



La comunidad de diálogo filosófico, una posibilidad para potenciar la comprensión lectora en secundaria

The Ccmmunity of philosophical dialogue: A possibility for strengthening reading comprehension in secondary education

Recepción: 9 de marzo de 2026 | Aceptación: 30 de mayo de 2026

Oscar León Alcántara¹

Resumen

El ensayo sostiene que la Estrategia Estatal de Comprensión Lectora (SECTI), puesta en marcha por el Gobierno del Estado de México en 2025, gana alcance formativo cuando se articula con la Filosofía para Niños de Matthew Lipman, en particular con la metodología de la Comunidad de Diálogo Filosófico. El autor contrasta los propósitos del programa estatal con los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y valorativo-intertextual) y argumenta que SECTI trabaja sobre todo los aspectos formales y el nivel literal, mientras la Comunidad de Diálogo atiende los niveles inferencial y valorativo, poco trabajados por las estrategias remediales habituales. Como aporte central, el texto ofrece un modelo híbrido de seis pasos, una viñeta didáctica para un aula de secundaria, el rol del docente mediador y tres instrumentos de evaluación cualitativa. La propuesta se inscribe en la Nueva Escuela Mexicana y queda abierta a validación empírica posterior mediante estudios de caso.

Palabras clave: Comprensión lectora, filosofía para niños, comunidad de diálogo, secundaria, Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

This essay argues that the State Reading Comprehension Strategy (SECTI), launched by the Government of the State of Mexico in 2025, gains formative reach when it is articulated with Matthew Lipman's Philosophy for Children, particularly with the methodology of the Community of Philosophical Dialogue. The author contrasts the aims of the state program with the three levels of reading comprehension (literal, inferential, and evaluative-intertextual) and argues that SECTI works mainly on formal aspects and the literal level, whereas the Community of Dialogue attends to the inferential and evaluative levels, seldom addressed by conventional remedial strategies. As its central contribution, the text offers a six-step hybrid model, a didactic vignette for a secondary classroom, the role of the teacher as mediator, and three qualitative assessment instruments. The proposal is situated within the New Mexican School and remains open to subsequent empirical validation through case studies.

Keywords: Reading comprehension, philosophy for children, community of dialogue, secondary education, New Mexican School.

¹ oscarla0130@gmail.com (autor de correspondencia), Docente, Escuela Telesecundaria 0002 "León Guzmán"

Introducción

La comprensión lectora representa una preocupación sostenida en el sistema educativo mexicano, tanto por su incidencia en el aprovechamiento académico como por su relación con la formación ciudadana. Las evaluaciones nacionales e internacionales realizadas en los últimos quince años dan cuenta de rezagos persistentes en los estudiantes de secundaria. Los resultados de PISA 2022 ubican a México en niveles inferiores al promedio de la OCDE en comprensión lectora, mientras que las evaluaciones estatales reportan que una proporción considerable de los estudiantes de tercer grado de secundaria no alcanza los niveles inferenciales esperados para su grado. Este panorama ha motivado diversas iniciativas pedagógicas y de política educativa, tanto federales como estatales. En este contexto, el Gobierno del Estado de México puso en marcha, en 2025, la Estrategia Estatal de Comprensión Lectora (SECTI), dirigida al fortalecimiento de la lectura en educación básica.

El ensayo sostiene la tesis siguiente. La estrategia SECTI, aunque pertinente como diagnóstico y remediación de aspectos formales de la lectura, requiere un complemento pedagógico que atienda los niveles más altos de comprensión; la Comunidad de Diálogo Filosófico, propuesta por Matthew Lipman en el marco del programa Filosofía para Niños (FpN), ofrece ese complemento. La articulación de ambas iniciativas daría lugar a una propuesta híbrida con mayor alcance formativo, sobre todo pertinente para los estudiantes de secundaria que transitan hacia el pensamiento abstracto. Esta articulación no pretende sustituir a la estrategia SECTI ni añadir una carga adicional al docente, sino ofrecer una vía para que los materiales ya existentes en las aulas mexiquenses rindan frutos pedagógicos de mayor alcance.

El argumento se inscribe en un contexto educativo particular, el de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyos Campos Formativos reorganizan el currículum en torno a problemas éticos, sociales y culturales antes que a asignaturas compartimentadas (Secretaría de Educación Pública, 2022). Esta reorganización abre condiciones propicias para el tipo de lectura dialógica y reflexiva que propone FpN. El ensayo busca aprovechar esa coincidencia de horizontes entre la política pública estatal, el currículum nacional y una tradición filosófica educativa con décadas de desarrollo en Iberoamérica.

Conviene precisar el carácter del trabajo. Se trata de un ensayo académico de corte argumentativo, no de un reporte de investigación empírica. Su objetivo consiste en dialogar con la literatura disponible y con la práctica docente para proponer una alternativa viable al magisterio mexicano, con apertura a la validación posterior mediante estudios de campo. El texto se organiza de la siguiente forma. Tras esta introducción, se presentan los niveles de comprensión lectora y se describe la estrategia SECTI; luego se expone el programa FpN y sus fundamentos epistemológicos en forma sintética, enseguida se desarrolla la Comunidad de Diálogo y el rol del docente

mediador. A continuación se ofrece la propuesta metodológica híbrida con una viñeta didáctica y un modelo de evaluación complementaria, el texto cierra con conclusiones y líneas de trabajo futuro.

