



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

Sede: Xalapa

*Fomento a la lectura mediante el recurso
cinematográfico: un acercamiento a las letras desde
una sala de cine independiente en la ciudad de Xalapa,
Veracruz*

Estudiante: Julián Francisco Hernández Reyes

Tutor: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2020.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 3

1.1 Marco conceptual 3

1.1.1 El ocio 3

1.1.2 La literatura y el cine 4

1.1.3 La lectura 7

1.1.4 Comprensión lectora 9

1.1.5 De la identidad 11

1.1.6 La cultura 12

1.2 Marco teórico 14

1.2.1 Constructivismo 15

1.2.1.1 Construcción de conocimientos a través del cine. 18

1.2.2 Literacidad 20

1.2.2.1 Literacidad en la expresión cinematográfica. 23

1.3 Revisión de casos similares 23

1.4 Breve caracterización del proyecto 26

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 28

2.1 Delimitación del problema 28

2.1.1 El problema general 28

2.1.2 El problema específico 29

2.1.3 El problema concreto 30

2.2 Justificación 31

2.3 Objetivos 32

2.3.1 Objetivo general 32

2.3.2 Objetivos particulares 33

2.4 Hipótesis de intervención	33
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	34
3.1 Enfoque metodológico	34
3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención	34
3.3 Estrategia de intervención	35
3.4 Metodología de evaluación	36
CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN	38
4.1 Descripción de actividades y productos	38
REFERENCIAS	43
BIBLIOGRAFÍA	46
APÉNDICES	47
Apéndice A. Cartografía Lectora	47
Apéndice B. Encuesta inicial de motivación	51
Apéndice C. Bitácora de seguimiento de la intervención	53
Apéndice D. Instrumento de evaluación de comprensión lectora	54
GLOSARIO	57

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Actividades y productos 33

Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 42

INTRODUCCIÓN

Son fáciles de reconocer los beneficios que la lectura ofrece, pues se han repetido hasta el cansancio; todas las campañas que tienen el propósito de potenciar este hábito han sumado y explotado elogios que buscan demostrar “el poder de los libros”. Existe sin embargo un gran prejuicio en torno a esta actividad que impide sumar practicantes a sus filas y así popularizarse en la sociedad. La lectura es esencial en la vida humana. Las mujeres y los hombres desarrollan su vida sociocultural a través del lenguaje y la interpretación (Manguel, 1998); y para interpretar el mundo, la humanidad lee aquello que le rodea hasta conseguir darle un significado. Leer se convierte entonces en la herramienta más perfecta que la razón humana ha conquistado.

La palabra escrita registra las preguntas y respuestas que la humanidad se ha hecho a lo largo de su existencia (Borges, 1998). Conocer las preocupaciones del pasado es vital para entender el presente. Leer no sólo proporciona información útil, sino que dota de capacidades discursivas que hacen tener un mejor manejo del lenguaje y de cultura (Manguel, 1998). En un mundo cada vez más difícil, conseguir las competencias que el hábito de la lectura ofrece se vuelve una necesidad insoslayable, por lo que su fomento resulta fundamental en todo proyecto humano que busque mejorar la calidad de vida personal y colectiva.

En la rutina social convergen múltiples comportamientos y maneras de percibir la cultura (Geertz, 1973). A partir de la observación de estos comportamientos puede construirse información valiosa que dé cuenta de la manera en que se estructuran las diversas ramas de la sociedad para, de ser necesario, actuar en pro de generar cambios orientados al mejoramiento y el bienestar socioculturales. En ese sentido, un proyecto es una secuencia de decisiones orientadas a resolver tareas concretas con los recursos que hay al alcance, cuyas labores tienen el objetivo de mejorar determinadas condiciones en un contexto social específico.

El presente texto fundamenta un proyecto de intervención, gestado en la motivación personal y desarrollado bajo los lineamientos establecidos por la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana (UV), que busca fomentar el hábito lector mediante el recurso cinematográfico. En las próximas líneas se abordarán las directrices atendidas para crear este proyecto de promoción lectora, el que se desarrollará en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

A través de las siguientes páginas se explica la propuesta de intervención mediante cinco apartados principales. En el primero de ellos se mencionan los fundamentos teóricos que soportan la propuesta, se hace una aclaración de conceptos y se establecen los límites epistemológicos que corresponden a la intervención; el segundo apartado se dedica a las características físicas y socioculturales del campo de observación donde se desarrolla la propuesta y se atiende el problema general, se vislumbra el problema específico y se delimita el problema concreto; un tercer capítulo aborda la metodología empleada y en él se describe la estrategia considerada para lograr los propósitos del proyecto; después, el cuarto apartado resume la programación de actividades con las que se habrá de intervenir.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

Conviene abordar separadamente los conceptos que convergen en esta propuesta, de manera que sienten un orden aproximado de las prioridades que fundamentan el desarrollo de la intervención. Así pues, en este apartado se atienden los seis conceptos clave que subyacen a lo largo de todo el proyecto: ocio, cine y literatura, lectura, comprensión lectora, identidad y cultura.

1.1.1 El ocio

La cotidianidad alimenta la vida social. En la rutina de la sociedad existe una constante relación con la otredad; los seres humanos configuran su tiempo de libertad con base en el tiempo y la libertad de los otros (Augé, 1992). Entre otras cosas, propone Sartré (2009), la libertad es aquella condición que permite a los seres humanos tomar decisiones con base en sus gustos e intereses. Siguiendo esa línea de pensamiento, el ocio puede entenderse entonces como la ejecución de actividades de libre acción que, mediante el placer y el descanso, están generando una manera de reconocimiento identitario dentro de la cultura, a la vez de proporcionar diversas formas de recreación de acuerdo con las distintas personalidades que convergen en la sociedad.

En la sociedad contemporánea, empeñada en la búsqueda del bienestar, el ocio es considerado un elemento fundamental dentro de los aspectos esenciales para la calidad de vida, cuyo sentido fundamenta la visión de las sociedades modernas. Desde el ocio se generan nuevos estilos de vida, además de configurar axiomas morales para un tipo de ciudadanía. A pesar de que el concepto adquirió gran relevancia en el auge de las revoluciones de la modernidad, sus frutos, no cabe duda, se han cosechado como nunca en el siglo XXI, siendo esta la gran Era del Ocio (Lazcano, 2016). En ese sentido el ocio, como lo afirma Rivas (2006), no es sólo un

aumento del tiempo de descanso disponible después del trabajo y de las otras obligaciones sociales, sino también un fuerte promotor de los valores y axiomas morales necesarios para la convivencia social.

1.1.2 La literatura y el cine

El cine y la literatura son dos disciplinas distintas e independientes, pues cada cual contiene sus cánones, recursos y técnicas específicas. No obstante, dado que comparten una serie de atributos, y de acuerdo con las pretensiones de este proyecto, se ha optado por concebirlas como una dupla inseparable, pues sus propósitos son afines y sus relaciones formales muy estrechas.

