y donde la lectura es nodal.

Uno de los objetivos de la educación superior debe ser beneficiar y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Lo podrán hacer 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 Sierra y Moreno Mosquera, 2013; Serrano de Moreno, 2008).

Argudín y Luna (2006) declaran que la educación basada en competencias afirma al estudiante como el fin y centro del aprendizaje. Es condición sine qua non desarrollar el pensamiento crítico. 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 alumno 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).

Fue uno de los objetivos particulares de la intervención como base para un proyecto posterior de escritura. Desafortunadamente, si no hay un gusto por la lectura en ambientes educativos, sucede algo similar pero con mayor índice por la escritura.

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 de Moreno, 2008), ensalzando su área de formación y académica, 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 u obligatorias, su lectura por placer es restringida. 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 Salamanca, Martínez Nieto y Weky, 2020; Argüelles, 2015). Finalidades propias de una escuela de filosofía, para que sean profesionales y no sólo profesionistas en esta área del saber.

1.1.3.3 Estrategias de lectura crítica, generación del pensamiento. Las competencias y rasgos del lector crítico se pueden desarrollar a través de estrategias. Argudín y Luna (2006) con

base en el método que aplicaron en treinta universidades en México, definen las estrategias como procesos cognoscitivos y habilidades conductuales dirigidos a alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje en forma efectiva y eficiente, a través de preguntas o actividades que el lector debe realizar. Las agrupan de acuerdo con características propias de la lectura, el libro y el lector:

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.

El método propuesto por estas investigadoras mexicanas, se vincula y complementa con las veintidós técnicas que Cassany (2013) sugiere para fomentar la comprensión crítica (ver Tabla 1). Ambos fueron retomados como estrategias del círculo dialógico de lectura crítica, segunda y tercera fase del proyecto de intervención.

Tabla 1

Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica según Cassany

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	

Nota: Esta tabla es adaptación de la propuesta por Cassany en el apartado veintidós técnicas del capítulo Leer la ideología en su libro *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*.

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, que 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. Si leer es escucharse a sí mismo y escuchar a los otros, escribir es hablar para uno y para los otros.

Por estas razones uno de los objetivos particulares fue motivar la escritura, en este caso reflexiva, porque va ligada tanto a la lectura como al pensamiento crítico. 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.

El propósito en esta intervención no era generar una escritura basada en el código escrito como 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) (Cassany, 2011). Sino suscitar la escritura reflexiva como introspección y análisis resultado de la lectura crítica de las obras. Como la pedagoga francesa Jossette Jolibert propone en su metodología: Motivar inicialmente el placer por escribir sin la rigurosidad del código escrito para que el estudiante no adquiriera animadversión por este proceso, como suele pasar cuando se enseña a escribir en la educación básica. La escritura expande el horizonte de lector y

le conduce a una introspección de su propio pensamiento. Ir más allá de lo oral que de suyo tiene un valor incalculable, pero se exalta si es escrito.

Como se explicó, uno de los propósitos de este proyecto fue el pensamiento crítico, el cual se une en este caso con la escritura a través del pensamiento reflexivo, entendido 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 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, 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).

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). Aunque el objetivo sobre escritura se cumplió parcialmente como se analizará en el tercer capítulo, se considera que los participantes que redactaron los productos solicitados, sí crearon ese espacio de introspección.

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). Esta finalidad es propósito para un proyecto posterior, en el que desarrolle la escritura como el medio de expresar su pensamiento crítico-filosófico, como se recomienda en el cuarto capítulo. En el ámbito escolar el docente debe promover la escritura, en el nivel superior con mayor razón, porque deberán defender sus ideas en un trabajo de tesis para titularse.

Estos son los fundamentos conceptuales que sustentan el proyecto de intervención, que le dieron soporte filosófico para su diseño, aplicación y evaluación. En el siguiente apartado se revisa la base epistémica que conforma la propuesta.

1.2 Marco teórico

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

1.2.1 Construcción del aprendizaje

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). En la intervención se partió de la organización en las estrategias y su reconocimiento, la segunda en la aplicación de éstas en el análisis e interpretación de los textos.

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 buscó desarrollar a través de la lectura.

En esta teoría, sobresale el enfoque sociocultural que tiene su cimiento en la teoría 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 la visión de la antropología filosófica es posible entablar la analogía entre el acto (lo social) y la

potencia (lo biológico). En el proceso de lectura, en particular la crítica, el contexto en el que se produjo tanto la escritura como el acto lector son esenciales para su desenvolvimiento.

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, como en este caso son las estrategias de lectura y la coordinación en el círculo lector para el logro de los objetivos. 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, en este caso a través de un círculo de lectura que promueve el pensamiento crítico-filosófico. 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 la intervención se trata de un ambiente universitario, caracterizado por la formación espiritual que la mayoría de los estudiantes recibe. Este contexto particular da rasgos específicos pero a la vez generales a los participantes, donde ser estudiantes de filosofía será el conector común de todos, laicos y seminaristas.

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 hasta el día de hoy.

Garrido (2004) asevera citando a Ramírez (1964), 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 Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), siendo prácticas de lenguaje propias de este momento cultural. 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 este proyecto, una de las estrategias de lectura crítica que más llamó la atención de los participantes fue precisamente reconocer el contexto sociohistórico y cultural del autor en el momento que escribió la obra. De esta forma se puede comprender más el propósito que le condujo a escribir lo que escribió, como otro de los rasgos esenciales de un lector crítico. Pero no sólo del autor, también del propio lector, cuál es la intencionalidad en leer dicha obra, así como el propio contexto en el que lo leyó, sin duda alguna dará un sentido particular al texto.

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, 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). Así la práctica

social de su lenguaje estará determinada por la lectura, su significado y el papel que ésta juega en su formación académica, pero también personal y no sólo profesional.

Así como el enfoque sociocultural es esencial para comprender la teoría constructivista, otra noción que se retomó como crucial en esta intervención y es parte de esta teoría, es el aprendizaje significativo, desarrollado por David Ausubel y colaboradores. Considera que el proceso enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto determinado a partir de 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 y afecta en las actividades de pensamiento, en este caso estudiantes de filosofía.

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 develamiento es el alumno quien debe encontrar 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). Fue gratificante la manera en que algunos de los participantes hicieron suyas las estrategias de lectura crítica y adquirieron competencias propias de un lector crítico, las cuales seguramente aplicarán cada vez que lean un texto. En consecuencia, fue un aprendizaje, porque incorporaron lo aprendido en su proceso mental y actitudinal, se apropiaron de él.

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. Freire⁶ 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).

Siguiendo a Freire, 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, asevera 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 (Briones, 2006; Cassany, 2013). Condiciones necesarias para el pensamiento y lectura crítica. También para filosofar, cuestionar lo que se conoce y aprende, para argumentar y defender una postura o idea.

⁶ En esta cita como la del siguiente párrafo, Briones parafrasea el pensamiento de Freire de acuerdo con tres de sus obras: *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía para la libertad*.

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 diálogo es el vehículo que comunica la dinámica en un círculo de lectura, ahí su relevancia en el proceso de leer y en la generación del pensamiento crítico en una comunidad lectora.

La educación universitaria en el siglo XXI debe facultar a los estudiantes con habilidades sociales para trabajar en grupos interactivos. El diálogo consensuado unido a la crítica constructiva, la reflexión y el deseo de aprender juntos son el medio para que se alcancen metas compartidas por una mejor calidad de vida, cada miembro aporta en su configuración. Así el diálogo debe consolidar el consenso y la solidaridad para ser una respuesta efectiva (Alcedo Salamanca, Martínez Nieto y Weky, 2020). En una escuela de filosofía el diálogo es otro pilar indispensable que se fortalece con la interrogación del saber, en el caso de lectura de un texto.

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. El diálogo 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).

En el diseño de la intervención con el adjetivo *dialógico* se le dio prioridad, por ser un recurso indispensable para una comunidad lectora y en la dialéctica filosófica. También para la educación integral y humana que la escuela de filosofía plantea en su modelo educativo institucional (Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás [CESGN], 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)

En el aprendizaje dialógico, se concibe a la lectura dialógica como 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). Como se verá en el capítulo tres, el diálogo constituyó un elemento prioritario para el logro de los objetivos propuestos en la intervención.

Todas las intervenciones que se basen en el aprendizaje dialógico grupal, específicamente en cuanto a la lectura, deben estar guiadas por siete principios (Álvarez Álvarez, González Cotado y Larrinaga Iturriaga, 2012; Fernández González, Garvín Fernández y González Manzanero, 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 diversidad. Cada persona es única e irrepetible. Las desigualdades 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.

Estos principios fueron fundamentales en la realización del círculo dialógico de lectura crítica. En el capítulo tres se hace referencia a éstos como categorías de análisis de resultados. Asimismo, el diálogo no sólo es medular en la interacción personal de una comunidad lectora, debe serlo también en una comunidad educativa que se precie de ser humanista, filosófica y constructivista.

Hasta este momento ya se revisó el fundamento conceptual y teórico del proyecto de intervención, que aporta validez y confiabilidad al mismo. Corresponde para finalizar este capítulo, presentar el estado del arte. Es decir, los antecedentes o casos similares relacionados sobre el tema, específicamente a través de informes de estudios o investigaciones de lo que se ha hecho en un área particular del conocimiento. Al mismo tiempo, es un componente primordial de la investigación-acción como el modelo utilizado.

1.3 Estado del arte (casos similares)

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

1.3.1 Transformando el pensamiento con lectura crítica en el nivel superior

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, con 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 obteniendo 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 García y Mondéjar Rodríguez (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: 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, 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 y el ambiente de la cátedra.

Maya Rico (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 Sierra y Moreno Mosquera (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 Caro, Plazas Cepeda y Ramírez Vanegas (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 Solís, Góngora Rodríguez y Renza Coll (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 basados 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 Benavides (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 de acuerdo con 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. Derivado de este estudio 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) De

Díaz, Bar y Ortiz (2015), los rasgos del cuestionario de pensamiento crítico como guía para los instrumentos de evaluación. (b) De Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2013), la secuencia de pasos que comprendieron los talleres. (c) De Barragán Caro, Plazas Cepeda y Ramírez Vanegas (2016), la lectura de imágenes como estrategia. (d) De Martínez Solís, Góngora Rodríguez y Renza Coll (2020), los indicadores y escala de evaluación que utilizaron, así como la presentación de los resultados significativos. (e) De Pinchao Benavides (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 Moreno y González López (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 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 CESGN, el investigador Luengas Palacios (2021) bajo un modelo investigación-acción, realizó un taller para fomentar la lectura literaria por placer en 17 estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Filosofía y es el antecedente de este proyecto de intervención, al tratarse de la misma institución educativa y parte del grupo con el que él trabajó. De igual manera, el taller fue su propuesta como estudiante de la EPL de la UV, utilizando la lectura literaria para estimular el pensamiento filosófico a través de obras de corte existencialista. 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.

Este taller se consolidó con una tertulia literaria dialógica, que conformó uno de sus objetivos particulares: «Coadyuvar en la práctica de la lectura mediante el apoyo de una tertulia literaria dialógica que impulse el gusto por la misma y favorezca su persistencia». Les preguntó a los participantes si consideraban que la tertulia literaria dialógica les había ayudado a comprender el texto elegido en su grupo. La respuesta fue afirmativa y unánime, mediante la tertulia pudieron conocer los puntos de vista de sus compañeros y ampliar la comprensión del

contenido del texto, pues algunos se centraban en elementos de éste que para otros pasaban desapercibidos (Flores Badillo y Luengas Palacios, 2021).

Los cuatro estudios aportaron al diseño de este proyecto las características esenciales que el aprendizaje y la lectura dialógica brindan en una comunidad de aprendizaje. 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 fue en el círculo dialógico de lectura crítica: Leo, luego pienso... Entonces leo, luego existo.

En este primer capítulo se revisaron los fundamentos conceptuales, teóricos, filosóficos y epistemológicos que sustentaron el diseño de la intervención. Asimismo, los estudios de casos similares como estado del arte, propio del modelo investigación-acción que se siguió y se examinará en el siguiente capítulo, en el cual se describe el proyecto de intervención y sus principales particularidades.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

En este segundo capítulo se presenta el proyecto de intervención, dónde fue aplicado, a partir de qué realidad surge, cuáles fueron sus objetivos e hipótesis. También la justificación para su desarrollo, así la descripción sobre cuáles fueron las estrategias empleadas, la evaluación que se siguió y cómo se procesaron las evidencias.

2.1 Contexto de la intervención

El proyecto de intervención se llevó a cabo en la escuela de filosofía del CESGN ubicado en Ixtaczoquitlán, Veracruz. Esta institución oferta la licenciatura en Filosofía que, aunque es abierta a todo público, principalmente está dirigida a la formación en esta etapa de los seminaristas de la diócesis de Orizaba. El grupo focal del círculo dialógico fueron nueve estudiantes que cursaban segundo semestre (ciclo 2021-2) cuando se inició el proyecto, pero se redujo a siete cuando pasaron a tercer semestre (ciclo 2022-1), ya que dos de ellos eran seminaristas e interrumpieron su proceso de formación.

Todos los participantes ya habían tenido una experiencia lectora con el taller impartido por el maestro Iván Luengas cuando cursaron primer semestre durante el ciclo 2021-1 que comprendió de septiembre de 2020 a febrero de 2021. En dicho taller el coordinador trabajó en torno a la promoción de la lectura por placer a través de obras literarias con temas existenciales. La invitación para este círculo de lectura crítica se realizó a través de una videollamada en el mes de abril a todo el grupo y también al grupo que en ese momento cursaba sexto semestre. Al final confirmaron su participación ocho, después de la primera sesión del círculo se sumó un seminarista más. En total nueve participantes, ocho varones y una mujer.

De este grupo focal sólo ingresó una mujer laica, un varón laico que había sido seminarista y se reincorporó en la carrera en el ciclo 2021-1, cada uno representa el 11.1 %. El

77.78 % restante eran seminaristas, de este porcentaje un 22.2 % interrumpió su proceso de formación y salió del círculo lector en agosto de 2021, participando en la primera y segunda fase únicamente. En consecuencia, pocos participantes ingresaron con una vocación filosófica *per se*, pero sí con un interés lector desarrollado durante el primer semestre, especialmente a partir del taller coordinado por el maestro Luengas Palacios.

Las edades de los discentes oscilaron entre 19 y 28 años, provinieron 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 tenía una formación dispar que afectó 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.

Debido a la pandemia provocada por el virus SARS COV-2 y la emergencia sanitaria, la institución funcionó a través de videollamadas sincrónicas para la impartición de las clases en el horario regular (vespertino) durante el ciclo escolar 21-2, mientras los participantes cursaban el segundo semestre. En el ciclo escolar 22-1 funcionó de manera presencial en horario matutino.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

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 revisarán algunos para comprenderlo de la mejor forma posible.

2.2.1 Problema general y específico

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 de 15 años alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura. Éstos 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.

Sólo alrededor del 1 % de los alumnos 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 alfabetada 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 la motivación para leer, la OCDE (2011) plantea la siguiente pregunta ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? El porcentaje de estudiantes que 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, hay insuficiente 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* (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [CONACUTA], 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.

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* (CONACULTA, 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 [UPN], 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.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

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 CESGN hay 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 actual 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 sobre dos periodos filosóficos distintos. Cada estudiante selecciona a partir de una lista prediseñada por el cuerpo académico de la escuela. Con

esta lectura tienen que presentar al 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 (ver Apéndice A) 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 % c/u): 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 este tipo de lector. 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) infiero 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»⁷; «desarrollar un pensamiento crítico [sic]

⁷ Siguiendo el estilo APA, se personalizó con comillas angulares (españolas o latinas) para hacer referencia a las citas de los participantes del círculo y diferenciarlas de las citas textuales de otro tipo de referencia.

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.

2.2.3 Objetivo general

Promover la lectura crítica en alumnos de la licenciatura en filosofía del CESGN por medio de un círculo dialógico, a través del uso de diversidad de géneros literarios vinculados con el interés lector del grupo y su profesión, e incentivar la producción de escritos reflexivos con base en el análisis conceptual de los textos seleccionados.

2.2.4 Objetivos particulares

1. Promover la lectura crítica en los participantes para desarrollar su pensamiento crítico-filosófico por medio de un círculo dialógico.
2. Emplear diversos géneros literarios vinculados con el interés lector del grupo y su profesión.

3. Fomentar la lectura a través de la selección autónoma de obras de la literatura a partir de la cartografía propuesta.
4. Coadyuvar en el análisis de un texto con estrategias de lectura crítica e intertextualidad a través del diálogo durante las sesiones del círculo lector.
5. Suscitar la escritura reflexiva por medio de la producción de escritos analíticos derivados de la lectura crítica e intertextualidad.

2.2.5 Hipótesis de intervención

Es 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 en un círculo dialógico propiciará el desarrollo de su pensamiento crítico-filosófico y el análisis de textos a través de estrategias de lectura crítica e intertextualidad para iniciar la producción de textos reflexivos. 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.

2.3 Justificación

Una vez delimitado el problema es necesario justificar su estudio, es decir, definir cuáles son las razones para qué y por qué se investigó. Este subtema comprende cuatro categorías de análisis: social, metodológico, institucional y personal.

2.3.1 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 educativa de un país como México, la lectura se pondera como una herramienta eficaz y accesible de la inteligencia. Ésta contribuirá a elevar 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 Azuara, 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).

2.3.2 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 en un 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. La cual busca principalmente identificar un problema, diseñar una propuesta de intervención, aplicarla y evaluarla de acuerdo con los resultados. La estrategia de lectura que se empleó fue un círculo dialógico con técnicas de lectura crítica como columna vertebral, aunque como ya se mencionó se utilizaron 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, considerando su situación y contexto. (d) Los centros educativos deben institucionalizar la cultura investigadora del cuerpo docente.

2.3.3 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 Benavides, 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.

Aunada a estas carencias, la escolarización desde el nivel básico no promueve ni fomenta el placer por 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 Sánchez, 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. No obstante, 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 elaborar su tesis para obtener el grado de licenciatura presentan problemas de redacción. También para argumentar ideas propias, particularmente en el tercer capítulo del documento que debe ser un distanciamiento crítico. En consecuencia, un círculo dialógico de lectura crítica promueve el pensamiento crítico-filosófico que coadyuve en el proceso cognitivo y metacognitivo de los partícipes. Formalmente no existe un programa de lectoescritura institucional que coadyuve en la formación integral del cuerpo estudiantil.

Una finalidad de la autora y del maestro Luengas es diseñar un programa de lectoescritura para los tres años de estudio, los tres primeros semestres con énfasis en lectura, los tres últimos con énfasis en escritura cuando los estudiantes deben redactar la tesis como uno de los pasos que conforman su titulación y obtención del grado de licenciatura.

2.3.4 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. Durante la licenciatura en pedagogía un eje curricular fue precisamente el

filosófico, donde confirmó su agrado por este tipo de pensamiento en asignaturas como antropología filosófica, lógica, teoría del conocimiento, ética, entre otras.

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

Su interés en la lectura es igualmente en la escritura. Como asesora de documentos recepcionales a lo largo de su labor profesional en distintas licenciaturas y posgrados en el nivel de maestría, una inquietud constante ha sido cómo contribuir para 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.

2.4 Estrategia de intervención

Este proyecto de intervención 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 Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 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 Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 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 el proyecto de intervención del círculo dialógico de lectura crítica se puede afirmar que se siguió este modelo con la peculiaridad de ser participativo también, la autora fue 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 Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 2014).

Con la autorización del director del CESGN y del sacerdote formador de los seminaristas se llevó a cabo el círculo dialógico de lectura crítica en modalidad híbrida durante el ciclo 21-2 y presencial en el ciclo 22-1. Con la finalidad principal de promocionar la lectura crítica como estrategia esencial en la formación filosófica de los participantes y del desarrollo de su pensamiento crítico-filosófico, a través del aprendizaje dialógico.

Estuvo compuesto de diecinueve sesiones (ver Apéndice B), cada una de 50 minutos, los días martes y jueves. Inició el 27 de mayo y concluyó el 09 de septiembre de 2021. En julio y agosto no hubo reuniones durante el periodo de evaluación final y vacacional de los

participantes. Se realizaron en cuatro fases: inicial, lectura crítica, círculo dialógico y retroalimentación. La primera y segunda en un horario de 20 a 20:50 horas, la tercera y cuarta de 8 a 8:50 horas el día martes y de 13 a 13:50 horas el día jueves. Únicamente el taller literario que inició la cuarta etapa se realizó en dos días de 8 a 9:30 horas, martes 07 y miércoles 08 de septiembre utilizando la aplicación de WhatsApp.

Se les propuso la posibilidad de extender más sesiones si así ellos lo deseaban durante el tiempo que restaba del ciclo escolar. Las estrategias de lectura que se implementaron, además de la estrategia central que fue lectura crítica con base en la propuesta de Argudín y Luna (2006) y de Cassany (2013), fueron lectura en voz alta, lectura gratuita, lectura de imágenes, lectura dramatizada, Premio Nobel de Literatura, y el propio círculo dialógico con el modelo propuesto para las comunidades de aprendizaje bajo la denominación tertulia.

El círculo dialógico de lectura crítica se llevó a cabo en la primera y segunda fase con un modelo híbrido. Con los seminaristas fue de manera presencial en las instalaciones del seminario por problemas con la conexión de Internet, previa autorización del sacerdote formador en esta etapa. Con los dos laicos a través de videollamada de manera sincrónica, todo fue grabado en la aplicación que se utilizó, videoconferencia de Telmex. En la tercera y cuarta etapa el modelo fue presencial con los siete participantes que continuaron. Asimismo, hubo actividades asincrónicas para promover la lectura e incentivar la escritura, de este último punto seis escritos reflexivos breves y uno final de mayor extensión con la opción de elegir entre autobiografía, mi experiencia lectora o un cuento-relato breve producto del taller que concluyó la tercera fase.

La cartografía lectora propuesta al inicio (ver Apéndice C) obedeció 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 en torno a temas de la filosofía

existencialista que llevaron durante el taller del ciclo anterior. Se realizó a partir de 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, de acuerdo con los intereses de los mismos estudiantes expresados en el cuestionario diagnóstico del maestro Luengas Palacios (comunicación personal, 16 de marzo de 2021), así como el cuestionario diagnóstico (ver Apéndice A) que se les aplicó en el mes de abril. También se consideraron los intereses personales en la selección de los 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 primeras dos sesiones correspondieron 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) y la firma de una carta compromiso por todos los participantes (ver Apéndice D). La «segunda fase» denominada 'lectura crítica' contempló una sesión para introducir a la estrategia de lectura crítica, y siete en las que se aplicaron las estrategias de lectura crítica propuestas por Argudín y Luna (2006) complementadas con algunas técnicas de Cassany (2013) en una diversidad de textos. De éstos, cinco fueron definidos por la coordinadora y tres por los participantes. En las primeras reuniones se les compartió por correo electrónico la cartografía lectora completa (ver Apéndice C), a partir de la cual ellos eligieron los tres textos de esta etapa y dos de la siguiente.

La «tercera fase» correspondió al «círculo dialógico» denominado 'Leo, luego pienso... Entonces leo, luego existo'. El primer texto designado por la coordinadora fue *Las Moradas o Castillo Interior* de Santa Teresa de Ávila, el segundo y tercero fueron seleccionados por los participantes a partir de la cartografía propuesta según su interés lector. Contó con seis sesiones para el análisis crítico y dialógico de los textos.

Por último, la cuarta fase «retroalimentación» con dos reuniones adicionales para cursar un taller literario de tres horas dividido en dos días, martes 07 y miércoles 08 de septiembre que impartió el autor de uno de los textos leídos durante la segunda fase, Chara Lattuf. Y una sesión 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 y a la coordinadora.

La dinámica se diseñó de acuerdo con los momentos de una secuencia didáctica (ver Apéndice B). Un breve *inicio* con distintas estrategias o actividades, esencialmente compartir el Premio Nobel de Literatura que ganó en el año que cada uno nació. El *desarrollo* a través del diálogo e intercambio de ideas con la lectura crítica de la obra y estrategia que correspondió según la sesión. Por último, el *cierre* partiendo de lo dialogado y analizado de cada texto. Se hicieron en cuatro de las sesiones una reflexión escrita personal también como cierre una vez a la semana.

El círculo lector se llevó a cabo a través del diálogo colaborativo, donde la coordinadora fungió como moderadora del mismo. Los participantes construyeron su aprendizaje apoyándose en la lectura crítica, así como la interacción e interpretación que cada uno aportó. Se mantuvieron características propias de un círculo como el respeto, la tolerancia, el intercambio de opiniones entre otras.