La comprensión lectora y sus niveles

La comprensión lectora ha sido objeto de un cuerpo teórico amplio durante las últimas décadas. Autoras y autores como Solé (1992), Cassany (2006) y el modelo clásico de Kintsch y Van Dijk (1978) han mostrado que leer no se reduce a decodificar signos, sino que supone la construcción activa de sentido por parte del lector. Solé (1992) concibe la lectura como un proceso de interacción entre el texto, los conocimientos previos del lector y los propósitos con que se lee. Su aporte central consiste en reubicar la lectura dentro de una didáctica estratégica, donde el docente enseña a los estudiantes a activar conocimientos previos antes de leer, a controlar la comprensión durante la lectura y a evaluar lo comprendido después de ella. Estas operaciones metacognitivas, sostiene Solé, no se desarrollan de forma espontánea; requieren enseñanza explícita y práctica sistemática.

Cassany (2006), por su parte, señala que toda lectura con densidad requiere situar el texto en su contexto ideológico y cultural, aquello que denomina leer “tras las líneas”. Para este autor, la lectura posee tres planos complementarios, leer las líneas (decodificar), leer entre líneas (inferir) y leer tras las líneas (interpretar críticamente el posicionamiento del autor, sus silencios y sus supuestos). Cassany (2006) sitúa su propuesta en la tradición de pedagogía emancipadora de Freire (1983), que concibe la alfabetización como práctica social transformadora, y desde ahí ofrece al docente un vocabulario claro para trabajar la lectura como acto de comprensión y juicio, no como simple reconocimiento de signos.

Kintsch y Van Dijk (1978) aportaron un modelo cognitivo que distingue entre microestructura, macroestructura y modelo situacional, es decir, tres planos progresivos en la construcción del sentido. La microestructura remite al procesamiento local del texto, frase a frase, la macroestructura al sentido global que el lector construye a partir de la integración de las ideas locales; el modelo situacional a la representación mental de la situación referida por el texto, que integra la información del texto con los conocimientos previos del lector. Este modelo cognitivo permanece vigente como referencia teórica en los estudios contemporáneos sobre comprensión lectora y ofrece un sustento empírico a las distinciones que siguen.

La tradición didáctica iberoamericana ha sintetizado estos aportes en tres niveles de comprensión, hoy ampliamente aceptados en los programas escolares. El nivel literal recupera información explícita del texto, como datos, personajes, secuencias y hechos. Se trata del nivel más básico y suele trabajarse con preguntas del tipo “qué”, “quién”, “cuándo” y “dónde”. El nivel inferencial

demanda que el lector establezca relaciones no explícitas, anticipe consecuencias, identifique propósitos del autor y reconozca ironías o supuestos implícitos. Las preguntas típicas de este nivel comienzan con “por qué”, “para qué” o “qué pasaría si”. El nivel valorativo-intertextual, el más complejo, plantea al lector emitir juicios, contrastar con otros textos, poner en cuestión los argumentos y tomar posición razonada (Pérez Zorrilla, 2005). En este nivel, las preguntas apelan a la justificación, el contraste de perspectivas y la evaluación ética o estética del texto leído.

Esta distinción cobra importancia para el argumento que aquí se desarrolla, pues las estrategias remediales centradas en la decodificación, la fluidez y la entonación operan principalmente en el nivel literal. Los niveles inferencial y valorativo-intertextual, aunque son los que más interesan en secundaria, quedan con frecuencia desatendidos por falta de metodologías específicas que los trabajen de forma sistemática. Pérez Zorrilla (2005), en un estudio sobre las dificultades de evaluación de la comprensión lectora, ha documentado que la mayoría de las pruebas estandarizadas se concentra en el nivel literal y explora de modo limitado los niveles superiores, lo cual retroalimenta una práctica docente igualmente centrada en lo literal. El círculo se rompe solamente cuando se incorporan dispositivos pedagógicos específicos para trabajar la inferencia y la valoración, dispositivos que la escuela mexicana aún desarrolla con desigualdad.

Conviene añadir una consideración sobre la edad escolar. Los estudiantes de secundaria se encuentran, según la tradición piagetiana, en tránsito hacia el pensamiento operatorio formal, lo cual abre una ventana de oportunidad para el trabajo con los niveles superiores de comprensión. Esta oportunidad, sin embargo, requiere mediaciones pedagógicas específicas, pues no basta con exponer al estudiante a textos más complejos para que la comprensión inferencial y valorativa emerja de forma espontánea. La Comunidad de Diálogo Filosófico, como se argumentará más adelante, constituye una de esas mediaciones.

La Estrategia Estatal de Comprensión Lectora de SECTI

En el Plan de Desarrollo del Estado de México 2023-2029 y en el Programa Sectorial Bienestar Social 2024-2029, se asientan dos propósitos en materia educativa, por una parte, garantizar trayectorias educativas consistentes de los estudiantes, y por otra, atender de modo prioritario el abandono escolar y el bajo aprovechamiento académico (Secretaría de Educación, 2025, p. 4). Tras una consulta a setenta mil padres de familia, la autoridad estatal recogió como demanda recurrente el fortalecimiento de las habilidades de lectura, escritura y razonamiento matemático (Secretaría de Educación, 2025, p. 4). Esta consulta ofrece un punto de partida socialmente legitimado para la estrategia, dado que recoge una preocupación compartida por familias y autoridades educativas.