Vale recordar las pretensiones artísticas con las que el cine gestó su impacto. Según lo estudiado por Poloniato (1980), la invención del cine consistió en la convergencia de tres elementos decisivos: la fotografía, la película instantánea y el principio de la linterna mágica. La paternidad de la fotografía ha sido discutida, pero es un hecho que su descubrimiento en 1821 consolidó la base más poderosa del cine. Aunado a la técnica fotográfica, se requirió de una película instantánea cuyo propósito fuera contener la imagen y las luces de la cámara en una suerte de impresión sobre láminas de celulosa con dos lados, uno positivo y otro negativo. Estos elementos ya eran capaces de crear imágenes y al unir varias también se hacía posible dar una ilusión de movimiento, sin embargo, el breve espacio de la película instantánea no daba lugar a contar una historia y era imposible proyectar las imágenes en un tamaño visible. Lograr que las imágenes capturadas adquirieran un movimiento cuya fluidez pudiera impresionar a quien las viera, además de proyectarlas en gran formato, necesitó de *la linterna mágica*. (Poloniato,1980). Ya desde el siglo XVII era común utilizar focos de luz colocados estratégicamente tras un lienzo blanco que, al contacto con un vidrio donde estaban dibujados pequeños objetos de colores

fuertes, la luz reflejará las imágenes en el lienzo y el juego de sombras, mágicamente, hiciera que se movieran (Poloniato,1980). Dicha estrategia, usada mayormente por titiriteros que buscaban innovar en cuanto a sus presentaciones artísticas, sentó las bases de los poderosos y actuales sistemas de proyección de gran formato.

Con el juego de luces y sombras mejorado, unido a la fotografía y el desarrollo tecnológico de las películas instantáneas, nació el cine como una nueva forma de expresión del arte. Así pues, en 1895, en los rincones de un establecimiento de café atiborrado de parisinos escépticos, los hermanos Lumiere presentaron la primera proyección de imágenes en movimiento, de menos de un minuto, que mostraba a un tren llegando a su estación, cuyo resultado fue impactante para su audiencia (Poloniato,1980). A partir de entonces, esta nueva forma de mostrar el mundo se incrustó en el imaginario cultural de la humanidad.

A medida que el cine fue adquiriendo recursos específicos y diversas formas de manifestarse, su relación con la literatura surgió de manera intensa. Después de aquella *arrivéé d'un train à La Ciotat* que mostró el potencial cinematográfico, una cantidad extensa de pequeños fragmentos de la realidad eran proyectados con regularidad, cuya brevedad empezaba a desinteresar a las distintas audiencias. Una vez que se había comenzado con la tradición de generar largometrajes que mantuvieran atentos a sus espectadores mediante una trama e historia concretas, el cine necesitó servirse de las historias de ficción escritas y concentradas en la literatura. De modo que las primeras películas fueron representaciones de obras literarias clásicas que, diferenciándose de las representaciones teatrales, daban la oportunidad de sumergir al espectador en una realidad completamente distinta gracias a la elaboración de escenarios e ilusiones solo posibles a través de la cámara.

Tarkovsky (2019) reflexiona acerca de la relación que el cine comparte con la literatura; argumentando que la unión entre ambas expresiones se encuentra en la naturaleza narrativa y estética que una película tiene. De las imágenes proyectadas, explica el autor, surge una estructura propia que crea un sistema de pensamiento único del mundo real y sumerge al espectador en él. El universo nacido en la pantalla si bien parte de la realidad no comparte sus mismos axiomas, sino que crea una ficción sujeta a las normas y valores que el nuevo universo postula y delimita. De manera que para crear la ficción, la imagen cinematográfica se sirve del lenguaje, lo que la vincula estrechamente con la literatura. En ese sentido, puede decirse que un espectador de cine busca rellenar las lagunas de su propia experiencia mediante una narración subjetiva de la cultura que a través del lenguaje cuente una historia. También dice este autor que el arte cinematográfico representa realidades desarrolladas temporalmente, lo que las sitúa en un espacio y contexto específicos que muestran una idea de la condición humana por medio de imágenes en movimiento. Este flujo de imágenes surge del guion que el director adapta desde una narrativa escrita, lo que representa la idea de esculpir el tiempo que hay en la creación de una película. La intrínseca unión entre lo escrito y lo proyectado lleva a leer esa otra cara de la narrativa que complementa el imaginario del espectador. Así, después de que el autor interpreta y describe el arte, grosso modo, como aquella construcción puramente humana que influye en las sensaciones y las agudiza, reafirma la condición artística que el cine tiene y hace un breve recuento de las formas que la narración escrita y la expresión cinematográfica comparten para impactar en la sensibilidad del espectador o el lector. Estas formas responden a la búsqueda de un mismo destino: Crear una estética a través de un lenguaje que se lee. Y, una vez creado ese lenguaje, contribuir en la interpretación de la identidad y la cultura. De tal manera que aun con sus distinciones, el cine y la literatura pueden concebirse como una misma búsqueda. Habrá que

recordar que la importancia del cine en el ámbito cultural fue el tema del discurso orquestado por Martin A. Jackson en 1974 ante la UNESCO, donde, por vez primera, el lenguaje cinematográfico mostró su potencial como expresión de la cultura y se consideró un asunto relevante dentro de los asuntos y las agendas internacionales (Rodríguez, 2014).

1.1.3 La lectura

De acuerdo con la idea de que los seres humanos leen, directa o indirectamente, a lo largo de toda su existencia, y de que lo hacen para crear una interpretación y darle un sentido al mundo, podría decirse erróneamente que la lectura es una actividad practicada por todos, realizada de la misma manera y comprendida de una única forma. Sin embargo, leer no es tan fácil como parece (Argüelles, 2017). Para saber cómo ha de entenderse la lectura como actividad intelectual durante los argumentos de este texto, es indispensable recurrir a las ideas que Garrido (2004) ha desarrollado en torno a este dinámico concepto. A lo largo de 15 ponencias, productos de una intensa jornada académica de más de 20 años, entre simposios, presentaciones y conferencias, este escritor y académico mexicano nos ofrece las conclusiones más poderosas que su vasta experiencia como promotor le ha dado y logra describir la idea de la lectura de una manera muy completa y accesible.

En primera instancia, leer es comunicarse, pues se transmiten ideas a través del lenguaje. Para explicar cómo esta comunicación debiera ser natural y entendida como otra expresión de la cultura y el lenguaje, Garrido (2004) inclina su análisis al tema de la libertad. Leer es una actividad que, como todas las actividades humanas, parte de la cultura y la imitación social; en primer lugar, el hábito se gesta en el libre albedrío de los primeros años de vida. En ese sentido, leer exige libertad, pues solo cuando se es libre el individuo puede despertar su capacidad de asombro mediante la elección de algún libro. Este despertar del asombro parte de la imaginación

que, como regalo divino, todos los seres humanos tienen. Imaginar no debiera ser mal visto ni angustiante, pues solo imaginando el ser humano puede crear nuevos mundos posibles (Argüelles, 2017). En ese sentido, leer es un cultivo de la imaginación. Es necesario “un anzuelo de diversión”, dice Garrido, que convenza al ajeno de que en los mundos imaginarios de los libros hay un placer sinigual. Deben desecharse los aspectos de erudición y rigor presentes en la idea de la lectura y, en su lugar, se debe explotar el gusto que implica leer por el mero hecho de hacerlo. Ante todo, leer debiera ser un gusto, pues se accede a una parte de la información desconocida de la cultura.

La preocupación principal de los promotores de lectura no es la de generar lectores en masa pues, se ha dicho ya, poder leer no significa ser lector; su interés radica en formar buenos y verdaderos lectores. El buen lector es aquél que se esfuerza por interpretar lo que está leyendo (Argüelles, 2017). Por su parte, Garrido (2004) hace hincapié constantemente en que leer no implica pasear la vista por un entramado de letras que, si bien resulta, logren captarse superficialmente; leer no es simular la lectura creyendo que cada letra contiene información en sí misma, sino sabiendo que el lector construye y completa la información tácita y significativa de lo leído.

