Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Trabajo recepcional

Vida, muerte y miedo en México: taller de literatura y cine para estudiantes de la LLI de la UV

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta Especialización

Presenta

Lic. Valeria Salinas García

Director:

Mtro. Víctor Hugo Vásquez Rentería

Xalapa de Enríquez, Veracruz, enero 2020.

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

Tutora: Dra. Norma Esther García Meza

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 1: Dr. José Fernando Alarcón González

Jefe de carrera de la Licenciatura en Lengua Inglesa

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: EPL. Amanda Falcone Torralba

Especialista en Promoción de la Lectura por la Universidad Veracruzana y gestora de derechos para el acceso abierto de la Editorial de la UV

Lector y sinodal 3: Mtra. Paula María Monique Busseniers Elsen

Profesora de tiempo completo en la Licenciatura en Lengua Inglesa

Integrante del colectivo de fomento a la lectura Las Voceras

Universidad Veracruzana

Dedicatorias

A Luchi, por ser luz en mi vida y
por contagiarme su gusto por las historias,
sobre todo de terror.

Agradecimientos

A Rafael Mondragón, Diego Sheinbaum, Elizabeth Álvarez José y la Cátedra José Emilio Pacheco de Universo de Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, por su grata hospitalidad y por compartir conmigo libros, charlas y permitirme formar parte de las actividades de promoción de la lectura que realizan. A los asistentes al taller Vida, muerte y miedo en México, por permitirme compartir lecturas con ellos. A Cármen Báez, directora de la Facultad de Idiomas, por facilitar el espacio y difundir el taller. A mis compañeros de la EPL, por su pasión y los momentos juntos. A Víctor Hugo Vásquez Rentería, por ser un gran profesor de literatura y guiarme todo este tiempo. A José Fernando Alarcón González, Amanda Falcone Torralba y Paula Busseniers, por leerme y ser parte fundamental de mi aprendizaje durante la Licenciatura en Lengua Inglesa y ahora en este posgrado. A mis papás, por tener siempre libros en el estante y comprarme muchos más.

A Luz María, porque toda esta trayectoria jamás habría sido posible sin ella. A Santiago, por estar y leer conmigo.

Algunos datos de la autora

Valeria Salinas García es egresada de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana. Cursó todas las materias de literatura, tanto obligatorias como optativas, que ofrece dicho programa. Ha participado en los eventos Palabra de autor y Encuentro de Literaturas. En Ágora de la Ciudad ofreció el taller Literatura infantil en inglés y el círculo de lectura del libro *La sombra del viento,* de Carlos Ruiz Zafón. Como parte de los círculos de lectura El estante de la Dirección de Difusión Cultural de la Universidad Veracruzana, instruyó el taller de lectura Vida, muerte y miedo en México.

Contenido

Dedicatorias 2
Agradecimientos 3
Algunos datos de la autora 4
Lista de tablas y figuras 7
Tablas 7
Figuras 7
Introducción 8
Capítulo 1. Marco referencial 10
1.1 Marco conceptual 10
1.1.1 La lectura en la universidad. 10
1.1.2 La lectura: una práctica sociocultural. 12
1.1.3 Literatura y cine. 14
1.2 Revisión de casos similares 16
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico 19
2.1 Las teorías que sustentan la intervención 19
2.1.3 Capital cultural. 19
2.1.1 Literatura comparada. 21
2.1.2 Narratología. 22
2.2 Metodología 24
2.2.1 Contexto de la intervención. 24
2.2.2 Planteamiento del problema. 26
2.2.3 Objetivos. 27
2.2.3.1 Objetivo general 27
2.2.3.2 Objetivos particulares 27
2.2.4 Hipótesis de intervención. 27
2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención. 28
2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos. 29
2.2.7 Metodología de análisis de datos. 30
Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados 31

Diagnóstico de los participantes 36
3.1 Presentación de resultados 39
3.1.1 Resultados para el Objetivo 1: Acercar a los participantes a textos de literatura mexicana con la temática de la vida, la muerte y el miedo. 39
3.1.2 Resultados para el Objetivo 2: Promover la lectura por placer en los participantes.... 40
3.1.3. Resultados para el objetivo 3: Facilitar la comprensión lectora utilizando el cine como una herramienta. 43
3.1.4 Lectura en grupo. 44
3.1.5 Comprobación de la hipótesis. 45
Capítulo 4. Discusión y recomendaciones 46
4.1 Sobre el taller de intervención 46
4.2 El capital cultural y el hábito lector 47
4.3 La literatura comparada y la narratología como herramientas para la promoción de la lectura 49
4.4 Promoción de la lectura en la universidad 51
Capítulo 5. Conclusiones 53
Referencias 55
Bibliografía 61
Apéndices 63
Apéndice A. Entrevista exploratoria 63
Apéndice B. Cuestionario diagnóstico relacionado con el hábito lector y las prácticas de consumo cultural. 64
Apéndice C. Cartografía lectora 66
Apéndice D. Tabla de evaluación de comentarios 67
Apéndice E. Cartel promocional del taller de intervención 68
Apéndice F. Evaluación del taller 69
Apéndice G. Cuestionario complementario de capital cultural 70
Apéndice H. Entrevista final 70
Glosario 71

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Respuestas a la pregunta ¿Qué haces en tu tiempo libre? Encuestas inicial y final…... 42

Figuras

Figura 1. ¿Qué haces en tu tiempo libre? Encuesta inicial……... 38

Figura 2. ¿Qué haces en tu tiempo libre? Encuesta final…….. 41

Introducción

La lectura ha sido la principal fuente de conocimiento a lo largo de la historia de la humanidad, y es a través de las palabras que se ha narrado la evolución del mundo. Esta práctica también ha permitido conocer los sentimientos, pasiones y tragedias ante los que probablemente cualquier lector se puede identificar. Radway (1997) sostiene que en su principio la literatura era "ocasión para el sentimiento" (p. 43). Además de transmitir conocimientos, la lectura apela a las sensaciones del lector.

Según datos del Módulo de Lectura (MOLEC) (INEGI, 2018), en México, la lectura y otras prácticas culturales se han visto rechazadas por las generaciones jóvenes, incluidos estudiantes universitarios, desplazándolas para dedicar el tiempo a distintas actividades menos desafiantes intelectualmente. Una de las grandes consecuencias de esta vaga importancia que se le da a la lectura incluso en la educación superior es una comunidad universitaria compuesta por estudiantes que, en palabras de Argüelles (2015), "no quieren dedicar demasiado esfuerzo intelectual a la lectura" (p. 19). Es por eso que mediante este proyecto se propone reivindicar las prácticas lectoras en estudiantes universitarios, quienes se encuentran un paso más cerca de nunca formar un hábito lector por no tener tiempo de leer, por no entenderlo o por no saber cómo hacerlo.

Se decidió realizar un taller de literatura y cine —ya que es de las principales fuentes de entretenimiento en la actualidad— con estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana, donde a pesar de cursar materias de literatura, en su mayoría la población estudiantil no cuenta con el hábito lector. Para que la lectura les pareciera interesante y

se propiciara una relación significativa con lo leído se escogió una cartografía lectora sobre literatura mexicana que representara los temas de vida, muerte y miedo, a propósito de los meses de octubre y noviembre en los que se programó el taller y de lo representativos que son en la cultura e identidad mexicanas. Al ser la lectura una práctica interdisciplinaria se utilizó el cine como una herramienta para la comprensión lectora. Los resultados y la pertinencia del proyecto se midieron por medio de encuestas, entrevistas y bitácoras de observación para seguir la evolución de los participantes a lo largo del taller. Con esto se esperó que los participantes adquirieran el gusto por la lectura y conocieran algunos autores de literatura mexicana y facilitar su comprensión lectora mediante el cine.

El proyecto se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo se desarrolla el marco referencial, en el que se plantean los conceptos de la lectura en la universidad, las relaciones teóricas entre literatura y cine y la lectura como práctica sociocultural; así como las teorías que sustentan la investigación, que son la literatura comparada y el capital cultural.

En el segundo capítulo se desarrolla el planteamiento del problema y los objetivos tanto generales como particulares del proyecto, así como la hipótesis del taller de intervención, la estrategia metodológica diseñada para cumplir los objetivos del proyecto, los instrumentos de recopilación de datos y la metodología del análisis de datos.

En el tercer capítulo se muestran los resultados obtenidos en la intervención y se presenta cada uno según los objetivos que se plantearon.

En el cuarto capítulo se desarrolla la discusión generada por los resultados que se obtuvieron en el taller, se reflexiona sobre lo ocurrido durante la intervención y el impacto que tuvo en los participantes.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 La lectura en la universidad.

Si bien la lectura es una práctica que debe inculcarse preferentemente en la niñez, se ha demostrado que es necesario reforzar hábitos lectores en estudiantes universitarios mexicanos, que en ocasiones no entienden lo que leen, como lo demuestran los indicadores de lectura a nivel nacional y mundial (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, CONACULTA 2015; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE 2016; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI 2018). La ausencia del hábito lector en los estudiantes limita el desarrollo de habilidades lectoras, como la inferencia, la decodificación, el análisis, la síntesis, la esquematización, la paráfrasis y la jerarquización (Méndez Anchía, 2006), que son indispensables durante la formación universitaria. La carencia de estas habilidades impacta negativamente en el desempeño académico de los universitarios. Carlino (2005) argumenta que "es a través de la lectura que los estudiantes de nivel superior toman [sic] contacto con la producción académica de una disciplina" (p. 67), por lo que es indispensable dotar al estudiante universitario con destrezas lectoras para que se pueda desempeñar de manera óptima durante la educación superior y no relegar la promoción de la lectura en este nivel educativo.

Sin embargo, según Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018), para contar con las habilidades de lectura académicas es necesario desarrollar la lectura recreativa, también llamada lectura por placer, pues esta desempeña un papel importante en el desarrollo de la lectura crítica y reflexiva, al poner en marcha las habilidades del pensamiento que son esenciales para adquirir

competencias académicas. De acuerdo con Ramírez Leyva (2015), “se ha manifestado una disminución de la práctica de la lectura por gusto en las comunidades de jóvenes, y esto limita el desarrollo de las capacidades involucradas en su desempeño académico” (p. viii). A su vez, Morales Sánchez (2015) manifiesta la importancia de la lectura de literatura y la formación lectora en el contexto universitario para la formación integral de los alumnos (p. 52). Por ello, es importante y urgente promover la lectura por placer en el ámbito universitario, ya que, como afirma Argüelles (2015), “un universitario que lee por gusto es alguien que no sufrirá la lectura por obligación” (p. 20).

Respecto a la lectura en la Universidad Veracruzana, Jarvio Fernández (2011) investigó las prácticas lectoras de la comunidad universitaria, es decir, estudiantes, docentes y personal administrativo de diversas instancias y facultades. Los resultados demuestran que los estudiantes no leen por falta de tiempo y porque prefieren ver la televisión o jugar videojuegos, ya que les parecen más interesantes. Además, la lectura que realizan con más frecuencia durante la semana es con fines utilitarios. Sin embargo, el rápido avance de la tecnología ha cambiado la forma en la que los jóvenes invierten el tiempo libre, con la llegada de las redes sociales y las plataformas de *streaming*. Según los resultados de la Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura (IBBY, 2015), el 90% de los estudiantes universitarios encuestados usan el internet para navegar en redes sociales, por lo que se sugiere que las preferencias de ocio entre los estudiantes de la UV han cambiado desde la encuesta de prácticas lectoras de 2011. Es importante mencionar que Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018) realizaron un cuestionario en línea sobre prácticas lectoras con una muestra de 1400 académicos, administrativos, funcionarios y estudiantes de la UV en todas sus regiones con el fin de conocer sus preferencias

sobre el formato (impreso o digital) para la lectura, su gusto y sus percepciones sobre esta actividad; pero no se muestran datos que indiquen los motivos por los que algunos estudiantes no leen ni en qué tipo de entretenimiento ocupan su tiempo libre.

1.1.2 La lectura: una práctica sociocultural.

Aunque en muchas ocasiones leer sea una actividad solitaria, íntima del lector con el texto, no se puede dejar de lado su carácter sociocultural y la lectura compartida. Ejemplo de esto son los primeros acercamientos en la infancia, que suelen ocurrir a partir de los padres, de algún familiar o de los docentes. Posteriormente, durante la educación básica se enseñan habilidades de lectura y escritura que se adquieren mediante actividades individuales y grupales en el aula (Secretaría de Educación Pública, 2010). En cuanto a las actividades extracurriculares relacionadas con esta práctica, se pueden mencionar los círculos de lectura y las sesiones de lectura en voz alta, así como talleres que se imparten en diversos sectores de la población por parte de distintas universidades e instituciones del país, en los que la lectura es una práctica compartida en la que convergen ideas, opiniones, historias y puntos de vista que conforman y enriquecen esta actividad.