La estrategia de SECTI responde a esa demanda mediante una secuencia de diagnóstico, intervención y seguimiento. El diagnóstico identifica el nivel lector de los estudiantes en cuatro aspectos, a saber, comprensión, pronunciación, entonación y fluidez. Cada uno de estos aspectos es evaluado con instrumentos estandarizados que los docentes aplican en las primeras semanas del ciclo escolar. Después del diagnóstico, el docente ubica a los estudiantes en tres categorías, los que requieren apoyo constante, los que requieren apoyo ocasional y los que no requieren apoyo extraordinario. Esta categorización, aunque operativa, posee limitaciones conceptuales que conviene señalar: reduce la comprensión lectora a un continuo entre necesidad y autonomía, sin distinguir en qué nivel de comprensión se presenta la dificultad.

La intervención se propone mediante las guías SECTI, que ofrecen estrategias lectoras diferenciadas según la categoría de cada estudiante. Las guías proponen actividades de lectura en voz alta, ejercicios de entonación, cuestionarios de comprensión y ejercicios de fluidez. El docente selecciona las actividades pertinentes para su grupo y las aplica durante los minutos de lectura establecidos por la estrategia. El seguimiento se concreta en registros estadísticos mensuales que los docentes presentan en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE), donde el colectivo docente analiza los avances y comparte experiencias.

La propuesta posee virtudes indiscutibles. Ofrece un instrumento común al magisterio estatal, lo cual favorece la comparabilidad de resultados y el diálogo entre escuelas. Institucionaliza la evaluación periódica, con lo cual evita que la comprensión lectora quede al margen de la práctica cotidiana. Articula la discusión pedagógica en el CTE, espacio que hasta hace pocos años carecía de un eje temático sostenido durante el ciclo escolar. Además, al involucrar a los padres de familia mediante la consulta inicial, la estrategia gana legitimidad social y abre canales de corresponsabilidad. Estas virtudes merecen ser reconocidas antes de formular cualquier observación complementaria.

Sin embargo, una lectura atenta de sus materiales muestra que sus estrategias se concentran en los aspectos formales y en el nivel literal de la comprensión. Las actividades propuestas en las guías trabajan con intensidad la decodificación, la fluidez y la entonación, e incorporan preguntas de comprensión que, en su mayoría, apelan al nivel literal. La dimensión inferencial aparece tratada con brevedad, y la valorativa-intertextual queda prácticamente ausente. Esta concentración se entiende si se considera que la estrategia fue diseñada como respuesta a los rezagos diagnosticados en los aspectos formales; atenderlos constituye una prioridad legítima. No obstante, si la estrategia se limita a ese horizonte, corre el riesgo de formar lectores técnicamente competentes pero incapaces de ejercer una lectura reflexiva y valorativa, que es precisamente la que la sociedad contemporánea demanda de los estudiantes de secundaria.

La dimensión inferencial y, sobre todo, la valorativa-intertextual, requieren un marco pedagógico complementario que las trabaje con la misma sistematicidad con que la estrategia de SECTI trabaja los aspectos formales. Aquí se inserta la propuesta de Lipman, que ofrece ese marco. La articulación que se propondrá en las páginas siguientes no reemplaza las actividades de la estrategia de SECTI, sino que las reubica dentro de un horizonte pedagógico más amplio, donde los aspectos formales encuentran sentido al servicio de una comprensión reflexiva y dialógica.

El programa de Filosofía para Niños

El programa Filosofía para Niños fue diseñado por Matthew Lipman en la década de 1970 y desarrollado junto con Ann Margaret Sharp como un proyecto sostenido de introducción de la reflexión filosófica en el aula de educación básica. Nació en el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) de la Universidad de Montclair, Nueva Jersey, y en cinco décadas se difundió por más de cincuenta países. En Iberoamérica encontró terreno fértil desde los años noventa; Accorinti (1999) documenta su recepción en Argentina, Kohan (2009) su proyección en Brasil y en el resto de América Latina, y en México ha tenido desarrollos institucionales asociados, entre otras instancias, a la Universidad Iberoamericana y a la Universidad de las Américas Puebla.

La premisa del programa es que los niños y adolescentes poseen capacidad genuina para el pensamiento filosófico cuando se les ofrecen las condiciones pedagógicas apropiadas. Esta premisa rompe con la tradición pedagógica que concibe la filosofía como materia propia de la juventud tardía, apta solamente para quienes han alcanzado la madurez intelectual suficiente. Lipman sostiene que la capacidad filosófica no depende de la edad, sino de la existencia de condiciones dialógicas que inviten al pensamiento reflexivo. El programa aspira a formar ciudadanos reflexivos con conciencia social (Echeverría, 2004, p. 67), en la convicción de que una democracia robusta requiere sujetos habituados a deliberar, escuchar razones y emitir juicios fundados.

Lipman (1992) identifica cuatro dimensiones del pensamiento que el programa busca desarrollar, el pensamiento de orden superior, el pensamiento reflexivo, el pensamiento creativo y el pensamiento complejo. El pensamiento de orden superior descansa en tres rasgos, riqueza, coherencia e indagación, y demanda lecturas que promuevan la reflexión sobre temas sustanciales para la comunidad de los lectores. La riqueza remite a la capacidad de un pensamiento para articular múltiples aspectos de un problema, la coherencia al encadenamiento lógico de las ideas, la indagación al movimiento interno que busca respuestas a preguntas genuinamente abiertas.

El pensamiento reflexivo, según Lipman (1998), se define por tres notas, es sensible al contexto, se apoya en criterios y es autocorrectivo. La sensibilidad al

contexto implica que el pensamiento reconoce las particularidades de la situación en la que opera y evita aplicar fórmulas generales de modo mecánico. El apoyo en criterios significa que las afirmaciones se justifican con razones públicamente contrastables, no con meras opiniones. El carácter autocorrectivo supone que el pensamiento revisa sus propias conclusiones a la luz de nuevas razones o evidencias. Estas tres notas, dice Lipman, se educan mediante la práctica dialógica continua.