2.5 Procedimiento de evaluación

La evaluación se realizó en tres momentos: inicial, formativa y final. En el inicio se aplicó un cuestionario diagnóstico (ver Apéndice A) que consideró preguntas abiertas y cerradas para facilitar la recuperación y análisis, las cuales midieron las variables que se plantean tanto en el objetivo general como en la hipótesis de intervención. Las dos primeras actividades de la estrategia también tuvieron 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 realizó durante el desarrollo de las sesiones, desde la tercera hasta la décimo cuarta. Se utilizaron como instrumentos de valoración la escala estimativa para facilitar el registro inmediato de lo ocurrido (Ver Apéndice E). La bitácora electrónica como herramienta principal. Todas las sesiones fueron grabadas, cuando fueron durante modelo híbrido se grabó la videollamada, previa autorización de los participantes (ver Apéndice D), posteriormente en audio con un aparato celular. Gracias a ésta se pudo revivir lo sucedido en cada sesión, y se registraron el mayor número de datos que permitieron el análisis e interpretación lo menos subjetiva posible, haciendo transcripción de los comentarios que sustentan los resultados.

Hubo constante comunicación con ellos, por correo electrónico y WhatsApp, siendo este último el medio que facilitó con mejor eficiencia la comunicación y envío de material, con la creación de un grupo exclusivo del círculo lector, en el cual también hicieron la votación para elegir los cinco textos que ellos seleccionaron. Asimismo, en esta etapa también hubo actividades en las que los participantes elaboraron 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 E).

Como evaluación final, se dedicó una sesión destinada a la evaluación del proyecto en el círculo dialógico, que abordó tres tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la dinámica del círculo, así como de la coordinadora del mismo. En ella se expresaron oralmente sobre sus impresiones. Esta sesión también fue grabada. Asimismo, se diseñó un cuestionario final (ver Apéndice F) en Formularios de Google con preguntas abiertas que corroboraron los datos de la sesión oral en función de los objetivos previstos.

Por último, también se consideró un escrito reflexivo final que ellos eligieron con tres opciones: autobiografía, Mi experiencia lectora y relato-cuento como producto del taller literario, mismo que se valoró con la escala estimativa de los productos breves escritos, pero también con el propósito de propiciar una introspección de ellos como lectores o en algún tema en particular.

2.6 Procesamiento de evidencias

Las evidencias obtenidas fueron registradas y procesadas gradualmente conforme avanzó el círculo dialógico. Primero el cuestionario inicial aplicado en Formularios de Google y cuyos resultados fueron recopilados para el diseño del proyecto de intervención. Los más notables se presentaron en el planteamiento del problema y en el próximo capítulo.

Al concluir el círculo dialógico se hizo la recopilación de las evidencias para su análisis e interpretación. Como ya se mencionó en el apartado anterior se utilizó un cuestionario inicial, grabaciones en audio o videollamada, registro de asistencia, fotografías, productos escritos apreciados con escala estimativa, participación dialógica también valorada con una escala estimativa por sesión, el chat sostenido en el grupo de WhatsApp como comunicación más eficiente e inmediata, correo electrónico como comunicación más formal, ficha de lectura crítica (Ver Apéndice G) para la tercera fase del círculo con tres lecturas.

Se estructuró una tabla en Excel donde se vació la información que correspondía a las variables e indicadores para el análisis, con base en los instrumentos, principalmente las grabaciones. Paralelamente en el procesador de Textos Word, se registró la narración de los sucesos más relevantes que fueron dándose durante algunas de las sesiones, considerados los más significativos y relevantes para dar seguimiento a los objetivos e hipótesis. En éstas se incluyeron fragmentos textuales de comentarios que enfatizan los resultados obtenidos.

Con los datos se analizó e interpretó el impacto y recepción de las estrategias en los participantes, de manera general pero también individual. Para concluir se hizo un análisis e interpretación de la sesión de evaluación con el cuestionario final para valorar los resultados del círculo en el desarrollo de las estrategias de lectura crítica en los participantes y su propia apreciación de lo aprendido y logrado a través de éste haciendo una comparación con los resultados del cuestionario inicial. Se vació la información del cuestionario de preguntas abiertas a través de variables o categorías con el análisis e interpretación de éstas.

El producto escrito final se solicitó fuera enviado por correo electrónico, se valoró con la misma escala estimativa de los productos escritos breves, pero se hizo énfasis en el propósito de éste como ya se explicó. Se presentaron algunas gráficas de los datos más relevantes de acuerdo con los objetivos e hipótesis de intervención, considerando los indicadores y variables que se derivaron de éstos y definieron el registro de la información.

En el siguiente capítulo se muestra este proceso y sus principales hallazgos, respecto a la situación inicial y final de los participantes. Se guardó el anonimato de los participantes, aunque firmaron una carta compromiso, se consideró necesario para respetar su privacidad. Se utilizaron pseudónimos de algunos de los filósofos más importantes en la historia de esta área del conocimiento, en el caso de la única mujer de una filósofa y feminista mexicana.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez aplicado el proyecto de intervención, es necesario realizar un análisis e interpretación de los resultados, con la finalidad de valorar el alcance que tuvo e informar como una característica de la investigación-acción, en la formulación de alternativas para promover la lectura en el centro educativo realizado, también en el contexto universitario de la región.

3.1 Diagnóstico

Previo al inicio del ciclo escolar, el 24 de febrero de 2021, se envió un correo electrónico a los estudiantes de segundo semestre con información relacionada para dar continuidad al círculo lector que llevaron durante el primer semestre con el maestro Luengas. El 27 de abril se realizó la invitación formal por videollamada en la aplicación videoconferencia Telmex, al finalizar la reunión diez estudiantes confirmaron su participación, ocho seminaristas y los dos laicos de ese grupo.

El 29 de abril se envió un correo electrónico para confirmar quiénes participarían además de los dos estudiantes laicos. Sólo respondió Martín⁸ y se integró con Graciela. Al resto del grupo se les envió por correo electrónico el enlace para ingresar en el grupo de esta aplicación, se integraron Juan Jacobo, David y Luis el 03 de mayo. Posteriormente, con apoyo de Martín se incorporaron Tomás, José y Agustín, para un total de ocho. Se contactó individualmente al resto del grupo para saber sobre los otros dos que inicialmente aceptaron, sólo se supo de Federico que suspendió su proceso de formación como seminarista y salió de la escuela de filosofía.

El 20 de mayo se les dio la bienvenida por el grupo de WhatsApp y también se les explicó la dinámica, que se modificó de modalidad virtual a modalidad híbrida por la conexión

⁸ Aunque los participantes firmaron una carta compromiso, para resguardar el anonimato se designó un seudónimo para cada uno con el nombre de un filósofo (castellanizado si era el caso).

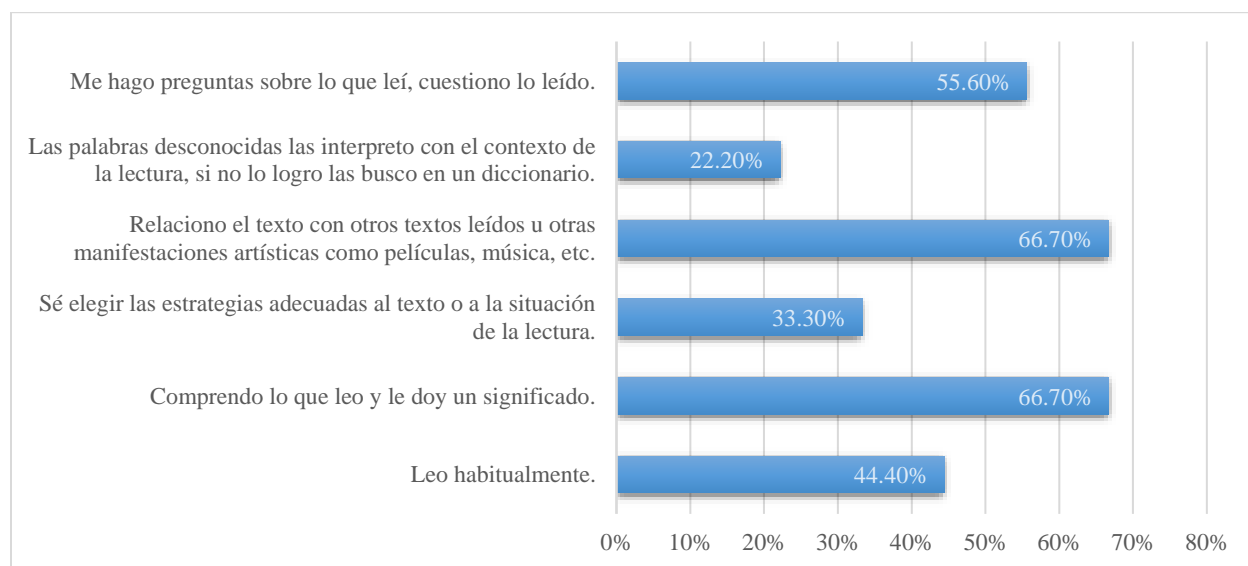
irregular del seminario donde lo tomarían los seis seminaristas. También se invitó a todos para que la primera sesión fuera presencial en el seminario previa autorización de su formador.

El enlace del cuestionario diagnóstico elaborado en Google Formularios se les envió el 22 de mayo, aunque en los resultados se integró a Emmanuel quien se animó a ser parte del círculo después de la primera sesión. En la delimitación del problema concreto de la intervención se presentaron algunos resultados que permitieron definir la situación inicial.

Como se mencionó en el capítulo anterior, los participantes eran estudiantes de la licenciatura en filosofía, con edades que oscilaban entre 19 y 28 años, ocho varones y una mujer. Entre los cuestionamientos debían seleccionar las características que como lector adquirieron durante el taller del ciclo anterior o ya poseían antes de éste, las tres respuestas con mayor porcentaje (ver Figura 1) son características relevantes para una lectura crítica y podían ser potencializadas durante el círculo, sumadas a las que tuvieron un resultado menor.

Figura 1

Características como lector

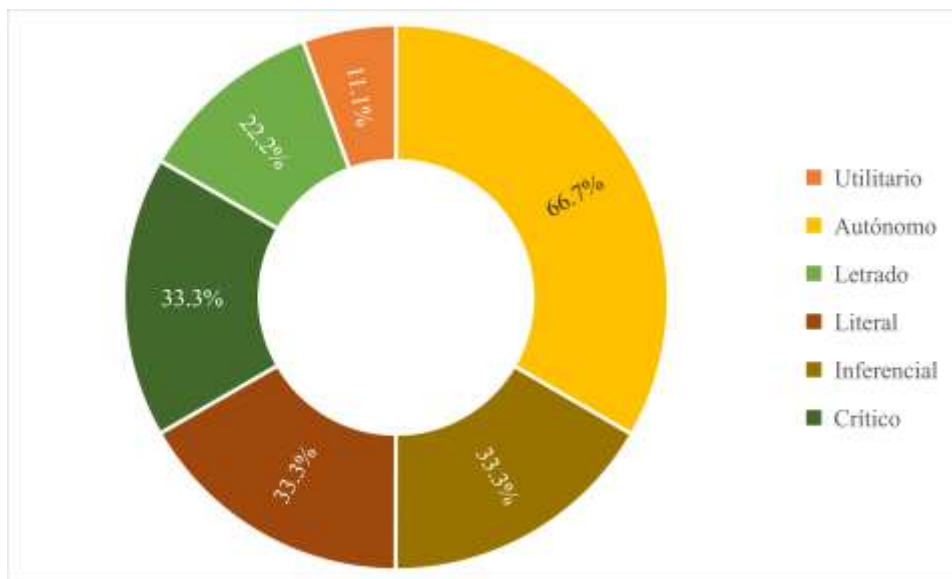


Respecto al tipo de lector sólo un participante se consideró utilitario (nivel de comprensión básico, lee textos académicos por obligación), seis autónomos (lee por placer, sin

fines utilitarios) que representa a la mayoría y dos letrados (lee por placer y escribe sus reflexiones personales o crea historias; usa pantallas o papel) (ver Figura 2). Si bien todos piensan que sí hubo un avance con el taller del ciclo anterior, es un porcentaje menor quienes creen ser lector letrado que involucra también la escritura, uno de los propósitos de este proyecto. Vinculada a esta pregunta, hubo una pequeña discrepancia con las respuestas del nivel de comprensión lectora que cada uno consideró poseía, siendo un empate entre los tres tipos de opción: literal o comprensivo, inferencial y crítico (ver Figura 2), porque con la pregunta si se consideran lectores críticos sólo dos respondieron que sí.

Figura 2

Tipo de lector y nivel de comprensión

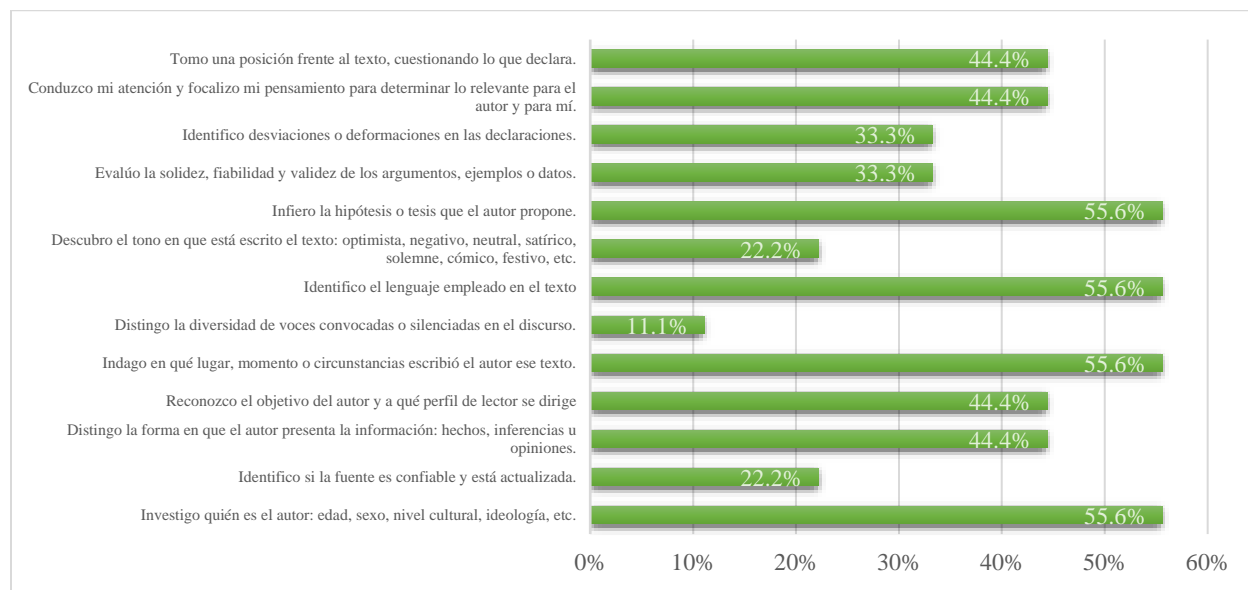


Se les pidió marcar las competencias de un lector crítico que consideraban no poseer o podían desarrollar más, hubo variación en las respuestas (ver Figura 3), cuatro competencias las mencionaron cinco participantes, otras cuatro fueron señaladas cuatro participantes, el resto osciló entre uno y tres participantes que piensan deben desarrollarlas. Se tiene la sospecha que algunos participantes quizá no leyeron que eran las que no poseían, porque Graciela una de las

que expresó ser un lector letrado marcó el mayor número de éstas, ocho de trece (61.5 %). Sin embargo, fue un espacio de oportunidad para desarrollarlas.

Figura 3

Competencias de un lector crítico



Del cuestionamiento *¿Cuáles de los siguientes géneros y subgéneros literarios te atraen ahora?* Se retomaron sus gustos para definir el género a utilizar en la aplicación de cada una de las ocho estrategias de lectura crítica, algunos de los cuales ya estaban contemplados, pero otros se modificaron, por ejemplo, en lugar de una fábula filosófica se utilizó un relato (ver Figura 4).

Respecto a la escritura, a seis participantes les gusta escribir algunas veces, dos de ellos casi siempre y sólo uno siempre, por lo que eran un reto los productos escritos que se planearon en el proyecto. En el mismo tenor, han escrito por el simple placer de hacerlo cinco (55.6 %) y cuatro no (44.4 %). De los cinco que respondieron haberlo hecho por placer, tres lo han hecho en textos de tipo expositivo y en la misma cantidad digitales, mismos que fueron considerados para la definición de los escritos breves en su carácter reflexivo, considerando el digital únicamente como el uso de un procesador de textos. Dos de ellos han escrito textos descriptivos,

argumentativos y publicitarios (ver Figura 5). Por último, seis participantes piensan tener la capacidad de escribir un texto reflexivo y los otros tres tal vez.

Figura 4

Géneros y subgéneros de su preferencia

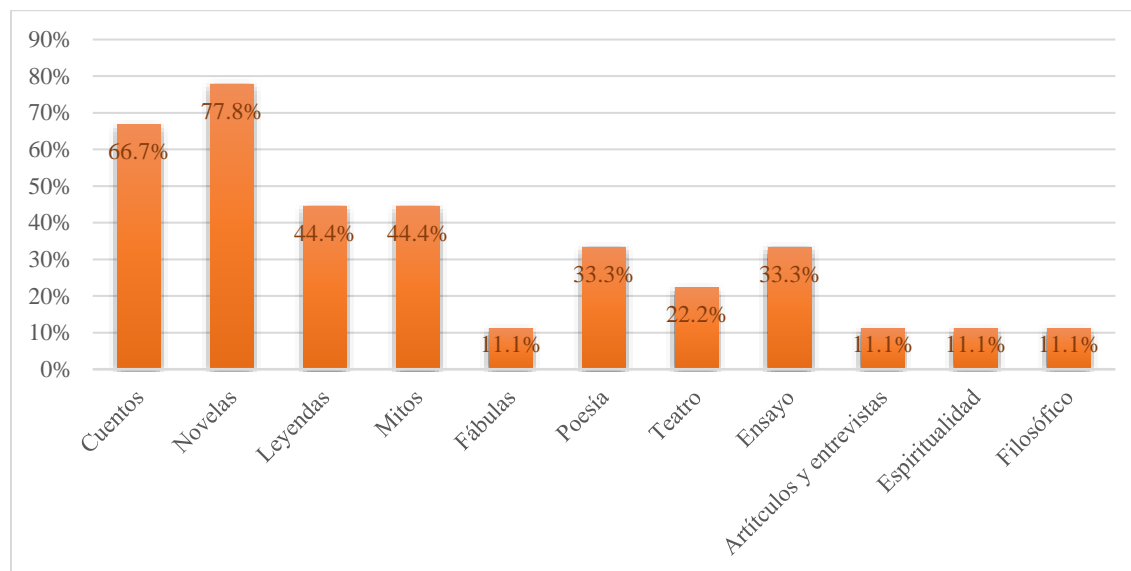
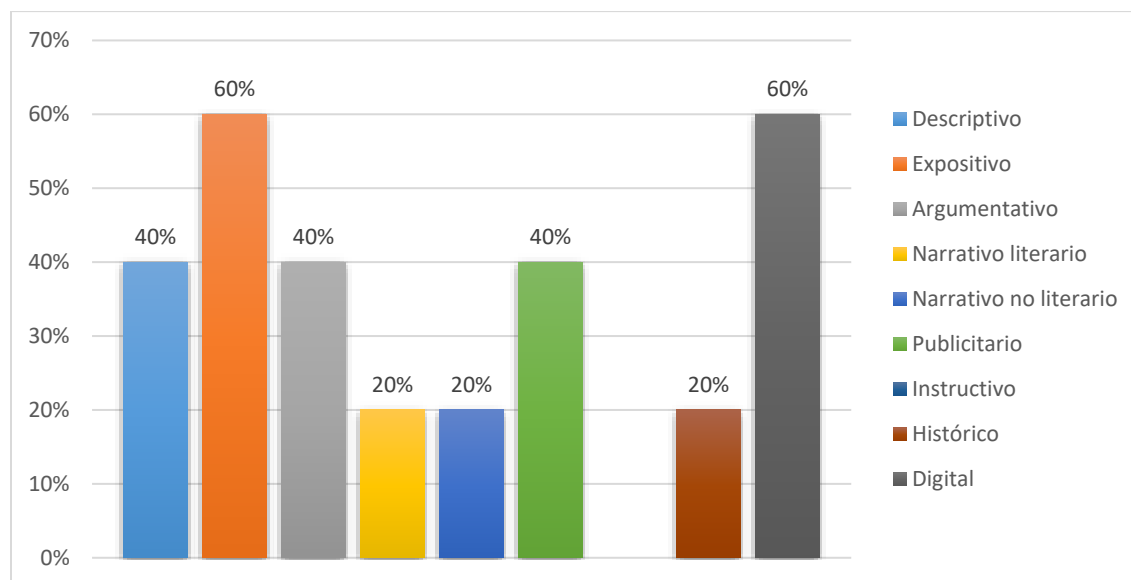


Figura 5

Tipo de texto que han escrito



3.2 Asistencia y participación

El círculo dialógico de lectura crítica inició el jueves 27 de mayo de 2021, con ocho participantes. En la segunda sesión, el martes 01 de junio se sumó un seminarista más. De esa sesión hasta el 06 de julio en la décimo primera se mantuvo el mismo número de integrantes con una asistencia puntual en ocho de ellos, únicamente David faltó a tres. Durante julio y primera quincena de agosto se suspendieron las sesiones por el periodo de evaluación final y también el vacacional.

Se retornó a la dinámica del círculo lector cuando se regresó al ciclo escolar, iniciando para ellos el tercer semestre de su carrera, el martes 17 de agosto ahora en horario matutino, quedando los mismos días. Dos de los participantes suspendieron su proceso de formación como seminaristas, ya no ingresaron en agosto, quedaron siete. Se les invitó a seguir participando en el círculo por medio de la videoconferencia, por sus actividades laborales, no les fue posible. En consecuencia, la asistencia de Agustín sólo abarcó las primeras once sesiones y Emmanuel diez al haberse integrado en la segunda. En este periodo, también faltó Graciela un día porque se contagió de COVID-19. Los demás tuvieron 100 % de asistencia (ver Figura 6).

Las participaciones por sesión fueron valoradas con una escala estimativa (ver Apéndice E) que apreció diez rasgos de la lectura crítica de los textos durante las reuniones de la segunda y tercera fases. De estos rasgos, se realizó un concentrado por participante sumando sus participaciones. Como se puede apreciar en la Tabla 2 en cuatro rasgos todos los participantes obtuvieron MB como muestra de una introspección en la valoración de los textos y la comprensión lectora de los mismos. En los otros rasgos oscilaron entre MB y B, únicamente David tuvo una R en la organización de sus ideas. Se consideró que en general la participación

fue valiosa, oportuna en la totalidad de los participantes, incluyendo a Emmanuel y Agustín que estuvieron sólo hasta las sesiones de la segunda fase.

Figura 6

Asistencia

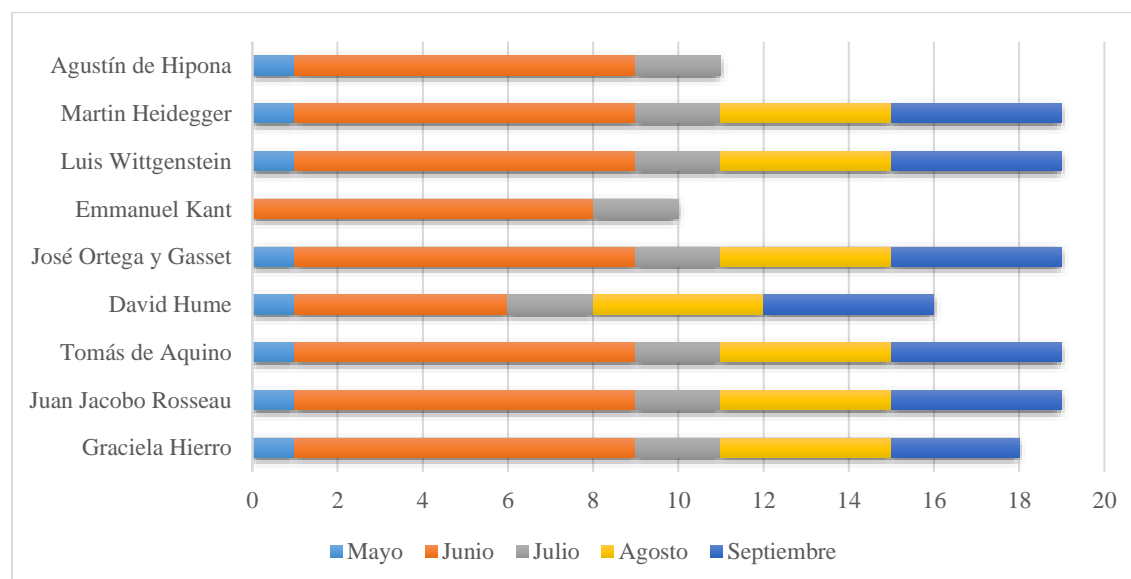


Tabla 2

Participación

Rasgos	Nombre	Graciela	Juan Jacobo	Tomás	David	José	Emmanuel	Luis	Martín	Agustín
Focaliza las ideas centrales del texto		MB	MB	MB	B	B	B	B	MB	B
Organiza las ideas seleccionadas		MB	MB	MB	R	B	B	B	MB	B
Integra la información del texto original		MB	MB	MB	B	B	B	B	MB	MB
Parafrasea la información textual		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Comprende el contenido general del texto		MB	MB	MB	B	B	B	B	MB	B
Utiliza sus conocimientos previos para comprender el texto		MB	MB	MB	B	B	B	B	MB	B
Autosupervisa la certeza y validez de sus interpretaciones		MB	MB	MB	B	B	B	B	MB	MB
Reconoce sus dificultades para comprender los textos		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Identifica sus fortalezas para comprender el texto		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Evalúa con objetividad sus logros y el de sus compañeros		MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB

Nota: Esta tabla se elaboró con base en el registro de la escala estimativa durante las sesiones del círculo en su segunda y tercera fases, apoyándose en la bitácora electrónica.