Además de la creación de sentido, leer es un acto de decodificación e interpretación de los símbolos expuestos en el contenido de una lectura, cuyos códigos pueden presentarse de diversas maneras (Geertz, 1973). La más común, por supuesto, es la presencia de los códigos que la humanidad ha contenido en letras: el abecedario. Dependiendo del contexto en el que la lectura se presenta, el lector encara, inconscientemente, los símbolos a decodificar de diferente forma. Por ello, no basta con decodificar, sino que se debe comprender lo leído (Garrido, 2004). Lo que abre el camino a preguntar ¿qué es la comprensión lectora?

1.1.4 Comprensión lectora

Debido a que la lectura puede tener diferentes niveles, puede decirse que a medida que el hábito se practica las habilidades de abstracción y decodificación mejoran. En ese sentido, el mero hecho de saber leer no basta para informarse. El buen lector no espera la información, la construye (Cassany, 2006). Construir la información requiere de poder entender globalmente un texto. Esto es, obtener un significado general o total (el libro completo) que ha de desembocar en significados pequeños, que también serán dotados de sentido de manera independiente (Garrido, 2004). Por lo tanto, los programas de promoción a la lectura debieran enfocar sus esfuerzos en fomentar una actitud crítica donde a las personas se les capacite, mediante el gusto y el ocio, para entender cabalmente un texto. La cuestión no está en formar lectores obligados, como sucede a menudo en el rigor escolar, sino autónomos y capaces de comprender lo leído.

En la comprensión de la lectura se involucran diversos procesos cognitivos que van construyendo la información, creando inferencias y relacionándolas con el contexto actual del lector que se enfrenta a un texto. Rumelhart (1980) explica que “Los esquemas cognitivos son como paquetes estructurados de conocimiento y procedimientos de acción en distintos ámbitos específicos, almacenados de manera organizada en la memoria a largo plazo” (como se citó en López, 1997). Estos procesos pueden entenderse como las teorías informales que cada individuo se formula con base en su manera de vivir y comprender el mundo que le rodea (López, 1997). Las ideas individuales son interpretaciones subjetivas que se mezclarán con las ideas mostradas en la lectura de algún texto y, juntas desembocarán en un esquema cognitivo intersubjetivo, más completo y refinado. Es por ello que entre más se lea, más completos serán los esquemas de pensamiento de algún lector. Los esquemas cognitivos de pensamiento son fundamentalmente de dos tipos. Los hay conceptuales o también llamados esquemas de contenido, que refieren a la

representación conceptual informal de alguna cosa (López, 1997) y pueden ser de tipo: (a) general, que es todo aquello que sabemos del mundo, mediante el sentido común y el conocimiento empírico. Los conocimientos que son formados en la relación con el entorno y la sociedad, las convenciones sociales, los axiomas morales, etc.; es aquello que se sabe por el hecho de que se ha vivido y relacionado con el mundo; (b) específico, se refiere a, como su nombre lo indica aquellos conocimientos que son más bien específicos de un área concreta, pero que a toda persona, en su cotidianidad, le atañe. Un claro ejemplo son los conocimientos informales que se tienen acerca de los fenómenos naturales, sin la necesidad de ser un científico de la naturaleza; y (c) está también el esquema cognitivo formal o estructural, que se refiere a aquel conocimiento previamente entrenado. En la lectura son aquellos conocimientos sobre las estructuras lingüísticas, las marcas retóricas, los géneros literarios y todos aquellos rasgos especializados que involucran elementos técnicos y específicos del campo de la literatura .

A medida que el ser humano se inserta en ámbitos de lenguaje y conocimientos específicos se enfrentará a lecturas que exijan mayor voluntad y disposición para alcanzar su comprensión. La comprensión lectora, por lo tanto, dependerá de qué tan bien el o la lectora se desenvuelve en el contexto al que pertenece. De tal manera que, para el propósito de este proyecto de intervención, se entenderá la comprensión lectora como aquella capacidad de interpretar los universos imaginados de los textos con base en los elementos de la realidad (Cassany, 2006). Dicha interpretación lleva al aprendizaje de nuevos significados de la cultura que podrán ser usados de la forma que más le convenga al lector. Cuya obtención de conocimientos significativos podrán aplicarse en la construcción de su identidad personal.

1.1.5 De la identidad

El concepto de identidad cobró relevancia no hace mucho. No fue sino hasta 1968, tiempo en que la globalización gestó su mayor fuerza, que el término atrajo la atención de los teóricos sociales. En la actualidad, el concepto ha desarrollado un interés creciente como herramienta analítica de diversas disciplinas, por lo que es susceptible a ser estudiado desde diferentes perspectivas. Para los propósitos que este proyecto persigue, lo conveniente es entenderla desde lo ofrecido por algunos estudiosos de la antropología (Cassirer, 1997). Reconocerse con una identidad es la aspiración máxima que hay en la búsqueda heurística de los símbolos culturales que la realidad presenta, en cuya trayectoria se suplen los modos de vida del pasado, desapareciendo unos y reapareciendo otros (Echeverría, 2000). En la actualidad los seres humanos buscan, más que en otro tiempo, símbolos culturales que permitan diferenciarlos e identificarlos del resto, pues la tendencia homogeneizadora amenaza con reducir a lo cuantitativo la compleja cualidad del sentimiento humano.

La cultura impacta en la vida de los seres humanos permeando las maneras de comprender la realidad e influenciando en la decisión configuradora del mundo subjetivo (Kuper, 1999). Este impacto se incrusta mediante la presencia repetitiva de ciertos símbolos culturales concretos, lo que genera en el individuo una costumbre de ser. Dicha costumbre es abordada desde aquello que Echeverría (2000) conoce como el *ethos*, refiriéndose a “un principio de construcción del mundo de la vida” que opera desde las diferentes intenciones de los sujetos. Las formas de vivir que convergen en el día a día son el producto de un contexto y un sistema de pensamiento, cuya interpretación genera un *ethos*. El *ethos* es una suerte de cultivo de la cultura, formado a través del proceso lector que los individuos ejecutan para interpretar y categorizar su

entorno. Una vez que el *ethos* ha adquirido nuevas interpretaciones deja de ser costumbre para volverse identidad.

Siguiendo la idea anterior, la identidad es, por un lado, un producto de reconocimiento individual ajeno al ideal colectivo; por otro, sin embargo, el individuo se reconoce como parte de una colectividad (Cassirer, 1997). La creación identitaria colectiva permite el reconocimiento social de los sujetos y, una vez que estos se reconocen a sí mismos, estructuran un tipo de sociedad con base en elementos culturales similares que unifiquen la convergencia de otras identidades hasta generar una colectiva.

Llevando el proceso de reconocimiento e identificación por el que el *ethos* pasa, al ámbito de la lectura tradicional, es clara la influencia que el acto de leer tiene sobre la construcción de la identidad. La palabra escrita permite conocer cómo convergen los distintos elementos que componen la cultura, reforzando así la autopercepción que las personas tienen de sí mismas (Borges, 1998). De tan variables que resultan las formas de vivir, el registro escrito de las ideas logra describir amenamente cómo esta búsqueda de sentido alcanza ciertos ejes en que más de una persona se ha encontrado durante su vida. Por ello, atendiendo la clara presencia de la lectura en la cultura es posible entender los motivos, aparentemente invisibles, que hay debajo de las maneras de pensar, ser y hacer; cuyas maneras de ser forjan el *ethos* que, con el paso del tiempo se volverá identidad.