El pensamiento creativo privilegia la espontaneidad, la intuición y la búsqueda de lo nuevo. Para Lipman, la creatividad no se opone al pensamiento disciplinado, por el contrario, ambos se alimentan mutuamente cuando la comunidad de indagación ofrece un espacio seguro para ensayar hipótesis arriesgadas que luego serán sometidas al examen colectivo. El pensamiento complejo rechaza las respuestas únicas y permite ensayar múltiples soluciones a un mismo problema, lo cual guarda afinidad con la perspectiva de los Campos Formativos de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2022). Esta afinidad en realidad no es casual, pues ambos planteamientos comparten la convicción de que los problemas educativos relevantes admiten distintas aproximaciones y de que la escuela debe formar sujetos capaces de habitar esa pluralidad.

A estas dimensiones se suman dos finalidades formativas de largo alcance. La enseñanza de la lógica, entendida como ejercicio de pensar sobre el propio pensamiento de forma ordenada, y la educación moral, que familiariza a los estudiantes con los derechos y deberes de la vida social. La enseñanza de la lógica no se concibe como asignatura formal, sino como práctica cotidiana de análisis argumental durante las sesiones dialógicas; los estudiantes aprenden a identificar premisas, detectar falacias y evaluar la solidez de las inferencias en el curso mismo de la discusión. La educación moral, por su parte, surge del carácter necesariamente ético de las preguntas que las comunidades de indagación plantean; toda discusión sobre la amistad, la justicia o la valentía implica un ejercicio de ponderación moral.

La investigación empírica disponible respalda ese alcance formativo. García Moriyón et al. (2005) realizaron un metaanálisis de dieciocho estudios que evaluaron los efectos de FpN sobre habilidades de razonamiento, y encontraron un tamaño de efecto medio que avala la capacidad del programa para desarrollar el pensamiento de orden superior. El programa cuenta, entonces, con el respaldo teórico y empírico para atender los niveles inferencial y valorativo de la comprensión lectora, que son precisamente los que la estrategia de SECTI deja pendientes.

Fundamentos epistemológicos

La propuesta de Lipman se apoya en una tradición pedagógica amplia que conviene reconocer de forma sintética. Tres figuras tienen mayor peso para

comprender la Comunidad de Diálogo como dispositivo lector; no se trata de exponer sus filosofías de modo exhaustivo, sino de identificar los rasgos que Lipman recoge y que dan sustento a la pedagogía dialógica.

De Sócrates (470/469-399 a. C.), cuya práctica Werner Jaeger describió como el fenómeno pedagógico más formidable de la historia de Occidente (Jaeger, 1971, pp. 403-404), Lipman retoma la mayéutica, es decir, el arte de conducir al interlocutor al conocimiento mediante preguntas, ese gesto socrático se traduce, en la Comunidad de Diálogo, en el desplazamiento del contenido por la pregunta como eje de la sesión. Lo que se discute parte siempre de una pregunta generadora, no de un temario predeterminado, y esa apertura es lo que da acceso a los niveles inferencial y valorativo de la lectura. A diferencia de la pregunta escolar convencional, cuya respuesta el docente conoce de antemano, la pregunta socrática busca abrir un espacio de pensamiento compartido donde el sentido se construye en la conversación misma.

De Aristóteles, discípulo de Platón y fundador del Liceo, Lipman recoge la pedagogía del juicio. El juicio razonado, entendido como capacidad de ponderar razones y tomar posición fundada, ocupa un lugar central en el currículum de FpN y encuentra cabida natural en las lecturas propuestas por las guías SECTI cuando se las trabaja con esta intención. Aristóteles concibió el juicio práctico, la *phrónesis*, como virtud intelectual irreducible al conocimiento teórico, una virtud que se educa mediante la experiencia de la deliberación, no mediante la transmisión de reglas generales. Esta concepción orienta el aula dialógica como propuesta para cultivar en los estudiantes la capacidad de juzgar situaciones complejas con sensibilidad a sus particularidades.

De John Dewey proviene la concepción de la escuela como continuidad de la vida social. Dewey (1999, p. 17) sostiene que la escuela ha de representar la vida presente y que esa vida debe ser para el niño tan real y llena de sentido como la que experimenta en el hogar, en la calle o en el campo de juego. La escuela debe tornarse una *miniature community, an embryonic society*, es decir, una comunidad en miniatura, una sociedad en embrión (Dewey, 1999, p. 21). Esta concepción da sustento a la Comunidad de Diálogo como pequeña sociedad deliberativa en donde la lectura adquiere sentido compartido. La lectura, bajo esta óptica, no es una operación solitaria del individuo frente al texto, es una práctica social que adquiere su plenitud cuando se comparte con otros y se somete al contraste dialógico.

Otros referentes del programa, como Bruner, Vygotsky y Piaget, aportan el sustento psicológico sobre la construcción social del conocimiento y el andamiaje docente, aspectos retomados con amplitud por Accorinti (1999) y Kohan (2009). Vygotsky, en particular, ofrece con su noción de zona de desarrollo próximo una justificación teórica para el papel del mediador en la Comunidad de Diálogo, el mediador ayuda a los estudiantes a hacer lo que aún

no pueden hacer solos y a interiorizar progresivamente las operaciones del pensamiento reflexivo.