En general, se puede decir que la participación favoreció el análisis crítico de los textos, hicieron comentarios valiosos y propios de un lector crítico, cuando alguno de ellos no lo conseguía otro intervenía para favorecer la comprensión del texto. Por ejemplo, con el cuento de Rosario Castellanos *Lección de cocina*, la mayoría de los varones no leyó entre líneas el texto e incluso no terminó con su lectura al no comprenderlo. Durante el círculo Graciela aportó elementos que les permitieron comprender la analogía que la autora realiza entre la cocina y la mujer, específicamente con un pedazo de carne que está a las brasas del fuego que la quema, que es deglutida por el comensal (el marido). La coordinadora ahondó más en la explicación y eso les permitió comprender más la obra.

3.3 La intervención

En este apartado se hará un análisis e interpretación de los resultados más significativos durante las cuatro fases que comprendió el proyecto de intervención, haciendo hincapié en los textos empleados y el diálogo suscitado en cada una de las sesiones que fue registrado por medio de la grabación de las sesiones, mismas que fungieron como una bitácora electrónica.

3.3.1 Inicial

En esta fase hubo dos sesiones. La primera “Exploremos juntos” fue un acercamiento a la propuesta. Se invitó a asistir presencialmente a todos los participantes en el seminario diocesano etapa de filosofía en el municipio de Ixtaczoquitlán, Veracruz. Desafortunadamente un laico no pudo asistir y estuvo durante la sesión a través de llamada en el celular por la conexión de internet inestable del centro. Tuvo el propósito que conocieran las características del círculo dialógico “Leo, luego pienso... Entonces leo, luego existo” y de la estrategia de lectura crítica eje de la intervención.

Después de una dinámica de presentación usando separadores de libros, se expuso con diapositivas el proyecto, se preguntó cuáles eran sus expectativas, por último, se les obsequió un libro de filosofía como parte de la motivación inicial, que fue recomendado por el invitado de la segunda sesión⁹. Se consideró que tuvo buen acercamiento y los participantes se mostraron entusiasmados (ver Apéndice H), sin mayores dudas sobre la dinámica a seguir.

La segunda sesión no cumplió cabalmente con el propósito previsto: Que los participantes dialoguen con Carlos Iván Espíndola Rosas para intercambiar ideas en torno a la filosofía y la lectura. Se contó con la participación del invitado, quien fue seminarista y estudió filosofía durante su formación como tal, pero también acababa de concluir la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Quizá la coordinadora no explicó bien el propósito y fue más bien una charla del invitado haciendo hincapié en algunos datos entre la filosofía, la lectura y la literatura con una visión cristiana (ver Apéndice I). Al inicio el invitado no se pudo conectar en la videoconferencia Telmex, por lo que la charla empezó 10 minutos después, acortando el tiempo, para sólo emitir una pregunta a los participantes. En los comentarios finales únicamente pudo hacer una breve conclusión y se dio por terminada la sesión.

En esta sesión la directora de este trabajo recepcional pudo acceder a la misma. Cuando se concluyó se estableció contacto vía telefónica con ella y recomendó que al final de las sesiones haya un cierre de acuerdo con lo compartido por el invitado. Por cuestión de tiempo y actividades propias del seminario la sesión no se concluyó con lo previsto en la planeación. Al día siguiente de la sesión, a través del chat de WhatsApp con mensajes escritos y auditivos la

⁹ La coordinadora envió al invitado, Carlos Iván, las fotografías de los participantes de la primera sesión con el libro de Eduardo Infante, *Filosofía en la calle*, quien a su vez las compartió al autor en su chat de WhatsApp y expresó su aprecio por las imágenes.

directora hizo varias sugerencias para trabajar los temas y actividades de las siguientes sesiones (ver Apéndice H).

3.3.2 Lectura crítica

La segunda fase comprendió ocho sesiones, la primera fue inducción a las sucesivas haciendo hincapié en lo que es la lectura y su valor como experiencia de vida por medio del cortometraje animado *Los Fantásticos Libros Voladores del Sr. Lessmore del Sr. Morris*. Posteriormente, siete dentro de las cuales se utilizaron las estrategias que Argudín y Luna agrupan en torno a ocho rasgos de análisis de lectura crítica de un texto. Para éstas se utilizaron obras con diversidad de géneros literarios: epistolar, poesía, cuento, artículo, libro religioso. De ellos cuatro fueron definidos por la coordinadora y tres, selección de los participantes.

Esta fase se caracterizó por una dinámica dialógica en la que todos expresaban sus puntos de vista acerca de los textos, se respetaba la opinión del otro, aunque no se estuviera de acuerdo con ella. También se refutaba con los argumentos de su propio pensamiento, dando lugar a inducciones interesantes sobre lo que cada obra le transmitió a cada uno de los participantes como lectores críticos. Se identificaron las habilidades propias de este tipo de lector para ser utilizadas durante la tercera fase. Se narran algunas de estas experiencias, como una herramienta valiosa de la investigación cualitativa que aporta elementos para llegar a este tipo de conclusión.

Se puede decir que las sesiones que menos impacto tuvieron fueron en gran medida por el texto que se revisó. En particular y con base en la bitácora electrónica, el artículo seleccionado por los participantes, a partir del cual definieron el tema, tesis o hipótesis. Hubo variedad de opiniones para encontrar el tema o tesis central del mismo, en consenso se decidió que era la educación para la paz. Como tesis o hipótesis secundarias se reflexionó sobre cuáles eran las disciplinas filosóficas involucradas, la moral y la ética principalmente. También, que en la

educación integral la educación para la paz, así como la responsabilidad y el compromiso individual son fundamentales.

De las reuniones que mayor relevancia tuvieron es complejo definir cuáles de ellas. En su mayoría cumplieron con el propósito previsto en la planeación y con el desarrollo de pensamiento crítico a partir de la lectura que cada participante hizo utilizando las estrategias. En éstas hubo inducciones, lectura tras las líneas y reflexiones interesantes que a continuación se describen.

El jueves 10 de junio para analizar el *lenguaje* de la obra, se utilizó el texto de Rilke *Cartas a un joven poeta*. A pesar de que cada participante leyó sólo una carta de las diez que componen la obra, en el círculo se llegó a un análisis interesante, no sólo en torno al lenguaje que el autor utilizó, también sobre algunos conceptos que enlazan las cartas entre sí. Particularmente la soledad, Juan Jacobo mencionó que Rilke hacía referencia a la soledad no sólo al hecho de no estar con otras personas en un momento determinado, sino «como introspección, como una interiorización, encontrarse a sí mismo en ese silencio, y en él la inspiración para escribir».

También, considerando el año de nacimiento de la mayoría, el hecho que no conocían la correspondencia por vía postal, se les llevó una serie de timbres y cartas personales para que lo recocieran. Como producto escrito se les pidió que ellos respondieran a la carta de Rilke con el mismo lenguaje que él utilizó, algunas cartas se compartieron como cierre de sesiones posteriores. Martín quedó motivado para escribirle a tres de sus amigos en la ciudad de Xalapa, mismas que fueron enviadas por correo postal. Después de concluido el proyecto volvió a enviar dos cartas más, ahora sí con timbre (ver Apéndice K).

Otra reunión que resultó interesante fue la del martes 22 de junio, que correspondió al cuento corto *El pecado vestido de sacerdote* del periodista venezolano Chara Lattuf, con el cual

se analizó el tono y motivación del texto. Por el tema del relato, propició un diálogo e intercambio de opiniones respecto a la vocación sacerdotal de la mayoría de los participantes, así como los desafíos que la mundanidad puede traer a un consagrado. Se suscitó un pequeño debate sobre la castidad y el celibato. Ante el cuestionamiento ¿por qué el sacerdote debe ser célibe? Se llegó al consenso que la castidad es una virtud y muestra de madurez de los hombres que se deciden seguir esta vocación, pero que no sólo corresponde a los deseos sexuales, se puede ser casto¹⁰ en otras realidades humanas.

Tomás expresó que «el sacerdote elige libremente su vocación que conlleva el celibato. Pero ciertamente existen abusos que no son correctos, se debe ser consciente y es una elección». David corrobora que el celibato no va en contra de la naturaleza, la perfecciona: «En el llamado al sacerdocio uno debe estar consciente». Juan Jacobo secunda la moción que es un estilo de vida al que ellos optaron: «La castidad es una virtud es el señorío de las pasiones».

David comentó que el texto es trágico-crítico en relación con la crisis que se puede encontrar en el sacerdocio. No se pudo concluir en acuerdo común cuál había sido el motivo, el propósito o la intencionalidad del autor, si éste había tenido alguna inquietud por esta vocación. Los seminaristas hicieron una reflexión sobre su vocación. Se expresó también la necesidad de conocer más sobre el autor, porque fue poco lo que se pudo encontrar sobre su biografía. Con esta inquietud, Emmanuel se dio a la tarea de buscar directamente al autor, con quien logró comunicación vía chat, pero no obtuvo más datos que los que ya se habían encontrado, pero fue el enlace para realizar una de las actividades de la última fase.

La sesión del martes 29 de junio fue también relevante. Correspondió al libro del Papa Juan Pablo II *Cruzando el umbral de la Esperanza*, elegido por los participantes. Fue

¹⁰ Como bien se señala en el Diccionario de la Lengua Española (2020): Virtud de quien se abstiene de todo goce carnal.

significativo porque permitió aplicar varias de las estrategias previamente utilizadas, además de ser un texto singular porque se trata de las respuestas que el Papa le dio al periodista italiano Victorio Messori. El libro está dividido en 55 preguntas o temas que comprendieron esta entrevista, de las cuales únicamente se leyeron la Introducción y cinco preguntas seleccionadas a partir de su interés y vocación, definidas con el cuestionario diagnóstico y el diálogo en las sesiones anteriores.

Resultó interesante el intercambio de ideas y opiniones, primero respecto a lo que era el texto en sí, quién era el periodista y quién fue el Papa que la mayoría conoció en su primera infancia sin mayor recuerdo de él, como el retrato del autor. Coincidieron que la tesis no sólo es cuestionar a la religión, si no mostrar el camino de la redención con interrogantes y cuestiones actuales, con el amor como la conexión de todas las respuestas.

Respecto a la técnica elegida, encontrar posibles contradicciones, Graciela hizo referencia al uso inadecuado tanto por el periodista como por el Papa de la palabra comunismo, porque hasta hoy ningún país ha sido comunista como tal, por eso no se puede decir que se derrocó algo que no ha existido en la práctica, que sólo es una teoría: «al decir que se derrocó no puede ser porque no existió, ni han existido comunistas. Son movimientos socialistas, el ideal del comunismo nunca ha existido en la realidad. El comunismo es político, social y económico, por eso no se puede afirmar que un país es comunista. Es algo que está mal planteado en el libro».

Otra contradicción identificada por la coordinadora fue en el apartado *jóvenes ¿realmente una esperanza?* Les preguntó cuál pensaban qué podía ser, Tomás comentó que quizá es que, aunque digan que la juventud es una esperanza no se les toma en cuenta. Después la moderadora compartió el fragmento donde creía está la contradicción:

Hay que preparar a los jóvenes para el matrimonio, hay que enseñarles el amor. El amor no es cosa que se aprenda, ¡y sin embargo no hay nada que sea más necesario enseñar! (Papa Juan Pablo II, 1994, p. 135).

Los cuestionó por qué era una contradicción, explicó su postura desde el punto de vista pedagógico y el binomio enseñanza-aprendizaje. En el texto afirma que no se puede aprender el amor pero no hay otra cosa más necesaria que enseñar, entonces ¿el amor no se aprende, pero sí se enseña?, ¿puedes enseñar el amor?, y les invitó a debatir con las preguntas ¿qué es el amor?, ¿el amor se puede aprender?, ¿se puede enseñar a amar?, ¿se aprende a amar? Graciela mencionó que como lo presenta el texto es más bien una «paradoja como aparente contradicción, se deja ver que el amor se da y también se tiene que aprender a dominar, a entender».

La coordinadora le explica que lo ve como filósofa, mientras ella como pedagoga, porque para aprender siempre debe haber una enseñanza, entonces ¿se enseña, pero no se aprende, pero se debe enseñar? Lo que dio lugar a una serie de reflexiones, que llevaron a la conclusión de Juan Jacobo: «el amor se vive, no se aprende».

Por último, el jueves 01 de julio fue otra sesión significativa, considero por el texto y la complejidad del mismo, *Lección de cocina* de Rosario Castellanos. Al inicio podría haberse pensado que fue una lectura sin sentido, varios participantes expresaron no haberle entendido e incluso ni siquiera lo terminaron de leer, como Emmanuel y Luis por esa razón.

Graciela tomó la palabra para comentarlo, fue un momento clave e incluso emotivo cuando expresó: «me deleitó mucho, sí comprendí y se necesita ser mujer para percibir la intencionalidad de la autora. Es el sufrimiento de la mujer en la cotidianidad como esposa, encasillándola en una cocina».

Compartió que lloró toda la noche, porque expresa la realidad de muchas mujeres, se proyectó demasiado en ese relato, pensar que ése podría ser su relato, cómo se sentía incompleta y mal, va más allá de lo que dice:

Es una analogía de la mujer con la cocina ¿dónde se queda la mujer?, ¿qué se cocina?, ¿qué adolece la mujer, qué sufre? Pone en comparación la carne con ella como mujer, la incompreensión del hombre, el uso del esposo a su sensibilidad como mujer, cómo se siente ella, cómo una mujer se siente, es un texto demasiado profundo, quizá no para los nombres porque no es su realidad.

La coordinadora aprovechando la participación y sensibilidad de las palabras de Graciela, ubica a la autora en el año de su nacimiento y comparte su reflexión sobre la realidad que enfrentan muchas mujeres, de ayer, hoy y siempre. Retoma la analogía de la carne con la mujer que Castellanos expresa, haciendo hincapié que como varones y futuros sacerdotes deben tener una visión más abierta del género femenino, verlas como seres humanos no como objetos, tratarlas con la dignidad de cualquier persona, estén en cualquier ámbito. Les pide reflexionen sobre la pregunta ¿para ustedes quién es la mujer?

Luis expresó que después de lo expuesto por Graciela y la coordinadora ya encontró el sentido del cuento, deben releerlo para comprenderlo con esta visión, ver tras las líneas de lo que literalmente está escrito. Martín leyó el primer cuento del archivo que se les envió con el de *Lección de Cocina*, 'Modesta Gómez' del libro *Ciudad Real*, concluyó que se ve a la mujer como criada, como un ser inferior.

Graciela expresó que la mujer en la actualidad sigue denigrada, se sexualiza y ataca, le da miedo existir, los abusos, violaciones: «¿qué lugar tiene la mujer?, ¿es vida?, ¿la agresión está bien y debemos aceptarla como mujeres? La mujer tiene un lugar demasiado denigrante, a pesar

de los esfuerzos». Se inició un debate sobre hasta dónde cada uno permite que el otro llegue, sea hombre o mujer. Juan Jacobo aportó que es un tema delicado:

Es cierto el machismo y cómo se ha sobajado a la mujer, pero sí hay avance y depende de cada persona cómo lo ve, pues muchas mujeres se han quedado con el chip de aceptar, que deben aguantar porque ése es su papel. Hombre y mujer siguen patrones, es la vida que me tocó y tengo que aceptarlo.

La coordinadora recapitula y pide que cada quien interiorice lo que permite y cómo actúa, deben hacer un escrito reflexivo breve sobre cómo ven a la mujer (ver Apéndice L), en el caso de Graciela cómo quiere que la vean los hombres. Se terminó comentando más sobre la biografía de la autora y se hizo intertextualidad con una novela de una mujer escritora de la misma época, María Antonieta Rivas Mercado, de quien su nuera, Kathryn S. Blair, escribiera *A la Sombra del Ángel*, basada en la vida de su suegra.

En esta fase se solicitaron cuatro escritos reflexivos breves relacionados con algunas de las lecturas. A pesar de ser breves la respuesta no fue la esperada, por más que se les motivó para hacerlo en diferentes ocasiones, personalmente o por medio del chat de WhatsApp (ver Tabla 3). Únicamente Graciela y Tomás entregaron los cuatro, Juan Jacobo y Martín los tres primeros, Emmanuel y David uno. José, Luis y Agustín ninguno. En el caso de ellos tres, posteriormente se les preguntó por qué había sido así. José compartió que ama escribir, pero asuntos personales como un diario y por razones obvias no permite que otros lean. Por sus actividades académicas y de la vida en el seminario le limitaban realizar otras cosas y fue un desbalance personal de organización, causales de no haberlas entregado.

Agustín fue otro participante que no entregó sus escritos breves, además de ser uno de los que se dieron de baja y no continuó participando en el círculo en su tercera y cuarta fase. Él

comentó que una de las razones principales fue precisamente la suspensión de su proceso formativo, a pesar de que el círculo se inició antes de esta decisión. Por último, Luis explicó que una de las razones principales por las que no cumplió con estos productos fueron porque este círculo lo vio como una actividad de entretenimiento más que como una obligación para escribir, también prefiere viajar en su imaginación que compartir sus pensamientos y, como José, prefirió invertir su tiempo en las tareas escolares. En general, la autora considera que quienes no tienen un gusto definido por la escritura decidieron cumplir primero con sus actividades académicas, incluso algunos de los que sí cumplieron enviaron sus productos posfechados durante el período de vacaciones, como fue Tomás quien envió los cuatro al mismo tiempo.

Tabla 3

Escritos reflexivos breves

Nombre / Escrito breve	1	2	3	4
Graciela	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Juan Jacobo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tomás	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
David	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
José	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Emmanuel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Luis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Martín	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Agustín	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Nota: La tabla únicamente muestra el cumplimiento de los cuatro escritos breves que al finalizar algunas sesiones se les solicitó a los participantes.

Por ello, se puede decir que fue una actividad que no funcionó en un número significativo de participantes, pero quienes sí lo hicieron, como se verá en el siguiente capítulo, aportaron reflexiones valiosas en torno a las lecturas y temas abordados. Lo que sí compartieron la totalidad de los participantes fue la actividad inicial de cada sesión, el Premio Nobel de

Literatura, haciendo énfasis en alguna obra o en la biografía del escritor. En el caso de los participantes que cumplían el mismo año, al azar se designó uno solo, los otros dos decidieron el año que querían buscar el Nobel de literatura por alguna razón personal. Resultó interesante porque hubo escritores de varias partes del mundo, incluyendo a Bob Dylan compositor de música estadounidense que ganó el Premio Nobel de Literatura en 2016 por la escritura poética de sus canciones, elegido por un seminarista al ser la fecha que ingresó al seminario.

3.3.3 *Círculo dialógico*

La tercera fase se realizó durante seis sesiones, corresponde al círculo dialógico en sí con la lectura de cuatro textos, dos propuestos por la coordinadora, dos por los participantes. El primero fue las Moradas de Santa Teresa de Ávila, mística y Doctora de la Iglesia Católica. La última reunión de julio sirvió para introducirlo, la segunda fue el martes 17 de agosto cuando ingresaron al tercer semestre en un nuevo ciclo, 2022-1. A pesar de que no todos los participantes concluyeron con la lectura total de éste, como manifestaron en la segunda sesión, sí hubo reflexión sobre la lectura, en particular por Tomás y Juan Jacobo que declararon sí haberlo leído en su totalidad.

En relación con la intencionalidad de la autora y la espiritualidad que para ellos representa un texto como éste al ser seminaristas en formación, fue uno de los que más atención les llamó como se verá más adelante. Graciela que comentó haberlo leído estaba absorta en la biblioteca escolar descubriendo las obras que hay en ésta, ya que su primer año de licenciatura lo cursaron en modalidad virtual, y fue quien expresó que no había sido de su interés.

La segunda reunión fue significativa, se basó en uno de los textos propuestos por Graciela, *El suicida* de Andersen. La coordinadora inició con el libro ilustrado *Cigarra* de Shaun Tan. En el grupo de WhatsApp les fue presentando imagen por imagen del cuento, haciéndoles

preguntas reflexivas sobre él (ver Apéndice M), cada uno aportaba su opinión: «es una cigarra humanizada, trabaja en una oficina en un espacio reducido, está triste, no valoran su trabajo, está sola». La coordinadora les pidió fijarse en los colores, en la ambientación, les presentó una última imagen y preguntó ¿qué les dice? Coincidieron: se va a suicidar.

Inmediatamente, compartió la última imagen y vieron que no es así, les pidió que comentaran qué les expresaba: «se quitó el peso, se liberó». Se hacen algunos comentarios y se procede a leer en voz alta la ficha del libro por varios de los participantes. Ahí se explica la intencionalidad del autor, que difiere un tanto de lo que cada uno había interpretado sólo con las imágenes, se intercambian opiniones e ideas, haciendo énfasis que cada uno puede realizar interpretaciones distintas y cómo una imagen puede expresar tanto.

Este libro ilustrado introdujo al texto elegido por Graciela, *el Suicida* de Andersen. Al concluir la lectura en voz alta del mismo por varios participantes, Juan Jacobo comentó cómo un acto como el suicidio provoca consecuencias en quienes le rodean. Graciela hizo intertextualidad de este cuento breve con otro libro que había leído, *Verónica decide morir*, novela de Paulo Coelho. David opinó sobre las consecuencias emocionales que un acto de esta naturaleza puede provocar. Se dialoga sobre el índice de suicidios en los jóvenes o adolescentes. La coordinadora concluye que no sólo un suicidio afecta a los demás, sino cualquier acto que cometamos influye en quienes nos rodean, Graciela agrega «es un efecto mariposa». Se hace también intertextualidad con el libro de Infante y el capítulo que habla sobre el suicidio y cuál es su posición como filósofos frente a este tipo de temáticas.

Las tres últimas sesiones de esta fase se dedicaron a la lectura crítica de la última obra elegida por el grupo, *La Nariz* de Gógol, siendo la primera lectura en voz alta de la primera parte del cuento de ficción, en la que se compartió al final un momento con café y pan como la misma

obra inicia. En la segunda debían haber leído la segunda parte, como no fue así, se continuó con la lectura, al final se solicitó para la tercera leer en su totalidad el cuento, para cerrar con esa sesión la fase del círculo dialógico.

El jueves 02 de septiembre se hizo el análisis de la obra siguiendo el esquema de la lectura crítica (ver Apéndice G). Fue interesante observar cómo los participantes habían realizado una lectura crítica en su análisis utilizando varias de las estrategias, con iniciativa especialmente de dos de ellos, Graciela y Tomás. Durante el análisis hicieron referencia a información que buscaron en relación con el texto, el autor e incluso el tema de la nariz para este escritor ruso. También las inducciones o interpretaciones que hicieron sobre el surrealismo del cuento y el hecho de convertir a una nariz como persona. En su mayoría coincidieron en la importancia que en ese momento se le daba a la apariencia física, incluso como indicio de estatus social. Al respecto se comparten algunos comentarios extraídos de la bitácora electrónica.

Tomás: «Pienso que hace una crítica o reflexión hacia dónde el hombre encamina sus seguridades o preocupaciones, al quitarle la nariz le quita una parte de su seguridad, quizá ahí está una intención del autor, en qué se preocupa el ser humano sobre su imagen». Juan Jacobo: «La realidad de una sociedad que le daba prioridad a cosas un tanto superficiales, es un reflejo de lo que se vivía, pero también un ejercicio reflexivo hacia su persona y no olvidarse de uno mismo y lo que conlleva, no tanto en el sentido de la vanidad, sino como ser humano a qué es lo que se le da prioridad. También algunos aspectos como la soberbia y cómo la nariz cambia su personalidad y tiene cierta jerarquía, cómo es en la sociedad y la posición de cada papel o persona, el sarcasmo y la indiferencia». Martín: «Cuando perdió la nariz le preocupa mucho qué va a pensar la gente, quienes le rodean, las jerarquías, no el hecho en sí de haber perdido su nariz que es parte de él».

Con esta sesión por demás productiva en el análisis y lectura crítica del cuento, se concluyó la tercera fase. Se puede aseverar que en todas las reuniones se cumplieron los objetivos previstos desde la planeación, quizá con mayor dificultad de aplicar algunas estrategias de lectura crítica como las contradicciones o las ambigüedades, en general, se logró la lectura crítica de las obras y el diálogo durante las sesiones del círculo.