Diversos sociólogos han estudiado las prácticas lectoras. Gutiérrez Valencia (2009) reconoce a la lectura como un hecho social, Ferreiro (2001) describe a la lectura y la escritura como construcciones sociales, Poulain (2004) afirma que el perfil sociocultural de los lectores los predispone ante el texto y Smith (1988) sostiene que lo que el lector obtiene de lo leído está determinado por su conocimiento sobre el tema y el propósito con el que lo lee. Bourdieu (2000),

en su teoría sobre capital cultural, explica que las prácticas de consumo cultural de las personas están determinadas en primera instancia por su contexto sociocultural, es decir, por las experiencias culturales e intelectuales a las que su familia los expuso a lo largo de su vida. Similar a esta postura, Lavín (2001) y Petit (2005) argumentan que gran parte de la disposición que tiene una persona hacia la lectura radica en las experiencias lectoras ocurridas tanto el seno familiar como en la escuela. Además de estas vivencias, se suman las percepciones del mundo que el sujeto posee. De acuerdo con Morales Sánchez (2015):

> Los creadores y los lectores, como individuos sociales, actuamos, vivimos e identificamos elementos de nuestro entorno, de los contextos colindantes a él y, de manera amplia, de la naturaleza en general, en una relación que viene determinada por el modo en cómo concebimos la realidad (p. 54).

Los estudios socioculturales de la lectura exploran los factores que convergen para que una persona adquiera o no el hábito lector, se incline hacia ciertos textos y les otorgue significado a partir de sus experiencias, aprendizajes e ideologías, aspectos que a su vez están estrechamente relacionados con el capital cultural que posee. Además, permiten identificar los posibles intereses lectores de una persona o un grupo. En cuanto a los talleres y círculos de lectura, a partir de las premisas que presentan estos autores se pueden proponer dinámicas que propicien la comunicación y el intercambio de ideas para enriquecer el análisis y la comprensión de un texto, con el fin de construir significado en comunidad y enriquecer la lectura desde las distintas perspectivas de los participantes.

1.1.3 Literatura y cine.

La estrecha relación entre el discurso literario y el cinematográfico se remonta a principios del siglo XX, con la adaptación cinematográfica de *El viaje a la luna*, basada en la novela de Julio Verne (Pulecio Mariño, 2008). A través de más de un siglo, ambos discursos artísticos con su lenguaje particular han mostrado historias compuestas de símbolos y significado. No es gratuito que Goytisolo Gay (1995) haya decidido enfocar su discurso de ingreso a la Real Academia Española en el impacto de la fotografía y el cine sobre la narrativa, ni que Juan José Arreola (1952) haya utilizado una proyección cinematográfica como lugar y como recurso metatextual para el desarrollo de la trama en su cuento "Un pacto con el diablo". Además, se ha argumentado que el cine funciona como una nueva expresión de la literatura (González Rivera, 2015) y que el lenguaje cinematográfico narra una historia que está en un guion que bien podría ser una obra literaria. Asimismo, los estudios comparatistas han demostrado el carácter interdisciplinario de la literatura (Culler, 2006), que trasciende el lenguaje escrito para relacionarla con diversas artes y áreas del conocimiento (Steiner, 1994). Esta interdisciplinariedad enriquece la comprensión de la lectura misma. A su vez, los estudios cinematográficos han partido desde diversas teorías, entre ellas, la literaria (Zavala, 2010). No es de sorprenderse, ya que los estudios sobre el cine, en el caso de Estados Unidos y Canadá, surgieron en los departamentos de literatura (Steiner, 1994).

En cuanto al discurso cinematográfico y el discurso literario analizados en conjunto, Zavala (2010) argumenta que el desarrollo del discurso cinematográfico depende en gran medida del análisis del discurso literario, el cual se puede abordar desde la disciplina de la literatura comparada (Steiner, 1994).

A pesar de los puentes teóricos que unen al cine y la literatura, se ha mostrado discrepancia ante la recepción de dicha unión y algunos sostienen que la adaptación de una obra literaria al cine degrada el texto original. Peña Ardid (1992) argumenta ante los reclamos sobre la reducción de la historia para cumplir con el tiempo de proyección y las "carencias expresivas del lenguaje cinematográfico", que la transición de la obra escrita a la producción fílmica conlleva una "transfiguración de contenidos semánticos, categorías temporales, instancias enunciativas y los procesos estilísticos que producen la significación y el sentido de la obra de origen", siendo un proceso natural al ser el cine y la literatura dos sistemas deshomogéneos (p. 23). Además, retoma a Bazin (1996), quien reflexiona ante la discrepancia alrededor de las adaptaciones cinematográficas:

> Es absurdo indignarse por las degradaciones sufridas por las obras maestras en la pantalla, al menos en el nombre de la literatura. Porque, por muy aproximativas que sean las adaptaciones, no pueden dañar al original en la estimación de la minoría que lo conoce y aprecia; en cuanto a los ignorantes, una de dos: o bien se contentan con el film, que vale ciertamente lo que cualquier otro, o tendrán deseos de conocer el modelo, y eso se habrá ganado para la literatura. Este razonamiento está confirmado por todas las estadísticas editoriales, que acusan una subida vertiginosa en la venta de las obras literarias tras su adaptación al cine. No; realmente la cultura en general y la literatura en particular no tienen nada que perder en esta aventura (p. 25).

1.2 Revisión de casos similares

A continuación, se mencionan proyectos de promoción de lectura que se han gestado en la Universidad Veracruzana y en la Especialización en Promoción de la Lectura de esta institución, así como un proyecto de promoción de la lectura a través del cine en Barcelona y otro sobre el fortalecimiento de la comprensión lectora a través del cine en Costa Rica.

Próximo a cumplir quince años de su creación, el Encuentro de Literaturas es un proyecto de la Facultad de Idiomas de la UV que surgió en el 2005 con el propósito de promover autores y sus obras, así como la difusión de trabajos de escritura crítica de los estudiantes. Sus actividades incluyen conferencias, mesas de ponencias y difusión de obras literarias mediante la danza, el teatro, el cómic, el video, cuentos, poemas y novelas. Actualmente este proyecto cuenta con la participación de más entidades de esta universidad, como lo son el Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias, la Editorial de la Universidad Veracruzana y la Facultad de Letras Españolas.

Dos años después, en 2007, la UV creó el Programa Universitario de Formación de Lectores con el objetivo principal de acercar a la comunidad universitaria a la lectura por placer y utilizar para estos fines, entre diversos recursos, la colección Biblioteca del Universitario de la UV. A partir de este proyecto nació la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) en el año 2014, cuyo objetivo principal ha sido el de profesionalizar promotores de lectura (UV, 2019). Varios alumnos de este posgrado han encontrado necesario promover la lectura por placer en la universidad. A continuación, se mencionarán algunos casos.

Ya se ha apostado por la literatura mexicana para promover la lectura en la universidad. Ontiveros García (2017) desarrolló un taller de lectura con estudiantes de diferentes licenciaturas que cursaban la experiencia educativa Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo, ofertada en el intersemestral de invierno del 2016. Entre sus estrategias durante las sesiones destacan la escritura creativa y la lectura en voz alta. Algunos de los obstáculos con los que se enfrentó fue que los participantes conocían pocos escritores mexicanos y pensaban que algunos extranjeros tenían esta nacionalidad. Además, de los 28 estudiantes con los que inició el taller 12 permanecieron de manera constante. Varios de ellos faltaban al taller porque necesitaban dedicar tiempo a la carga académica del intersemestral. En sus resultados, algunos estudiantes comentaron que les fue más fácil redactar el ensayo final con que se les evaluaría para la experiencia educativa que cursaban.

Falcone Torralba (2018), egresada de la EPL, realizó un proyecto de promoción de lectura con estudiantes de la Licenciatura en Arquitectura de la UV, al que nombró Belvedere universitario. Entre sus objetivos de intervención destaca el de propiciar el diálogo mediante lecturas grupales y compartidas. Durante las sesiones presenciales del taller, se comentaron aspectos de las lecturas y se intercambiaron gustos y opiniones. En sus resultados, se consiguió que estudiantes que no se interesaban en la lectura, lo hicieran, y que cambiaran las percepciones que tenían algunos estudiantes sobre ciertos géneros literarios. Además, reflexiona sobre la importancia de incorporar la lectura no utilitaria en el espacio universitario.

Fuera del contexto universitario, González Batlle (2013) relata una experiencia en una escuela secundaria de Badalona, Barcelona, donde se instauró un proyecto de dinamización lectora mediante proyecciones de cine en la biblioteca escolar. Este proyecto ocurrió durante los

cursos escolares 2007-2010 los miércoles por la tarde. La dinámica consistía en proyectar una película y dar a conocer literatura relacionada o la obra literaria de la adaptación que verían esa tarde. Los libros estaban disponibles para los asistentes como préstamo, que se podían llevar al terminar la función, y empezaban a formar parte de la biblioteca escolar. Ya que muy pocos estudiantes asistían a las proyecciones, los organizadores optaron por otorgar un incentivo académico a los asistentes. Aunque los estudiantes asistían a las proyecciones, fue a partir del tercer año que comenzaron a interesarse en llevarse libros a casa.

Por su parte, González Rivera (2015) realizó un estudio con 10 alumnos de duodécimo grado en una escuela pública en Puerto Rico, en el que utilizó la adaptación cinematográfica de *La casa de Bernarda Alba* de esta obra teatral homónima, que forma parte del plan de estudios del Programa de Educación del Departamento de Español de Puerto Rico, para fortalecer la comprensión lectora con esta proyección cinematográfica, objetivo que se logró. El proyecto se desarrolló en 10 sesiones presenciales de 2 horas 15 minutos cada una, además de las horas individuales que los alumnos dedicaron a la lectura. Las dinámicas consistieron, principalmente, en realizar análisis comparativos de las escenas del texto fílmico con el texto literario, así como el lenguaje utilizado en ambos discursos. La mayoría de los participantes tenían un hábito lector arraigado y mostraban pasión por la lectura.

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Las teorías que sustentan la intervención

Para sustentar teóricamente el presente proyecto, diseñar las sesiones del taller de intervención, plantear los objetivos de esta investigación y reflexionar sobre las dimensiones de la promoción de la lectura, se retoman el capital cultural, de la teoría social de Pierre Bourdieu, la literatura comparada, una metodología que permite estudiar la literatura desde diferentes ángulos, y la narratología.

2.1.3 Capital cultural.

Para conocer el contexto de los participantes del taller de intervención y para comprender la lectura como una práctica sociocultural se retoma la teoría social de Bourdieu. Este autor postula que el contexto familiar, escolar y económico de un sujeto se reflejará en sus prácticas sociales y culturales, lo que le permitirá desenvolverse en determinadas esferas sociales. Los conceptos que utiliza para desarrollar su teoría son: capital, *habitus* y campo.

Un sujeto se desenvuelve en campos, como la universidad, que son “contextos específicos de interacción social” (Alarcón González, 2019) y se dominan a través del capital, que puede ser cultural, económico, simbólico y social. De acuerdo con Bourdieu, el capital cultural consiste en las posesiones materiales e intelectuales de un individuo en cuanto a cultura. A su vez, el capital cultural se divide en incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital cultural incorporado consiste en la trayectoria de vida del sujeto, que se desarrolla en la socialización primaria, que es el núcleo familiar, y en la secundaria, que es la escuela. El objetivado se conforma por bienes materiales, como dispositivos electrónicos o libros, y el uso

que se les da. Por último, el institucionalizado es la trayectoria escolar del sujeto. A partir de estos capitales en todos sus estados se conforma el *habitus*, que es:

> El sistema de disposiciones físicas y mentales que genera un conjunto de formas de ser, pensar, sentir y actuar con relación a las pautas de comportamiento que el individuo sigue en su vida cotidiana y que le sirven para percibir, comprender, apreciar y evaluar el mundo social (Bourdieu, 1990). (En Alarcón González, 2018, p.101).