La Comunidad de Diálogo y el rol del docente mediador

Una Comunidad de Diálogo es un espacio pedagógico donde un grupo de estudiantes y un mediador construyen conocimiento a partir de la reflexión conjunta sobre un texto o una cuestión. Sus rasgos distintivos son cuatro, la asignación ordenada de turnos de palabra, la escucha activa de los argumentos ajenos, la emisión fundada de juicios propios y la corrección cooperativa del razonamiento colectivo (Sharp, 1995). Cada uno de estos rasgos cumple una función pedagógica determinada. La asignación de turnos educa en la paciencia y el respeto mutuo, la escucha activa cultiva la disposición a tomar en serio las razones del otro, la emisión de juicios fundados forma en el ejercicio responsable de la palabra; la corrección cooperativa convierte al error en recurso de aprendizaje compartido, antes que en motivo de vergüenza individual.

Sharp (1995) insistió en que la Comunidad de Diálogo se aleja de ser una mera técnica didáctica y representa una forma de vida educativa que encarna valores democráticos. Los estudiantes que participan regularmente en comunidades de indagación aprenden a pensar mejor y, al mismo tiempo, a habitar un espacio común regido por normas de reciprocidad y justificación. Esta dimensión ética distingue a la Comunidad de Diálogo de otras estrategias conversacionales del aula y fundamenta su pertinencia para la formación ciudadana que la Nueva Escuela Mexicana se propone.

La figura del docente mediador merece consideración aparte, pues es un elemento frecuentemente subestimado en las adaptaciones del programa. El mediador no transmite contenidos ni corrige respuestas, su función consiste en sostener la conversación mediante tres operaciones básicas. La primera es la formulación de preguntas generadoras que abran posibilidades de reflexión sin orientar hacia una respuesta predeterminada. Una buena pregunta generadora posee tres cualidades, parte del texto leído, pero lo trasciende, admite respuestas diversas genuinamente defendibles y convoca a los estudiantes a pensar con sus propios recursos, sin que la respuesta “correcta” se encuentre en el libro de texto o en la mente del docente. La segunda operación es la redistribución de la palabra, de modo que todas las voces encuentren cabida y ningún estudiante monopolice la discusión. Esta operación requiere del mediador una atención sostenida a las dinámicas del grupo, debe identificar a quienes participan con facilidad y a quienes prefieren el silencio, y buscar estrategias para incluir a los segundos sin forzarlos. Las preguntas dirigidas con delicadeza, las invitaciones a comentar un aporte previo o la apertura de pausas para la escritura individual antes del habla son recursos habituales.

La tercera operación es la repregunta, que devuelve al grupo los argumentos emitidos para interrogar en sus supuestos o para contrastarlos con otros. La

repregunta no busca poner en aprietos al estudiante que ha hablado, busca hacer visible el espesor de su aporte y convertirlo en insumo para el pensamiento colectivo. “¿Qué razones tienes para pensar eso?”, “¿estás de acuerdo con lo que dijo tu compañera?”, “¿podrías dar un ejemplo?” son repreguntas que el mediador incorpora a su repertorio.

García Moriyón et al. (2005), en un metaanálisis sobre los efectos del programa, identificaron correlaciones positivas entre la presencia de estas operaciones mediadoras y el desarrollo de habilidades de razonamiento en los estudiantes participantes. Los estudios revisados en ese metaanálisis muestran que los efectos son mayores cuando el mediador cuenta con formación específica y cuando las comunidades de indagación se sostienen a lo largo del ciclo escolar, no como actividad aislada. La implicación para la práctica docente es clara. Una Comunidad de Diálogo que se realiza de forma ocasional difícilmente genera los efectos formativos documentados por la investigación, para que esos efectos aparezcan, el docente necesita practicarla con regularidad y apropiarse progresivamente de sus operaciones, hasta que la pregunta generadora y la repregunta se vuelvan parte natural de su repertorio.

La formación del docente mediador representa un requisito que conviene explicitar. Sin una apropiación previa de la lógica dialógica del programa, la Comunidad de Diálogo corre el riesgo de convertirse en una conversación informal sin dirección formativa. Los espacios del CTE, ya previstos en la operación de SECTI, constituyen una plataforma natural para esta formación. Se propone aprovechar las sesiones mensuales del CTE para analizar viñetas de comunidades de indagación, ensayar la formulación de preguntas generadoras y revisar colectivamente los diarios del mediador. Esta formación en servicio, ligada a la práctica cotidiana, tiene ventajas sobre las capacitaciones externas aisladas, pues ofrece a los docentes la posibilidad de aprender de sus propios casos y construir una comunidad profesional anclada en la escuela.

Metodología de la propuesta híbrida

La articulación entre SECTI y FpN puede operacionalizarse en una secuencia de seis pasos, aplicable a los tiempos ordinarios del aula de secundaria. La secuencia se diseñó de modo que respete los treinta minutos de lectura diaria previstos por SECTI y, al mismo tiempo, abra espacio para la dimensión dialógica propia de FpN. Una sesión completa de la propuesta híbrida puede ocupar entre dos y tres periodos de clase, distribuidos en días consecutivos o no, según la organización del docente.

Primero, se selecciona una lectura de las guías SECTI, de los Maratones de lectura o de *El libro de múltiples lenguajes* de Telesecundaria. El criterio de selección consiste en que el texto abra preguntas éticas, existenciales o sociales pertinentes para los estudiantes. Los cuentos, las fábulas y los relatos breves ofrecen generalmente material más productivo que los textos puramente

informativos, pues presentan conflictos y personajes que invitan a la ponderación. El docente debe leer previamente el texto con ojo filosófico, identificar las preguntas que podrían emerger en la discusión y anticipar las rutas de pensamiento que podrían abrirse. Esta preparación distingue al mediador formado del improvisador.