Se puede concluir en esta tercera fase y la segunda que, con base en las competencias de un lector crítico descritas en el primer capítulo, lo siguiente:

1. Los participantes se esforzaron por reconocer qué intereses llevaron a cada autor a escribir ese texto, se mostraron receptivos y reactivos para buscar, por ejemplo, la biografía del autor, su ideología, el contexto en que vivió y el momento particular en que escribió ese texto. Como se narró en los párrafos anteriores, lo que se pudo apreciar con más claridad en la última obra leída.
2. Se ubicó desde la planeación de qué tipo de género se trataba cada obra. Lo que favoreció para que ellos puedan identificar qué tipo de texto se trata en su esencia, aunque pueda ubicarse en uno, dos o más subgéneros, principalmente en el narrativo.
3. Las principales estrategias cognitivas que se utilizaron fueron las ocho estrategias empleadas en la segunda fase, que siguieron aplicándose en la tercera y pueden ser identificadas en la ficha de lectura crítica (ver Apéndice G). Las cuales permitieron, por ejemplo, que hicieran inducciones, consiguieran enlaces intertextuales entre los textos leídos u otros que ellos conocían. También condujeron su atención para determinar lo que era relevante de la obra para cada uno, usando los recursos lingüísticos que disponían como entender algunas palabras en el contexto del escrito.

4. Tomar conciencia del contexto fue un punto de los que mejor lograron trabajar, procurando entender la obra a partir del origen del mismo, cuestionando y objetando en aquello que no estaban de acuerdo o no entendían.
5. Respecto a uno de los textos que más llamó la atención, *La nariz* de Gógol, se vislumbra la relación del surrealismo con la especulación propia del filosofar.
6. Por último, me parece que la última competencia, valorar la incorporación de la lectura en su vida como una experiencia vital, se logró en todos. Por supuesto, en mayor o menor medida, durante las sesiones y en la última fase expresaron su interés lector como instrumento esencial en su formación humana, espiritual y profesional.

3.3.4 Retroalimentación

La retroalimentación originalmente estaba planeada para dos sesiones. Sin embargo, a partir de la iniciativa de Emmanuel que había contactado a uno de los autores que se revisaron en la segunda fase, quien a su vez le invitó a participar a un taller de literatura, se modificó para una sola. En consecuencia, después de ponerse en contacto con Chara Lattuf (Apéndice N) se hizo la invitación a los participantes para tomar este taller como cierre del círculo, quienes aceptaron y se organizó con autorización del director y el apoyo de dos profesores para poderlo tomar martes 07 y miércoles 08 de septiembre.

Aunque no fue lo que se esperaba, la coordinadora malinterpretó los mensajes del chat escrito con el autor que el taller se impartiría por videollamada, así lo dedujo y comunicó a los participantes. En la práctica todo fue escrito y por mensajes de audio en el grupo de WhatsApp. Cuando se inició el taller y descubrieron cómo sería la dinámica, también externaron en el aula que hubiese sido mejor por videollamada para tener una relación más sincrónica. Durante las dos reuniones se lograron algunos productos interesantes en cuanto la escritura de relatos o cuentos

cortos, que era el objetivo del taller. Con las orientaciones y retroalimentación sincrónica por escrito del tallerista, los participantes quedaron satisfechos con lo logrado y por haber vivido una experiencia de esta naturaleza.

El jueves 09 de septiembre se realizó la última sesión, dedicada a la coevaluación, autoevaluación y evaluación de la coordinadora por parte de los participantes, a través de un círculo dialógico, donde expresaron su opinión libremente. Desafortunadamente, Graciela no pudo asistir presencialmente esa semana, ni al taller ni a la reunión, porque se contagió de COVID-19, aun así, participó en la primera reunión del taller y en la retroalimentación vía telefónica. Al final se les obsequió un separador de madera con el nombre del círculo como recuerdo de esta experiencia (ver Apéndice Ñ).

Los otros seis participantes sí lo hicieron presencialmente. Concentrando todas las opiniones se pueden sintetizar los siguientes puntos de esta retroalimentación:

1. La diversidad de los textos fue algo favorable, la mayoría no los conocían y fue interesante ver diferentes tipos de obras según el género.
2. La escritura es algo que se les dificulta en su mayoría, o al menos el gusto por escribir. Con el taller de literatura de Chara Lattuf fue interesante explorar esta habilidad y ver la capacidad de creación en su expresión escrita.
3. Las estrategias invitaron a ir más allá de un texto, por ejemplo, buscar quién es el autor y su contexto coadyuva en la comprensión de la obra. También al poner más atención en lo que se lee, ya no sólo es leer por leer, se creó una relación con el texto.
4. La relación entre los participantes y el diálogo fueron enriquecedores, escuchar otros puntos de vista, aunque no se estuviera de acuerdo. Es apertura para aprender entre amigos, para

compartir ideas y conformar una opinión propia. Además, fue un ambiente de sana convivencia que permitía salir de la rutina y de lo académico.

5. El papel de la coordinadora fue como otro participante más, no como profesora.
6. Como aspectos no favorables mencionaron dos, la mala comunicación para los dos laicos que escuchaban la sesión en su primera y segunda fases a través de la videollamada. Y el tiempo reducido que no permitía extenderse más en el diálogo o participaciones.

El lunes 18 de octubre de 2021 por incentivo de los participantes se llevó a cabo una ceremonia de entrega de diplomas (ver Apéndice 0). Se aprovechó para obsequiarles otro separador de madera, en este caso personalizado con su nombre de pila o la manera en la que desde inicio expresaron querían ser llamados. Fue un momento de alegría y convivencia. Tres de ellos expresaron su opinión sobre este proyecto. Se invitó a los otros estudiantes del grupo de tercer semestre a degustar un pastel. Fue cuando otro seminarista, que no participó inicialmente en el círculo, preguntó si podía integrarse con quienes decidieron continuar hasta el final del ciclo en las sesiones adicionales. Así sucedió, sumando seis integrantes con la coordinadora.

3.4 Los objetivos y la hipótesis

El 08 de octubre de 2021 se solicitó a los participantes respondieran un cuestionario final (Apéndice F) para evaluar los objetivos del proyecto de intervención. Aunque ya se había tenido la sesión de retroalimentación donde se obtuvo información de manera oral para evaluar el círculo y sus resultados, se consideró necesario aplicar este instrumento para obtener datos directamente relacionados con los cinco objetivos particulares.

El instrumento consistió en catorce preguntas, las cuatro primeras fueron cerradas como en el cuestionario diagnóstico. Las demás fueron abiertas sin límite de extensión, presentadas con un Formulario de Google. Fue anónimo para beneficiar su libertad de expresión. Con las

respuestas de seis participantes (85.7 %) y los datos registrados en la bitácora electrónica en la retroalimentación, se analizan a continuación los objetivos particulares que guiaron el proyecto de intervención.

Promover la lectura crítica en los participantes para desarrollar su pensamiento crítico-filosófico por medio de un círculo dialógico. Para valorar el primer objetivo se preguntó qué tipo de lector creían eran en relación con el que indicaron en el cuestionario diagnóstico, así como el nivel de comprensión lectora que alcanzaron. En ambas respuestas hubo avance, del tipo de lector 50 % respondió autónomo y 50 % letrado. En el nivel de comprensión 83.3 % indicó crítico y sólo 16.7 % inferencial (ver Figura 7). También se cuestionó cómo creían que el círculo les ayudó a desarrollar el pensamiento crítico-filosófico. Hubo variedad de respuestas (ver Tabla 4), destacándose conceptos como reflexión, análisis, comprensión e interpretación como habilidades propias del pensamiento crítico-filosófico.

Figura 7

Tipo de lector y nivel de comprensión

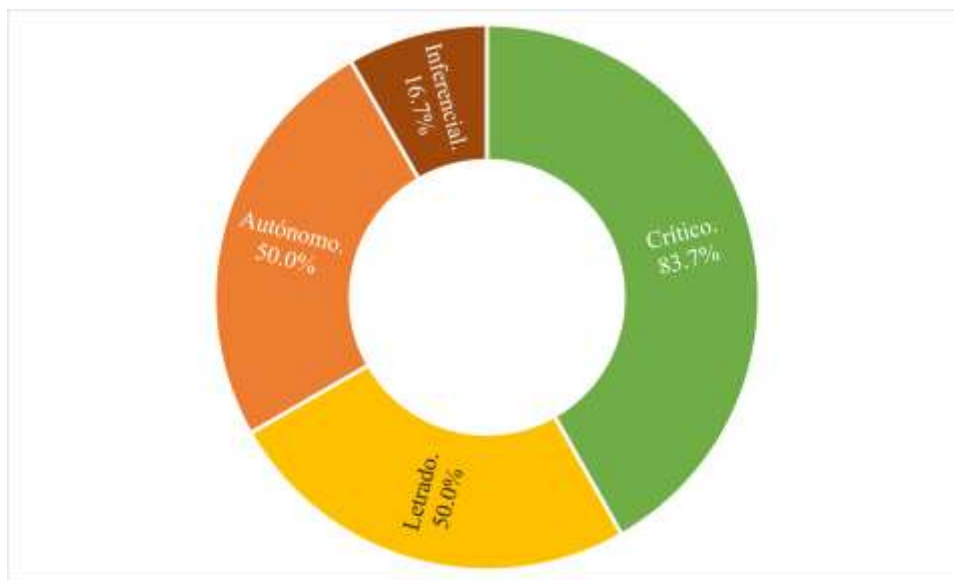


Tabla 4*Pensamiento crítico-filosófico*

Respuestas textuales [sic]	<p>En el sentido social y reflexivo</p> <p>Al aprender a leer loiendo <i>más detalle</i> en la lectura y así lograr hacer una <i>buena crítica</i> de ella.</p> <p>Concidero que me ayudó para poder realizar un <i>análisis profundo</i> de las lecturas filosóficas en la escuela, pues la mayoría de textos filosóficos que leemos están escritos por autores significativos dentro de la filosofía y conocer el por qué de sus escritos resulta ser muy interesante</p> <p>Favoreciendo un mejor <i>aprendizaje en técnicas y estrategias para la lectura</i>, para la <i>comprensión e interpretación</i></p> <p>A no limitarme a solo el texto, sino también a <i>conocer el contexto</i>.</p> <p>Es muy útil ya que no solo se quedad en la parte de la lectura, sino nos enseñan hacer una <i>reflexión y indagar</i> sobre el autor de algún libro, como muestra propia reflexión o punto de vista de una <i>manera analítica</i> sobre el texto.</p>
----------------------------	--

Nota: Las cursivas son para resaltar las nociones que se consideran básicas en el pensamiento crítico-filosófico.

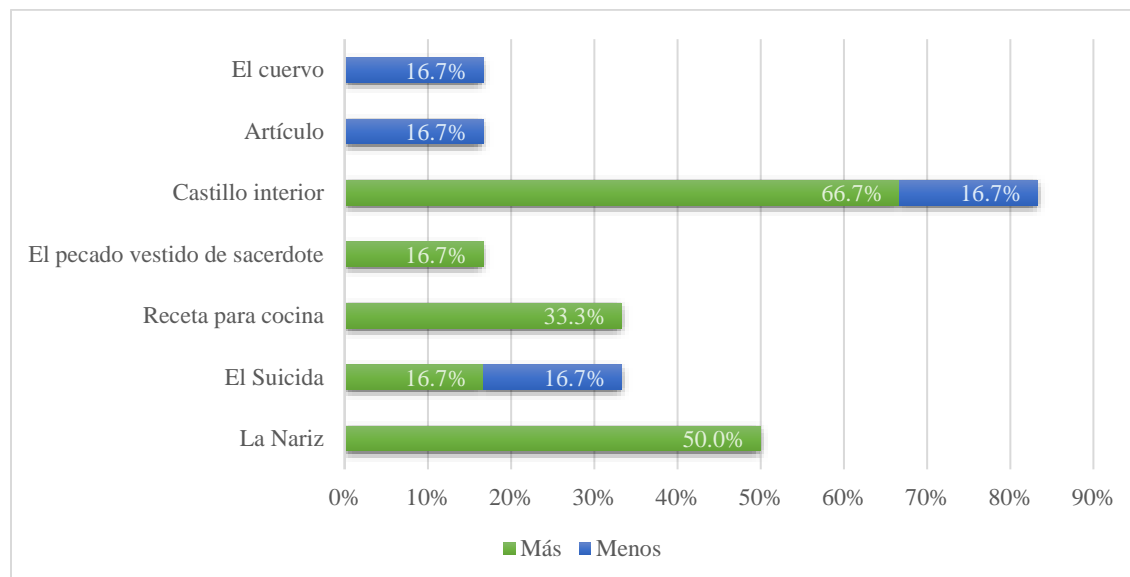
En la reunión oral Tomás expresó sobre el valor de la lectura crítica: «para ir más allá... buscar algo más que te ayude a entenderlo, para hacer una lectura vida. Ser más abierto al leer una obra, ser crítico, para entender y asimilar de mejor manera, me ayudó bastante». Con base en estas respuestas, se puede decir que sí se promovió desarrollar el pensamiento crítico-filosófico a través de la lectura crítica, para comprender e interpretar de mejor forma los textos filosóficos. ¿Cómo? Leyendo con más profundidad, no limitarse sólo al texto sino entender el contexto para reflexionar su contenido, como Cassany intitula uno de sus libros *Leer tras las líneas*.

Emplear diversos géneros literarios vinculados con el interés lector del grupo y su profesión. En la sesión de retroalimentación los participantes manifestaron que la diversidad de textos fue atrayente, Luis expresó: «me pareció muy interesante que no sólo fue un género o una misma temática». En función de esta información y el segundo objetivo particular, se les cuestionó sobre las obras que más les interesaron y por qué, pero también las que no y por qué.

Acerca de la obra que más o menos les interesó, las respuestas fueron variadas (ver Figura 8), siendo el *Castillo Interior* o *Moradas* y *La Nariz* las que tuvieron más preferencia. Mientras que las que menos tuvieron fueron cuatro señaladas por sólo un participante.

Figura 8

Obras que más o menos interés causaron



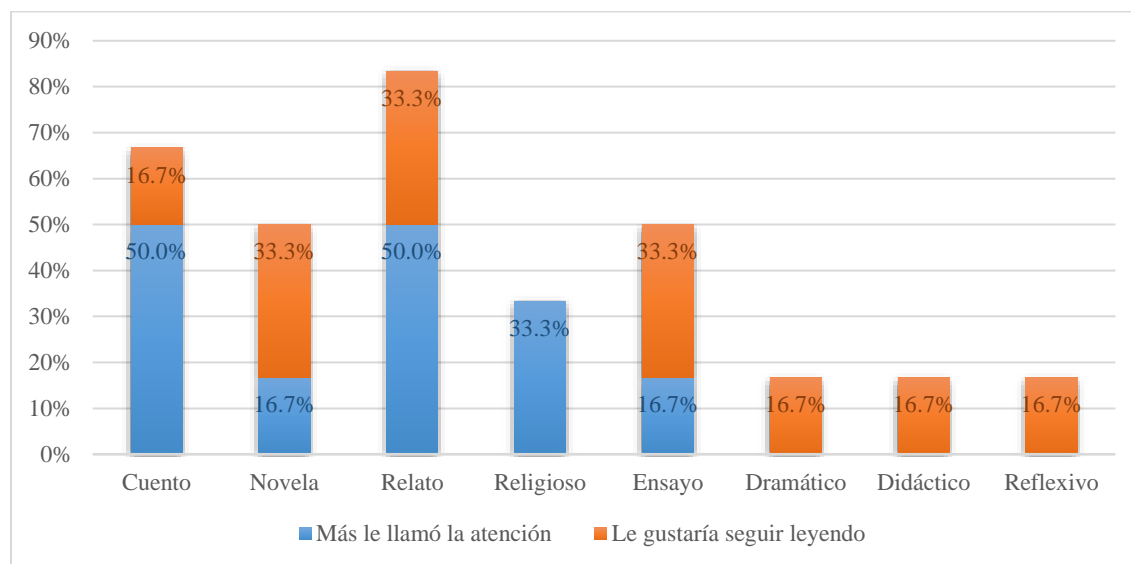
Las razones fueron variadas, las que *más* porque tienen historias alternas o temas que pueden inferirse de ellas, generaron un momento de reflexión y espiritualidad. Las cuatro que *menos* fue por falta de interés o gusto por el tipo de lectura. En ambos casos hacen una relación de las obras con el impacto personal que les causaron, tanto para captar su interés como para no haberlo hecho. También la reflexión que les produjo en el momento del diálogo del círculo. Por ende, es importante considerar los intereses de los participantes para el mejor logro de los objetivos.

Asimismo, se les preguntó por el género literario que más les llamó la atención y cuál les gustaría seguir leyendo, con una clara preferencia por el género narrativo y sus subgéneros: cuento, novela, relato y ensayo (ver Figura 9). Lo que se puede vincular con la pregunta anterior,

ya que dos de las obras que más interés causaron fueron un cuento y un relato o cuento surrealista. En el caso del libro religioso, que de hecho es el que más interés tuvo, entraría en la categoría de ensayo, pero también epistolar, porque es un diálogo escrito que entabla Santa Teresa con sus hermanas del convento.

Figura 9

Géneros y subgéneros literarios de su interés



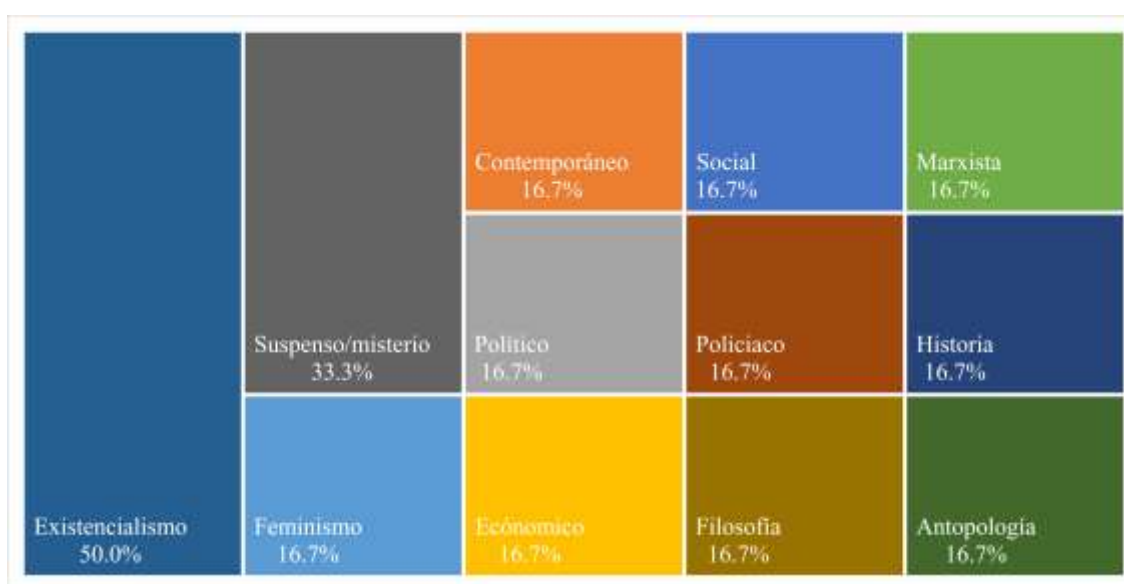
Por último, se cuestionó sobre las temáticas que prefieren para seguir leyendo y las respuestas fueron variadas, destacándose temas en torno al existencialismo y el misterio o suspenso (ver Figura 10). Es interesante observar que, a pesar de que el subgénero espiritual fue uno de los que más llamaron la atención que se confirma con la obra que más les gustó, no lo marcaron como un género o temática que les gustaría seguir leyendo. Desafortunadamente, como el cuestionario fue anónimo no se supo quiénes contestaron que les llamó la atención pero que no respondieron les gustaría seguir leyendo, para indagar más al respecto.

Tanto en temáticas como en géneros literarios no hubo un cambio relevante respecto a los datos que arrojó el diagnóstico. Empero, se puede decir que se cumplió con el objetivo porque así ellos mismos lo manifestaron en la última sesión de retroalimentación. Sin la rigurosidad de

un proyecto de intervención como éste, durante las sesiones adicionales que iniciaron el 23 de septiembre una vez a la semana, únicamente las dos primeras fueron dirigidas por la misma coordinadora. A partir de la tercera sesión un voluntario aceptó moderar el círculo y proponer una lectura corta, de su elección personal, con base en su interés y el único requisito de ser corta para revisar y dialogar sobre ella en una sola sesión.

Figura 10

Temáticas de su interés



Fomentar la lectura a través de la selección autónoma de obras de la literatura a partir de la cartografía propuesta. Este objetivo se valoró con una pregunta del cuestionario final y con la dinámica que se siguió para la elección de los textos a través de la aplicación de WhatsApp. En el chat la coordinadora el 08 de junio les recordó que debían elegir una obra de poesía, artículo y texto religioso, indicando las fechas en las que se leería cada uno. También una o dos obras para la tercera fase según la extensión de cada una. Graciela fue la única que inmediatamente puso su propuesta para todos los textos (ver Apéndice P). Los poetas se

eligieron en la sesión previa a su lectura, y con votación en el chat eligieron una de cada autor. tanto poetas como poesías fueron propuestas por Graciela y aprobadas por el resto del grupo.

Una dinámica similar se siguió para las siguientes, el artículo, el texto religioso y las obras para la tercera fase. Fue difícil que los varones propusieran rápidamente, aunque sí lo suficiente para leerlas antes de cada sesión. El artículo y el texto religioso fueron sugeridos por dos seminaristas (ver Apéndice P), las dos obras finales por Graciela que se mantuvo proactiva en realizar sus proposiciones durante la intervención.

En el cuestionario final, se les pidió comentaran el criterio en el que se basaron para elegir o votar por las obras propuestas por algún compañero, como se puede observar en la Tabla cinco las respuestas, aunque fueron variadas, concentraron en su mayoría el título (50 %) y el tema interesante (50 %) de cada obra propuesta.

Tabla 5

Criterio de selección de una obra

Respuestas textuales [sic]	En la intencionalidad del autor, autora
	Gusto
	Con la lectura a vuelo de pajarero poder identificar frases clave que llamaran mi atención, de igual manera los títulos jugaban un papel muy importante al igual que el autor.
	El título, portada y reseña que puede leer.
	Título interesante
	Estoy de acuerdo cuando un texto gana por mayoría de votos llaqué es interesante descubrir los gustos de los demás.

Nota: Además del título otro criterio de selección que fue acorde a la lectura crítica es la intencionalidad, además del gusto o interés por el texto.

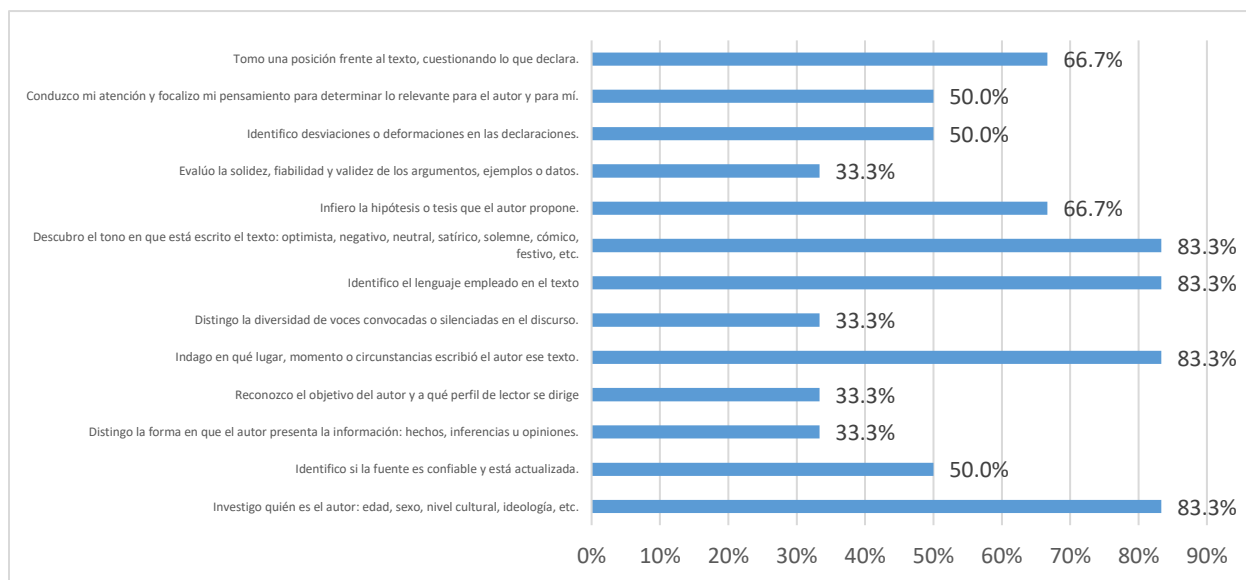
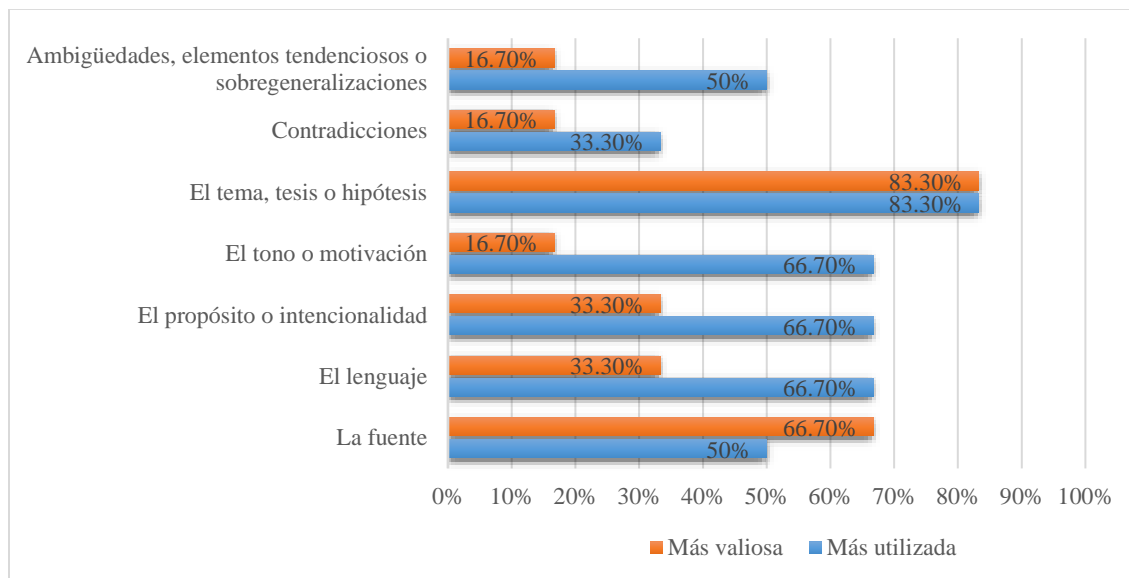
El objetivo se cumplió, porque los participantes se involucraron en el proceso, no sólo como lectores, también con la selección de estas obras. Como se revisó en el análisis del objetivo

anterior, una de éstas fue la que más llamó la atención, *La Nariz* de Gógol, porque el 50 % manifestó haber sido uno de los textos que más les llamó les interesó.