En el contexto escolar, de acuerdo con Alarcón González (2019), "el *habitus* es lo que determina la capacidad de los estudiantes para ser social y culturalmente eficientes en el espacio escolar" (p. 51). Bourdieu afirma que es imperativa la inversión personal de tiempo para la apropiación de capital cultural, siendo la socialización uno de los principales medios para valorizarlo y aprobarlo. Según Bourdieu (2000), solo en aquellas familias con un capital cultural lo suficientemente arraigado se adquiere sin necesidad de mayor esfuerzo de inversión, puesto que en sus prácticas sociales está implícita su adquisición y es parte de su *habitus*, sin embargo, reconoce que una persona que no haya nacido o crecido en una familia con alto capital cultural, puede adquirirlo según el contexto en que se desenvuelva mediante la inversión de tiempo en sus prácticas de consumo cultural. De acuerdo con Alarcón González (2019):

> Existe siempre la posibilidad de que éste interactúe de manera constante con sujetos de otros ámbitos fuera de su propio contexto social de origen, ya sea por situaciones escolares, laborales o de otra índole. Estas experiencias pueden hacer que el sujeto entre en una dinámica de movilidad social; es decir, que participe en un proceso en el que ha de moverse de su entorno socioeconómico y cultural de origen a uno distinto (p. 99).

Los estudios sobre capital cultural permiten conocer la raíz de la trayectoria sociocultural de un individuo, en este caso de las prácticas lectoras y culturales de la población con las que trabaja un mediador. Si bien no son la solución al problema de la carencia del hábito lector, el conocimiento del capital cultural del individuo es un punto de partida para incidir en las prácticas de consumo cultural de la población en la que se trabaja, entre las que se encuentra la práctica lectora. En este trabajo se pretende explicar estos conceptos aplicados a la investigación.

2.1.1 Literatura comparada.

De acuerdo con Pimentel Anduiza, la literatura comparada es "el estudio interrelacionado de dos o más literaturas en lengua diferente" (p.91) y designa un modo de estudiar la literatura (p. 92). Además, propone a la literatura como una disciplina inclusiva que tiene estrecha relación con otras disciplinas y artes (Steiner, 1994; Martínez Suárez, 2014), tal como lo menciona Martínez Suárez (2014), "como un todo y no como una versión fragmentaria" (p. 8).

Pimentel Anduiza (1988-1990) propone siete áreas de estudio para la literatura comparada: "1) influencias y fuentes; 2) recepción; 3) periodos, escuelas y movimientos; 4) formas y géneros literarios; 5) temas y motivos —o "tematología"; 6) literatura y otras artes; 7) literatura y otras disciplinas, tales como la filosofía o la psicología". (p. 92).

Para los fines de la elaboración de la cartografía lectora de este taller de lectura, se retoman dos áreas de la literatura comparada: la tematología y la literatura y otras artes. Pimentel Anduiza (1993) define la tematología como:

> La rama de la literatura comparada que estudia aquella dimensión abstracta de la literatura que son los materiales de que está hecha, así como sus transformaciones y

> actualizaciones; estudia, en otras palabras, los temas y motivos que, como filtros, seleccionan, orientan e informan el proceso de producción de los textos literarios (p. 215).

En cuanto a la literatura y otras artes, Pimentel Anduiza (1988-1990) expone la relación entre pinturas, obras musicales y poemas, que ameritan un estudio extensivo. Esta reciprocidad se encuentra en íntima relación con una constante temática a lo largo de las obras, lo que las hace similares. La literatura comparada propone un amplio y enriquecedor panorama para el análisis literario desde diferentes perspectivas, lo que la convierte en una metodología interesante para la promoción de la lectura.

2.1.2 Narratología.

La narratología, el estudio del relato (*narrative* en inglés), tiene dos objetivos importantes en esta investigación. El primero es justificar el uso del cine en un proyecto de promoción de la lectura desde el análisis narratológico y el segundo es explicar algunos de los conceptos que se tuvieron presentes durante las sesiones del taller para entablar una reflexión de los textos desde una perspectiva teórica.

De acuerdo con especialistas como Fludernik (2009) y Abbott (2002), la narrativa es un recurso inherente en las vidas de los seres humanos, de forma consciente o inconsciente, por ejemplo, al momento de relatar un suceso que ocurrió horas atrás, al tener una conversación con un amigo, al ver una fotografía, entre muchos otros ejemplos. Este recurso toma vital importancia al momento de enfrentarse a un texto y comprenderlo.

Se han tomado distintas posturas sobre lo que implica un relato. Para Prince (1987), consiste en que uno o más narradores comuniquen uno o más eventos ficticios a los narratarios (p. 58). Esta postura requiere de un narrador para que algo se considere como narrativa, por lo que descarta al cine y el teatro de esta categoría. Por otra parte, Abbott (2002) considera el relato es la representación de un evento o una serie de eventos (p. 12) y que tanto el cine como el teatro, cuenten o no con un narrador, se valen de recursos como los actores y las cámaras para narrar los eventos (p. 13), por lo que sí se pueden catalogar dentro de la narrativa.

Genette esquematiza el relato en tres niveles: la narración, el discurso y la historia. Define a la narración como el acto narrativo del narrador, el discurso como la expresión mediante la cual se cuenta la historia, y la historia como lo que el narrador dice en su relato. Fludernik (2009) clasifica los primeros dos niveles narrativos (la narración y el discurso) en el discurso narrativo, y los distingue del tercero (la historia). Esto le permite concluir que "la historia es lo que el discurso narrativo representa, reporta o significa", por lo que una historia puede ser representada por diferentes medios o discursos narrativos, como el cine y la literatura.

En cuanto a los elementos del relato, la mediadora consideró esenciales tener presentes el narrador, los personajes y el tiempo, con el fin de tener puntos de partida para conversar sobre las lecturas. El narrador es quien se encarga de relatar la historia. De acuerdo con Genette, puede ser homodiegético, cuando narra los hechos en primera persona, lo que lo hace parte de la historia, por lo tanto, un personaje, o heterodiegético, que es un espectador que relata en tercera persona (Fludernik, 2009). El tiempo en un relato, que el narrador da a conocer, no siempre muestra los hechos de manera cronológica. Puede presentar anacronía, que se refiere a "las rupturas en la cronología de una historia" (p. 44), lo que lleva a una analepsis, es decir, a un

acontecimiento en el pasado con respecto al tiempo que ocurre en la historia, o a una prolepsis, que muestra lo que ocurrirá después.

2.2 Metodología

2.2.1 Contexto de la intervención.

El presente proyecto está dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, cuyo único campus se encuentra en Xalapa. Ofrece dos licenciaturas presenciales, una licenciatura modalidad virtual, dos maestrías y un doctorado. Además, aquí se encuentra el Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX), que ofrece cursos de inglés, alemán, italiano, portugués, chino, japonés, francés y preparación para la certificación TOEFL en sus modalidades ITP e IBT.

La Licenciatura en Lengua Inglesa está incorporada al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Este modelo distribuye la licenciatura en tres etapas: área de formación básica, área de formación disciplinaria y área de formación terminal, las cuales ofrecen experiencias educativas obligatorias y optativas relacionadas con la lectura de textos literarios, la cultura, la traducción y la docencia. El área de formación básica la cursan todos los estudiantes de la Universidad Veracruzana cuya licenciatura esté incorporada al MEIF. En esta área se ofrece la experiencia educativa Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo. Dentro del mapa curricular de la LLI se ofrecen las experiencias educativas de Habilidades de lectura y redacción en inglés, Iniciación a la lectura y redacción en inglés, Composición de textos en español y Lectura y redacción de textos académicos en inglés, Iniciación a la literatura en lengua inglesa, Literatura en lengua inglesa, Literatura comparada y Literatura escrita por latinos

en Estados Unidos. Las dos últimas experiencias educativas son de carácter optativo. Además, el perfil de ingreso de los estudiantes de esta licenciatura, de acuerdo con la página de la Facultad de Idiomas (uv.mx/lenguainglesa/perfiles) especifica:

> "El estudiante deberá contar con una formación académica propia de los egresados del bachillerato; así mismo, es necesario que tenga aprecio por los idiomas y las manifestaciones culturales propias y ajenas, inclinación por la lectura y la investigación y disposición para el aprendizaje autónomo y el uso de las nuevas tecnologías. Deberá contar también con habilidades para el discurso y para la comprensión, tanto en lo oral como por lo escrito, y haber desarrollado un pensamiento analítico- crítico."

Se sugiere que, con esta carga curricular y con este perfil de ingreso, los estudiantes cuentan con habilidades de comprensión lectora que fortalecerán a lo largo de sus estudios de licenciatura. De acuerdo con charlas con profesores que enseñan estas asignaturas, su percepción es que, en el caso de las materias optativas de literatura, gran parte de los alumnos se inscriben a ellas para completar la carga curricular correspondiente al semestre que cursan, porque se adapta a su horario de inscripción o porque son las únicas materias en oferta. Sin embargo, son pocos los estudiantes que se inscriben a estas materias optativas porque tienen el gusto por la lectura y habilidades de comprensión lectora.

2.2.2 Planteamiento del problema.

Los resultados de la más reciente prueba internacional PISA, aplicada a estudiantes de 15 años, demuestran que los niveles de lectura en México se encuentran por debajo de la media mundial y entre los últimos 15 lugares de los países evaluados (OCDE, 2016).

En cuanto a la educación superior, la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2015) demuestra que los índices de lectura en México son bajos aun durante la etapa universitaria. Según esta encuesta, a nivel universitario en México se demuestran bajos índices de lectura y comprensión lectora, aun cuando en esta fase académica es un requisito indispensable contar con herramientas de comprensión lectora. Uno de los datos que arroja la encuesta es que el 45.3 % de la población entre 18 y 22 años a veces no comprende lo que lee y que esto representa una limitante para leer. En el caso de la población entre los 23 y los 30 años, es el 40.9 % que responde a esta limitante. Más aún, el MOLEC (INEGI, 2018) reportó que el índice de lectura entre personas de 18 años en adelante, edad en la que usualmente se cursa la educación superior en México, disminuyó del 84.2 % en 2015 a 76.4 %. Contrario a lo derivado de la encuesta nacional (CONACULTA, 2015), en la muestra del MOLEC (INEGI, 2018) más del 75 % de los encuestados, también de 18 años en adelante, considera que comprende lo que lee, mientras que el 21.6 % comentó que comprende la mitad o poco de lo que lee.

En la Universidad Veracruzana, la encuesta sobre el hábito lector demuestra que la falta de tiempo es un factor que limita la lectura de los estudiantes, así como su preferencia por otras actividades de entretenimiento ajenas a esta práctica (Jarvio Fernández, 2011). Cabe señalar que no existe un estudio específico del hábito lector de los estudiantes de la licenciatura en Lengua

Inglesa. El problema que se abordará en este proyecto es el de la falta del hábito lector entre los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana.

2.2.3 Objetivos.

2.2.3.1 Objetivo general

Acercar a los participantes a textos literarios de autores mexicanos a través de un taller que combine literatura y cine para promover en ellos el placer por la lectura a partir de una cartografía que aborde los temas de vida, muerte y miedo, característicos de la cultura mexicana, para incidir en sus prácticas de consumo cultural y en la apreciación de su cultura.

2.2.3.2 Objetivos particulares

Acercar a los participantes a textos de literatura mexicana con los temas de la vida, la muerte y el miedo.

Promover la lectura de textos literarios por placer en los participantes.

Contribuir a una mejor comprensión de la literatura mexicana utilizando el cine como herramienta.

2.2.4 Hipótesis de intervención.

El taller de intervención promoverá la lectura por placer en los participantes al acercarlos a textos de literatura mexicana con la temática de la vida, la muerte y el miedo, además de que

contribuirá a una mejor comprensión de la literatura mexicana con el uso del cine como herramienta.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención.

Para desarrollar este proyecto se llevará a cabo un taller de lectura para el que se elegirá una cartografía lectora en torno a la vida, la muerte y el miedo en la cultura mexicana, conformada por lecturas de novela corta, leyenda y cuento. A su vez, se elegirán dos películas que aborden los mismos temas para trabajar el discurso cinematográfico. Con el fin de que el taller no intervenga con las clases de la mayoría de los alumnos se buscará un horario en el que se impartan pocas materias. Para esto, se revisará la carga curricular del semestre correspondiente que se encuentra disponible en la oficina de Jefatura de Lengua Inglesa y en la página de internet de la facultad.

Las dinámicas que se realizarán durante las sesiones serán la lectura en voz alta, la escritura creativa, el diálogo en torno a lo leído, la lectura individual, la lectura colectiva, el dibujo y las inferencias. Dichas actividades se eligieron con el objetivo de propiciar el interés hacia la lectura y la reflexión de los participantes durante las sesiones. De estas dinámicas destacará la escritura, puesto que se considera una pieza fundamental en el desarrollo de habilidades lectoras.