Segundo, el grupo realiza una lectura compartida en círculo, atenta a los aspectos que SECTI trabaja como pronunciación, entonación y fluidez, con lo cual se preserva la dimensión formal de la estrategia estatal. Cada estudiante lee un fragmento en voz alta, y el docente aprovecha el momento para atender las dificultades de pronunciación o entonación que observe. La disposición física en círculo importa más de lo que parece, rompe con la geometría frontal del aula tradicional y establece visualmente la igualdad comunicativa que la Comunidad de Diálogo requiere.

Tercero, el docente mediador plantea una pregunta generadora que surge del texto leído. Esta pregunta debe ser abierta, genuinamente problemática y formulada de modo que ninguna respuesta aparezca como evidente. El mediador experimentado sabe que la pregunta generadora puede también emerger de los propios estudiantes, a quienes se invita previamente a formular preguntas que el texto les suscita. Cuando esto ocurre, el grupo vota o selecciona colectivamente la pregunta que se discutirá; este gesto refuerza el carácter genuinamente dialógico de la comunidad y respeta la voz estudiantil.

Cuarto, se abre la discusión con asignación ordenada de turnos. El docente redistribuye la palabra, repregunta y pide fundamentación de los juicios emitidos, sin imponer conclusiones propias. Durante esta fase, el mediador sostiene varios equilibrios simultáneos; entre la participación de los estudiantes más activos y la de los más callados, entre la profundización en un argumento y la apertura a otras perspectivas, entre el respeto por la autonomía del pensamiento estudiantil y la orientación hacia un nivel razonable de exigencia argumental. La duración de esta fase es variable; una discusión fecunda puede ocupar veinte, treinta o cuarenta y cinco minutos, según la riqueza del tema y el nivel de apropiación del grupo.

Quinto, el grupo construye conclusiones provisionales, que pueden registrarse en el pizarrón o en un documento compartido. Las conclusiones no cierran la discusión, quedan abiertas a la continuación en sesiones posteriores. El mediador invita al grupo a identificar los puntos donde hubo acuerdo, los puntos donde persistió el desacuerdo razonable y las preguntas nuevas que la discusión generó. Este gesto de síntesis colectiva educa en la capacidad de reconocer la estructura de una conversación compleja y ofrece a los estudiantes un modelo de pensamiento ordenado que podrán aplicar en contextos diversos.

Sexto, cada estudiante redacta un texto breve donde recupera un argumento propio, un argumento ajeno que le haya hecho pensar y una pregunta nueva que haya surgido tras la discusión. Este producto escrito articula la oralidad

dialógica con la escritura reflexiva, y cumple varias funciones pedagógicas. Ofrece al estudiante la oportunidad de procesar individualmente lo ocurrido en el grupo; brinda al docente evidencia concreta del nivel de apropiación alcanzado; y genera un insumo textual que puede leerse en sesiones posteriores para continuar la discusión. La extensión recomendada oscila entre diez y quince líneas, suficiente para el ejercicio reflexivo y compatible con los tiempos del aula.

Una viñeta didáctica

Para ilustrar la propuesta, se ofrece a continuación una viñeta aplicable a un aula de primero de secundaria. Se toma como lectura el cuento “El niño filósofo” de Jordi Nomen (2018), en el pasaje donde el protagonista pregunta a su abuelo qué significa ser valiente. La elección del texto obedece a varios criterios, la lectura es breve y accesible para el nivel educativo, plantea una cuestión ética ligada a la experiencia cotidiana de los adolescentes y ofrece personajes con los que el grupo escolar puede identificarse sin dificultad.

Antes de la sesión, el docente preparó tres preguntas generadoras alternativas y reflexionó sobre las rutas de discusión que cada una podría abrir. Esta preparación previa es parte del trabajo del mediador, aunque la pregunta efectivamente planteada pueda surgir del grupo. El docente también organizó el aula en círculo y retiró los materiales innecesarios, con el fin de crear un ambiente propicio para la escucha.

Tras la lectura compartida, el docente mediador plantea la pregunta generadora, ¿puede alguien ser valiente sin sentir miedo? A partir de esta cuestión, la discusión puede transitar por los aportes que los estudiantes ofrecen sobre sus propias experiencias de miedo y valentía. Las primeras intervenciones suelen ser tentativas, casi testimoniales; alguien narra una situación donde sintió miedo, otra persona aporta un contraejemplo. El mediador, lejos de ofrecer una definición, repregunta ante cada intervención.

Si un estudiante afirma que “valiente es el que no tiene miedo”, el mediador puede devolver la pregunta al grupo, ¿están todos de acuerdo?, ¿qué ejemplos encontramos donde alguien sienta miedo y aun así actúe? Esta repregunta hace un triple trabajo, suspende el cierre prematuro de la discusión, invita a otros estudiantes a participar y modela una operación intelectual que los propios estudiantes aprenderán a realizar con el tiempo, la de someter una afirmación general al contraste con casos concretos. Si otro estudiante distingue entre temeridad y valentía, el mediador puede pedir fundamentación, ¿en qué se diferencian?, ¿podría alguien dar un ejemplo de cada una?