Quizá no sólo por ser surrealista, también por el análisis filosófico y psicológico que los mismos participantes especularon con sus comentarios. Especialmente en la visión del hombre según la etapa histórica que fue escrita pero también de acuerdo con la sociedad en la que se desenvuelve, con interrogantes como: ¿Qué es el hombre? ¿Qué es la persona? ¿Por qué la relevancia de la imagen o apariencia física en la construcción del propio concepto del yo? ¿Cuál es el papel de la sociedad para que alguien se vea de una u otra forma? ¿Cuál es el papel de los medios de comunicación para transmitir un mensaje como el escrito narra? Cuestionamientos que de alguna manera se plantearon durante el diálogo reflexivo sobre la historia y lo que el autor quiso comunicar a través de ella.

Coadyuvar en el análisis de un texto con estrategias de lectura crítica e intertextualidad a través del diálogo durante las sesiones del círculo lector. Para valorar este objetivo se realizaron varios cuestionamientos. El primero prácticamente idéntico al diagnóstico, cuáles son las competencias del lector crítico que piensan desarrollaron más con el círculo, como se puede observar en la Figura 11, hubo un avance en cada una de ellas, siendo cuatro las más desarrolladas según la percepción de los seis participantes.

En cuanto a las estrategias de lectura crítica empleadas, la que más utilizaron durante el análisis de los tres textos leídos en la tercera fase del proyecto de intervención fue identificar el 'tema, la tesis o hipótesis' del texto. Después el 'lenguaje', 'la intencionalidad o propósito', así como 'el tono o motivación'. Asimismo, se les pidió comentar cuál o cuáles consideran más valiosa y útil para un lector crítico, con el mayor resultado el tema, tesis o hipótesis, así como la fuente y el contexto en el que escribió (ver Figura 12).

Figura 11*Competencias lector crítico***Figura 12***Estrategias de lectura crítica*

Durante la sesión de retroalimentación algunos comentarios al respecto fueron: David «Experimentar nuevos métodos fue enriquecedor»; Juan Jacobo «Profundizar qué es lo que el autor quería decirte, transmitir»; Martín «...diferentes lecturas y diferentes formas de leer, que te

ayuda a leer de una manera diferente, te llega una lectura de manera diferente con este enfoque, quiero volver a leer mis lecturas favoritas y abrirme a nuevos gustos en la lectura».

Estas respuestas confirman la pregunta de cuál estrategia usaron más al leer, haciendo énfasis en identificar el tema, tesis o hipótesis de la obra, como el criterio más importante de un lector crítico. Que también compartieron como una de las competencias que más desarrollaron.

Suscitar la escritura reflexiva por medio de la producción de escritos analíticos derivados de la lectura crítica e intertextualidad. Como ya se mencionó, la elaboración de los productos escritos no tuvo los resultados esperados. No obstante, en el cuestionario final se les pidió explicar cuál de sus escritos había sido más significativo, en la Tabla 6 se puede leer que la biografía lectora fue el ejercicio escrito que más relevancia tuvo y condujo a una reflexión personal sobre su acto lector.

Tabla 6

Escritos reflexivos

Respuestas textuales [sic]	<p>¿Qué deseas como mujer?, me ayudó a hacer reflexión respecto al "ser mujer"</p> <p>El de mi experiencia lectora, porque al principio de cada taller no lo pude escribir, debido a que pensaba que le faltaba algo y ahora al final de todo ya puedo contar una buena historia Como le explico maestra....</p> <p>Sobre mi recuerdo sobre la lectura desde mi infancia</p> <p>La biografía lectora</p> <p>El cuento que nos dejó Chara Lattuf, ya que sus comentarios fueron positivos y me agradó mucho esa cesión.</p>
----------------------------	--

Nota: Coincidieron en que el escrito final sobre su experiencia lectora fue la más significativa, siendo el único producto escrito que entregaron los seis que respondieron el cuestionario final.

De los escritos breves hubo varios interesantes y reflexivos. En relación con el valor de la lectura fue el primero, basado en el cortometraje *Los Fantásticos Libros Voladores del Sr. Morris Lessmore*, en el que debían responder ¿qué título le pondrías al libro que escribió el Sr. Morris debajo del árbol? Y hacer una reseña de él. En particular los productos de Tomás y

Martín (ver Apéndice Q) hicieron intertextualidad con lo dicho en las dos sesiones de la primera fase.

Se puede decir que se cumplió parcialmente con los escritos breves porque, aunque los entregaron, de alguna forma la solicitud de los mismos y los textos en sí suscitaban una reflexión. Luis en la sesión de retroalimentación expresó: «Los trabajos no los hacía, pero sí me hacía reflexionar». Además, en el taller literario con Chara Lattuf pudieron producir textos cortos que también les condujeron a una introspección (ver Apéndice R), algunos participantes lo manifestaron en la sesión de retroalimentación y de manera personal con la coordinadora.

Empero, de los escritos reflexivos breves se debe hacer una mención especial de Graciela, por la profundidad de su pensamiento. Las palabras y expresiones que utilizó denotan una escritura de literata en potencia filosóficamente hablando. Sensibilidad y uso del lenguaje digno de una persona que se precia de ser lectora, pero también escritora como lo manifestó en el escrito final, mi experiencia lectora o autobiografía lectora (ver Apéndice S).

Para valorar los escritos finales fue difícil hacerlo bajo un esquema más académico que personal, al final, el propósito era que logaran una interiorización reflexiva según el escrito que eligieron de las tres opciones propuestas: autobiografía, biografía lectora o mi experiencia lectora y un escrito reflexivo inspirado por el taller literario. Todos los que lo entregaron, con excepción de Luis, decidieron escribir sobre su proceso como lectores, así que debían interiorizar y expresarlo emocionalmente, más que con una rigurosidad de redacción académica. Graciela logró esa interiorización, al inicio recordó cómo su mamá la indujo a la lectura y mencionó sus primeros libros, pero se concentró en su acto lector como experiencia de vida que le condujo a su vocación, la filosofía (ver Apéndice T).

David con un lenguaje más sencillo también hizo un vínculo interesante entre su experiencia con la lectura y citas de filósofos como Harold Kushner e Agustín de Hipona, haciendo énfasis que se acercó a los libros gracias a la Iglesia, aunque al inicio sin gusto y más como obligación. También el papel que su hermana mayor jugó para que él se acercara a la lectura:

Las veces que la veía llegar de la escuela, veía que debajo del brazo cargaba un libro, y siempre por las tardes se sentaba afuera de la casa a leer, recuerdo que me llamó mucho la atención la forma en que disfrutaba leer, eso fue lo que me cautivo [*sic*], a la hora de comer recuerdo que ella siempre sacaba un tema del libro que estuviera leyendo.

Juan Jacobo interiorizó en el papel de su familia y su acercamiento a los libros, especialmente la materna porque hay varios docentes. Compartió que ya estuvo en grupos de lectura, que le hicieron amar aún más esta actividad: «Como iba creciendo y desarrollándome en mi vida, me topaba con libros o lecturas que me hacían adentrarme en ellas, o relacionarme, sentirme parte de esas lecturas, como si yo fuera el protagonista, me hizo desarrollar la sensibilidad y hacerme partícipe [*sic*] de cada lectura». Por último, compartió los libros que más le han gustado.

En su relato, Martín recordó que al inicio la lectura era algo pesado y complicado cuando empezó a aprender. Enfatizó el papel de su mamá para que reconociera la importancia de leer, así como un examen de comprensión lectora: «al final de la evaluación me di cuenta que no era tan malo para leer como pensaba». Pero quien realmente lo motivó como lector fue una chica que le gustaba y era asidua lectora, con ella cambió su gusto por la lectura, para impresionarla leyó un libro en poco tiempo y quedó impresionado, pero de sí mismo, de lo que podía alcanzar. Hasta el seminario ya no tuvo opción y leyó en demasía, pero por obligación. Y concluye su escrito:

Hasta que llegó a mí una gran oportunidad en el ámbito lector, un taller de lectura que me proporciono [sic] herramientas para leer todo texto que se atravesara por mis narices con muchísimo placer. Así fue como aprendí a “leer con placer para filosofar con libertad”. Tanto así que cuando tuve una segunda oportunidad de acercarme a otro taller no dude [sic] un segundo en darme la oportunidad de leer por placer y también de “leer para pensar y pensar para existir” haciendo de la lectura parte de mí.

Por último, en autobiografía lectora Tomás quien tituló su escrito: *Los libros y mi vida*. Inició con un lenguaje y vocabulario propio de un literato, con un recorrido emotivo de su vida como escolapio, desde los tres años en el preescolar y su primer encuentro con los libros. Después la primaria y sus exigencias. Pero en secundaria es cuando empieza un nuevo rumbo: «empieza una curiosidad por un estudio teórico, es decir, la gramática, la escritura y la lectura, recuerdo textos que me tope en aquellos tiempos, tales como el “Periquillo Sarmiento”, “Gilgamesh”, “Batallas en el desierto”, “Caballero de la armadura oxidada”, entre otros». Al terminarla es cuando decide ingresar al seminario.

Inicia la preparatoria y en la asignatura de Taller de Lectura y Redacción le arrebatan su gusto por la lectura:

Aún recuerdo que obras como: el Juego del ángel, Nubes de Kepchut, Soledad de los números primos, Pulsaciones, entre otras, que de suyo han de ser grandes obras pero que en su momento fueron un martirio por su gran extensión, sin embargo, el terror por la lectura se fue convirtiendo en una lectura utilitarista y así culmine [sic] la preparatoria.

Ya en el seminario recupera ese gusto por la lectura en el curso propedéutico. Como Martín mencionó su participación en el primer taller de lectura y el uso que le ha dado a las técnicas que aprendió en este círculo y menciona las obras que ha seguido leyendo.

Luis fue el único que optó por la tercera opción, un escrito reflexivo sobre ¿Dónde está el amor? (ver Apéndice U) motivado por el taller literario con Chara Lattuf. En él hace una interiorización de lo que es el amor y una manifestación de dónde él considera que está, primero en su familia, después en su vocación. Expresa lo que es el amor en su vida desde que era pequeño hasta este momento de su formación. El único que no entregó el escrito final fue José por las razones que ya se expresaron en el apartado anterior a éste.

Por último, la hipótesis planteada, se puede aseverar que se comprobó satisfactoriamente, ya que se promocionó la lectura crítica de textos con diversidad en género literario, a través del diálogo durante las sesiones del círculo, en un ambiente de respeto y participación. Se favoreció el desarrollo de competencias propias de lectura crítica, también se activó su pensamiento crítico-filosófico en torno a cuestiones como su identidad y vocación, o conceptos meramente existenciales como la muerte, la femineidad, la soledad o el sufrimiento.

En la escritura hubo avance, aunque parcialmente, en su totalidad participaron en la producción de textos durante el taller literario y seis (85.7 %) de los siete que terminaron el círculo compartió su escrito final. De este porcentaje en el cuestionario diagnóstico Graciela y Martín se identificaron como lectores letrados; David como utilitario y el resto como autónomos.

De los siete que terminaron el círculo, aunque el cuestionario final fue anónimo, hubo un participante más que también consideró ser letrado y David pasó de utilitario a autónomo. José que se identificó como autónomo no entregó ninguno de los escritos. De los letrados únicamente se tiene certeza que fue Graciela quien cumplió con los productos escritos. Martín entregó todos con excepción de uno. Del otro participante que consideró avanzar a letrado se puede sospechar de dos, Juan Jacobo y Tomás, el primero porque expresó su gusto por escribir y el segundo porque cumplió con todos los escritos y sorprendió con la calidad de su expresión.

En el siguiente y último capítulo, a partir de estos resultados, se harán una serie de sugerencias para continuar con este trabajo y la promoción tanto de la lectura como la escritura en la escuela de filosofía. Asimismo, se definirán algunas de las conclusiones a las cuales se ha llegado por medio de este trabajo de intervención.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para terminar, en este capítulo se describirán las conclusiones que este proyecto de investigación-acción produjo, así como sugerencias y alternativas de acción para continuar con el desarrollo de la lectura, pero también de la escritura en el centro educativo de la intervención.

4.1 Análisis FODA

El análisis FODA es una técnica empleada en la administración para valorar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de una organización o de un proyecto en particular, como este caso. Las dos primeras consideran aspectos internos y los dos últimos externos, que afectan la eficiencia y eficacia de un proceso. Se retomarán estas cuatro variables para analizar cuáles fueron las fortalezas y debilidades del círculo dialógico. También qué amenazas y oportunidades pueden presentarse en la continuidad de proyectos similares en la institución participante.

Las debilidades identificadas tanto por la coordinadora como por los participantes que entorpecieron la realización del proyecto de intervención fueron:

- *Productos escritos.* Como se revisó en la presentación de cada fase en el capítulo anterior, los productos escritos breves no tuvieron el resultado esperado, sólo Graciela fue quien cumplió en tiempo y forma con la totalidad de ellos. Los demás fueron entregando a destiempo y parcialmente. Además de Graciela, únicamente Tomás envió los cuatro productos breves. En los demás varió la entrega, pero tres participantes no enviaron ninguno (33.3 %).
- *Conexión inestable.* En la primera y segunda fases, es decir, las primeras once sesiones, la conexión al servicio de internet fue una de las mayores debilidades. Lo que afectó principalmente en la segunda sesión con el invitado. Por supuesto de igual forma a los dos participantes laicos que asistían desde su casa, no escuchaban bien, se entrecortaba o se perdía

incluso la señal. En la cuarta sesión que se realizó desde el centro de cómputo del seminario mejoró, aun así el problema con el audio persistió, no escuchaban con claridad a la coordinadora, sobre todo a sus compañeros que participaban y no se ubicaban físicamente cerca de la computadora.

- *Tecnología inadecuada.* Por la misma razón del punto anterior, el modelo híbrido no resultó como se esperaba porque era rústico e improvisado, sin la infraestructura tecnológica necesaria. No había el equipo de sonido para que, quienes estaban en casa escucharan con claridad a los que estaban de manera presencial, provocando desinterés al no escuchar y entender qué sucedía durante la sesión.
- *Grabaciones.* Todas las sesiones se registraron en una bitácora virtual con la grabación de las videollamadas y audio por medio de celular. Sucedió lo mismo que se describió en el punto anterior, algunas participaciones se grabaron entrecortadas, lo que mejoró notablemente cuando se grabó únicamente en audio y por el aparato telefónico.
- *Tiempo limitado.* Al sólo contar con cincuenta minutos por sesión algunas de éstas se limitaron o se tuvieron que dividir para continuar. Algunos miembros del círculo también expresaron que no daba oportunidad para participar más de una vez. Asimismo, no favoreció para comunicar en el grupo todos los productos escritos breves, lo que quizá también afectó a que no se cumpliera con éstos.
- *Interrupción de la secuencia.* El hecho de haber interrumpido las sesiones por el periodo de evaluación parcial y vacaciones de los participantes, afectó en que ellos no realizaron, en su mayoría y en la totalidad, la lectura encomendada. Por la extensión de la obra se consideró que era una oportunidad, pero resultó más una debilidad u obstáculo para la mayoría.

- *Lectura en voz alta.* Durante las sesiones como se explicó en los capítulos anteriores, se utilizaron otras estrategias de lectura además de las propias de lectura crítica. Algunas de éstas fueron la lectura en voz alta y lectura dramatizada. La fluidez, tono de voz o volumen en algunos participantes no era adecuada. En la dramatizada no se consiguió asumieran el rol.

Las fortalezas que favorecieron la dinámica y logro de objetivos del proyecto y del aprendizaje dialógico fueron:

- *Asistencia.* Fue un rasgo que mantuvo constancia, a pesar de haber sido una actividad extracurricular a sus estudios de filosofía, sólo afectó cuando se utilizó un modelo híbrido en la primera y segunda fases. El compromiso del 88.8 % de los participantes se mantuvo durante las diecinueve sesiones.
- *Participación.* Tanto lectores letrados como autónomos mostraron interés por realizar las lecturas y compartir su opinión durante el diálogo del círculo, aplicando la estrategia que se revisaba en cada sesión. También aquéllas que consideraban podían aplicarse en la lectura crítica de cada obra, principalmente el retrato del autor, el tema o tesis, así como el propósito o intencionalidad.
- *Diálogo igualitario.* Las opiniones fueron escuchadas como válidas e importantes por todos. Argumentaron su punto de vista sin imposición, con tolerancia y claridad de ideas, respetando aquellas en las que no coincidían. Se escuchó al otro, se aprendió de él y con él.
- *Inteligencia cultural.* La participación fue libre, todos en algún momento lo hicieron. José fue uno de los que menos participó durante las sesiones, en retroalimentación expresó que cuando no estaba de acuerdo con una idea lo hizo, pero que lo suyo es más bien escuchar y aprender de y con los demás. Juan Jacobo expuso el valor de escuchar a todos sus compañeros, con lo

que coincidieron los demás. También consideraron que, el hecho de que la coordinadora fuera una compañera más, creó un ambiente de confianza y libertad.

- *Dimensión instrumental.* Los participantes coincidieron que las estrategias de lectura crítica promovieron la lectura de los textos con un enfoque diferente, aunque algunas fueron más difíciles de aplicar, les dieron herramientas para leer de una forma distinta cada texto. Martín comentó que tiene la intención de volver a leer algunas de sus obras favoritas, ahora como lector crítico.
- *Solidaridad.* Se trabajó de forma cooperativa y colaborativa, escucharon todas las voces y quienes quisieron participar así lo hicieron. La interacción en el grupo fue respetuosa e incluso afectuosa. Se pudo constatar en la ceremonia de diplomas, cuando con alegría y sana convivencia se expresaron sin limitaciones.
- *Intertextualidad.* Algunos de los participantes, como Graciela, Juan Jacobo, Martín y Tomás, hicieron comentarios alusivos a la obra que les conectaba con otro texto o con algunos de los que ya se había revisado. Tanto en este círculo como en el taller anterior con el maestro Luengas o de su lectura previa personal.
- *Lectura anticipada.* Con excepción de la obra *Moradas* de Santa Teresa, *Lección de cocina* de Rosario Castellanos y el segundo apartado de *La Nariz* de Gógol, los participantes realizaron las lecturas anticipadas solicitadas con puntualidad, lo que favoreció a la dinámica del círculo y la aplicación de la estrategia prevista por sesión.

Las amenazas que pueden seguirse presentando en la aplicación de proyectos similares y deben considerarse para el diseño son:

- *Cancelación de sesiones.* En este proyecto de intervención sólo hubo la cancelación de una reunión por actividades propias del seminario. Sin embargo, como escuela que pertenece a

éste, hay ocasiones que se suspenden clases por actividades propias de su formación o algún evento de la diócesis. Éstas pueden coincidir con las sesiones del círculo de lectura o, en un futuro, del programa de lectura y escritura institucional que se tiene ideado realizar.

- *Tecnología inadecuada.* Aunque se regresó a clases presenciales a partir del ciclo 2022-1, por contagio y otros problemas de salud, algunos participantes tienen que faltar a la sesión presencial, tal como sucedió durante el taller literario con Chara Lattuf. Ello obstaculiza puedan participar eficaz y eficientemente con la dinámica del círculo dialógico. Se deben considerar las condiciones tecnológicas mínimas para que se puedan lograr sesiones con el menor número de obstáculos, especialmente en la tecnología para el audio.
- *Escritura.* Sin duda una amenaza es la falta de interés y aprecio por escribir, que se debe traducir como uno de los retos a vencer. Para esto se sugiere realizar un diagnóstico y explorar qué tipo de escritos están dispuestos a realizar.

Por último, las oportunidades que facilitarán la realización de este tipo de proyecto institucional son:

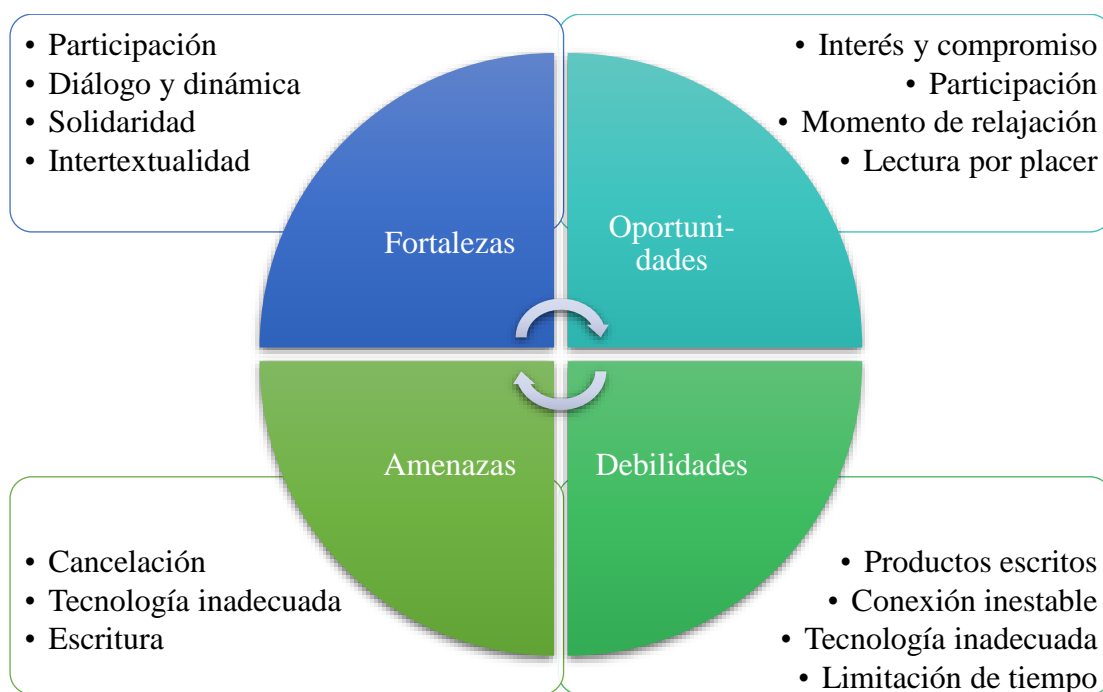
- *Interés y compromiso.* El hecho de que nueve participantes hayan aceptado la invitación y se hayan mantenido constantes en su asistencia, es un buen indicador que un proyecto de lectura durante el semestre puede atraer a más estudiantes. Motivar a más miembros de la escuela para que se integren en experiencias de esta naturaleza, favorecerá su aprendizaje y pensamiento filosófico.
- *Participación, compartir experiencia.* Incentivar a los participantes sean agentes promotores del programa de lectura y escritura que se planea diseñar para la institución, quién mejor que ellos para motivar a los demás miembros de la plantilla estudiantil.

- *Momento de relajación.* Propiciar que el círculo sea, como lo expresaron los participantes, un momento de distracción, para salir de la rutina. ¿Cómo? Con lecturas variadas y cortas que no les impliquen un esfuerzo mayor a sus deberes escolares. También involucrando a los mismos participantes para la elección de las obras y en la coordinación del círculo. Como se realizó durante las siete sesiones adicionales al proyecto original.
- *Lectura por placer.* Continuar la promoción de la lectura de todo tipo de textos, no sólo de su área de formación. Considerar obras de tinte filosófico pero que no sean exclusivos, aunque en realidad cualquier obra puede ser analizada con un enfoque filosófico. En este punto la selección autónoma de obras es una oportunidad que debe seguirse beneficiando en los proyectos que continúen. El cual también pudo realizarse en las siete sesiones adicionales.