La estructura de cada sesión será la siguiente: se dará una breve introducción sobre el autor, se invitará a los participantes a hacer inferencias sobre la historia de acuerdo con el título, se procederá a la lectura del texto y se dialogará en torno a lo leído, con el fin de propiciar la

reflexión y la comprobación de inferencias sobre la trama. Se animará de manera respetuosa a cada uno de los integrantes del taller a la participación y al diálogo para que compartan sus percepciones y reflexiones sobre lo leído.

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos.

Se utilizarán distintos medios de recopilación de datos para los fines del presente proyecto, estructurado en tres momentos: antes, durante y después del taller de intervención.

Previo a la intervención se harán entrevistas individuales a quienes se inscriban al taller, en las cuales se les preguntará sobre sus percepciones sobre la lectura y el cine, así como sus expectativas del taller. (Ver Apéndice A. Entrevista exploratoria). Además, el primer día del taller se le entregará un cuestionario a cada asistente en el cual se preguntan aspectos relacionados con su capital cultural y sus prácticas de consumo cultural, en las que se incluye el hábito lector y sus preferencias cinematográficas. (Ver Apéndice B. Cuestionario diagnóstico relacionado con el hábito lector y las prácticas de consumo cultural).

Durante la intervención, se llevará una bitácora para hacer una evaluación cualitativa del taller donde se registrará la asistencia, la dinámica de las sesiones, las observaciones de la mediadora y la participación de los asistentes, que se evaluó cuantitativamente con valores del 0 al 3 (Ver Apéndice D. Tabla de evaluación de comentarios).

Posterior al taller de intervención se realizarán dos cuestionarios: uno de evaluación del taller mediante un formulario vía internet (Ver Apéndice F. Evaluación del taller), uno sobre capital cultural (Ver Apéndice G. Cuestionario complementario de capital cultural) y una

entrevista personal a los asistentes que hayan permanecido en el taller sobre sus percepciones de la literatura y el cine (Ver Apéndice H. Entrevista final).

2.2.7 Metodología de análisis de datos.

Se harán bases de datos en hojas de cálculo que permitan esquematizar las encuestas y las sesiones. En cuanto a las entrevistas, se analizarán tanto la inicial como la final para evaluar los cambios a raíz de la intervención. Para las sesiones se registrará la fecha, la bibliografía, las actividades realizadas, la asistencia, los comentarios generales sobre la sesión y la evaluación de cada participante durante ese día. Para evaluar la participación se retomará la escala con valores subjetivos del 0 al 3 que propone Falcone Torralba (2018), que se cuantificarán según la asistencia y los elementos literarios con los que el participante sustente sus comentarios (ver Apéndice D). Se elaborarán gráficas donde se muestren datos significativos de las entrevistas y encuestas tanto iniciales como finales que permitan comparar el impacto de la intervención en los participantes y evaluar los alcances del taller.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

Dados los temas sobre los que se eligió la cartografía lectora, el taller se nombró Vida, muerte y miedo en México. La intención del título, además de mencionar explícitamente los temas que se trabajarían, fue acoplarlo con las festividades de Día de muertos que coincidirían con algunas sesiones del taller (Ver Apéndice C. Cartografía lectora).

La población que se eligió para desarrollar la intervención fueron estudiantes de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, indistintamente del semestre que cursaran. Se presentó la propuesta del proyecto ante la directora de la institución, quien la autorizó y permitió el acceso al aula F-19 para llevar a cabo las sesiones.

Uno de los resultados por los que los estudiantes de la UV no leen es por falta de tiempo (Jarvio Fernández, 2011), por lo que, para establecer el horario, se analizó la carga curricular del semestre agosto 2018-enero 2019 con el fin de encontrar el momento del día en que se cursaran menos materias y que el taller no interfiriera con las horas en las que la mayoría de los alumnos atendían clases para que pudieran dedicar ese momento a la lectura. Por tales motivos, el taller se desarrolló los días lunes y miércoles de 19:00 a 20:30 horas.

El día 9 de octubre de 2018 se lanzó una convocatoria dirigida a los estudiantes de la LLI de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana mediante las redes sociales de la Jefatura. En la convocatoria se proporcionó el número telefónico de la mediadora, mediante el cual se realizarían las inscripciones, que cerraron el 15 de octubre (Ver Apéndice E. Cartel promocional del taller de intervención). A la invitación respondieron 11 personas, de las cuales dos abandonaron el taller las primeras dos semanas por motivos laborales y personales. De los

nueve que permanecieron, cinco eran estudiantes de la LLI, dos eran egresados y dos eran estudiantes de ingeniería. Uno de ellos se enteró del taller porque estudia inglés en DELEX y el otro se inscribió ante la invitación de su hermano, un egresado de la LLI que se enteró mediante redes sociales y también se inscribió. Aunque el taller estaba dirigido a estudiantes de la LLI, se decidió aceptar a los estudiantes de ingeniería y a los egresados ya que la mediadora consideró contraproducente negar un espacio de lectura a personas interesadas, a pesar de que no formaran parte del grupo focal que se estableció desde el principio de esta investigación. De acuerdo con Morales Sánchez (2015), la lectura de literatura es fundamental en la formación de los universitarios sin importar su especialidad (p. 52). Los participantes del taller tenían en común la experiencia educativa Lectura y redacción a través del mundo contemporáneo. Sus edades varían de los 18 a los 27 años.

El taller se desarrolló en 13 sesiones presenciales y siete individuales del 15 de octubre al 28 de noviembre de 2018, dos veces por semana con una duración de 90 minutos cada una. Durante las sesiones presenciales se leyeron y comentaron los textos. En todas las sesiones se regalaron libros de la Editorial de la UV y poemarios de Ediciones Ají, con el propósito de ser un incentivo para que los participantes continuaran asistiendo al taller.

Al inicio de la primera sesión se aplicó a los participantes un cuestionario diagnóstico (Ver Apéndice B. Cuestionario diagnóstico relacionado con el hábito lector y las prácticas de consumo cultural). Posteriormente, se hizo la presentación de la mediadora y de los participantes, se detalló la dinámica del taller y se habló sobre la importancia de las leyendas y de los temas de la vida, la muerte y el miedo en la cultura mexicana y como parte de nuestra identidad. Se procedió a la lectura en voz alta de las leyendas “El callejón del diamante” y “Los nahuales”,

tomadas del libro *Historias, cuentos y leyendas de Xalapa* (Espejo, A. *et al*, 2002). Se comentaron los elementos de terror que conforman las leyendas y la manera en las que enmarcan la cultura. Al finalizar, cada participante escribió un relato de terror y lo compartió en voz alta. Contrario a lo que esperaba la mediadora, ya que leer en voz alta suele resultar incómodo para algunos estudiantes, los participantes no mostraron pena al realizar esta actividad. A pesar de cometer algunos errores de dicción en la lectura, los corrigieron y prosiguieron sin mostrarse avergonzados. Ocurrió lo mismo al pedirles que escribieran el relato de terror: se mostraron entusiasmados por crear mediante la escritura y por compartir su producto con sus compañeros. Estas actividades tomaron más tiempo del esperado, por lo que la sesión se extendió 25 minutos con el previo consenso de los participantes.

En la segunda sesión los participantes leyeron en voz alta leyendas de su ciudad natal y comentaron todos los elementos que tenían en común, lo que llevó a un análisis de los elementos que caracterizan a México independientemente de la región a la que pertenezca la leyenda. A su vez, se resaltó la variedad cultural de Veracruz y las marcadas diferencias culturales a lo largo del estado. Esta sesión finalizó la lectura de leyendas. Se inició la sección de cuentos con “Lucy y el monstruo”. La mediadora leyó la carta de Lucy y les pidió a los participantes que escribieran la respuesta del monstruo, la cual compartieron en voz alta. La mediadora finalizó la sesión leyendo la respuesta del monstruo que ofrece el cuento.

En la tercera sesión se leyó “Langerhaus” de José Emilio Pacheco. Se hizo una breve introducción a la vida y obra del autor y se realizó la siguiente actividad: la mediadora formó dos equipos y a cada uno le proporcionó cinco recortes correspondientes al primer párrafo del cuento “Langerhaus”. Cada recorte estaba conformado por un conjunto de oraciones que tenían que

poner en orden para formar el primer párrafo. Se procedió a la lectura en voz alta por turnos. La lectura se detenía cada cierto tiempo para generar hipótesis sobre el cuento. Al finalizar la lectura se analizaron los elementos culturales y de terror que conforman el cuento, así como el contexto temporal y cultural. Los participantes compartieron las emociones que les generó la lectura, entre las que predominaron la confusión y el temor a la incertidumbre.

En la cuarta sesión se leyó "Los santos inocentes" de Eduardo Antonio Parra. Se hizo una breve introducción a la vida y obra del autor, se procedió a la lectura en voz alta y a la generación de hipótesis sobre la historia. Se pidió a los participantes que escribieran de forma individual un final alternativo, el cual leyeron en voz alta con sus compañeros.

En la quinta sesión se proyectó la película *Macario,* basada en la obra homónima del escritor Bruno Traven. Los participantes hicieron hincapié en los elementos geográficos de los escenarios, con los cuales no estaban del todo familiarizados, así como la representación del imaginario de la muerte en México.

En la sexta sesión se llevó a cabo un evento de lectura en voz alta en el Salón Blanco de la Facultad de Idiomas, donde los participantes leyeron un cuento o leyenda de su elección. La lectura se realizó ante invitados de los participantes. Comentaron que fue grato para ellos compartir sus lecturas favoritas ante un público, que se sintieron parte del movimiento de promoción de la lectura y más motivados a leer.

En la séptima sesión se leyó "El pozo" de Eduardo Antonio Parra. Antes de leer el cuento se les pidió a los participantes que dibujaran un pozo y que escribieran todas las palabras con las que lo asociaban. Mostraron los dibujos a sus compañeros y comentaron los elementos que los conformaban. Se procedió a la lectura en voz alta, tomando turnos para leer. Posteriormente, los

participantes comentaron los elementos de luz y oscuridad relacionados con el miedo de los que habla el cuento y la manera en la que ellos lo habían relacionado con los pozos que dibujaron.

En la octava sesión se leyó “Entre tus dedos helados” de Francisco Tario. Se hizo una breve introducción a la vida y obra del autor, se procedió a la lectura en voz alta por turnos, se crearon hipótesis del cuento a medida que avanzaba la historia y se finalizó con los comentarios generales del cuento, haciendo énfasis en los elementos oníricos y la línea temporal de la narración y los sucesos, así como el miedo y la incertidumbre que generó en los lectores.

En la novena sesión se leyeron dos cuentos de Juan Rulfo: “No oyes ladrar los perros” y “Macario”. Se hizo una breve introducción a la vida y obra del autor. Se procedió a la lectura en voz alta por turnos y se generaban hipótesis conforme avanzaba la historia. Al finalizar el cuento se hicieron comentarios sobre los elementos geográficos, culturales y de muerte de la historia.

En la décima, undécima, duodécima y decimotercera sesiones se leyó *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. Se comentaron los elementos geográficos, narrativos, de muerte y de terror de la historia. En la decimotercera sesión, además, se hizo una evaluación mediante dinámicas de todos los textos que se leyeron en el taller, haciendo énfasis en *Pedro Páramo.* La primera dinámica consistió en hacer dos equipos y elaborar cada uno un árbol genealógico de los personajes de la historia, sin acceder al libro o a sus apuntes. La segunda dinámica consistió en el juego *charadas*. Los participantes decidieron permanecer en el mismo equipo. Para este juego la mediadora llevó fichas de trabajo con autores, cuentos, personajes y lugares de los textos que se leyeron a lo largo del taller. Tomando turnos, un integrante del equipo ponía una ficha en su frente sin conocer su contenido y sus compañeros de equipo le daban pistas para adivinar lo que estaba escrito en la ficha. Al terminar todas las fichas se sumaron los puntos de cada equipo y se

designó al ganador. De esta manera se dio un breve repaso de los textos y autores que se leyeron durante el taller.

La decimocuarta sesión se hizo la proyección de la película *Pedro Páramo* y se hicieron comentarios sobre los cambios que hicieron para la adaptación al cine, los elementos geográficos, el vestuario, los diálogos y el hilo narrativo de la película. A petición de los estudiantes se convocó a una última sesión, la decimoquinta, ya que querían comentar a profundidad sus percepciones sobre la adaptación cinematográfica de *Pedro Páramo*.