Las conclusiones provisionales que pueden surgir en una sesión de este tipo acostumbran contemplar distinciones conceptuales, como la diferencia entre valentía y ausencia de miedo, o entre valentía y temeridad. Es habitual que el grupo llegue a formulaciones del tipo “valiente es quien siente miedo pero

actúa por una razón buena”, o “la temeridad es actuar sin pensar, la valentía es actuar con reflexión”. Estas formulaciones, aunque no agoten la complejidad filosófica de la cuestión, representan un logro pedagógico notable; los estudiantes han construido colectivamente distinciones conceptuales que nadie les impuso.

El producto escrito recupera estos aportes. Un estudiante podría redactar, “Mi compañera dijo que valiente es quien siente miedo y actúa con cuidado; antes yo pensaba distinto. Me quedé con la pregunta de si la valentía siempre es buena o a veces puede hacer daño”. Otro podría escribir, “Me di cuenta de que había confundido la valentía con no tener miedo. Ahora pienso que la valentía necesita miedo, porque si no hay miedo no hay nada que vencer. Pero la pregunta que me quedó es, ¿la valentía se puede aprender o se nace con ella?”. Este tipo de textos breves muestra cómo la actividad moviliza los niveles inferencial y valorativo de la comprensión, y a la vez respeta los aspectos formales atendidos por SECTI. La calidad de la discusión depende menos de las capacidades previas del grupo que de la mediación ejercida por el docente. Grupos que aparentemente son poco participativos suelen abrirse al diálogo cuando el mediador sostiene la pregunta con paciencia y ofrece espacios de silencio productivo. La paciencia del mediador es, quizá, la cualidad pedagógica más necesaria; los frutos de la Comunidad de Diálogo no son inmediatos, sino que se decantan a lo largo de semanas y meses de práctica continuada.

Evaluación de la comprensión en la propuesta híbrida

La propuesta híbrida plantea un modelo de evaluación que dialogue con los registros estadísticos ya previstos por SECTI sin reducirse a ellos. Conviene incorporar tres instrumentos cualitativos de seguimiento. Estos instrumentos no sustituyen a los cuantitativos, sino que los complementan con información que el número solo no puede capturar, como la calidad de los argumentos, la capacidad de escucha y el desarrollo de la autonomía reflexiva.

Un diario del mediador, donde el docente registra las preguntas generadoras planteadas, los argumentos sustanciales emitidos por los estudiantes y las repreguntas que abrieron nuevas rutas de discusión. El diario ocupa quince o veinte minutos al cierre de cada sesión y se organiza en torno a cuatro campos; la pregunta generadora planteada, los aportes estudiantiles que merecieron atención, las repreguntas realizadas y las conclusiones provisionales alcanzadas. Este registro ofrece insumos para la sesión del CTE, donde los docentes pueden contrastar experiencias. Con el tiempo, el diario se convierte en un reservorio de buenas prácticas que el docente puede consultar para enriquecer sus propias sesiones y para compartir con colegas que se inician en la metodología.

Una rúbrica de participación dialógica, que valora cuatro dimensiones, la escucha activa, la fundamentación de los juicios, la consideración de los

argumentos ajenos y la corrección cooperativa del razonamiento. La rúbrica no mide respuestas correctas, valora cualidades del proceso. Cada dimensión se gradúa en tres niveles, inicial, en desarrollo y consolidado, con descriptores concretos para cada nivel. Por ejemplo, en la dimensión de escucha activa, el nivel inicial se describe como “atiende de modo intermitente a las intervenciones de sus compañeros”; el nivel en desarrollo como “atiende con regularidad y recupera aportes previos”; el nivel consolidado como “atiende de modo sostenido, cita con precisión aportes previos y los integra en su propio razonamiento”. El docente evalúa a cada estudiante dos o tres veces por bimestre, con lo cual se genera una trayectoria observable.

Un portafolio de textos breves, con los productos escritos al cierre de cada sesión. El portafolio da cuenta de la evolución de la comprensión inferencial y valorativa a lo largo del ciclo escolar, y complementa los registros cuantitativos de SECTI. Al final de cada bimestre, el docente revisa el portafolio de cada estudiante y marca, con criterios previamente acordados, el desarrollo de las operaciones cognitivas pertinentes, como la formulación de preguntas nuevas, la integración de aportes ajenos al propio razonamiento y la capacidad de sostener posiciones con fundamento. El portafolio sirve también como instrumento de autoevaluación, cuando el estudiante revisa sus propios textos de meses anteriores y observa su propia evolución.

Estos tres instrumentos conectan la propuesta híbrida con la lógica institucional del CTE, ofrecen al docente evidencia sobre el avance de sus estudiantes y preservan el carácter formativo de la evaluación, alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. La evaluación, bajo este modelo, no es un acto puntual de verificación sino que se convierte en práctica continua de acompañamiento al aprendizaje. Este desplazamiento es coherente con los planteamientos de la NEM sobre la evaluación formativa, y ofrece al magisterio un dispositivo concreto para llevarlos a la práctica cotidiana.