De manera gráfica en el esquema (ver Figura 13) se muestran los puntos nodales derivados del análisis FODA.

Figura 13

Puntos nodales del análisis FODA



4.2 Ajustes, retos y pendientes

De los primeros ajustes que realicé fue utilizar como principal medio de comunicación el grupo de WhatsApp. Se había pensado enviar algunos archivos e información por medio del correo electrónico. Aunque eso sí se realizó, fue más eficaz compartir no sólo información si no también los archivos de las lecturas y otros a través del grupo de WhatsApp, porque la comunicación fue más rápida al ser un recurso que ellos utilizan más que el correo electrónico.

Uno de los ajustes fue la modalidad en la tercera y cuarta fases, de híbrido pasó a ser presencial ya que los participantes ingresaron en este modelo al tercer semestre de su carrera. Esto fue benéfico para el círculo y la dinámica del mismo, favoreciendo el diálogo más personal y sin interrupciones o vacíos para los dos participantes que estaban en línea, lo que se reflejó en su motivación, especialmente de David. También se modificó el horario, porque la institución pasó de turno vespertino a turno matutino, los días continuaron martes y jueves, pero de 8 a 9 horas en martes, y de 13 a 14:50 horas en jueves.

En la cartografía no hubo modificaciones, pero en las actividades por sesión sí. No se trabajaron con los enigmas de Sor Juana como intertextualidad, en la primera sesión que se intentó realizar se vio desinterés en los participantes, así como falta de conexión entre los enigmas y el texto que se leyó en esa ocasión, *El pecado vestido de sacerdote* de Chara Lattuf. Sin embargo, sí se realizó intertextualidad entre las mismas obras que se iban leyendo, así como las dos obras que leyeron en el taller del ciclo anterior, *La peste* de Camus y *El hombre en busca del sentido* de Frankl, y otras obras que algún participante había leído.

Otra actividad fue designar al azar quién debía participar al inicio de cada sesión con el premio Nobel, los participantes decidieron que sería mejor quien quisiera hacerlo. También por cuestión de tiempo se decidió sólo terminar con esta actividad como inicio de las sesiones, en las

últimas se dedicó el tiempo a la lectura en voz alta de las obras elegidas. Asimismo, la lectura dramatizada prevista para la sesión del cuento *El pecado vestido de sacerdote* acabó siendo sólo en voz alta, ante la dificultad de asumir el personaje que aleatoriamente les correspondía.

También se modificó el género de este relato porque se le preguntó al autor cuál era éste.

Desafortunadamente, como los mismos participantes lo compartieron, el tiempo fue una desventaja, tanto para cubrir todas las actividades previstas, como para que ellos pudieran participar. En las primeras sesiones Juan Jacobo informó a la coordinadora que los sacerdotes formadores habían solicitado ser puntuales en su hora de cena, durante la primera y segunda fases, inmediatamente después que se terminaba la sesión.

En la cuarta fase por el contacto que Emmanuel hizo con uno de los autores de la segunda fase, se realizó el taller literario con Chara Lattuf en un grupo de WhatsApp. Por lo que, tanto en número de sesiones como en tiempo de éstas, hubo un incremento, ya que esta actividad se realizó en dos días seguidos una hora y media cada uno. Para ello se solicitó a dos profesores su apoyo para su realización como el autor lo pidió, ya que afectaba en su hora-clase. Causa por la que también se fusionaron las dos sesiones previstas originalmente por la coordinadora para retroalimentación, en una sola para autoevaluarse, coevaluarse y heteroevaluar el círculo y a la coordinadora de manera oral, con la misma dinámica del círculo.

Con base en la información registrada en esta última sesión, también se cambió el instrumento final que se tenía planeado. En lugar de entrevista semiestructurada se optó por un cuestionario elaborado en un Formulario de Google. Primero porque de manera oral ya habían expresado su apreciación al proyecto. Segundo porque como no hubo la respuesta esperada en cuanto los productos escritos, se pensó sería una buena oportunidad para que pudieran expresarse en forma escrita.

Se realizó una sesión adicional a las diecinueve que conformaron el proyecto de intervención, por iniciativa y sugerencia de los participantes. Fue una ceremonia para entregarles un diploma por su participación. Se realizó hasta que Graciela regresó de manera presencial, el lunes 18 de octubre, ya que cuando se terminó el círculo ella estuvo confinada por contagio de COVID-19. Ese día se sumó otro participante a las sesiones adicionales, que iniciaron el 23 de septiembre.

También se agregó como opción del escrito final el texto reflexivo inspirado por el taller literario, a solicitud también de algunos participantes, que inicialmente sólo había considerado la autobiografía y biografía lectora. Además, ya no se valoró este producto con una rúbrica, sino con la misma escala estimativa de los escritos breves haciendo hincapié en la introspección.

Como expectativas, considero que hay dos en particular, la integración de mayor número de participantes a los círculos. Se debe trabajar sincrónicamente con el maestro Luengas para optimizar los recursos entre los dos círculos que se trabajaron al final del ciclo 2022-1 y durante el 2022-2. En el mismo tenor, el diseño del programa institucional de lectura y escritura. De primer a tercer semestre con énfasis en lectura, de cuarto a sexto semestre con énfasis en escritura, como otro incentivo en su formación integral en la escuela de filosofía.

4.3 Recomendaciones

En el cuestionario final que se les aplicó a los participantes, se aprovechó la oportunidad de pedirles sugerencias para mejorar la dinámica del círculo dialógico (ver Tabla 7). Algunas de ellas se aplicaron en las sesiones adicionales hasta acabar el ciclo 2022-1. También serán consideradas para el diseño del programa institucional de lectura y escritura. Sumadas a las que puedan surgir posteriormente.

Tabla 7*Recomendaciones*

Respuestas textuales [sic]	<p>Me pareció un muy buen círculo, quizá para mejorarlo se podría inducir una <i>perspectiva un tanto más filosófica</i>. Sin embargo, considero que el salir un poco del ambiente filosófico también es bueno, se vuelve un espacio de descanso y buena convivencia.</p> <p>Fomentar la <i>participación de todos en cuanto a propuestas, aumentar el tiempo para dialogar</i> para que podamos hablar más de una vez.</p> <p>Considero que una <i>mayor apertura de nosotros</i>, una exposición de los textos literarios e incluso la <i>elaboración de una historia</i> estaría genial, claro utilizando estrategias para dar a entender el mensaje que queremos transmitir.</p> <p>Considero que va muy bien.</p> <p>Sea aún mas dinámico, es decir, hacer <i>productos que se apliquen en la cotidianidad</i></p> <p>Creo que estaría bien involucrar <i>videos cortos</i> que vayan de acuerdo con el taller y de ellos hacer una <i>breve escritura</i>.</p>
----------------------------	--

Nota: Las cursivas son de la autora, para destacar algunos elementos propuestos.

De estas recomendaciones, se puntualiza en: a) variedad de textos tanto de filosofía como de literatura universal; b) que todos los participantes propongan un texto, lo que se realizó en las adicionales; c) solicitar más tiempo a las autoridades, por ejemplo, dos horas continuas una vez a la semana, en lugar de dos semanales de 50 minutos cada una; d) escribir una historia con base la obra que cada uno propone, o utilizar técnicas como dar un final alternativo; e) solicitar escritos cortos que partan de un concepto de la obra leída pero que se relacionen con algún evento cotidiano, también leer más artículos de opinión o notas periodísticas (crónicas) que sean sobre temas actuales; f) usar más medios audiovisuales para propiciar también escritura reflexiva o creativa de acuerdo con los conceptos planteados en ellos.

Otra recomendación que se aplicó en las sesiones adicionales fue elegir obras que puedan revisarse en el mismo círculo, porque la carga de trabajo académico para algunos es significativa y por eso deciden no participar. También coadyuvaría a que no pierdan la motivación e interés por continuar. Se empezó a trabajar el rol del coordinador de manera voluntaria y con su estilo personal, en la que cada uno eligió la obra a ser leída: *A la deriva* de Horacio Quiroga (Martín);

Historia de cronopios y famas de Julio Cortázar (Graciela); *La historia del loco* de John Katzenbach (Pablo); *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry y dos ensayos breves (Juan Jacobo); y *Relato íntimo de una crisis existencial* de Allan Fernández (Luis).

Otra sugerencia es escuchar y explorar sus propuestas sobre qué quieren escribir y el ritmo de esta actividad. En las tareas académicas propias de la carrera desarrollan la escritura, sobre todo a través de ensayos. Se puede promocionar la lectura y escritura por placer, por amor al arte. Para ellos es importante que se haga sin la consigna de una evaluación rigurosa de redacción, con la libertad de expresar sus ideas, motivados por el simple hecho de hacerlo. Posteriormente, conforme se vaya avanzando, se pueden integrar elementos propios de correcta expresión escrita, paulatinamente.

Además, invitar a más estudiantes a participar en este tipo de actividades extraescolares, me parece que también una recomendación necesaria es involucrar e integrar a más miembros de la comunidad institucional y también invitados. Que los profesores del claustro participen activamente, que también sugieran obras y se integren en algunas sesiones. También expertos que estén relacionados con el tema o la obra en cuestión, para tener nuevas perspectivas y relaciones interinstitucionales. Asimismo, favorecer con ello lecturas interculturales, desde el enfoque sacerdotal en zonas rurales, urbanas o semiurbanas del país y de otras naciones, por ejemplo, los misioneros.

Como ya se ha mencionado, una recomendación importante que nació a raíz de esta especialización y en coordinación con el maestro Luengas Palacios egresado de la misma, es el diseño del programa institucional de lectura y escritura. Considero que, habiendo un planteamiento formal para realizar esta actividad, puede dar mejores resultados. Además, como se presentó en el primer capítulo, un centro universitario tiene como una de sus funciones

primordiales la transmisión del conocimiento a través de la lectura, enmarcado en una formación integral y no meramente académica o escolarizada. A partir del siguiente ciclo, se iniciará la puesta en marcha de seminarios relacionados con la lectura como primer acercamiento.

Por último, considero que otra recomendación necesaria es replicar esta experiencia con sus debidas mejoras en otras instituciones de educación superior. Al mismo tiempo, esto podría ser también una posibilidad para entablar vínculos interinstitucionales que promuevan la lectura de literatura universal, como parte de la formación integral de cualquier profesionista. Lo que a su vez podría ser aliciente para otro tipo de eventos como foros, congresos o simposios relacionados con el mundo apasionante de la lectura en la región de Orizaba y Córdoba.

4.4 Introspección

Antes de reflexionar sobre las conclusiones finales que este trabajo y proyecto de intervención trajo consigo, quiero compartir cuál es la introspección que, tanto realizar este proyecto, como cursar esta especialización me ha dejado. Evidentemente mi transformación como lectora ha sido relevante y significativa.

Cuando me postulé como aspirante, me informaron sobre la orientación hacia la literatura que este posgrado tenía, lo que me produjo cierto temor. Aunque me considero lectora, me había concentrado en textos relacionados básicamente con mi profesión. Hacía mucho tiempo no leía obras de literatura, siendo las novelas mi preferencia. A pesar de ello, fui aceptada y eso trajo un reto personal, leer más literatura. Sin duda alguna, como parte de las experiencias educativas y los textos del círculo lector esto ha sido enriquecido, por las obras que tuvimos oportunidad de leer. Variadas en sus temáticas, apasionantes en sus historias.

A través de la diversidad de textos, opiniones, argumentos, estrategias de los profesores, de mi directora de trabajo recepcional, de mis compañeras de grupo que ya eran promotoras en

las salas de lectura, de los participantes del círculo que con tanta pasión emitían una opinión, mi transformación fue personal. Todos acrecentaron mi bagaje de conocimiento, sobre todo mi inquietud por seguir aprendiendo. Este posgrado me recordó lo estimulante que es aprender no como docente, sino como estudiante y cómo puedo contagiar todo lo aprendido.

Otro factor que me motivó continuamente fueron los participantes, el desarrollo de sus competencias como lectores críticos. Desde que iniciamos las sesiones del círculo descubrí su deseo de aprender y seguir creciendo, me atraparon sus inferencias e iniciativas, cómo se iban apropiando de las técnicas que usábamos para analizar los textos, también cómo cada uno defendía su postura con argumentos razonados.

Sé que tuve errores, que debo trabajar para tener más tablas en la promoción de la lectura más allá de mi ámbito laboral. Por ejemplo, desarrollar más mi capacidad de escucha; repasar las ideas en las que no tengo acuerdo para entender la postura del otro. Empero, a pesar de la demanda de trabajo y los retos personales físicos, mentales y anímicos que enfrenté para sacar adelante cada experiencia educativa o el proyecto de intervención puedo decir: lo logré.

4.5 Conclusiones finales

De manera general puedo decir: se generó la inquietud en los participantes para ser lectores críticos, que vayan más allá de lo que leen y busquen, dentro de las estrategias utilizadas, aquéllas que les aportan elementos valiosos para su lectura. Para coadyuvar en su pensamiento crítico como filósofos, siempre inquietos en encontrar preguntas e ir las respondiendo según el cúmulo de información que reciben a través de la lectura. No sólo aquella que les demanda su plan de estudios curricular, también la que ellos están dispuestos a realizar más allá desde la literatura y la propia filosofía. Y no sólo en ellos, también en mi persona,

aunque de alguna forma ya aplicaba en mis lecturas algunas de estas técnicas, ahora tengo más conciencia de hacerlo y buscar todo aquello que contribuya a la lectura crítica de un texto.

Otra conclusión fue experimentar personalmente el valor de un modelo investigación-acción, en el marco de la metodología cualitativa. En mis tesis de licenciatura y maestría había tenido oportunidad de realizar un estudio descriptivo. Como asesora de tesis sí había orientado trabajos con este modelo, reconociendo su gran valía al ofrecer una alternativa de solución a un problema diagnosticado. Hacerlo fue una perspectiva que confirmó mi opinión sobre la relevancia de este tipo de estudios en el ámbito escolar que es donde me desempeño.

Como señalé en el apartado anterior y sin afán de ser repetitiva, la EPL ha sido una experiencia de vida, una transformación en mi persona no sólo como lectora. Aludiendo al perfil del estudiante que nos recalcó la Dra. Herlinda Flores Badillo, coordinadora del posgrado, en el curso de inducción, puedo aseverar que las tres competencias previstas en el plan de estudios sí las cumplí y alcancé desarrollar todo lo requerido. Tanto en el proyecto de intervención como en este trabajo final y, sin duda alguna, en cada una de las experiencias educativas que cursamos.

REFERENCIAS

- Arias, C., y Ortega, A. (2014). *Círculos de lectura y escritura en el salón de clases*. Editorial Centro Cultural Poveda.
- 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.
- 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.
- Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”. (2013). *Reglamento Institucional*.
- Chambers, A. (2008). *El ambiente de la lectura* (A. Tamarit Amieva, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- 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
- Estrategia Nacional de Lectura. (2022, 28 de enero). *¿Qué es un círculo de lectura?* Facebook.
<https://www.facebook.com/EstrategiaNacionalDeLectura/photos/a.355502881812516/907538279942304/>
- 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. (2016). 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
- Instituto Politécnico Nacional. (2011). *Círculos de Lectura*.
<https://sites.google.com/site/fomentoalalecturaipn/circuitos-de-lectura>
- 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 L., Chaclán, C., Maldonado, S., Sontay, G., Montenegro, R., y Magzul, J. (2013). *Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura. Fragmento*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- 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>
- Quero, C., Ballestas, M., y Antiche, E. (2014). Círculo de Lectura: una experiencia para el desarrollo de la habilidad de razonamiento verbal y análisis del argumento del pensamiento crítico, en Estudiantes del 1er semestre de la Licenciatura en Desarrollo Humano. *Revista Universitaria de investigación*, 15 (1).
<http://ve.scielo.org/pdf/sp/v15n1/art05.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>
- 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>
- Cassany, D. (2012). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.

- 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>
- Ducura 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.aacademica.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>
- Flores Badillo H., y Luengas Palacios I. (2021). Taller virtual para el estímulo del pensamiento filosófico, mediante promoción de lectura literaria en universitarios. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 320-336. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1461>
- 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 lectoescriptor 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>

- Martíns 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_Martíns.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 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 d) Mitos g) Teatro
 b) Novelas e) Fábulas h) Ensayo
 c) Leyendas f) Poesía 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. c) Su extensión. e) Su contenido.
 b) El índice. d) Incluye imágenes o figuras. 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 c) Algunas veces e) Nunca
 b) Casi siempre d) Casi 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

Sesiones de la estrategia: Leo, luego pienso... Entonces leo, luego existo

Fase inicial		
Sesión 1¹¹	Exploreemos juntos	27 de mayo de 2021
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.		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inicio:</i> 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. <i>Desarrollo:</i> Exposición del círculo dialógico por parte de la coordinadora: objetivo general, estrategia, número de sesiones, calendario, estrategias y técnicas de lectura, evaluación. 3. A partir de los resultados del diagnóstico la coordinadora hará algunas preguntas orientadoras para generar el diálogo entre pares y coordinador. 4. <i>Cierre:</i> 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
Propósito: Que los participantes dialoguen con Carlos Iván Espíndola Rosas para intercambiar ideas en torno a la filosofía y la lectura.		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inicio:</i> Bienvenida y 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. <i>Desarrollo:</i> Charla motivacional y orientadora por parte de Carlos Iván sobre el valor de la lectura y su experiencia con base en su formación profesional. 3. 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 en función de su experiencia personal y profesional. 4. <i>Cierre:</i> 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. 		

¹¹ Las sesiones de la primera y segunda fases 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. <i>Inicio:</i> 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. <i>Desarrollo:</i> 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. <i>Cierre:</i> 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 según las preguntas orientadoras y la búsqueda de información sobre éste en línea.		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inicio: 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. <i>Desarrollo:</i> Responderán en círculo dialógico: <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> <p>* Denominación. * Tipo. * Biografía. * El texto. * El contexto. * Bibliografía. * Imagen social.</p> <p>5. Compartirán qué les pareció la estrategia de lectura de imágenes y cómo la pueden utilizar en su conocimiento filosófico.</p> <p>6. <i>Cierre</i>: 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, ser querido o fecha significativa.</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 analicen el tipo de lenguaje que utiliza Rilke en las cartas según los criterios de la lectura crítica.		
Actividades		
<p>1. <i>Inicio: 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. <i>Desarrollo</i>: Con la lectura de las cartas que a cada quien le correspondió leer, los participantes distinguirán el lenguaje que el autor utiliza:</p> <p>* Objetivo o subjetivo. * Connotaciones (adjetivos calificativos). * Evaluar la validez del razonamiento.</p> <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. <i>Cierre</i>: Como escrito reflexivo breve deberán responder a Rilke la carta que a cada uno le tocó leer, con un lenguaje formal como el mismo Rilke lo hizo.</p>		

Sesión 6	Propósito, objetivo o intencionalidad	17 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>Inicio: Premio Nobel.</i> Se hará el mismo procedimiento que la sesión anterior, hasta terminar con todos los participantes y la coordinadora. 2. <i>Desarrollo:</i> Leerán en voz <i>alta</i> la poesía que seleccionaron de la cartografía para identificar el propósito del autor con 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 según 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. <i>Cierre:</i> Leerán en voz <i>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	22 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>Inicio: Premio Nobel.</i> El mismo procedimiento para esta sesión y las subsiguientes. 2. <i>Desarrollo: Lectura compartida</i> del relato El pecado vestido de sacerdote de Lattuf (2020) usando <i>lectura dramatizada</i>. 3. Como <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. <i>Cierre:</i> Leerán en voz <i>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	24 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 de acuerdo con los criterios de lectura crítica.</p>		
<p>Actividades</p>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inicio: Premio Nobel.</i> 2. <i>Desarrollo:</i> Especificarán la construcción del artículo de opinión por medio del tema y 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. Siguiendo 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: plausibles; convalidadas; central o secundarias. 4. <i>Cierre:</i> 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 texto religioso que el grupo eligió, designar su lectura previa para la siguiente sesión. 		
Sesión 9	Contradicciones	29 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>Inicio: Premio Nobel.</i> 2. <i>Desarrollo:</i> Leído el texto religioso 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. <i>Cierre:</i> 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 cuento <i>Lección de cocina</i> de Castellanos (2008) para la próxima sesión. 		

Sesión 10	Ambigüedades, elementos tendenciosos y sobregeneralizaciones	01 de julio 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>Inicio: Premio Nobel.</i> 2. <i>Desarrollo:</i> Con <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. <i>Cierre:</i> 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	<i>Las Moradas-Castillo Interior de Santa Teresa</i>	06 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>Inicio: 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. <i>Desarrollo:</i> Proyectar el video de promoción a la lectura del libro <i>Las Moradas</i> de Santa Teresa con la consigna de anotar puntos nodales. 4. Responderán en círculo dialógico ¿por qué también lo llama su autora <i>Castillo Interior</i>?, ¿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. <i>Cierre:</i> 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	17 de agosto de 2021
Propósito: Que los participantes compartan la lectura crítica individual del libro <i>Las Moradas</i> de Santa Teresa de Ávila y dialoguen a partir de las nuevas preguntas orientadoras.		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inicio: Lectura gratuita</i> de un fragmento del libro, precisando la morada, el capítulo y el versículo. 2. <i>Desarrollo:</i> Dialogarán en el círculo 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. <i>Cierre:</i> 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	19, 24, 31 de agosto y 02 de septiembre de 2021
Propósito: Que los participantes compartan en el círculo dialógico la lectura crítica del o los textos que eligieron para estas cuatro sesiones.		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inicio: Premio Nobel.</i> De los participantes que falten 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. <i>Desarrollo:</i> Dialogarán en el círculo siguiendo algunas preguntas orientadoras que la coordinadora y los mismos participantes propongan según las estrategias de lectura crítica. 4. <i>Cierre:</i> Definirán qué escrito final hará cada participante: 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
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.		
Actividades		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inicio: Lectura gratuita.</i> 2. <i>Desarrollo:</i> Dialogarán en el círculo haciendo una coevaluación y autoevaluación de los logros obtenidos en el círculo y las técnicas empleadas. 3. <i>Cierre:</i> Comentarios de la coordinadora recapitulando puntos nodales. 		

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>Inicio: Lectura gratuita.</i> 2. <i>Desarrollo:</i> Dialogarán en el círculo haciendo una evaluación al círculo, de las técnicas de lectura crítica y de la coordinadora. Aportarán sus sugerencias para la mejora del mismo. 3. <i>Cierre:</i> 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 C

Cartografía lectora

	Autor y título	Descripción de la obra
RELIGIOSO/ESPIRITUAL	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 literata 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.
	Tolstói. <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.

Gógol (2015). *La nariz*. Andalus. <https://pdf-libros.com/nariz-pdf/>

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/narrativaletrealia/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. Conversaciones al filo de dos milenios*. 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.
- 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.
- 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 D

Carta compromiso

Ixtaczoquitlán, Veracruz, 27 de mayo de 2021

Asunto: Carta Compromiso

Lic. Jafet Odilón García Velázquez

Director del Centro de Estudios Superiores “Guillermo Nicolás”

P R E S E N T E

Por medio de la presente manifiesto que he sido notificado de la propuesta del círculo dialógico «Leo, luego pienso... Entonces leo, luego existo», cuyo objetivo es promover en los participantes la lectura crítica con base en una diversidad de textos, con el propósito de practicar estrategias de este tipo de lectura, a fin de coadyuvar en el desarrollo de pensamiento crítico-filosófico y la escritura reflexiva. Ambos procesos serán en beneficio de la formación integral que promueve la escuela de filosofía que usted dignamente dirige.

El círculo será coordinado por la Mtra. Liliana Servín Lance, quien con esta estrategia pondrá en práctica su proyecto de intervención requerido por la Especialización en Promoción de la Lectura, región Córdoba-Orizaba de la Universidad Veracruzana, que cursa para adquirir el grado de especialista en promoción de la lectura. También dará continuidad al taller de lectura que el Mtro. Iván Luengas aplicó el ciclo anterior, con la perspectiva de diseñar un programa de lectura y escritura en nuestro centro de estudios.

Manifiesto que he sido informado que la participación en el círculo no afecta ni determina mis calificaciones y su finalidad es complementar mi formación profesional y personal. Igualmente, que se requerirá mi colaboración en todas las actividades que éste incluya, y mi asistencia continua hasta que finalice. Por último, autorizo que se puedan grabar las sesiones y tomar fotografías o capturas de pantalla como evidencia de su realización y su uso en el informe de la intervención.

Por ende, hago de su conocimiento que voluntariamente deseo participar en el círculo dialógico «Leo, luego pienso... Entonces leo, luego existo».