Las sesiones del taller se registraron mediante bitácoras en las que se anotó la asistencia, las actividades realizadas, las observaciones de la mediadora y la evaluación de los comentarios de los participantes.

Al finalizar el taller se realizaron dos cuestionarios: uno de evaluación del taller, otro complementario de capital cultural de los estudiantes y una entrevista individual sobre el uso del cine en el taller (Ver Apéndices F, G y H).

Diagnóstico de los participantes

De los participantes de la intervención, cinco de ellos respondieron ir a ferias y presentaciones de libro, dos respondieron que no asisten a este tipo de eventos y dos más dijeron que no asisten, pero que tienen interés en ir. El evento al que más asisten es la Feria Internacional del Libro Universitario de la Universidad Veracruzana (cinco participantes), seguido de la Feria Nacional del Libro Infantil y Juvenil de Xalapa (tres participantes) y eventos de presentaciones de libro en la Ex unidad de Humanidades, foros de poesía y lecturas de ensayos literarios (un participante).

Esto muestra que del 100 % de los participantes del taller, el 55 % asiste a eventos literarios con regularidad y solo el 11 % asiste de manera constante a eventos además de ferias de libro. Estas actividades son parte de sus prácticas de consumo cultural. Los mismos cinco participantes comentaron que tenían libros de literatura en casa, que conforman su capital cultural objetivado, y que algún familiar, ya fuera sus padres, abuelos o hermanos, solían leerles y los invitaban a leer por su cuenta. También les regalaban libros y los llevaban a bibliotecas para solicitar préstamos. Los cuatro participantes restantes tenían acceso limitado a libros de literatura, más allá de los libros de texto proporcionados en la escuela, y únicamente tenían acceso a la biblioteca de la escuela o del aula. Sin embargo, su interés de asistir al taller y leer lo incentivaron compañeros de la facultad.

Los resultados de la primera encuesta (Figura 1) arrojaron que la actividad más frecuente entre los nueve participantes, durante su tiempo libre, era ver películas y series (seis participantes), seguida por dormir o descansar (cuatro participantes) y leer (tres participantes). Estos tres estudiantes cuentan con un hábito lector definido desde la infancia: siempre han tenido libros en su casa, los cuales les leían sus papás y sus abuelos. Dos de ellos cursaban 7º semestre al momento del taller, por lo que ya habían asistido a las experiencias educativas de Lectura y escritura a través del mundo contemporáneo, Introducción a la literatura en lengua inglesa, Literatura en lengua inglesa, y cursaban en ese momento la experiencia educativa optativa Literatura escrita por latinos en Estados Unidos; mientras que el tercer estudiante era de nuevo ingreso. Un participante no reportó la lectura como una actividad que hace en su tiempo libre; sin embargo, respondió que desde su infancia ha tenido acceso a libros y que su madre, su hermano mayor y su tía le leían hasta que él lo empezó a hacer por su cuenta.

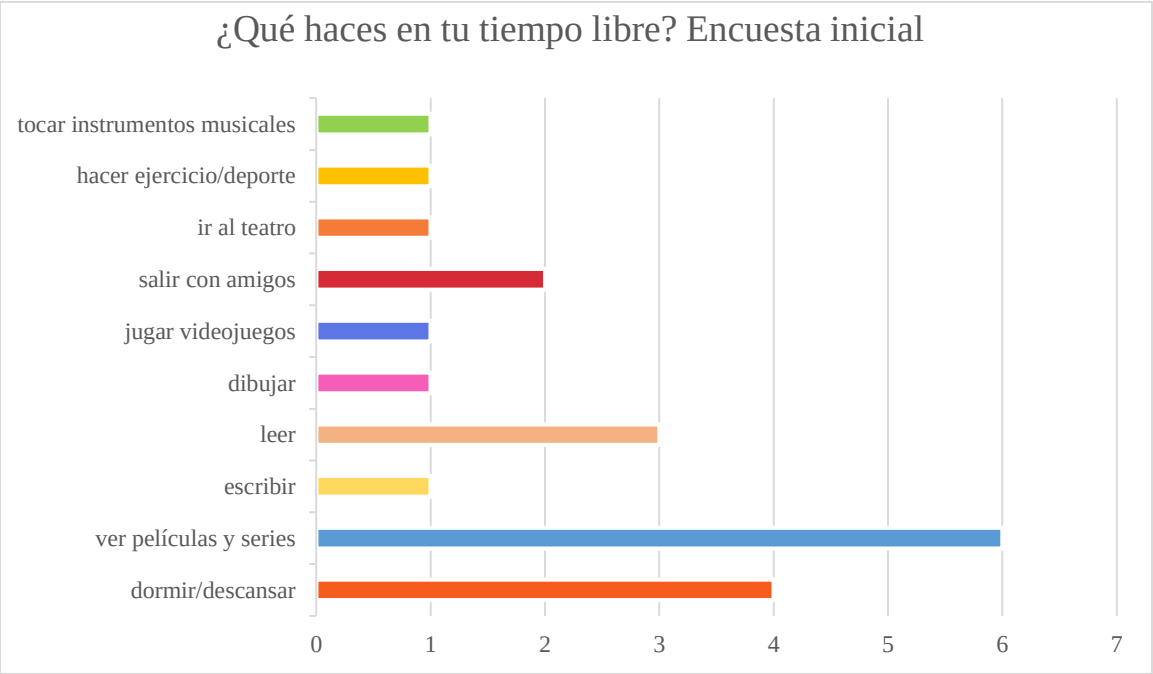


Figura 1. ¿Qué haces en tu tiempo libre? Encuesta inicial

A la pregunta "¿Te gusta leer?", siete participantes respondieron que sí. Argumentaron que es una manera de desestresarse y salir de la rutina, que aumenta su capacidad de aprendizaje en la escuela y que aprenden palabras nuevas. Los dos participantes restantes respondieron "no mucho, sólo si es un libro que me parezca muy interesante" y "no, porque no tengo el hábito". Aunque los cuatro estudiantes restantes no situaron a la lectura como una práctica que realizan en su tiempo libre, tienen cierto aprecio por ella.

3.1 Presentación de resultados

A continuación, se detallan los resultados que se obtuvieron de las encuestas diagnósticas y del taller de intervención según los objetivos particulares que se establecieron en este proyecto.

3.1.1 Resultados para el Objetivo 1: Acercar a los participantes a textos de literatura mexicana con la temática de la vida, la muerte y el miedo.

Se elaboró una cartografía lectora sobre literatura de autores mexicanos. Los participantes comentaron que adquirieron gusto por los cuentos y la novela que leyeron, ya que, además de acercarlos a la cultura mexicana representada en la literatura, significaron un reto por la complejidad de la narración y las secuencias temporales, en mayor medida en el caso de "Entre tus dedos helados", "Langerhaus" y *Pedro Páramo*. Un comentario destacado en el que hubo unanimidad fue en la recepción de "El guardagujas" y "Un pacto con el diablo", ambos de Juan José Arreola, textos a partir de los cuales los participantes argumentaron que gustaron más del primer cuento por la excentricidad de la trama y la narración, mientras que el segundo les pareció un cuento muy transparente que, además del final, no les dejó mucho espacio para la imaginación. Posterior a la intervención, algunos participantes reportaron haber leído, por interés propio, otros cuentos de autores que se leyeron en el taller, principalmente de *El llano en llamas* de Juan Rulfo. Al finalizar el taller, algunos estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

> Me gustó que el taller fuera de literatura mexicana. En la carrera se lee más sobre literatura inglesa y estadounidense.

Otro participante argumentó:

> El taller me gustó bastante, creo que los temas en sí llaman la atención, a eso sumado los textos leídos que en lo personal me gustaron mucho y el hecho de poder compartir nuestra opinión y perspectiva y escuchar las de otros, crear teorías sobre las historias y cosas por el estilo, así como conocer más sobre literatura mexicana me gustó. Me volvió a acercar al gusto que tenía por la lectura, del cual me estaba alejando un poquito.

Otro explicó:

> Los cuentos que vimos en su mayoría me resultaron buenos y los autores también. Me hubiera gustado que durara más tiempo. También me gustó que leímos literatura mexicana con los mismos temas, ahora tengo una idea más clara de los temas de miedo, muerte y vida en las obras literarias mexicanas.

3.1.2 Resultados para el Objetivo 2: Promover la lectura por placer en los participantes.

Los resultados de la encuesta final, que ocurrió dos meses después de la conclusión del taller (Figura 2), demuestran que las actividades más frecuentes entre los nueve participantes, durante su tiempo libre, eran ver películas y series (ocho participantes), leer (seis participantes) y hacer ejercicio o algún deporte (tres participantes). Como se puede apreciar, el número de estudiantes que reportó la lectura por placer en su tiempo libre posterior al taller aumentó de tres a seis.

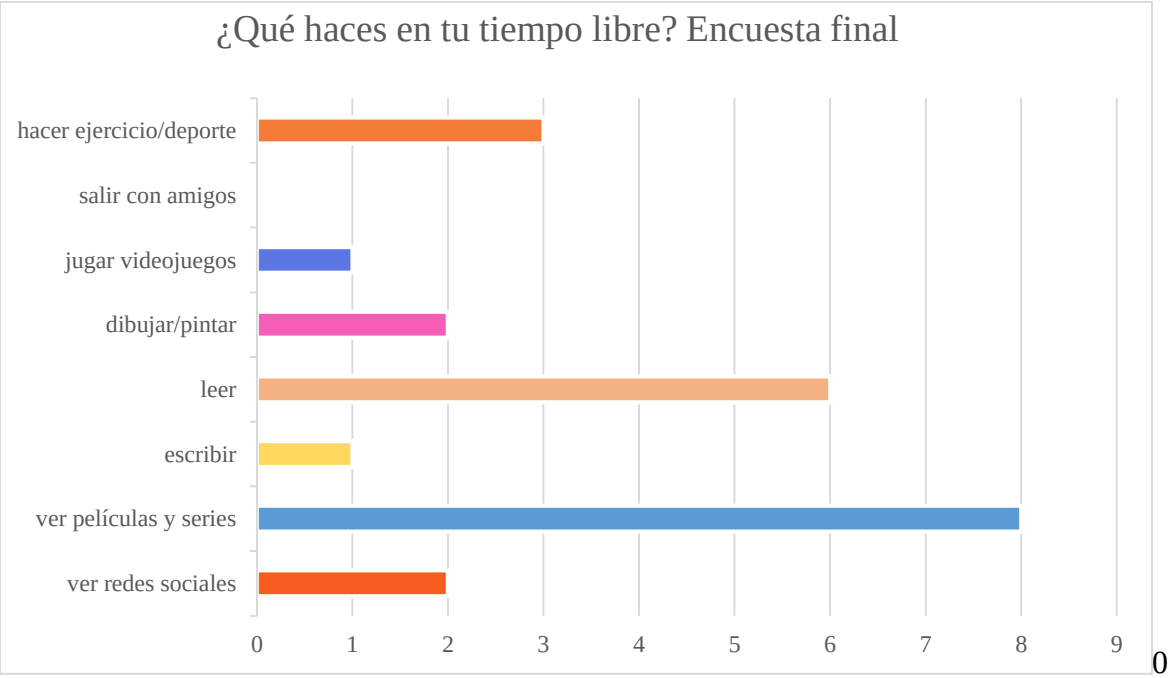


Figura 2. ¿Qué haces en tu tiempo libre? Encuesta final

En las encuestas finales, de los nueve participantes que terminaron el taller, seis reportaron leer en su tiempo libre, de los cuales tres ya leían según la primera encuesta; y tres no reportaron leer en su tiempo libre (Tabla 1), sin embargo, al preguntarles cuántos textos habían leído al finalizar el taller, dijeron haber leído más cuentos, poemas y una novela. Dos lecturas fueron de las recomendadas en el taller (una fue *El llano en llamas* y la otra *Frankenstein*, libro que se regaló en las sesiones). Esto es un indicio de que, aunque estos tres participantes (LCC, LER y LAM) no consideran que la lectura es una actividad que practican en su tiempo libre, leen esporádicamente: el año pasado los tres no leyeron ningún libro y posterior al taller hicieron algunas lecturas por interés propio.