Bibliografía recomendada para el aula

Para el trabajo docente, se proponen los materiales que siguen. *El niño filósofo* de Jordi Nomen (2018) ofrece situaciones cotidianas de fácil entrada en secundaria, con personajes y preguntas ligados a la experiencia juvenil contemporánea. Los libros del Proyecto Noria de Angélica Sátiro aportan una progresión didáctica probada en español, con materiales diseñados específicamente para el trabajo de Filosofía para Niños en contextos hispanohablantes. La colección de Oscar Brenifier propone preguntas filosóficas accesibles para distintas edades, con un formato visualmente cuidado que favorece el primer acercamiento al pensamiento reflexivo. Las novelas filosóficas del propio Lipman, como *El descubrimiento de Harry*, *Lisa* y *Mark*, constituyen el repertorio clásico del programa y conviene incorporarlas al menos como referencia, aunque su traducción al español presenta dificultades

de adecuación cultural que el docente debe ponderar. Los materiales oficiales, como las guías SECTI, los Maratones de Lectura y *El libro de múltiples lenguajes* de Telesecundaria, constituyen lecturas idóneas para iniciar comunidades de diálogo en los contextos escolares del Estado de México. Su ventaja radica en que son materiales de uso común en las aulas, con lo cual la propuesta híbrida no añade cargas logísticas al docente. Cada material ofrece textos breves, ajustados a los tiempos escolares, con temas que dan lugar a la apertura dialógica cuando el mediador sabe plantear las preguntas oportunas.

Conclusiones

El recorrido argumentativo aquí trazado sostiene que la estrategia de SECTI y la Comunidad de Diálogo Filosófico no se oponen; antes bien, se complementan. La primera atiende aspectos formales y el nivel literal de la comprensión con un alcance institucional amplio. La segunda ofrece un marco para los niveles inferencial y valorativo, escasamente atendidos por las estrategias remediales convencionales. La propuesta híbrida descrita en estas páginas, con sus seis pasos metodológicos, su viñeta didáctica y sus instrumentos de evaluación cualitativa, pretende ofrecer al magisterio de secundaria una alternativa operativa y viable para fortalecer la comprensión lectora en toda su amplitud.

La articulación propuesta se inscribe en un horizonte pedagógico coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, sobre todo con su énfasis en la formación ciudadana reflexiva, en el trabajo por proyectos y en la evaluación formativa. La Comunidad de Diálogo Filosófico ofrece un dispositivo concreto para llevar esos principios a la práctica cotidiana del aula, con un anclaje teórico consistente y una trayectoria empírica respaldada por décadas de investigación internacional.

Tres líneas de trabajo futuro quedan planteadas. La primera consiste en la validación empírica de la propuesta mediante estudios de caso en escuelas secundarias del Estado de México, con grupos experimentales y de control, que permitan observar los efectos sobre los niveles de comprensión inferencial y valorativa. Tales estudios podrían emplear pruebas estandarizadas antes y después de la intervención, y complementarse con análisis cualitativo de los portafolios de escritura y los diarios del mediador. La investigación podría orientarse también a identificar las condiciones institucionales que favorecen la sostenibilidad de la propuesta, como la estabilidad de la planta docente, el apoyo de la dirección escolar y la continuidad del programa a lo largo de los ciclos escolares.

La segunda refiere a la formación docente, toda vez que la figura del mediador requiere una apropiación específica del programa que conviene diseñar con apoyo de las instancias formadoras. Las Normales, los Centros de Actualización del Magisterio y las instituciones de educación superior con

programas de posgrado en educación podrían ofrecer cursos dedicados a la mediación dialógica, con componentes teóricos sobre FpN y componentes prácticos de simulación y análisis de casos. La formación inicial docente también ganaría con la incorporación de estos contenidos, de modo que los futuros maestros lleguen al aula con repertorios dialógicos ya interiorizados.

La tercera apunta al diseño de materiales propios, anclados en la cultura y los contextos de los estudiantes mexicanos, que recojan las virtudes de las novelas filosóficas de Lipman sin limitarse a ellas. Los escritores infantiles y juveniles mexicanos, así como los relatos orales de las tradiciones indígenas y populares, ofrecen un acervo inmenso para construir materiales pedagógicos que hablen a los estudiantes desde su propia cultura. Este esfuerzo editorial podría articularse entre universidades, secretarías de educación y editoriales especializadas, con el objetivo de construir, en los próximos años, un acervo propio de lecturas para comunidades de indagación en el contexto mexicano.

La contribución del ensayo no pretende agotar la discusión, sino abrir una veta de trabajo colaborativo entre docentes, formadores e investigadores. La comprensión lectora, cuando se asume como práctica social y reflexiva, convoca a la escuela a reinventarse como comunidad de pensamiento compartido. En ese horizonte, la articulación aquí propuesta entre política pública estatal y tradición filosófica educativa ofrece una vía concreta, perfectible y abierta al ajuste que la práctica docente demande. El magisterio mexiquense cuenta ya con los materiales de SECTI, con los espacios del CTE y con una disposición creciente al trabajo colaborativo; lo que resta es añadir a ese andamiaje la mediación dialógica que permita a los estudiantes leer con profundidad, pensar con otros y formarse como ciudadanos reflexivos del tiempo que habitan.

Referencias

- Accorinti, S. (1999). *Introducción a Filosofía para Niños*. Manantial.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Dewey, J. (1999). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Losada.
- Echeverría, E. (2004). *Filosofía para niños*. SM.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children. A meta-analysis. Thinking. *The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14–22.
- Jaeger, W. (1971). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
- Kohan, W. O. (2009). *Infancia y filosofía*. Progreso.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Nomen, J. (2018). *El niño filósofo*. Arpa.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora. Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, número extraordinario*, 121–138.
- Secretaría de Educación del Estado de México. (2025). *Guía SECTI CTE*. Gobierno del Estado de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. SEP.
- Sharp, A. M. (1995). The community of inquiry. Education for democracy. Thinking. *The Journal of Philosophy for Children*, 11(3–4), 31–37.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