Nombre y firma

Apéndice E

Escalas 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. Organiza las ideas seleccionadas	
		3. Integra la información del texto original	
		4. Parafrasea la información textual	
		5. Comprende el contenido general del texto	
	Utiliza estrategias metacognitivas para la lectura	6. Utiliza sus conocimientos previos para comprender el texto	
		7. Tiene claros los objetivos de lectura	
		8. Autosupervisa la certeza y validez de sus interpretaciones	
		9. Reconoce sus dificultades para comprender los textos	
		10. Identifica sus fortalezas para comprender el texto	
		11. 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 reflexivos	1. Cumple con el propósito del escrito	
		2. Comprende el contenido general	
		3. Suprime la información irrelevante	
		4. Selecciona las ideas centrales	
		5. Organiza las ideas seleccionadas	
		6. Su vocabulario es diverso	
		7. Conecta las ideas coherentemente y con claridad	

Apéndice F

Cuestionario final

1. ¿Qué tipo de lector piensas eres ahora?
 - d) Utilitario (nivel de comprensión básico, lee textos académicos por obligación).
 - e) Autónomo (lee por placer, sin fines utilitarios).
 - f) Letrado (lee por placer y escribe sus reflexiones personales o crea historias; usa pantallas o papel).
2. Marca qué nivel de comprensión lectora posees:
 - d) Literal o comprensivo (distinguir entre información relevante y secundaria; encontrar la idea principal, seguir instrucciones, encontrar sentido a las palabras, etc.).
 - e) Inferencial (relacionar con conocimientos previos; interpretar texto; identificar hipótesis; lector predice e infiere sobre posibles situaciones, etc.).
 - f) 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.).
3. De las competencias de un lector crítico cuáles piensas desarrollaste más durante el círculo dialógico (puedes señalar varias 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.
4. De las estrategias que aprendimos señala cuáles te ayudaron más al leer de manera crítica los textos, especialmente las tres últimas obras: *Las Moradas*, *El suicida* y *La Nariz*.
- a) La fuente
 - b) El lenguaje
 - c) El propósito o intencionalidad
 - d) El tono o motivación
 - e) El tema, tesis o hipótesis
 - f) Contradicciones
 - g) Ambigüedades, elementos tendenciosos o sobregeneralizaciones.
5. De estas estrategias ¿cuál o cuáles consideras más valiosas y útiles para leer de manera crítica?
6. ¿Cómo piensas que este círculo te ayudó a desarrollar tu pensamiento crítico-filosófico?
7. ¿Qué obra o texto te interesó más?, ¿por qué?
8. ¿Cuál obra te interesó menos?, ¿por qué?
9. ¿Qué género literario te llamó más la atención de todos los textos?, ¿por qué?
10. Qué género literario te gustaría seguir leyendo
11. Sobre qué temas te gustaría seguir leyendo
12. En qué criterio te basaste para elegir o votar por las obras que ustedes propusieron
13. De los productos escritos ¿cuál fue más significativo?, ¿por qué?
14. Por favor menciona qué sugerencias tienes para mejorar la dinámica del círculo dialógico

Apéndice G

Ficha de lectura crítica

Identificación de la obra	
Nombre del autor	
Año de publicación	
Lugar de publicación	
Retrato del autor	
Propósito, objetivo o intencionalidad	
Lenguaje	
Tono y motivo	
Tema, tesis o hipótesis	
Hipótesis secundarias	
Contradicciones internas	
Ambigüedades o elementos tendenciosos	
Inquietudes y preguntas suscitadas durante el acto lector	
Como lector crítico, si tuvieras la oportunidad de entrevistar al autor ¿qué preguntas le harías?	

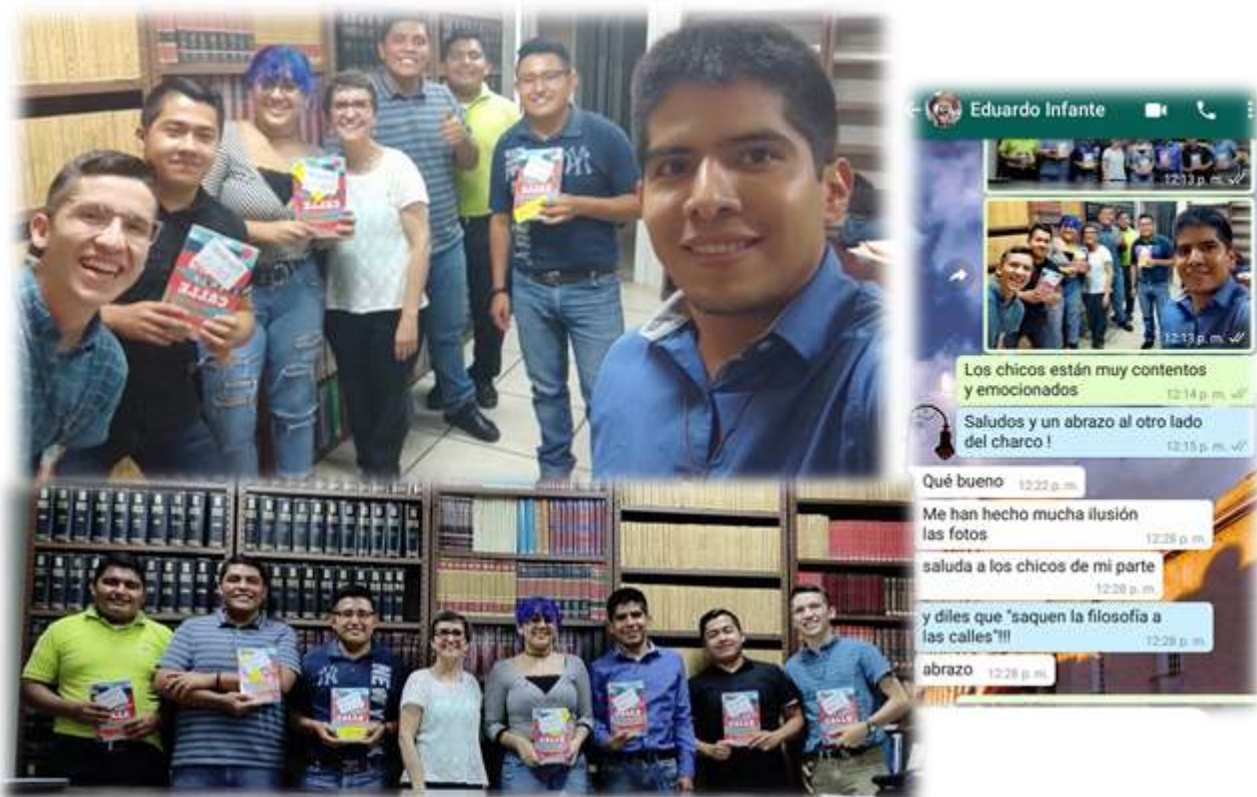
Apéndice H

Evidencias de la primera sesión: Exploremos juntos

Diapositivas de la sesión



Evidencia fotográfica



Apéndice I

Evidencias de la segunda sesión: Eligiendo ando

La lectura de los serafines [sic]

(La lectura crítica como parte de la vocación cristiana)

Carlos Iván Espíndola

Poco después de haber ganado el Premio Nobel de Literatura, Albert Camus pronunció un breve discurso ante una asamblea de religiosos dominicos. Aquella ponencia fue recogida en su obra completa bajo el título *El incrédulo y los creyentes*. En esa breve, pero poderosa intervención, el filósofo francés hace un reclamo legítimo a los creyentes: “el día en el que vea a un cristiano *de verdad*, me convertiré”. Esa exigencia de testimonio radical no es única de Camus, sino que aparece como un llamado constante de los no creyentes hacia quienes profesan algún credo. Sobre todo, en *nuestra* época en donde se han derrumbado los asideros y los grandes relatos que daban cierta consistencia a nuestros modos de vida.

En *la era del vacío* -como la llama cierto sociólogo- existe una tendencia genuina a buscar modelos de vida coherentes. La exigencia de una conducta impecable que hoy se ejerce a través de redes sociales hacia figuras públicas, demuestra la crisis de referentes morales y éticos en nuestras sociedades contemporáneas. No solo eso, el cadalso en el que se han transformado los espacios de opinión, en donde se reclama la cabeza de otros para no mirar nuestros propios límites, es un hedor que revela el cadáver de nuestros sistemas políticos, morales, religiosos, cívicos y culturales. El nihilismo vaticinado por Nietzsche no es nada comparado a lo que vivimos hoy: un movimiento violento de autodestrucción.

En esta vorágine, los minutos que dedicamos a preguntarnos quiénes somos y a dónde vamos, son quizás, los minutos que nos redimen como especie. Ya el hecho de cuestionarnos nos devuelve nuestra esencia de ser preguntas abiertas en el universo: eso debería ser el único rasgo esencial de los seres humanos, que tenemos la capacidad de preguntar, significar y creer. En ese sentido, no debemos tener miedo a la pregunta, tampoco a aquellas que nos interpelan y que nos hacen cuestionarnos aspectos que creíamos resueltos. Camus, ante esa comunidad religiosa, no solo está exigiendo un testimonio radical, sino que está planteando una pregunta: ¿Qué es un cristiano *de verdad*?

Parece que esta es una pregunta retórica ante la que se agolpan las más diversas respuestas. Sin embargo, en esta ocasión, me gustaría esbozar una posible respuesta: **Lo que nos hace cristianos es, en primer lugar, la capacidad de reconocer la palabra.** Luego viene todo lo demás. Y este reconocimiento ha de realizarse a través de diversos sentidos, no solo a través de la vista, sino también del oído, de la intuición... Este proceso de reconocer la palabra es un proceso de lectura. Y la lectura no solo es pasar la mirada por los signos, sino que requiere de todos nuestros sentidos y capacidades cognitivas para ser significativa.

APÉNDICE I (continuación)

Evidencias de la segunda sesión: Eligiendo ando

Etimológicamente, **leer** significa *recoger* o *recoger con los sentidos*. Así pues, la acción de leer va más allá de coger un libro y pasar la vista entre sus líneas, sino que esta actividad incumbe a todos los sentidos y planos de nuestra vida. Constantemente leemos: los gestos de nuestros amigos, el estado del clima cuando las nubes se posicionan en el horizonte, el desenlace de un momento político, la arquitectura de una catedral, las calles de la ciudad, la historia de un monumento, los sentimientos, las causas y los accidentes. Todas las realidades en este mundo son aptas para leerse, para descifrarse y hasta para interpretarse.

Moisés, en el monte Horeb, al ver una zarza ardiendo que no se consumía, hace una atenta lectura: va más allá del signo que se presenta y descifra algo más que aquel fenómeno inusual. Es la divinidad haciéndose presente en una auténtica hierofanía, a punto de revelarle a aquel hebreo su misión como libertador del pueblo oprimido por los egipcios. **Es por eso que la capacidad de leer es condición de posibilidad para andar un profundo camino espiritual.** De hecho, parece ser condición de posibilidad para cualquier religión, en donde los símbolos son solo manifestaciones de las realidades a las que no podemos acceder inmediatamente, sino a través de la lectura que es un camino en el que recogemos las pistas de quien deletrea nuestro nombre.

Ya el filósofo italiano Giorgio Agamben plantea la hipótesis de que el término “religión” no deriva de la tradicional etimología que plantea San Agustín, a saber, *religar con la divinidad*, sino de una segunda acepción que deriva de *relegere*: releer. La religión plantea una relectura de los acontecimientos y de la propia historia. De modo especial, el cristianismo, una de las grandes religiones del libro, además del islam y el judaísmo, encuentra en la Palabra una luz bajo la cual se relea la historia personal y colectiva. Por eso, cuando el pueblo de Israel se encuentra exiliado en Babilonia y no pueden hacer más sus sacrificios, recurren a los textos inspirados por Dios a los escritores sagrados. Ya no se reúnen ante el cordero sacrificado, sino ante la palabra que resignifica su sufrimiento, su exilio.

Quiero decir que la lectura considerada de este modo es parte esencial del cristianismo, pues es el reconocimiento de la palabra, pero también la reinterpretación de los hechos, la resignificación que viene gracias a otras palabras que confieren la plenitud de sentido al texto de nuestra vida. Sin esta capacidad seremos hombres y mujeres necias, imprudentes, ciegos y sordos. ¿Cuál es el mandamiento más importante en el cristianismo? Alguien dirá: amar. Pero ¿cómo vamos a amar lo que no conocemos y cómo vamos a conocer a quien nunca hemos escuchado, a quien nunca hemos leído con los ojos del alma?

Una interpretación interesante del capítulo seis del Deuteronomio, en donde se dice: **Escucha Israel, amarás a Dios con todo tu corazón, con toda tu mente y con toda tu alma**, es que el principal mandamiento no es amar a Dios. Eso parece ser más bien la bienaventuranza de haber cumplido el primer mandamiento: ESCUCHA. Ese es el verbo conjugado en presente del

APÉNDICE I (continuación)

Evidencias de la segunda sesión: Eligiendo ando

indicativo, como una orden, la única orden, los demás verbos se conjugan en el futuro: amarás al señor tu Dios ya tu prójimo como a tí mismo. Así, parecen ser más bien el premio de la acción de escuchar atentamente, cuya raíz epistemológica, auscultare, también puede interpretarse, según su precedente indoeuropeo, como inclinarse. Es la escucha otra forma de lectura atenta que requiere todos nuestros sentidos y capacidades.

Los antiguos monjes del desierto retomaron la figura mítica del serafín, aquella creatura alada con ojos por todas partes, para explicar la vocación cristiana. El trabajo del serafín es mantener todos los ojos de sus pares de alas atentos, prestos siempre para realizar la lectura de lo que sucede a su alrededor y, sobre todo, en su interior: los pensamientos, las emociones, las dudas también se leen. Sin esa capacidad de lectura es imposible caminar en profundidad por la vida espiritual, pero no solo, también será imposible realizarnos como seres humanos autónomos y críticos.

Dios no quiere esclavos, quiere hijos libres. La gente que no sabe leer, tanto en el sentido más común como en este más profundo, debe de depender de otros, pero ustedes están llamados a ser maestros y guías y un maestro debe esforzarse para desarrollar todos sus sentidos para capacitar a quienes guía. Pero, principalmente, antes de ser curas o toreros, todos nosotros estamos llamados a ser cristianos y un cristiano que no tiene la capacidad de leer es una vela escondida debajo de una mesa. No alumbrá, sino que repite lo que otros leen, las lecturas que otros hacen. Nuestro mundo, hoy, no necesita repetidoras de discursos viejos y caducos, sino hombres y mujeres libres que tengan la capacidad de leer los signos de los tiempos y ofrecer una lectura de estos a la luz del evangelio, es decir, a la luz de la buena nueva. Solamente así, con nuestros sentidos atentos, podremos ser verdaderos cristianos: luz, sal y fermento de las naciones.

Evidencia fotográfica



Captura de pantalla de la sesión

Apéndice J

Sugerencias de la directora de tesis



Apéndice K

Cartas escritas por Martín y enviadas a través de correo postal



Apéndice L

Escritos sobre la mujer

Como mujer, como deseo ser vista. [sic]

Pero ¿qué es ser mujer?, Simone de Beauvoir nos diría que la mujer no nace, se hace. Conuerdo con lo anterior, pues el representar el papel de mujer es un elemento meramente cultural, es decir, un constructo social que responde a ciertas instituciones para encajar con las etiquetas de lo que es una “mujer”. Considero que hay que abolir las etiquetas con base en el sexo y por tanto en el género, pues el denominarme mujer ¿qué implica?, ¿hacia dónde debo tender?, ¿qué ideales debo de seguir y cumplir?

Por un momento ignoremos todas esas grandes incógnitas y respondamos a lo que deseo como “mujer”, porque al parecer el ser mujer me hace un ente desigual e inferior al hombre y si eso es ser mujer, no quiero serlo. Vayamos a la cuestión y aterricemos en que el “ser mujer” no es igual al “ser varón”. No hay una igualdad de especie dentro de la animalidad racional y no es lo que deseo que haya.

Deseo que haya equidad y se le brinde a cada cual lo que requiere respecto a sus necesidades, deseo libertad y no de la ideal, sino de la meramente terrenal, no quiero esa libertad que todos dicen tener y nadie posee, deseo que nos despojemos de esa “libertad” con la que mis hermanas y yo nos hemos movido a lo largo de la historia engañadas por el opresor, por el que no sabe y a la vez ha moldeado al “ser mujer”, deseo que todas mis hermanas y yo podamos vivir y no temer, podamos ser expresividad vivificada por la mera espontaneidad de ser y no por la tortura del dejar de ser, del arranque atroz de la existencia, quiero dejar de ser lágrimas y dolor por todas a las que aquel opresor nos ha quitado o marcado a su merced, como si nuestra existencia se redujera a la de un mero objeto, deseo dejar de ser objeto, deseo dejar de temer por el que será y ser lo que será, deseo dignidad, deseo no sufrir por ser y solo ser, sin temor a perder.

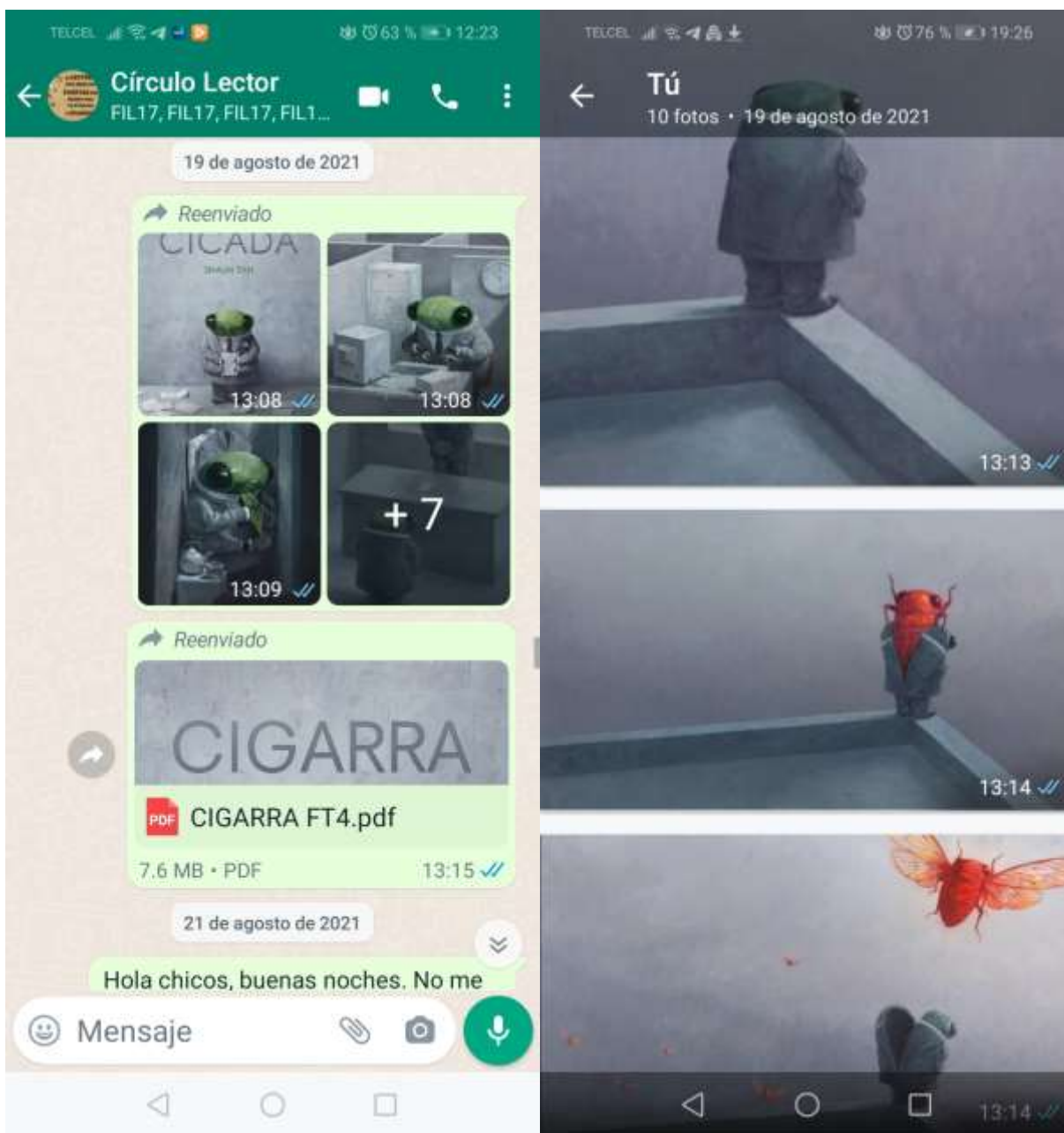
Pero, ¿qué es el desear?, ¿es eso ideal que no llegará?, yo creo que el desear solo puede hacerse realidad si se hace praxis de anhelado. Si nos quedamos con el que desea cada mujer por ser mujer volveríamos a caer en la trampa del opresor, volverías a nuestro lugar determinado que el opresor nos dio como sumisas a su merced. Derroquemos esa idea absurda del desear como mujer y por ser mujer levantémonos a luchar por lo anhelado no como esa mujer predeterminada a ser, sino como esa que quiere hacer de su voz una revolución y se vuelve revolución.

No es desear como mujer, es levantarte ante eso que te dice como ser mujer y como desear ser mujer, es ser mujer porque quieres y luchaste por ser mujer.

Papel de la Mujer.

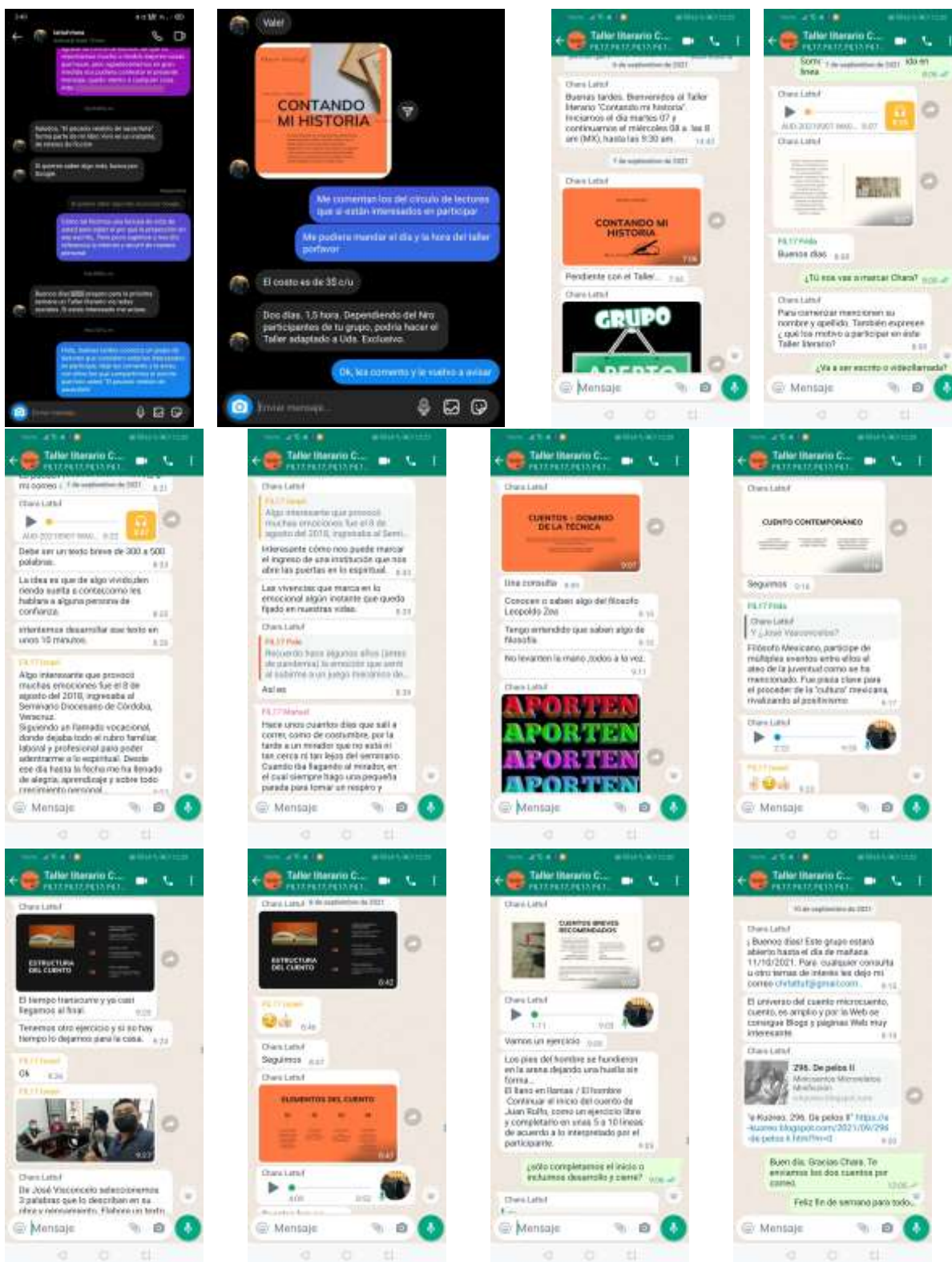
La mujer identificándolo con el sexo femenino, a lo largo de la historia ha sufrido grandes atropellos, la esclavitud y la opresión forman parte de las ofensas que reciben, pero ¿Qué puedo decir de la mujer? Para mi la mujer es signo del amor y la entrega, que da todo a veces sin esperar nada a cambio, la mujer es presencia de la caridad y la empatía, la mujer y el hombre son complementarios nadie es más que nadie, para mi la mujer juega un papel muy importante en la sociedad, ya que desde su naturaleza bilógica, puede concebir vida, la mujer es más que un simple concepto [sic].