Además, los participantes comentaron que las dinámicas desarrolladas durante todo el taller fueron de su agrado y que esta experiencia les permitió conocer más autores para leer por

su cuenta. También consideraron importante compartir lecturas para aprender del otro y de sí mismos. Expresaron que les gustaría continuar asistiendo a talleres de lectura que traten los mismos temas y conocer cómo los desarrollan en otros países y en otras culturas. A su vez, puntualizaron que les pareció importante dedicar un horario y lugar exclusivamente a la lectura de literatura, así como lo dedicaban a su carga académica, tiempo de ocio y a hacer tareas. Sin embargo, para constatar la frecuencia con la que realizan esta actividad y el interés que tienen hacia ella sería necesario realizar nuevas encuestas sobre el hábito lector a estos estudiantes.

Participante	Encuesta inicial	Encuesta final
SHM	dormir, ver series o películas	leer pequeñas notas de noticias de todo tipo, ver redes sociales, ver películas, caminar y leer
MRC	Dormir	ver películas, pintar, leer
EAC	dibujar, jugar fútbol y hacer ejercicio	escuchar música, leer, jugar fútbol
LCC	descansar, ver películas, salir a comer	ejercicio e ir al cine
LER	dormir, salir con amigos	ir al gimnasio y ver series
IRR	leer, jugar videojuegos, escuchar música	leer, escuchar música, jugar, ver series o películas
JRA	ver películas y series, leer, pasar tiempo con amigos	ver series/películas, leer o revisar redes sociales
LAM	ver series	ver series
ACM	leer, escribir en mi diario, ver películas y series, tocar el ukelele, ir al cine y obras de teatro	ver películas, series, dibujar, leer y escribir

Tabla 1. Respuestas a la pregunta ¿Qué haces en tu tiempo libre? Encuestas inicial y final

3.1.3. Resultados para el objetivo 3: Facilitar la comprensión lectora utilizando el cine como una herramienta.

En la encuesta aplicada posterior al término de la intervención, se les preguntó a los participantes su percepción sobre el uso del cine en un taller de lectura. Sus comentarios se pueden dividir en tres temas: 1) apoyos visuales, 2) comprensión lectora y 3) comparación entre el texto y la adaptación cinematográfica.

Los asistentes comentaron que el cine les ayudó a tener presentes características lejanas a su contexto geográfico, sociocultural y temporal, tales como el paisaje, el habla y la vestimenta típica de la época y la región, lo que les dio un referente para contextualizar los espacios de dos textos que se leyeron en el taller, como es el caso de los cuentos “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo y “El pozo” de Eduardo Antonio Parra. Estos cuentos se leyeron después de la proyección de la película *Macario,* con la que relacionaron los espacios geográficos en los que se sitúan las historias, así como el atuendo de los personajes. Del mismo modo, al momento en el que los participantes comenzaron a leer *Pedro Páramo* de Juan Rulfo, argumentaron que tenían una idea de cómo podrían ser los espacios en los que se desarrollaba la historia, tras haber visto estos elementos en la película *Macario* y reforzado con los cuentos de Juan Rulfo y Eduardo Antonio Parra, sin embargo, esto no sustituyó los escenarios que ellos se imaginaban al momento de leer la novela. Cabe mencionar que al momento de leer y comentar *Pedro Páramo* aún no se proyectaba la adaptación cinematográfica de esta novela corta, pero que al finalizar la lectura comentaron tener curiosidad de verla y conocer la selección del director de los espacios, el hilo narrativo de la historia, la vestimenta y los actores.

Naturalmente, los participantes lograron percibir diferencias en la adaptación cinematográfica con respecto a la novela. Coincidieron en el comentario que, contrario a la percepción que tenían, lo que se ve en una película no siempre es fiel a la historia escrita, lo que les despertó el interés por leer algunas versiones fílmicas que ya han visto. Se retoma la reflexión de Bazin (1996), que asegura que el cine puede despertar la curiosidad de conocer la fuente, lo cual es una ganancia para la literatura. Asimismo, los estudiantes argumentaron que ver la película les permitió rememorar los hechos que leyeron en el libro y ubicar algunos cambios del texto escrito a la adaptación, lo que los llevó a la relectura de algunos pasajes de la novela para reforzar su conocimiento de la historia.

3.1.4 Lectura en grupo.

Los participantes de este taller compartieron las lecturas y las películas con más personas con entusiasmo. Según sus comentarios, les pareció importante escuchar las reflexiones de sus compañeros y compartir las propias con ellos, ya que así les era posible conocer otros puntos de vista sobre los textos, lo que enriquecía su comprensión lectora y los motivaba a indagar más en la lectura. Un participante comentó al respecto:

> Fue muy agradable compartir lectura con personas desconocidas y ver sus opiniones sobre los temas que se vieron en el taller.

Similar al caso del taller que impartió Falcone Torralba con universitarios (2018), los participantes se acercaron entre sí gracias al diálogo y, lo que es muy importante, al escuchar la opinión del otro. De igual forma, la sesión de lectura en voz alta abierta al público fue de gran importancia en el taller, puesto que compartir lecturas con más personas significó mucho para los

participantes. A partir de los casos mencionados, además de la investigación que se presenta en este proyecto sobre el aspecto sociocultural de la lectura, cabe destacar el efecto que tiene la socialización de esta práctica, ya que motiva a los participantes a compartir lecturas con más personas ajenas al taller, propicia el interés hacia esta práctica a través del intercambio de ideas y percepciones, enriquece el análisis de los textos, da lugar a escuchar y conocer otras opiniones y crea lazos afectivos hacia esta actividad en comunidad.

3.1.5 Comprobación de la hipótesis.

Se logró acercar con éxito a los participantes a la lectura de literatura mexicana con la temática de la vida, la muerte y el miedo, así como a la lectura por placer, tal como se pudo apreciar en los apartados 3.1.1. y 3.1.2. Se considera que la comprensión lectora con el uso del cine como herramienta se logró parcialmente, puesto que la presentación del discurso cinematográfico dio pie a hacer ejercicios de memoria, verificación de datos en los textos y comparación entre la obra escrita y la proyección cinematográfica, además de contribuir en menor medida al conocimiento de los participantes. Lo que realmente promovió la comprensión lectora fue la verbalización de ideas y opiniones, además de analizar los textos desde conceptos de la teoría narratológica y el diálogo de la cartografía lectora en conjunto.

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

En el presente capítulo se desarrollarán las reflexiones sobre los resultados obtenidos en este proyecto.

4.1 Sobre el taller de intervención

Las sesiones presenciales de 1 hora 30 minutos permitieron que los participantes dedicaran tiempo exclusivo a la lectura, aunque la extensión de algunos textos redujo el tiempo disponible para el diálogo y la reflexión grupal, una estrategia que favoreció ampliamente el gusto por los textos que se leyeron y las películas que se vieron.

Los participantes expresaron que habrían seguido asistiendo al taller en caso de que se hubiera prolongado su duración. La población estudiantil que asistió al taller fue del 0.8% de la matrícula de la licenciatura, por lo que es una muestra muy poco representativa de las prácticas lectoras de la LLI. Para obtener una perspectiva amplia sobre la situación lectora de esta licenciatura, sería necesario desarrollar más investigaciones y ofrecer talleres para promover el hábito lector, a cargo de promotores o egresados de las áreas de literatura con gusto por la promoción de lectura, así como conocimientos y experiencia en este quehacer. Esto permitiría que se llevara un seguimiento con los participantes para que puedan crear este hábito, más allá de presentar actividades para incentivar el gusto por la lectura, el cual fue el alcance de este taller.

Es importante mencionar que la asistencia disminuyó durante el mes de noviembre, ya que en esas fechas hay evaluaciones finales y entrega de proyectos, por lo que los estudiantes decidieron dedicar el tiempo del taller al estudio, similar a lo ocurrido en el taller de Ontiveros García (2017), que se menciona anteriormente. Además de las temporadas de evaluación, la

carga académica de varios alumnos suele ser demandante debido a las materias en horario matutino y vespertino, así como el tiempo que dedican fuera de clases al estudio y la realización de tareas y proyectos. Al tener esto en cuenta, se podría tener un indicio de uno de los motivos por los que los estudiantes de la LLI dedican poco tiempo a la lectura y a actividades relacionadas con ella.

4.2 El capital cultural y el hábito lector

Es necesario partir del entendimiento de que al ingresar a la universidad los estudiantes cuentan con una historia formada por su capital en todos sus estados. Esto define en gran medida sus conocimientos, su desempeño académico y sus hábitos, entre ellos el lector. Por ello, para comprender la ausencia de este hábito en un universitario se necesita ser consciente de que es, en la mayoría de los casos de los estudiantes, un asunto que proviene del seno familiar y de su trayectoria escolar, tal como lo propone Bourdieu y como lo comprobaron los cuestionarios sobre capital cultural y hábito lector. La mayoría de los participantes tendieron a comprender e interesarse, o no, en medida de lo que conocen.

Sin embargo, tomando en cuenta la reflexión de Bourdieu de que el sujeto es también un agente de su propio cambio y que su *habitus* puede cambiar según el entorno al que se expone, los docentes de literatura, los mediadores de lectura, la curiosidad por conocer una historia o alguien que invite a leer, pueden contribuir al desarrollo del hábito lector de una persona, por lo que el contexto familiar del que proviene el estudiante no es determinante para su gusto por la lectura. Este fue el caso de tres de los participantes, dos de ellos estudiantes de ingeniería, que se

inscribieron y asistieron constantemente al taller porque los invitaron amigos suyos. De igual forma, los participantes que tenían acceso a libros en sus casas, que veían a sus familiares leer, quienes a su vez les inculcaron la lectura, y que, en el caso particular de dos de ellos, ya habían tomado clases de literatura, asistieron al taller por interés propio y mostraron facilidad para expresar sus ideas y reflexionar sobre el texto. A su vez, a lo largo del taller, la mayoría de los participantes logró mejorar su capacidad de argumentación e introspección en los textos, así como su interés por la literatura, lo que corrobora el planteamiento de Bourdieu que, con la contribución de otros agentes, el sujeto puede cambiar sus prácticas de consumo cultural y con ello, a largo plazo, su capital. Para este efecto, la participación en el taller de los estudiantes que contaban con un hábito lector fue primordial, ya que los conocimientos de estos compañeros y la mediación del tallerista crearon las condiciones para lograr el interés en la lectura por placer. Cabe resaltar que se logró que los estudiantes se interesaran, mas no se creó en ellos el hábito lector debido a las limitaciones del tiempo que se estableció para la realización del taller, así como el contexto de cada uno de los participantes mencionado previamente. El capital cultural de los estudiantes se vería ampliamente favorecido con un taller de mayor duración, por lo tanto, más variedad de lecturas, autores y proyecciones, para fines de monitorear y constatar el tiempo dedicado a la lectura, lo que eventualmente conllevará a la apropiación del hábito lector.

4.3 La literatura comparada y la narratología como herramientas para la promoción de la lectura

Para la elaboración de este taller se tomaron como referencia dos áreas de estudio de la literatura comparada: la literatura y otras artes y la tematología (Pimentel Anduiza, 1988-1990), mas no fue un taller de literatura comparada, puesto que la cartografía lectora que se abordó fue exclusivamente de una literatura nacional, la mexicana. Escoger una cartografía lectora desde la tematología permitió que los estudiantes acumularan, a lo largo del taller, ciertos conocimientos sobre el tema que enriquecieran la reflexión de los siguientes.

La inclusión del cine como herramienta para la promoción de la lectura no debería resultar contraproducente para el lector si se utiliza como estrategia secundaria, meramente de apoyo, pero no la actividad principal. Como lo argumenta la investigación teórica de este proyecto sobre la relación de la literatura y el cine, estudiada a través de la narratología y la literatura comparada (Pimentel Anduiza,1988-1990; Peña Ardid, 1992; Steiner, 1994; Bazin,1996, Abbott, 2002; Culler, 2006; Pulecio Mariño, 2008; Zavala, 2010; Baltodano Román, 2009; Martínez Suárez, 2014 y González Rivera, 2015), su función en este taller fue presentar un discurso diferente, el cinematográfico, para contar historias, promover el consumo de ambas expresiones artísticas estrechamente relacionadas e invitar a la reflexión mediante la comparación de ambos. Contrario al proyecto de animación a la lectura mediante el cine en Barcelona (González Batlle, 2013), donde a lo largo del ciclo se proyectaban películas y después se ofrecía literatura relacionada, en este taller el enfoque estuvo en todo momento en la literatura y el cine fue una herramienta secundaria para desarrollar las dinámicas que se establecieron a lo largo del taller, que fue principalmente propiciar el diálogo sobre las lecturas y su relación con

las dos películas que se proyectaron, los textos que se leyeron, los que ya conocían y sus experiencias de vida. Se comentaban principalmente los personajes y su construcción, el tiempo de la narración y el espacio donde se desarrolla la historia.