1.1.6 La cultura

Se dice que el ser humano es el único animal racional y dicho raciocinio se evidencia al momento que crea, moldea y usa el medio natural e instintivo a su conveniencia; de tal forma que la racionalidad se acentúa en el hecho genitivo de la cultura (Kuper, 1999). Por ello este

concepto resulta tan polisémico, pues ha de usarse como justificación de todo aquello que se ignora del entorno, y para su entendimiento es inevitable esbozar su historia.

La palabra cultura era usada por los romanos cuando se referían al cultivo de las cosas; hacer cultivo o cultivar significaba el cuidado de algo (Sobrevilla, 1998). Sin embargo, el cultivo como cuidado de algo no contemplaba la labor de educación o instrucción del individuo. De acuerdo con los argumentos propuestos por Sobrevilla (1998), fue Cicerón quien refirió el término, por vez primera, a la formación y educación de los seres humanos. Cicerón usa la palabra como un genitivo, algo que engendra, que forma: “La cultura es lo que lleva al hombre a conseguir su *humanitas*, su condición humana” (como se citó en Sobrevilla, 1998) y solo mediante ella el ser humano se posiciona encima de todas las demás especies. Siglos más tarde, en el apogeo del cristianismo, el concepto pasó a usarse para referir el hecho de dar culto a Dios, donde la cultura más tenía que ver con la fe que con la capacidad racional de la humanidad.

Posteriormente, con la influencia del pensamiento humanista del español Juan Luis Vives, la cultura volvió a comprender dentro de su significado a la formación del hombre y la condición humana, de ahí que el tratado *De disciplines* se considere la primera reflexión del sujeto occidental sobre su cultura. Después, Francis Bacon emplea la expresión “*cultura animi*” para designar a una parte de la ética que busca otorgar los medios morales para encontrar la felicidad del hombre; en ese sentido y con base en la ética, la cultura es el medio para lograr la felicidad. De acuerdo a recorrido histórico hecho por Sobrevilla (1998), pasado el tiempo, Samuel Barón Von Pufendorf y su interpretación resumen perfectamente el pensamiento ideológico de la modernidad, en donde se usaba el término cultura, aun con su elemento genitivo, para referirse a todo tipo de conocimientos y actividades humanas; aquellos saberes de la humanidad que le hacen superar y distinguirse de la naturaleza: una *cultura vitae* de la vida

humana. Finalmente, Herder parece considerar otro aspecto primordial, explicando que la cultura comprende en su significado los esfuerzos por la superación del hombre espiritual ante el hombre físico; es decir, aquél que domina su razón sobre el instinto (Sobrevilla, 1998). En adelante, los usos del término recaen en acepciones muy similares.

El concepto de cultura ha sido el fundamento de distintos análisis a lo largo de la historia, pero no fue sino hasta finales del siglo XIX que el antropólogo Edward B. Tylor acuñó la primera definición formal del término, cuya influencia, a partir de 1871, inició formalmente su estudio y desarrollo teórico, hasta ser considerado un concepto clave en toda investigación del comportamiento social (Kottak, 1997).

En el proyecto de intervención presente, el término cultura hace alusión, considerando la tradición de su estudio, a la capacidad de adaptación racional del humano frente a su entorno; adaptación que crea nuevos símbolos, sentidos y paradigmas que estructuran la forma de vida de los diferentes grupos y espacios de la sociedad, donde se tejen redes de intereses, comparten percepciones y se transmiten significados e interpretaciones de las diferentes lecturas del mundo (Cassirer, 1997).

1.2 Marco teórico

Se ha dicho ya que la lectura es una herramienta transversal, benéfica y presente en toda la vida de los seres humanos (Manguel, 1998). De ello se desprende también que toda lectura tiene, en el fondo, una función principal: Adquirir conocimientos significativos que mejoren, de alguna u otra forma, la calidad de vida de los lectores (Argüelles, 2017). Esta adquisición no es pasiva sino dinámica y ha de depender de la forma en que el lector busca los conocimientos dentro del texto. Para explicar de qué manera se espera que estos conocimientos significativos

lleguen a quien los busca, es necesario abordar la teoría constructivista del aprendizaje, donde se vislumbra cómo se construyen los conocimientos e interpretaciones hasta volverse significativos.

1.2.1 Constructivismo

El constructivismo es el enfoque teórico dedicado a analizar el proceso de adquisición de conocimientos (Montero y Zambrano, 2014). Su tesis principal recae en la creencia de que toda construcción de conocimientos nuevos parte de los conocimientos previos que los individuos han adquirido a lo largo de su relación con la otredad y el desarrollo de su vida dentro de la cultura.

Los antecedentes filosóficos del constructivismo se ubican en las primeras reflexiones epistemológicas de cómo se forma el conocimiento (Araya et. al.,2007). Durante años hubo dos maneras fundamentales de entender el mundo: La racionalista, que concebía el conocimiento como una capacidad innata en los seres humanos cuya instrucción favorecería la creación de aprendizajes; y los empiristas, que suponían que lo que generaba el conocimiento era la experiencia y el vínculo para el aprendizaje era sensorial, pues era externo al individuo. Una vez superado el conflicto propiciado por concebir las tradiciones filosóficas empiristas y racionalistas como antagónicas, Immanuel Kant comienza a ver el desarrollo del conocimiento desde un enfoque consolidador. Para Kant, los juicios nacidos de la sola experiencia son tan inválidos como los generados de la mera razón de los sujetos, pues en ambas partes se merma al sujeto a una sola condición, lo que se aleja por completo de la universalidad. (Araya, et. al., 2007).

Kant dice que la razón pura si bien otorga la capacidad de inventar la esencia de las cosas y la cualidad de intimidad, no basta para lograr el conocimiento, pues el significado de las cosas no alcanza a completarse y muestra solo una faceta de lo que es, basada en lo que a la razón le interesa que sea; por ello, apuesta por concebir la realidad como un todo unificador que impide los juicios a priori (Araya, et. al., 2007). Es decir, Immanuel Kant podría considerarse como una

de las bases más sólidas del constructivismo al representar el conocimiento como una búsqueda que involucra tanto experiencia y sentido como racionalidad y capacidad cognitiva.

La teoría constructivista encuentra su influencia también en los cuestionamientos hechos a la factibilidad del enfoque positivista, paradigma imperante a lo largo del siglo XIX que buscaba explicar los diferentes rasgos de la condición humana de la misma forma en que se explicarían los fenómenos naturales, donde los fenómenos sociales eran tratados como hechos sujetos a la comprobación científica mediante la aplicación de su método (Ortíz, 2015). En la primera mitad del siglo XX, el biólogo y filósofo Ludwig von Bertalanffy publica un texto llamado *Teoría general de los sistemas* que pone en duda, sin que esa fuera su intención directa, el alcance generalizado del enfoque positivista. Cuestionando la forma fragmentada de abordar los sistemas orgánicos, el austriaco concluye que las propiedades de cualquier sistema no pueden ni deben ser estudiadas de manera separada, sino que la comprensión significativa de estas necesita de un enfoque totalizador que involucre las interrelaciones subyacentes en cada fragmento del sistema. Si bien este texto pertenece al campo de la ciencia natural, sus ideas comienzan a dibujar el panorama que la teoría constructivista desarrollaría con el paso de los años en el ámbito del aprendizaje y la adquisición de conocimientos significativos. Los elementos mostrados anteriormente apoyan la idea de que el ser humano es un constructor activo de su sistema de la realidad, lo que se convirtió en el principio básico del constructivismo. Es Jean Piaget quien iniciaría formalmente el desarrollo teórico de este enfoque. Para Piaget, el desarrollo intelectual, la adquisición de conocimientos y la generación de aprendizajes, se deben a un proceso cognitivo donde diversas estructuras mentales, simples y complejas, se relacionan entre sí y dan como resultado la creación de un nuevo conocimiento proveniente de los

conocimientos almacenados. En dicho sentido, el aprendizaje es un proceso interno y perteneciente al individuo, no al sistema que ha de estudiar (Ortíz, 2015).