Apéndice M

Capturas de pantalla del cuento ilustrado *La Cigarra*

Apéndice N

Capturas de pantalla: Taller literario con Chara Lattuf



Apéndice Ñ

Evidencia de la sesión de retroalimentación



Apéndice O

Evidencia de la ceremonia de diplomas



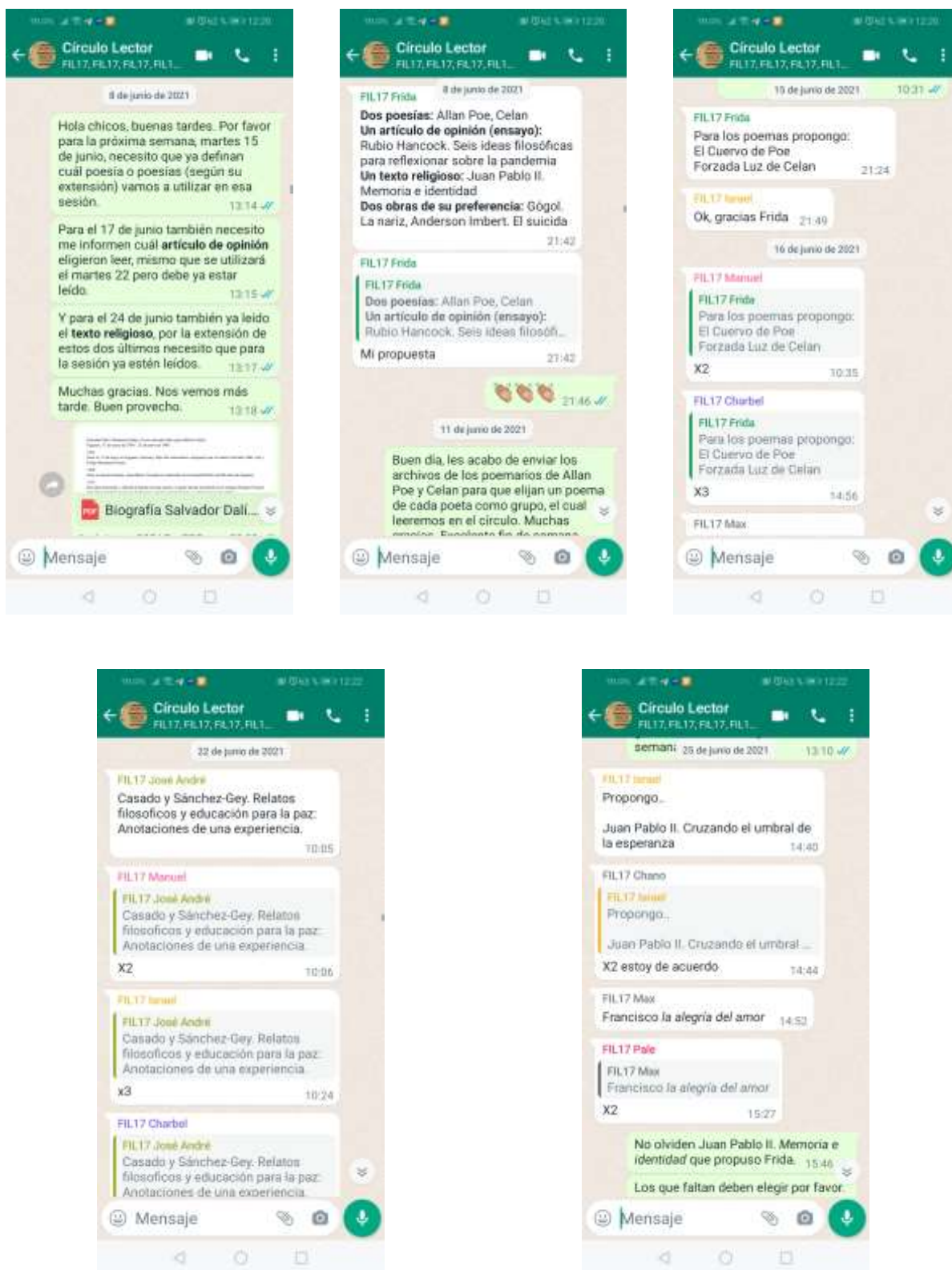
APÉNDICE O (continuación)

Evidencia de la ceremonia de diplomas



Apéndice P

Elección de las obras por los participantes



Apéndice Q

Escritos breves producto del cortometraje

Tomás de Aquino [*sic*]:

La vida a través de las letras

El sentido de la vida para el hombre es una gran angustia, saber que nos depara el destino es una gran incógnita, nuestra vida es un simple periodo de años, pero ¿por qué la muerte es aterradora? Nuestra existencia esta marcada por la historicidad, es decir creamos una historia, el señor Morris ha encontrado en los libros el sentido de su vida, la lectura como algo que lo envuelve y lo acompaña en este caminar, no solo es la simple lectura, sino que en verdad hace de la lectura vida, por la cual vive y hace vivir, la gran historia del señor Morris culmina con la consumación en el gran libro de libros, es decir, queda escrito por la lectura, en el selecto grupo de personas que han marcado la historia, es por eso que las palabras forman parte de la escritura de esta gran vida.

Martín Heidegger [*sic*]:

Leyendo la vida

Que frustración es tener que leer por leer, seguir las letras línea tras línea como simple escáner, sin comprender realmente lo que el autor quiere decir. Y así es como la mayoría acostumbra a leer, sin analizar ni profundizar más allá de las letras. Sólo cuando llega la tormenta, los azotes, la crisis, es cuando realmente nos empieza a interesar el porqué de las cosas, a veces necesitamos que algo mueva nuestro interior y detone en nosotros la chispa que nos lleva a indagar en cada situación y en cada cosa que nos encontramos en nuestra vida. después de ese empujón empezamos a ver que las letras no son solamente para hacer apuntes, para un recordatorio, para aburrir a los niños o estresar a los estudiantes, las letras son para indagar lo que hay detrás de ellas. De tal manera que ampliemos nuestro corto horizonte y pongamos atención a todo para dar razón de todo. Los libros nos ayudan a dar razón y con la razón a dar vida de lo que leemos. En la vida miles, sino es que millones, de acontecimientos pasan desapercibidos, y pasaran más si no nos atrevemos a leerlos. Sólo si les prestamos atención a esos acontecimientos y los llenamos de razón estos dejaran de ser simples sucesos para ser historias. El leer no se trata de seguir las letras, se trata de llenar las letras de razón y de vida.

Apéndice R

Escritos breves del taller literario

*Relatos de una experiencia*¹²

Graciela [*sic*]: Una mala experiencia:

En la preparatoria viajaba 40 minutos diarios en autobús todos los días, de casa a la escuela. Siempre leyendo y con auriculares. Un mal día me percaté de que había abordado el autobús lo que podríamos conceptualizar como “vagabundo”, sin embargo pensé: excelente que no se discrimine a quien se sube, pues es un espacio público y quien sea lo puede abordar.

Seguí en lo mío: leyendo y escuchando música, de esa manera se pasó el tiempo, cuando de pronto un desagradable olor llegó a mí. Volteé hacia todos lados y me di cuenta que éramos pocos en el autobús: el conductor, una señora que estaba hasta adelante, yo que estaba en medio y el “vagabundo” que estaba atrás. El olor era repugnante y se intensificaba cada vez más, en cuanto mire el suelo que estaban pisando mis zapatos me percate de lo ocurrido: el “vagabundo” defecó y orinó en el autobús.

No quise voltear, no quería saber nada más, pues era repugnante la escena, me bajé inmediatamente y para mi fortuna ya había llegado a la escuela. El aroma quedó en mi nariz bastante tiempo y la escena sigue en mi memoria, me empecé a cuestionar respecto a quienes se deben admitir en espacios públicos, tema que aún me sigo cuestionando.

José [*sic*]: Una de anécdota que tengo muy presente, fue en una ocasión, para ser exactos un sábado de junio del 2016, que el día parecía ser normal, pasando las 3 de la tarde, se tornaba un ambiente pesado y extraño... Me encontraba con mi papá y mi hermano mayor en un terreno que estaba en construcción, mi hermano menor se encontraba en el centro de la ciudad y ocurría una situación que marcaría algo en la ciudad... Pues teníamos la primer experiencia de un asalto de banco, fuego cruzado y muertos en las calles. Mi hermano menor, estaba presente en medio de ese suceso, ayudando a unas señoras con sus pequeños bebés. A mí me llegaba un texto diciendo: *Pepe*, Donde Estas???... acaba de haber un encuentro de policías con unos asaltantes y ustedes tienen un local por ahí... Fue un suceso que de momento me dejó paralizado, porque sí, lo primero que pensé fue en mi hermano menor que se había quedado en el local y aparte estaba solo, nosotros no encontrábamos a unos 15 minutos del centro y se nos era casi imposible entrar en la ciudad por el suceso que había ocurrido... pasando lo minutos pudimos acceder por otro lugar y corrimos a buscar a mi hermano, hasta poderlo localizar... Ese a sido un gran suceso que hasta el día de hoy lo tengo muy presente. Gracias.

¹² Instrucción de Chara Lattuf: Cuenten una anécdota de algo interesante que les haya sucedido, o quizás, de algún suceso que les proporcione una emoción. Debe ser un texto breve de 300 a 500 palabras. La idea es que de algo vivido, den rienda suelta a contar, como les hablara a alguna persona de confianza. Intentemos desarrollar ese texto en unos 10 minutos.

APÉNDICE R (continuación)

Escritos breves del taller literario

Ejercicio de José Vasconcelos¹³

Luis [sic]: Como cada mañana de verano Godofredo salía a ganarse la vida, su trabajo era muy peculiar y uno de los de mayor importancia en la sociedad se dedicaba a dar clases a niños de zonas indígenas. Godofredo caminaba grandes distancias para llegar a impartir clases, pero al el no le importava llegaron a nombrarlo "el misionero de la educación" la misión de godofredo nunca fue el ganar dinero para acerse rico sino dar realce a las zonas indígenas y defender sus derechos a capa y espada.

Y así fue godofredo logró lo que parecía ser muy difícil, logró que los derechos de los estudiantes indígenas se respetarán y que más profesores tuvieran el mismos ideal, Godofredo puedo impulsar a sus alumnos a sobre salir, a convertirse en grandes Doctores, Profesores, empresarios, sacerdotes etc. Logró de igual manera hacer intercambios estudiantiles con otros países lo cual fue de gran riqueza. Al final de su historia godofredo murió contento por que logró su ideal. Ahora su nombre es el nombre de muchas escuelas rurales por sus grandes logros.

David [sic]: Había una vez un sujeto llamado José Vasconcelos. / José Vasconcelos, revoluciono la educación. / Y al paso del tiempo murió. / Es por ello, que los mexicanos, lo recuerdan con su frase emblemática “Por mi raza hablara el espíritu” y así puedan recordarlo en su legado.

Juan Jacobo [sic]: Había una vez en un lugar muy pero muy lejano 🌐🌐🌐 un joven de espíritu libre y gran soñador 👤👉🧠. Se dedicaba andar de lugar en lugar difundiendo su pensamiento, hasta que llegó a un lugar donde existía un analfabetismo extremo 📖📖📖, lo cual lo llevó a empezar actuar por radicar con eso, convirtiéndose en un pilar en el rubro de la educación, logrando influenciar en las mentes y conciencias de los ciudadanos de ese tiempo. / Sin embargo, llegó el momento de que el joven despertó de ese gran sueño del cual se proyecto como un gran reformador 🧠🧠🧠

José [sic]: José Vasconcelos / Había una vez un hombre llamado José Vasconcelos 👤, impulsado por sobresalir y destacar sus ideales 👤👉👤, llevando la contraria al pensamiento establecido por el gobierno 👤... Este suceso motivo e impulsó a jóvenes estudiantes 👤🏫👤 que no estaban de acuerdo con las ciencias que les impartían... Motivándolos a realizar una revolución estudiantil y de este modo expresar sus ideales 👤🧠... Hoy día, podemos decir que todavía están presentes algunos de sus ideales, de los que presentaron en su movimiento llamado el “Ateneo de la juventud”. 👤🧠

¹³ Instrucción de Chara Lattuf: De José Vasconcelos seleccionemos 3 palabras que lo describan en su obra y pensamiento. Elabore un texto, minicuento que contenga estas palabras.

Apéndice S

Escritos reflexivos breves de Graciela

Escrito reflexivo breve sobre su vocación filosófica. [sic]

Mi fiel acompañante de vida, mi noción de ser, mi susurro día a día, mi sentido en doquier, la calma de mi ser. Que haría yo sin tu existir, tan condicionada a ti, la expresión que sacia mis males y le da consuelo a mis pesares, la dotación de tiempo en que me gusta gastar la vida, la expresión y la anhelación.

Vivificar la filosofía es como asistir a terapia: a veces te dicen lo que necesitas oír, o no. Lo interesante está en que no sabes si te están diciendo lo que necesitarás oír, lo que vas a vivir o si te están dando una razón para morir.

El primer filósofo que conocí me manifestó que la peor elección que había tomado era haber estudiado filosofía. Me pareció una idea abominable, pues la filosofía era y es mi fin deseado, mi modo de formación ideal. Sin embargo, hoy entiendo lo dicho antes, pues "Quien come el fruto del conocimiento es siempre expulsado de algún paraíso." La duda me invade y es mi constate compañía, siempre está, nunca se va, la he llegado a amar, pero también a odiar. Me es inherente, pero de cierta manera me da felicidad, poca tranquilidad y jamás estabilidad.

La filosofía es mi consuelo y mi pesar, es mi motivo de vivir y el de querer morir, la habitante eterna de mi ser, la expresión de mi existir, mi eterna paradoja es la movilidad de mi materialidad, mi potencialidad y mi actualidad.

Las moradas o El castillo interior de Teresa de Jesús ¿En qué morada me encuentro? [sic]

No soy creyente y me declaro atea, por tanto, desde mi ateísmo puedo decir que tal castillo y moradas que tienen la intensión de la unión con Dios, son inexistente en mi ser. Sin embargo, para dar una respuesta un tanto más extensa enfocaré las moradas en mi vida filosófica, entrando en una sustitución de mis conceptos con los de Teresa de Jesús. Con base en lo anterior, sustituyamos el acercamiento a la deidad que Teresa presenta por medio de sus moradas por mi camino y acercamiento a la filosofía.

He pasado por la primera morada en donde me "he librado de pecado" o más bien de intereses sinsentido para mi ser, dejándome guiar por el deber ser y no por el deber tener, pues es ser, no tener –haciendo alusión a modo utilitarista y consumista en donde se pasa del ser al tener-. El demonio del que habla Teresa es el consumo, el capital, que te induce a no entrar al castillo de la filosofía, a no entrar al cosmos del saber, te induce a tener, a consumir y alejarte del deber ser, esto se representa con placeres de fácil acceso o un ideal de vida cómodo en donde no hay cabida para la filosofía, para el saber, pues solo lo hay para el tener.

Así, he pasado a la segunda morada, sin embargo, aquí es cuando se debe resistir a los que no entran al castillo, a toda esa palabrería que viene de afuera y te induce a salir y no llegar al culmen del castillo, tratando de que salgas con palabrería falaz, es por eso que Teresa la considera de menos peligro –pues ya se está un paso más adentro- pero de mayor trabajo, pues tienes que reforzar tu fin deseado para no dejarte guiar por todas aquellas falacias que dicen los de afuera, cayendo en lo que Teresa podría catalogar como pecado.

Considero que me situó entre la tercera y la cuarta morada, pues estoy de cierto modo en mi trance de ser filósofa, en el estudio y amor por la filosofía, en el buen camino, sin retroceder y avanzando cada vez más, aún no estoy en mi fin, pero sí en mi medio. Sin embargo, necesito más para poder llegar a la quinta, sexta y séptima morada, es decir para llegar al culmen de mi desarrollo filosófico –si lo podemos conceptualizar de ese modo-. Así mismo, ya he pasado por la primera, segunda y quizá la tercera morada, las cuales son de suma importancia para la introducción al gran cosmos de la filosofía, pues no todos son capaces de amar el ordenamiento que da la filosofía y aún más importante, permanecer en ella.

Apéndice T

Mi experiencia lectora, Graciela

No recuerdo cuándo empezó mi interés por la lectura, pero recuerdo entusiasmarme por entrar a una biblioteca, recuerdo tener cuentos y pasar horas observándolos, recuerdo la voz de mis padres al leerme, aún conservo muchos cuentos de mi infancia...

Mi encuentro con la lectura comenzó alrededor de los 6 años de edad. Un día mi madre me hizo una interesante propuesta para incentivar aún más mi lectura: "Por cada libro que leas, te pagaré, si lo terminas te compraré otro y te volveré a pagar" –hoy día reconozco la poca relevancia del capital, en especial en el ámbito del saber-. Acepté, y mi primer libro fue ¿Dónde está mi queso? de Spencer Johnson, M.D, el segundo fue Mujercitas de Louise May Akoff, así fue transcurriendo lectura tras lectura. De alguna manera pase del: "si terminas de leer te compró otro" al ya no tender al capital por consumir, sino al placer de la lectura como tal.

En mi época de secundaria tenía muy claro hacia dónde me quería dirigir, quería pertenecer al área de humanidades, quería ser escritora. Me sumergía en novelas, en literatura y desde ahí surgió esa manía por marcar mis libros "Es como dejar rastro de mí" es lo que decía. Sentía tanto entusiasmo al leer, recuerdo estar noches enteras tratando de acabar libros que me hacían sumergirme en sus líneas sin poder soltarme de ellos, como si mi mente se enganchara en todas esas palabras, en todas esas páginas, en todos esos pensamientos y mi sueño se dispersara en mil fragmentos para así hacerse inexistente, de esta manera transcurría mi noche, profundizando en contextos ya inexistentes. Me daba placer que mi tiempo se fuera leyendo, todo era fascinación con la lectura, con sus páginas insaciables y sus pensamientos interminables.

En segundo de secundaria a los 14 años, empezó una cosmovisión la cual de cierto modo sigue en pie hasta ahora: empecé a cuestionarme, empecé a dudar, empecé a creer que los constructos sociales eran dominantes e innecesarias, una construcción normativa para mantenerte presa de ella, consumo de ella, que todo de lo que estaba constituida mi persona era impuesta por alguien más. Empezó una rebelión en mí, la hice externa y empezó mi cuestionamiento, deje a un lado a Dios, enfrente a toda esa oposición, la cuestioné y evidentemente a la mayoría no le gusta la cuestión: empecé a tener una visión más filosófica, ahí sin saberlo, entre en la filosofía.

El hecho de pensar en que ya hacía filosofía sin saberlo, es abominable e impresionante, recuerdo haber realizado un escrito diciendo: "Pienso, luego existo" sin tener idea de que Descartes existió y que siglos atrás alguien ya había revolucionado con esa idea, una idea la cual creía propia, una idea que jamás la creí siendo importante. Me permitiré compartir lo escrito alrededor de los 14 años, sin idea de lo que era la filosofía:

"¿Quién soy? Pienso, luego existo.

El mundo exterior y el interior compiten por mi atención, los pensamientos pueden parar y también ser extremadamente ruidosos.

A mi perspectiva los pensamientos son lo que nos hace ser, nuestro pensar es lo que nos construye o destruye, la mentalidad es lo que para mí vale.

APÉNDICE T (continuación)

Mi experiencia lectora, Graciela

Soy todo, soy nada, creó que soy más nada que todo, pensar en que somos un todo es algo creciente y más que nada te lleva a la vanidad, pensar en que somos nada es deprimente o más racional

Soy sumamente irracional, pero muy racional.

En ocasiones soy realmente absurda y no obedezco a la razón, suelo dejarme llevar por mí, por mi creer. Mi forma de pensar es algo... distinta.

Las palabras no las tomo a la ligera, no suelo reprimirme, pero hay veces en la que ya no es opcional, cuestiono mi alrededor, de una manera más metafórica.

Esa soy metáfora o literal, sin más."

A la edad de 14 años, ya no solo leía libros, sino que empecé a escribir, de manera espontánea sin orden alguno, sin ninguna regla que seguir, todo surgía de mis internos para exteriorizarse y profundizar en mi pensar, en mi sentir. Puedo decir que mi época de más inspiración -si es que se le puede llamar así- fue a los 14 años, fue una edad en la que todo revolucionó en mí y me hizo quien soy.

La filosofía es algo que te llama en la búsqueda de la identidad y del querer ser racional. Mi madre fomentó mi parte lectora, sin embargo de mí surgió el cuestionamiento, el querer aprehender, el interés de saber que hay más allá de lo establecido: esto al funcionar se hacen lo que soy, me constituye, es una experiencia casi innata. El haber crecido con libros me impulsó a seguir en ellos, lo cual hace que pareciera una situación que siempre ha estado en mí, que siempre ha existido, solo lo supe, sabía que quería ser, sabía a qué quería dedicar mi vida a la filosofía.

Es cuando entro a la preparatoria, sabiendo hacia donde me quería dirigir, la trayectoria de casa a la escuela era de alrededor de cuarenta minutos de ida y cuarenta minutos de regreso, ese tiempo siempre lo utilizaba para leer. Desarrollé el poder leer en movimiento, acabé libros enteros en esos trayectos, ese tiempo establecido lo utilizaba para acrecentar mi lectura, mi conocimiento, mi pasión.

Profundicé más en la filosofía, elaboré ensayos y seguí escribiendo. Tuve encuentros con diversos filósofos, pero en especial con Nietzsche, pues me sentía identificada, así mismo los pensamientos de Marx me cautivaban, se crearon nuevas perspectivas de mí y de otra manera, aborrecí al capitalismo. Una vez entre las páginas de Poe encontré mis apellidos en líneas continuas, fue impactante, no tenía duda de a donde me quería dirigir, no tengo duda de ello.

No me interesa lo que vendrá, solo sé lo que provoca en mí el entender, el saber, el compartir todo lo que he podido recopilar a lo largo de mi vida. Me hace estremecer el estar en el camino en el que siempre he anhelado estar, es insaciable, es algo que todos deberían experimentar, me hace llorar saber que estoy haciendo lo que siempre me ha constituido, son emociones eternas, un éxtasis precioso e indomable. El sentir tu corazón acelerado al estar debatiendo, al sacar conclusiones, sentir como procesas toda esa información con base en la razón, es algo que todos deberían sentir, todos deberían amar lo que son y saber porque son, no debería haber más preocupación que lo anhelado.

Y es así como ha ido avanzando mi encuentro con la lectura, todas estas cuestiones y avance mental me ha hecho profundizar en el seguir queriendo encontrarme con sentimientos, pensamientos y razonamientos externos, para así hacerlos propios y poder constituirme de ellos.

Apéndice U

Escrito reflexivo final de Luis

¿DONDE ESTÁ EL AMOR? [sic]

Cuando era pequeño muchas veces me pregunté ¿porqué no me sentía amado? y claro para un niño esto es muy doloroso, bueno pues en la etapa en la que me encuentro actualmente le daría una bofetada a aquel niño que solía pensar tal barbaridad pues considero que estaba reduciendo tal sentimiento a simple atención que siempre quise recibir.

Por qué el amor está presente en el trabajo del día a día de una madre que tubo que criar a 3 hijos sin el apoyo de un hombre, por que el amor está en aquella hermana que estuvo ahí agarrando te la espalda mientras pedaleabas tu bici nueva, por que el amor está ahí apreciando parte de la escena la llegada de tu hermano más pequeño, por que el amor está ahí en los desayunos que le pides a tu abuela y no se niega en realizarlo, por que el amor está ahí en el llanto derramado por la partida de alguien a quien quieres mucho, por que el amor está ahí presenciando los primeros pasos de tu primera sabrina, por que el amor está ahí recibiendo en los brazos a tu sobrina más pequeña, por que el amor está ahí en la convivencia con toda tu familia, pero el amor también está ahí en el momento que tomas la decisión de dejar tu casa, familia, amigos por que quieres realizar un sueño que parece inalcanzable, por que el amor está ahí despidiéndote de la mujer que creíste sería la madre de tus hijos, por que el amor está ahí llevando en tu corazón a los tuyos, por que el amor está ahí cuidando a los que más amas en una pandemia mundial, por que el amor está ahí en cada una de las personas que tienen tu mismo ideal, por que el amor está ahí clavado en una cruz derrotado.

Es ahora cuando logro percibir que en el corazón tenemos gravado el nombre de todas aquellas personas a las que amamos y nos importan ¡Que bello es amar! el ser humano a mal interpretado este sentimiento pero, el amor no solo esta presente en los tiempos buenos, sino también en los malos, y que bello es amar cuando das tu vida por el otro y amas hasta incluso hasta que duele.

GLOSARIO

Aprehendizaje. En pedagogía sinónimo de aprendizaje significativo, aquel conocimiento, habilidad o actitud de la que se apropia el aprendiente.

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.