En este taller uno de los objetivos fue propiciar la comprensión lectora mediante el cine, el cual se logró de manera parcial, lo que se detallará en las siguientes líneas.

Efectivamente, ver a grandes rasgos el tratamiento de un tema, en este caso la vida, la muerte y el miedo, tanto en la literatura como en el cine, permitió la comparación, con ello la reflexión y el diálogo, de los recursos que se utilizan en ambos discursos para representar el tema y contar la historia, así como un modo de dar a conocer una manera de analizar y enriquecer conocimiento mediante otras artes, como lo propone la literatura comparada. Sin embargo, es evidente que la comprensión lectora no se puede lograr de otra forma más que leyendo. Es un ejercicio que requiere tiempo, muchas lecturas, compromiso por parte del lector, curiosidad, esfuerzo, estudio y conocimiento sobre literatura. Es aquí donde se resalta la importancia de la narratología y la incorporación de conceptos que permitan al estudiante desarrollar un análisis literario, como lo fueron, en este taller, los personajes, el tiempo, los temas y el narrador. Definitivamente, un taller de quince sesiones de literatura y cine no ofrece todos estos resultados ni lectores con este perfil, muy probablemente no produzca lectores, más que los interesados esporádicamente, como lo demuestran los resultados de la encuesta sobre hábito lector realizada a los estudiantes dos meses después de la conclusión del taller, que han leído uno o dos libros y algún otro cuento. A partir de estos resultados, se sugiere que el cine puede funcionar como una herramienta de apoyo en un taller de promoción de la lectura, ya que permite desarrollar actividades que promuevan el análisis y la comprensión lectora.

Por otra parte, un taller que se base en la literatura comparada y que aborde la literatura mexicana y otras más para efectuar relaciones con otras literaturas podría resultar fructífero para los estudiantes de Lengua Inglesa, puesto que, además de ser una materia optativa en el plan de estudios, permitiría ampliar la perspectiva y aplicar los conocimientos de literatura, cultura y traducción que estos estudiantes hayan adquirido durante sus estudios universitarios, o funcionar como conocimientos previos, en el caso de los estudiantes de nuevo ingreso que se presenten a un taller con ese tenor y que aún no hayan cursado materias de literatura ni de traducción. Para presentar un proyecto de esta magnitud sería necesario tener conocimientos sobre la literatura comparada, hacer una planeación meticulosa de la cartografía lectora a trabajar y las estrategias que permitan alcanzar los objetivos propuestos. Estos talleres los podría impartir algún alumno en modalidad de servicio social que ya haya cursado la materia y moderar profesores del área de literatura. Todo esto permitiría presentar un panorama amplio e interesante sobre la literatura y dotaría a los participantes de estrategias para analizar futuros textos que lean, ya sea en un contexto escolar o por interés propio.

4.4 Promoción de la lectura en la universidad

Aunque las bibliotecas son espacios dedicados a la lectura, por sí mismas no suplen la necesidad de una porción de la población estudiantil que requiere acompañamiento para leer, así como un grupo con el cual compartir sus ideas, conclusiones, inquietudes, dudas y otros intereses que provoque la literatura. Los talleres de lectura hacen de esta una práctica social, característica

que le atribuyen Ferreiro (2001) y Gutiérrez Valencia (2009). Sobre la promoción de la lectura, Vázquez Rentería (2011), argumenta que:

> Es un proceso que, hay que estar conscientes, implica tiempo, desarrollo de estrategias que permitan lo mismo trabajar con grupos que con cada uno de los individuos de esos grupos, mediante el conocimiento previo de parte de su *background* familiar, escolar, de sus personales intereses, a fin de poder elegir textos, extensión de los mismos, tema y tratamientos (p. 11).

Es por ello que se propone la implementación talleres de lectura permanentes como esparcimiento en la universidad, que propicien el diálogo y la reflexión, lo que permite que se escuche y se preste atención a las ideas del otro. Así, la lectura, además de ser una relación individual con el lector y el texto, se convierte en un acto comunitario que genera aprendizaje. Se sugiere que estos talleres de lectura los moderen estudiantes o egresados de las áreas de literatura o promotores de lectura con conocimiento de literatura, ya que es importante contar con bases teóricas sólidas para brindar herramientas a los universitarios para la comprensión lectora, así como, evidentemente, el gusto por la lectura; asimismo, que el conocimiento del contexto de los participantes de los talleres sea un factor fundamental para el diseño de la cartografía lectora y la planeación de las sesiones.

Capítulo 5. Conclusiones

La literatura y el estudio de su relación con otras artes muestran un sendero largo lleno de posibilidades para la promoción de la lectura. La comprensión, interés, creatividad y análisis de los estudiantes se pueden ver enriquecidos ante la exposición a diversos recursos artísticos y teóricos relacionados con las lecturas, tal como ocurrió en este taller con el uso del cine; claro está, con la guía de profesionales de la lectura, de estudiantes o egresados de áreas de literatura con experiencia en la práctica de la promoción, capaces de dotar al estudiante con herramientas para la comprensión lectora y de elaborar estrategias que desemboquen en el interés por la lectura. De otro modo, sin bases ni conocimientos sustanciales sobre literatura, se podría formar lectores con escasa comprensión y habilidades lectoras limitadas, causa de la ausencia del hábito lector, como lo muestran los índices de lectura que se mencionan en el apartado Planteamiento del problema. Para estos efectos, la narratología y la literatura comparada desempeñaron un papel fundamental en el diseño del taller, el logro de los objetivos y la comprobación de la hipótesis. A través de estas disciplinas, los participantes obtuvieron herramientas para el análisis de textos y la comprensión lectora, que a lo largo de las sesiones se reflejó en su capacidad para argumentar y compartir reflexiones desde conceptos de la narratología y su gusto por las lecturas.

Por otra parte, los proyectos enfocados en promover la lectura deben tener cierta permanencia, ya que, como se pudo apreciar en este reporte, un taller de pocas sesiones no propiciará la formación del hábito de la lectura, únicamente, en algunos casos, el gusto por esta actividad. Talleres más específicos para fortalecer la comprensión lectora mediante el cine, como

el de González Rivera (2015), tienen efectividad a corto plazo en pocas sesiones gracias a que la mayoría de los participantes ya eran lectores y porque se diseñó una estrategia sustentada con teoría y metodología para lograr el objetivo propuesto, al contrario de la experiencia de González Batlle (2013), que estaba enfocada en incentivar el interés hacia la lectura por medio de películas, sin leer durante las sesiones y solo exhibir los libros para quien quisiera tomarlos, sin mayor control sobre cuánto leían y cómo leían los alumnos, por lo que no tuvo gran impacto en el interés por la lectura a pesar de su duración de tres años.

Esto, además de sentar un precedente de qué métodos se pueden replicar para el fomento a la lectura, demuestra que el libro por sí mismo, en un estante, en una mesa, en una biblioteca o en un librero, es poco probable que atraiga a una persona que no tiene experiencia en la lectura y que el que una persona tenga un libro en sus manos, no es garantía que se convertirá en un gran lector, aunque no quedan exentos algunos casos contados, donde la curiosidad sea el detonante para que una persona forme el hábito. En su mayoría, hay puentes, o agentes, según la teoría burdesiana, para que una persona se acerque a la literatura, que pueden ser padres, familiares, amigos, docentes o promotores de lectura. Estos dos últimos representan un pilar fundamental en el ámbito universitario, donde es posible proporcionar herramientas para abordar la lectura y enseñar a los alumnos a comprender textos.

Referencias

Alarcón González, J. F. (2018). Entre lo público y lo privado: el sentido de las prácticas culturales de estudiantes universitarios. *Revista interamericana de educación de adultos, 2,* pp. 99-118.

Alarcón González, J. F. (2019). *Las prácticas de consumo televisivo y de consumo musical de los estudiantes de la Universidad Veracruzana, región Xalapa: sentidos y valoraciones desde los propios sujetos* (Tesis doctoral). Universidad Veracruzana, Xalapa.

Argüelles, J.D. (2015). Por una universidad lectora. En Ramírez Leyva, E. M. (Coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad.* (pp. 49-74). México: UNAM.

Arreola, J. J. (2016). *Confabulario*. México: Booket.

Baltodano Román, G. (2009). La literatura y el cine: una historia de relaciones. *Letras, 46,* 11-27.

Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción.* Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales.* España: Desclée de Brouwer.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Celis, J. L., & Orive Alba, A. (productores), & Gavaldón, R. (director). (1960). *Macario.* [Cinta cinematográfica]. México: Casa Film Studios.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y escritura 2015-2018.* Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html

Culler, J. (2006). Comparative Literature. En Saussy, H. (Ed.). (2006). *Comparative Literature in an Age of Globalization.* (pp. 237-248). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Espejo, A. *et al.* (2002). *Historias, cuentos y leyendas de Xalapa.* Xalapa: Dirección de Ediciones y Publicaciones del H. Ayuntamiento.

Falcone Torralba, A. (2018). *Belvedere universitario:Un modelo de b-lectura para la Facultad de Arquitectura.* (Trabajo recepcional de especialización). Universidad Veracruzana, Xalapa.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Fludernik, M. (2009). *An Introduction to Narratology.* New York: Routledge.

González Batlle, J. (2013). El cine como herramienta de dinamización lectora a través de la biblioteca escolar. *Lenguaje y Textos, 38*, 69-76.

González Rivera, R. E. (2015). *Diálogo entre un texto literario y la adaptación cinematográfica: Experiencia didáctico-metacognitiva para el fortalecimiento de la comprensión lectora* (Tesis doctoral). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

Goytisolo Gay, L. (1995). *El impacto de la imagen en la narrativa española contemporánea.* Madrid: Real Academia Española.

Gutiérrez Valencia, A. (2009). El estudio de las prácticas y representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales de documentación*, 53-67.

IBBY México. (2015). *Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura*. Recuperada de http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Disminuye la población lectora en México: Módulo de Lectura (MOLEC) 2018* (Comunicado de prensa No. 166/18). Obtenido de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf

Jarvio Fernández, A. O. (2011). *La lectura digital en el ámbito de la Universidad Veracruzana* (Tesis doctoral). España: Universidad de Salamanca. Recuperada de http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/22757.

Jarvio Fernández, A. O.; & Ojeda Ramírez, M. M. (2018) La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata), 7*(2).

Lahire, B. (Ed.), *Sociología de la lectura.* España: Gedisa

Lavín, M. (2001). *Leo, luego escribo.* México: Lectorum.

Martínez Suárez, J. L. (2014). Presentación. En Villegas, I., Reyes, D., & Rojas Ramírez, C. (Eds.), *¿Qué es literatura comparada? Impresiones actuales.* (pp. 7-8). Xalapa: Biblioteca Digital de Humanidades.

Méndez Anchía, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación, 30*(1), pp. 141-155.

Moralez Sánchez, M. I. (2015). El reto de la formación transversal en la universidad: lectura, escritura y nuevas tecnologías. En Ramírez Leyva, E. M. (Coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad.* (pp. 49-74). México: UNAM.

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

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). PISA resultados clave. Obtenido de https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf.

Pacheco, J. E. (1972). *El principio del placer.* México: Era.

Parra, E. A. (1996). *Los límites de la noche* (pp. 85-94). México: Era.

Parra, E. A. (Ed.) (2001). *Día de muertos. Antología del cuento mexicano.* México: Debolsillo.

Peña Ardid, C. (1992). *Literatura y cine. Una aproximación comparativa.* Madrid: Cátedra

Peña Ardid, C. (1996). Rupturas de la mímesis (nuevas reflexiones sobre las “influencias” del cine en la novela). *Moenia, 2,* 225-242.

Pernas Lázaro, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En López Gómez, P. *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). Coruña, España: Universidade da Coruña.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* España: Océano.

Pimentel Anduiza, L. A. (1988-1990). Qué es la literatura comparada y cómo se puede usar en la enseñanza de la literatura. *Anuario de Letras Modernas, 4*, 91-107.

Pimentel Anduiza, L. A. (1990). Sobre la lectura. *Acta poética, 11*, 49-80.

Pimentel Anduiza, L. A. (1993). Tematología y transtextualidad. *Nueva revista de filología hispánica, 1*, 215-229.

Poulain, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En Lahire, B. (Ed.), *Sociología de la lectura* (pp. 17-57). España: Gedisa

Pulecio Mariño, E. (2008). *El cine: análisis y estética.* Colombia: Ministerio de Cultura.