Los principios teóricos más evidentes de la teoría constructivista formal son dados por la Psicología evolutiva aplicada a la educación. Mediante los esfuerzos por explicar los procesos de desarrollo cognitivo que se entrelazaban en el desarrollo del aprendizaje, los teóricos encontraban un gran obstáculo al momento de querer distanciar lo mental sobre lo vivido de la realidad (Buitrago, 2008). Así pues, el constructivismo nace con la intención de superar la dicotomía que ha caracterizado el debate entre los procesos internos del pensamiento por un lado y los estímulos externos por el otro; de manera que se optó por sintetizar una serie de enfoques tanto naturalistas como humanistas, como las perspectivas etológicas, cognitivos–evolutivas, antropológicas, etc., a fin de generar un estudio más completo que dilucide el proceso de aprender.

Buitrago (2008) menciona que los primeros pasos de la visión constructivista ven en lo etológico un elemento de gran valor para interpretar el desarrollo del conocimiento. Primero que nada, el concepto de adaptación al ambiente es una capacidad que permite el desarrollo no sólo ontogenético (lo propio del individuo) sino también filogenético (lo característico de la especie). De modo que el comportamiento humano y las formas de dar significado a la realidad son el resultado de las circunstancias personales y del recuerdo que la larga lucha por la supervivencia y la adaptación ha dejado en los genes de la humanidad. Ya desde esta perspectiva es posible hablar estructuras mentales de pensamiento y cómo desde ellas se producen conocimientos nuevos.

La interacción entre las diversas estructuras mentales internas es la fuente de la adquisición de conocimientos. En el campo de la lectura el proceso desarrollado para la

obtención de aprendizajes es muy similar. La lectura requiere de la participación del lector, pues mediante su actividad intelectual interna podrá comprender lo leído; para ser capaz de extraer las ideas mostradas en el texto, interpretarlas y construirles un nuevo significado, la información previa del lector se mezcla con los esquemas cognitivos de representación del mundo y, juntos, suman un nuevo esquema mental (Montero y Zambrano, 2014). En esta convergencia de esquemas hay dos actividades clave que el sujeto lector tendrá que ejecutar: La asimilación, que consiste en incorporar elementos externos de la realidad a la estructura del cerebro; y el acomodo de representaciones nuevas, que refiere al cambio interno de las estructuras mentales conocidas para suplirlas por otras estructuras recientes que provienen de lo contenido en la lectura.

El constructivismo apuesta por el hecho de que el ser humano no descubre realidades plenamente establecidas y delimitadas, sino que las construye (Ortíz, 2015). En dicho sentido, todo aprendizaje y adquisición de conocimientos consiste en la asimilación de nuevos elementos y, una vez asimilados, estos elementos deben acomodarse a una realidad que ya es diferente a la concebida antes del proceso.

1.2.1.1 Construcción de conocimientos a través del cine. Llevando el enfoque constructivista de la lectura al tema del cine puede localizarse el proceso de adquisición de conocimientos que hay en el acto de ver una película.

El cine y la literatura, a pesar de ser manifestaciones distintas con sus campos y cánones específicos, tienen muchos puntos en común. Ambas expresiones ofrecen narraciones subjetivas del mundo y constituyen un espacio de creación y estímulo de la imaginación; para lograrlo, los lenguajes narrativos varían en técnica, pero conllevan, en el fondo, el mismo elemento formal. En la manera de contar los hechos de la ficción subyace el mismo propósito tanto en la pantalla grande como en la letra escrita: Generar nuevos significados en el lector/espectador. Debido a

sus similitudes formales aunado al beneficio de la brevedad que las películas ofrecen, pues difícilmente exigen más de algunas horas de parte del espectador, el cine presenta la posibilidad de conocer más historias en menor tiempo (Rodríguez, 2014).

La idea de presenciar una ficción narrativa en un espacio pequeño de tiempo resulta tentadora para el potencial usuario, pero es, sin duda, un atractivo menor. En el cine, el manejo de la narración condensa su poder en la imagen y el movimiento (Rodríguez, 2014). La imagen cinematográfica logra impactar en la sensibilidad de manera directa gracias a su recurso audiovisual, pues, contrario a la tradición de la palabra escrita, la historia contada se construye desde la imagen y su movimiento, no desde la letra. Por lo que los conocimientos previos necesarios para la adquisición de los conocimientos nuevos son menos exigentes, pues el ser humano está más habituado a las imágenes que a las letras (Tarkovsky, 2019).

Cada forma de significar las historias vistas en la pantalla grande depende en gran medida de las construcciones mentales que un individuo se ha creado previamente del mundo. Los símbolos que el observador encuentra atractivos se incrustan en el imaginario social de la cultura. Esta dimensión cultural se enmarca en lo cambiante e inconsciente de la imaginación, desde donde se construye una manera de pensar la sociedad y su creación incesante de significados, sentidos y prácticas.

La conjunción entre brevedad y uso dinámico de imágenes, aunado a la interpretación física con actores, hace que el lenguaje cinematográfico resulte de más comodidad para las personas. El cine responde de manera más inmediata a los gustos e intereses de la sociedad, por lo que se posiciona como un sistema de gran factibilidad para la creación de aprendizajes significativos.

1.2.2 Literacidad

Si bien es cierto que el enfoque constructivista permite vislumbrar las maneras en que la lectura posibilita la adquisición de conocimientos significativos, su perspectiva por sí sola no basta para entender completamente cómo se genera la comprensión en la lectura. Conviene advertir que ese enfoque pertenece al campo de la psicolingüística, por lo que necesita la suma de otra perspectiva para tener una visión más completa.

Desde la psicolingüística la comprensión de la lectura es desigual, pues las capacidades cognitivas, al ser internas, varían de un ser humano a otro. Aceptar sin cuestionarse tal premisa resulta conflictivo al momento de vislumbrar el porqué a algunas personas se les complica más realizar una lectura que a otras. Debido a que desde esta perspectiva la actividad lectora se fundamenta en las capacidades cognitivas diferenciadas de cada lector, se abre una gran brecha que yuxtapone unas destrezas sobre otras, de modo que aquel lector no experimentado queda intimidado ante las posibles diferencias que hay en sus procesos cognitivos y, en consecuencia, no alcanza la comprensión. El riesgo radica en que muchas veces este lector intimidado encontrará en la lectura más una actividad dolorosa que fructífera.

Cassany (2006), incansable teórico del proceso lector, preocupado por aquellas distinciones que propicia mermar la comprensión lectora únicamente a las destrezas cognitivas, apuesta por estudiar la lectura desde el análisis emergente de la literacidad. Para la literacidad la cuestión no está en la destreza cognitiva interna a priori, sino en lo externo y lo vivido de la cultura.

Leer no debe ser concebido como un acto mecánico ni de pura actividad cerebral. Si bien las destrezas cognitivas no pueden ignorarse, en la literacidad lo que importa es cómo la cultura

y la sociedad impactan en esos procesos (Cassany, 2006). Sirviéndose de la óptica que la literacidad postula, la comprensión lectora abre nuevas formas de atenderse.