Ramírez Leyva, E. M. (Coord.) (2015). *Tendencias de la lectura en la universidad*. México: UNAM.

Rulfo, J. (1953). *El llano en llamas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rulfo, J. (1955). *Pedro Páramo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Salado Rodríguez, L.I.; Ramírez Martinell, A., & Ochoa Landín, R. I. (2017). Hábitos de lectura y afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios: estudio comparativo de cinco universidades de habla hispana. *Estudios λambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y* literatura, *2*, 1-24.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Programa Nacional de la Lectura.* Obtenido de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Programa_Nacional_de_la_Lectura#.W4g0zs4zbIU

Smith, F. (1988). *Understanding reading.* Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Steiner, G. (1994). ¿Qué es literatura comparada? En Steiner, G. (Autor), *Pasión intacta* (pp. 121-145). España: Siruela.

Suárez Domínguez, D. (2015). El capital cultural de los estudiantes de nuevo ingreso a las disciplinas de humanidades en la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 0*(20), 100-130. doi:https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1303

Tario, F. (1968). Entre tus dedos helados. En Millán, M. C. (Ed.), *Antología de cuentos mexicanos 1* (pp. 166-180). México: Nueva Imagen.

Vásquez Rentería, V. H. (2011). ¿Qué leen los jóvenes? *La palabra y el hombre, 15*, 5-15. Recuperado de: https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/33244/;jsessionid=CF930EF837FF820EC9B87723454293FD?sequence=1

Zaganelli, G. (2014). Introducción: ¿Lectura o lecturas? Notas sobre la interpretación del texto. En Campos Fernández-Fígarez, M., & Martos Núñez, E. (Eds.). *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura. Lectura en las universidades públicas andaluzas.* (pp. 15-20). Madrid: Marcial Pons.

Zavala, L. (2010). *Teoría y práctica del análisis cinematográfico.* México: Trillas.

Bibliografía

Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué.* Barcelona: Anagrama.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19-35.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción.* Madrid: Taurus

Campos Fernández Fígarez, M., & Martos Núñez, E. (Eds.) (2014). *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura. Lectura en las universidades públicas andaluzas*. Madrid: Marcial Pons.

Cárdenas De Cristiá, A., & Rodríguez Cabrera, L. (2008). Aspectos teóricos conceptuales dirigidos a la promoción de la lectura en niños y jóvenes. *Ciencias de la información 39*, (2), 3-14.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* España: Anagrama.

Chartier, A. M., & Hébrard, J. *Discursos sobre la lectura.* Barcelona: Gedisa.

Culler, J. (2011). *Literary theory. A very short introduction.* (pp. 1-18). New York: Oxford.

Del Ángel, M., & Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México. *Infodiversidad, 11*, 11-40.

Gaddis, S.M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, *42*(1), pp. 1-13.

Menton, S. (1991). *Narrativa mexicana. Desde* Los de abajo *hasta* Noticias del Imperio. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala y Centro de Ciencias del Lenguaje de la Universidad Autónoma de Puebla.

Roselló i Cerezuela, D. (2007). *Diseño y evaluación de proyectos culturales* (pp. 23-40). Barcelona: Ariel.

Salazar Ayllón, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, *66*, pp. 13-46.

Smagorinsky, P. (2008). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, *71*(1), pp. 133-169.

The Monthly Video [Ghassan Hage on Pierre Bourdieu]. (2 de mayo de 2013). *Key Thinkers* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=vn9daX6Jt4g&t=8s

Apéndices

Apéndice A. Entrevista exploratoria

1. ¿Por qué te interesaste en el taller?
2. ¿Qué expectativas tienes del taller?
3. ¿Esperas aprender algo específico?
4. ¿Consideras que puedes tener una mejor experiencia con la literatura al compartir con los demás lo que leíste?
5. ¿Por qué crees que veremos cine?
6. ¿Cómo consideras que el cine impactará en tu experiencia en el taller?

Apéndice B. Cuestionario diagnóstico relacionado con el hábito lector y las prácticas de consumo cultural.

Encuesta realizada a los asistentes del taller de promoción de la lectura 'Vida, muerte y miedo en México'. El uso de todos los datos que proporciones será confidencial.

Nombre completo: _____
Edad: _____
Número de teléfono: _____
Correo electrónico: _____
Licenciatura: _____
Semestre: _____

1. ¿A qué bachillerato fuiste?

2. ¿Era público o privado?

3. ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres?

4. ¿Qué haces en tu tiempo libre?

5. ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?

6. Cuando tienes que leer, ¿cuáles son los motivos?
   Investigación ☐ tareas ☐ para estar informado ☐ placer ☐

   Otra (especifique) ☐

7. ¿Te gusta leer por placer? Sí, ¿por qué? No, ¿por qué?

8. De los siguientes tipos de textos literarios, ¿cuál es tu favorito?

   Novela ☐ cuento ☐ poesía ☐

9. ¿En qué momento del día prefieres leer?

10. ¿Terminas los libros que empiezas a leer?
    Sí ☐ No ☐

11. ¿Cuántos libros completos has leído en el último año?

12. ¿Dónde sueles leer?

13. ¿Conoces eventos relacionados con la promoción de la lectura y/o del libro? Si la respuesta es sí, por favor menciona los que conozcas.

14. ¿Asistes a eventos relacionados con la promoción de la lectura y/o del libro? Si la respuesta es sí, por favor menciónalos.

15. ¿Sueles ver películas?
    Sí ☐ No ☐

16. ¿Qué tipo de películas ves?

17. ¿Dónde sueles ver películas?

18. ¿Qué estándares tomas en cuenta para escoger las películas que ves? (por ejemplo, actor, director, género, temática, etc.)

19. ¿Conoces festivales de cine? Si la respuesta es sí, por favor menciona los que conozcas.

20. ¿Asistes a festivales de cine? Si la respuesta es sí, ¿a cuáles has asistido? Si la respuesta es no, ¿te gustaría asistir a alguno? Por favor, menciona.

21. ¿Has escuchado del Programa Universitario de Formación de Lectores de la Universidad Veracruzana? Si es así, ¿cómo lo conoces?

22. ¿Estás familiarizado con la colección Biblioteca del Universitario? Si es así, ¿cómo lo conoces?

¡Gracias por tu participación!

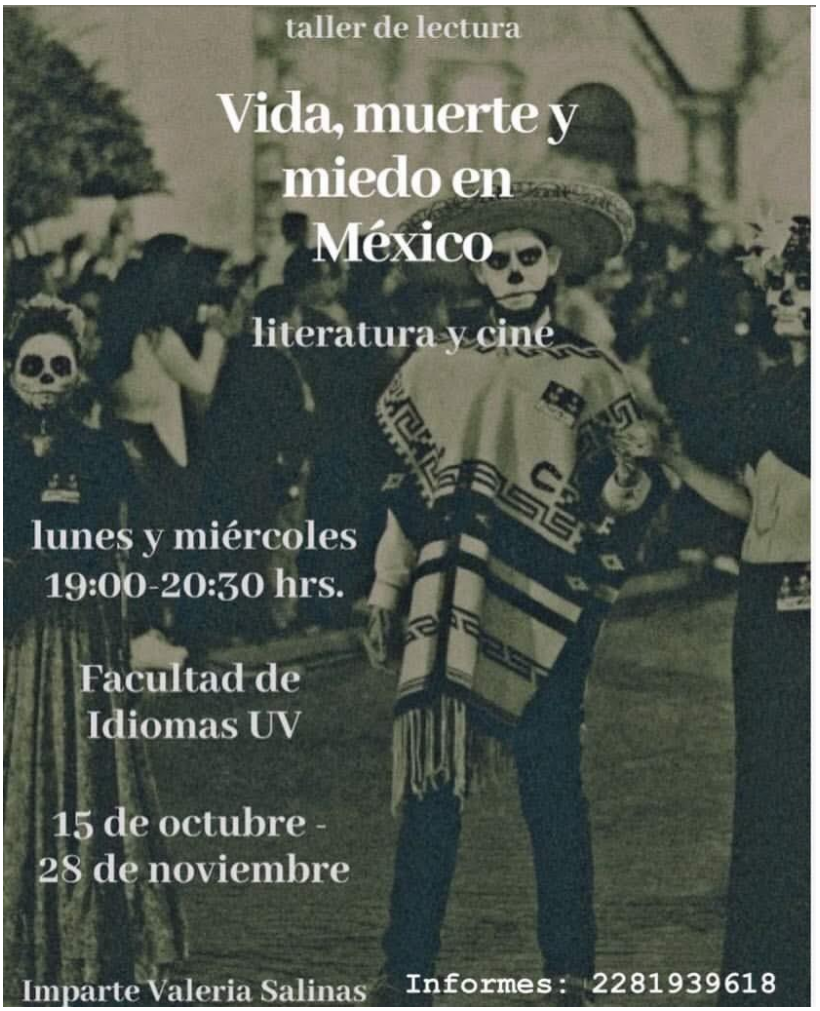
Apéndice C. Cartografía lectora

Leyendas	Cuento	Novela corta	Película
• El callejón del diamante • Los nahuales	• Lucy y el monstruo, Ricardo Bernal • Langerhaus, José Emilio Pacheco • Los santos inocentes, Eduardo Antonio Parra • El pozo, Eduardo Antonio Parra • Entre tus dedos helados, Francisco Tario • Un pacto con el diablo, Juan José Arreola • El guardagujas, Juan José Arreola • No oyes ladrar los perros, Juan Rulfo • Macario, Juan Rulfo	• Pedro Páramo, Juan Rulfo	• Macario, Roberto Gavaldón • Pedro Páramo, Carlos Velo

Apéndice D. Tabla de evaluación de comentarios

Rubro	Valor
No asistió/no leyó	0
Leyó pero no participó	1
Leyó y participó	2
Leyó y participó haciendo referencia a elementos literarios, como personaje, trama, lugar, etc.	3

Apéndice E. Cartel promocional del taller de intervención



Apéndice F. Evaluación del taller

*Obligatorio

Nombre *

¿Qué haces en tu tiempo libre? *

Cuando tienes que leer, ¿cuáles son los motivos? *
investigación
tareas
para estar informado
placer
Otro:

De los siguientes tipos de textos literarios, ¿cuál es tu favorito? *
novela
cuento
poesía

¿En qué momento del día prefieres leer? *

¿Terminas los libros que empiezas a leer? ¿Por qué? *

¿Dónde sueles leer? *

¿Cuántos libros completos, cuentos o poemas has leído desde que terminó el taller? Por favor, especifica. *

Desde que terminó el taller, ¿has asistido a eventos relacionados con la promoción de la lectura y/o del libro? Por favor, especifica. *

¿Cuántas películas has visto desde que terminó el taller? Por favor, menciona. *

¿Te gustaría asistir a más talleres de lectura? *

Escribe tus comentarios sobre el taller: *

Apéndice G. Cuestionario complementario de capital cultural

1. ¿Tenías acceso a libros en tu casa antes de entrar a la universidad? (sin contar libros de texto de primaria, secundaria y preparatoria).
2. ¿Tus papás te leían libros?
3. ¿Tus papás o algún familiar te compraban libros?
4. ¿Tus papás, hermanos mayores o algún familiar cercano con el que tuvieras mucha convivencia leían literatura?
5. ¿Tú te comprabas libros? En caso de que no, ¿tenías el interés de comprarlos?
6. ¿Asistías a alguna biblioteca para consultar libros? Si sí, ¿con qué intención los consultabas? ¿Tareas o placer?

Apéndice H. Entrevista final

1. ¿Te ayudó de alguna manera ver películas en el taller para comprender las lecturas?
2. ¿Qué relación encontraste entre los textos que leímos y las películas que vimos en el taller?

Glosario

Capital cultural: Posesiones materiales e intelectuales que un individuo tiene sobre la cultura y manifestaciones culturales, forjado a lo largo de los años y que puede ser heredado del seno familiar.

Consumo cultural: Las prácticas que tiene un individuo con respecto a la cultura y que nutren su capital cultural, por ejemplo, el tipo de cine que ve, los libros que lee, la música que escucha, las obras teatrales a las que asiste, los museos que visita, entre muchas otras.

Literatura comparada: Disciplina que estudia la relación de la literatura con otras artes, o de una literatura con literaturas extranjeras.

Narratología: Estudio del discurso narrativo y del relato, que Genette esquematiza el relato en tres niveles: la narración, el discurso y la historia. El recurso narrativo toma vital importancia al momento de enfrentarse a un texto y comprenderlo.