En el contexto social la comprensión no dependerá tanto de los procesos cognitivos sino de las aspiraciones personales, costumbres contextuales y las formas culturales que hay en cada lector al momento de ejecutar su lectura; de tal manera que se prioriza lo social y lo cultural sobre lo cognitivo (Cassany, 2006). De modo que lo que pudiera conocerse antes como capacidad cognitiva pueda ser entendido ahora como inferencia cultural.

La comprensión dependerá de las inferencias que el trasfondo sociocultural de cada individuo propicie, pues de los saberes personales se pueden interpretar los saberes contenidos en un texto (Cassany, 2006). Esta perspectiva encuentra en la comprensión un proceso que involucra aún más al lector, pues desde su interpretación brota el aprendizaje, contrariamente a la visión psicolingüística, que encuentra en el texto el mayor contenido significativo.

En el proceso de la comprensión lectora concebido desde la literacidad se involucran fundamentalmente seis dimensiones contextuales que, con base en su reconocimiento, posibilitan una mejor distribución de aprendizajes significativos (Pérez, 2018). Estas dimensiones son las siguientes:

- La dimensión disciplinar: que consiste en entender una lectura de acuerdo con la disciplina a la que se pertenece (como el caso de lecturas dedicadas a una materia en específico), para reconocer las normas que dirigirán el proceso lector.
- La dimensión situacional: que tiene fuerte relación con el momento en que se lee determinado texto, pues dependiendo de la situación en la que se encuentre el lector los propósitos de la lectura variarán.

- La dimensión genérica: Cuya labor consiste en dilucidar los propósitos intrínsecos que el autor del texto tuvo para escribirlo. Es decir, pensar la lectura como una creencia ajena de la cultura.
- La dimensión discursiva: Hace su análisis en las maneras en que el autor ocupa su discurso, pues un texto siempre tiene intenciones implícitas diversas. El uso de un determinado lenguaje y la elección de una voz específica crean el discurso subyacente en la lectura.
- La dimensión conceptual: Muy de la mano con la dimensión disciplinar, orienta la manera en que habrán de entenderse los conceptos expuestos en el texto, dependiendo muchas veces de la tradición disciplinar a la que pertenece. No es lo mismo un texto religioso que uno científico.
- La dimensión normativa: Se posiciona como el último aspecto y rige la manera en que pueden ser usados, por ejemplo, los signos de puntuación, la ortografía, etc. Estipula un lenguaje y es el elemento más útil para la decodificación del texto.

El conjunto de esas dimensiones propicia la elaboración de buenas inferencias y favorecen la comprensión global de la lectura (Pérez, 2018). Desde esta idea, leer la cultura y crear significados además de involucrar aspectos cognitivos dinámicos, considera la gran influencia que la vida sociocultural externa tiene en las estructuras internas del pensamiento.

La unión entre el enfoque constructivista y la literacidad abren la posibilidad de analizar el cine como forma de lectura no tradicional, y ver a través de su proceso de creación de sentidos y conocimientos significativos.

1.2.2.1 Literacidad en la expresión cinematográfica. Las imágenes del cine se componen de narrativas adaptadas desde guiones textuales para ser actuados y vueltos una película, por lo que el medio audiovisual es un resumen de un proyecto escrito.

Cuando la historia proyectada en un largometraje genera relaciones inferenciales de conocimiento, los espectadores pueden saltar de la proyección en la gran pantalla a la lectura en papel, usando para ello el puente de sentido que hay entre lo visual y lo textual (Tarkovsky, 2019). La necesidad de significación despierta de las relaciones culturales que el espectador encuentra dentro de la realidad creada en una ficción cinematográfica. Durante el encuentro de conocimientos previos de la realidad con los nuevos de la ficción se extraen los significados que más se adapten al imaginario individual. Posterior a dicha extracción, los nuevos significados se leen hasta comprenderse.

Si a lo anterior se suma la noción de Kuper (1999), que entiende la cultura como un conjunto de rasgos específicos que expresan las maneras en cada grupo humano, se sigue que un imaginario colectivo se crea a partir de los sitios en que los sujetos se agrupan. La cultura se muestra entonces como un esquema transmitido de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, cuya principal fuente se encuentra en el cultivo y recreación de la identidad (Augé, 1992). El lugar que el ocio le ha dado al cine permite ubicarlo como un sector de donde se extraen múltiples significados, lo que hace posible que se fomente un hábito que sacie estas tramas de significación mediante otras formas, como la lectura de los temas tratados en las películas.

1.3 Revisión de casos similares

El cine como medio de comunicación y aprendizajes es un tema que ha sido analizado bastantes veces, sin embargo, su uso para el fomento a la lectura no ha sido tan explotado como

se esperaría. A continuación, se abordarán dos proyectos enfocados a la investigación-acción que encontraron en el recurso cinematográfico un vínculo estrecho para la promoción de aprendizajes significativos y la comprensión lectora.

La universidad de Cádiz, en España, fue el escenario en el cual dos docentes motivados por el auge que el cine tenía en el imaginario social de los universitarios, resolvieron ocupar el recurso cinematográfico como generador de hábitos lectores. Jiménez y Zambrano (2012) partieron de la idea de que el cine es una de las manifestaciones culturales que mayor poder de difusión ha alcanzado en la actualidad. Los autores pretenden poder utilizarlo como una herramienta educativa. Cuando un alumno ve una película, explica, no concibe el hecho como una obligación que ha de servir para obtener la aprobación de alguna asignatura, ya que la actividad no se impone, sino que nace de la libertad y la búsqueda de sentido personales. Dicho sentimiento de libertad se postula como el mayor motivante del aprendizaje, cuya virtud debe estar presente en toda la vida del estudiante para encarar de buena manera los retos que la construcción de conocimientos representa. En ese sentido, la difusión del cine permite orientar su poder de influencia al ámbito escolar, de modo que a través de la libertad de ver películas surja en el espectador, eventualmente, la decisión de acercarse a la lectura para pasar por el mismo proceso interno que hay en el encuentro con la pantalla grande.

Se debe repensar el distanciamiento que existe entre el cine y el ámbito académico, pues su aplicación resulta fundamental en la práctica docente. Los jóvenes están plenamente habituados a las nuevas tecnologías de la comunicación, cuyas innovaciones han dado otro sentido a la palabra escrita, pues el acto de leer ya no se comprende de la forma tradicional (Jiménez y Zambrano, 2012). Los cambios por los que la lectura ha pasado en la última década han convertido a las letras en una suerte de complemento del lenguaje audiovisual; el mundo de

hoy, dinámico e incierto, se rige por imágenes. Por lo tanto, las posibilidades de sentido que las nuevas tecnologías ofrecen se alzan como una asignatura pendiente dentro de la educación.

La imagen audiovisual propiciada por el cine no ha cobrado gran importancia en lo que a la expresión y divulgación de resultados científicos se refiere (Jiménez y Zambrano, 2012). Es imprescindible empezar a ver este recurso como un elemento más dentro del abanico de estrategias del aprendizaje y dejar de considerarlo como un simple pasatiempo para convertirse en un método agradable de estudiar la memoria del mundo. Finalmente, el cine supone un elemento único de motivación, reflexión, análisis y debate.

De acuerdo con Pulido (2016), en la actualidad es imposible tener una idea de la sociedad contemporánea sin referirse a alguno de los filmes que se han realizado desde hace 70 años. El lenguaje cinematográfico ya es una parte fundamental del mundo moderno. Debe reconocérsele su lugar y sentido en la vida de la humanidad, pues de no hacerlo se privará una importante concentración de sentimientos y posicionamientos humanos.

Pulido, también en Cádiz, indaga en el tópico del cine desde su eficacia como herramienta pedagógica. Inicia sus argumentos hablando de la obligatoria actualización que hay en la dinamización del proceso enseñanza-aprendizaje. A medida que el tiempo pasa se suman nuevos mecanismos y paradigmas de la educación, principalmente nacidos desde el ámbito tecnológico (Pulido, 2016). Por ello, los medios de comunicación en general, y el cine en particular, se erigen como herramientas educativas eficaces de niños, adolescentes, jóvenes y adultos que, mediante la orientación constructiva, ayudan a los docentes a transmitir conceptos abstractos propios del ámbito académico, fomentando así un sistema de comunicación dialógica.

Para construir significados a través de la pantalla no basta con el mero hecho de ser espectador; debe sumársele un propósito que dirija la observación mediante el establecimiento de

prioridades temáticas, cuya labor recae en un promotor cultural formado en los procesos de abstracción de significados. En dicho sentido, el recurso cinematográfico es una herramienta de dos vértices que, para su buen funcionamiento, requiere a partes iguales la motivación del espectador como el seguimiento del docente quien, además, también es espectador, por lo que pueden tenerse varias visiones de una misma narración cinematográfica.

El cine como elemento cultural y artístico tiene, además, la gran capacidad de atraer al espectador a la vez que trasmite axiomas venidos de la ficción que se mezclan con la realidad; aunado a ello a niveles, la imagen audio visual impacta en los diferentes conscientes e inconscientes de los esquemas cognitivos para la recepción de aprendizajes y tiene la gran capacidad de entretener (Pulido, 2016).

Para terminar, la autora lleva su argumento a la cotidianidad de las escuelas. Concluyendo así que, en el aula, las películas pueden ser usadas como una vía de acceso a las competencias necesarias para el desarrollo social, cuyo camino solo se abrirá combinando las técnicas y estrategias propias de la lectura con la imagen audiovisual, que además es más sencilla de comprender, usada en la narración del lenguaje cinematográfico.

1.4 Breve caracterización del proyecto

El objetivo de este proyecto es impulsar el hábito de la lectura para la construcción de conocimientos significativos, a través de proyecciones cinematográficas de contenido proclive a relacionarse con las representaciones culturales de la población universitaria de 18 a 30 años en la ciudad de Xalapa, Veracruz; para lo cual se atenderá la relación narrativa que hay entre el cine y la literatura, analizando los elementos similares desde la literacidad de sus significados.

La intervención tiene lugar en Autocinema21, creativo establecimiento en la ciudad de Xalapa, ubicado en la colonia Pedregal de las ánimas, que emerge como alternativa para

mantener la costumbre de ver cine en un tiempo asediado por cierres comerciales, encierros necesarios y distanciamientos sociales. Se interviene a través siete proyecciones cinematográficas y 14 sesiones dialógicas en el periodo diciembre 2020 enero 2021. Con base en el diseño de una cartografía lectora relacionada con la selección de siete películas, se fomentará en los participantes el hábito de la lectura y la creación de conocimientos significativos.

Además de ello, el proyecto busca ser una alternativa placentera en la necesidad personal de construcción de la identidad, aunado a la pretensión de facilitar los procesos de comprensión lectora y favorecer algunas destrezas cognitivas.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

De los millones de personas alfabetizadas que hay en el país, escasas son aquellas que ven en la lectura un hábito recreativo más que una obligación. Recientemente, el Módulo de Lectura (MOLEC) adscrito al INEGI, actualizó las cifras de lectores adultos que hay en México. Los datos ofrecidos el año 2019 revelaron que 42 de cada 100 mexicanos mayores de edad habían leído al menos un libro en el último año, lo que se traduce en un 74.8 % de la muestra total censada por el MOLEC (2020). Esta actualización vislumbra un retroceso en el ámbito de la promoción lectora nacional, pues advierte una pérdida de casi 10 puntos porcentuales en comparación con los resultados del 2015.

De los 126.5 millones de habitantes que hay en México cerca de 27 son estudiantes activos de algún nivel educativo, lo que representa un 30 %. Considerando el número anterior como un 100 %, se sigue que un 18 % corresponde a personas inscritas en la educación superior, lo cual quiere decir que existen alrededor de cinco millones de universitarios en el país (INEGI, 2020).

Un panorama estadístico donde los lectores constituyen una minoría casi microscópica en comparación con la cantidad de personas capaces de leer y escribir que hay en México, denota que la situación es grave (INEGI, 2020). Aunque, por supuesto, los logros alcanzados en cuanto a la alfabetización son dignos de reconocerse, ello no ha sido suficiente para fomentar un verdadero hábito de lectura en la población. Debido a que no se ha logrado impactar de manera sustancial en el interés de la gente, es necesario intervenir desde estrategias emergentes que promuevan la lectura lúdica.

2.1.2 El problema específico

Los resultados obtenidos tras la última aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), evidenciaron que solo el 1 % de los alumnos mexicanos evaluados alcanza el desempeño más alto (nivel 5 o 6) de las competencias necesarias para el aprendizaje escolar y la comprensión lectora, cuyas capacidades logran entender cabalmente un texto mediante inferencias complejas, además de aportar interpretaciones de lectura nuevas mediante la paráfrasis y el contexto personal del lector (OCDE, 2018); poco más de la mitad de los alumnos que fueron monitoreados consiguen un nivel 2 de lectura, considerado un valor apenas suficiente dentro de las destrezas implicadas en la comprensión, donde el lector construye información básica y capta algunas de las ideas principales del texto; hay un 35 % de alumnos en un alarmante nivel 1; dejando el 9 % restante de la población estudiantil de 15 años oscilando entre los demás niveles de comprensión (OCDE, 2018). Estas cifras mantienen la tendencia decreciente que ha imperado en los últimos diez años, lo que no ha dejado de preocupar a las instituciones educativas de México. El problema se agrava si se consideran además a la población no incluida en el monitoreo PISA.

Por otro lado, la preocupación del fomento de la lectura en el país se extiende al ámbito de las universidades. De acuerdo con datos de INEGI (2020), puede observarse que dentro del 74.8 % de la población lectora el 90 % son personas que cuentan con al menos un grado de la educación superior, lo que quiere decir que la inclinación hacia la pérdida del hábito repercute directamente en los estudiantes universitarios. A pesar de que en general estos estudiantes leen un poco más que el grueso de la población consumiendo hasta siete libros al año, el promedio permanece muy por debajo de lo esperado y, contrario a las esperanzas, el futuro anuncia un panorama más angustiante. Las principales especulaciones sobre la pérdida del hábito lector han

coincido en que el mayor obstáculo ha sido, desde siempre, el desinterés que el mundo de los libros representa; lo que exige nuevas maneras de acercar la lectura a los universitarios para despertar el placer que hay en el consumo de las letras. Por ello, el gusto por leer debe ser generado desde otras aficiones ya presentes en los individuos, lo que posiciona al consumo de cine como una alternativa de gran factibilidad.

Según el último anuario estadístico de consumo de cine en México realizado por el IMCINE (2020), el año pasado hubo un total de 340 millones de asistencias a las salas de cine, donde la audiencia imperante fueron personas de 20 a 30 años. El uso de este medio de entretenimiento, contrario a los índices de lectura, ha ido al alza en los últimos tiempos -salvo en el peculiar momento histórico del presente (COVID-19)-. Considerando que el total de asistencias se debe en gran medida a personas de 20 a 30 años (IMCINE, 2020), puede inferirse que entre ellas se encuentra también una gran parte de la población universitaria. En ese sentido, si se fomenta el hábito lector en ese sector se estará impactando también en el contexto universitario.

2.1.3 El problema concreto

El Autocinema 21 en Xalapa, Veracruz representa una de las 665 salas independientes de cine que hay en México, que a su vez son parte de un total de 1620 complejos cinematográficos. La mayor parte del consumo es a través de las dos grandes cadenas comerciales de cine, dejando un aproximado del 17 % de exhibiciones repartidas entre todas las salas independientes del país (IMCINE, 2020). Por otro lado, la ciudad de Xalapa concentra una gran población de estudiantes mayores de 18 años, se concluye que la mayoría de los asistentes frecuentes en la sala de cine independiente de la ciudad son universitarios.

Autocinema 21 se ha convertido en un poderoso espacio de encuentro y recreación donde convergen múltiples perspectivas de la cultura. En ese espacio es común observar que diariamente se tejen redes de colectividad donde se comparten interpretaciones y reflexiones provenientes del tema que algún filme de la cartelera toca. Estos comportamientos ofrecen un campo en el que se puede actuar en pro de promocionar la costumbre de consumir libros.

2.2 Justificación

La visión personal de este proyecto encuentra en la lectura una oportunidad de nutrir la imaginación y acceder a la memoria del mundo; lo que, de alguna manera, permea la forma de desenvolverse en la cultura que vive el autor de este texto. Se considera que los humanos, intrínsecamente seres sociales, son proclives a buscar historias y narraciones de vida ajenas a las propias para construir un sentido de identidad personal. La variedad de formas en las que la cultura se manifiesta (expresiones como la música, el cine o la literatura, etc.) responden a esta necesidad ofreciendo un vasto catálogo de posibilidades para usar el tiempo de ocio, donde subyace la búsqueda por encontrar algún tipo de narración.

Aunque los beneficios de la lectura son evidentes, sigue siendo una actividad asociada con el aburrimiento (Argüelles, 2017). Intentar fomentarla desde la dimensión que esta observación propone, es un esfuerzo por mostrar que el estudiante universitario que emplea su tiempo en ver algún título cinematográfico es un potencial lector, pues en el fondo lo que busca es conocer una buena historia. De tal forma que el acto de leer ya no representará una exigencia, sino una oportunidad de complementar la historia vista.

Considerando que un plan refiere al conjunto de directrices que indican prioridades y orientan la voluntad de la intervención (Roselló, 2007), el cine es un área muy fértil para ejecutar

un plan de fomento a la lectura, ya que las características del espacio permiten intervenir e impactar con los recursos que hay al alcance.

Es evidente que la mayoría del lenguaje institucional y académico requiere de capacidades de comprensión que solo se alcanzan mediante un buen hábito de lectura. En estudiantes universitarios, leer representa el arma más poderosa y una condición sin la cual no se es apto para encarar los retos académicos que la formación universitaria representa.

Asimismo, la Especialización en Promoción en la Lectura (EPL) perteneciente a la UV es un posgrado orientado a la creación de profesionales que fomenten el hábito lector, cuya formación requiere de intervenciones de tipo social. Con base en ello, la propuesta aquí presentada busca ser aprobada para obtener su profesionalización.

Hay en el cine como lugar de ocio y recreación un campo aun no muy explotado para proyectos de corte participativo que intervengan en el fomento de hábitos lectores. En conclusión, metodológicamente se intenta impulsar el gusto de leer mediante mediante el gusto la costumbre de observar cine, de modo que la actividad resulte placentera.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Coadyuvar en el fomento a la lectura de manera gradual a través del recurso cinematográfico en estudiantes universitarios de la ciudad, creando relaciones temáticas entre el cine y la lectura en una sala de cine independiente de Xalapa, Ver; usando para ello las estrategias de fomento adquiridas a lo largo de las sesiones de estudio dentro de la EPL, como la lectura en voz alta de fragmentos literarios, mesas dialógicas y la exposición de la belleza lingüística contenida en la tradición literaria. Todo ello para impulsar la reflexión, adquisición de

conocimiento, el acercamiento a la literatura y la mejora de la comprensión lectora de los participantes.

2.3.2 *Objetivos particulares*

- 1) Fomentar la lectura por placer propiciando un encuentro entre el espectador común de cine y la literatura.
- 2) Encaminar los intereses intelectuales del espectador al campo de las letras a través del puente temático entre cine y literatura.
- 3) Propiciar una reflexión sobre la importancia del hábito lector en el consumidor de cine.
- 4) Estimular los intereses y adquisición de conocimiento de los participantes mediante la transmisión de la belleza lingüística que hay en las obras literarias.
- 5) Inculcar las competencias que la lectura ofrece y que son tan importantes en el ámbito universitario.
- 6) Identificar las ventajas del discurso literario frente al discurso cinematográfico.

2.4 Hipótesis de intervención

Mediante la proyección de películas provenientes del recurso cinematográfico, es posible coadyuvar en la generación de un hábito de lectura en estudiantes universitarios acostumbrados a consumir cine como forma de construcción de conocimientos significativos, mostrando y reflexionando que los temas atendidos en algunas películas se desarrollan de manera más detallada en diversas obras literarias, lo que a su vez impulsará la mejora de la comprensión lectora y, por lo tanto, complementará la identidad cultural al encaminar sus intereses al campo de las letras. Así pues, a través de las relaciones narrativas entre cine y literatura, se inculcarán las competencias que el hábito lector propicia.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque metodológico

La metodología empleada en este proyecto se inscribe al modelo de la investigación-acción, que parte del diagnóstico de una problemática para que a partir de ella se diseñe e implemente una estrategia orientada a objetivos bien definidos. En ese sentido, el diseño de la intervención partirá de lo teórico, pero deberá poner en práctica la teoría mediante la aplicación de diferentes instrumentos de medición de aprendizaje para que, a través de la acción, se fomente la reflexión y un nuevo posicionamiento ante la realidad de la que emana el problema.

El énfasis de la evaluación será cualitativo, aunque se utilizará un enfoque mixto; así, la observación del grupo se llevará a cabo con base en el método etnográfico ofrecido por la antropología social, entendiéndolo como el estudio de un grupo social determinado y la descripción de sus relaciones, intereses y dinámicas sociales (Kottak, 1997); a través del registro etnográfico se analizarán los hábitos de consumo de cine hasta generar una visión desde los ojos de los actores sociales que convergen en la intervención (Malinowski, 1973). Posterior al recabado de esos datos, se establecerá un diálogo mediado por la entrevista etnográfica, donde se hable de lo que se sabe, piensa y cree (Guber, 2001), cuyos resultados buscarán dar con la unión entre lo observado en el cine y su afinidad por un estilo narrativo (Gómez Redondo, 1994) para, finalmente, ofrecer material de lectura que, con base en la información construida, logre interesar al usuario y le seduzca en actitud crónica.

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

Se fomentará el hábito de la lectura desde la pantalla de un cine independiente en la ciudad de Xalapa, Veracruz a través de la proyección de películas y el diálogo literario. La intervención involucra la participación de estudiantes universitarios y se desarrollará en

Autocinema 21, creativo establecimiento ubicado en la colonia Pedregal de las Ánimas que emerge como alternativa para mantener la costumbre de ver cine en un tiempo asediado por cierres comerciales, encierros necesarios y distanciamientos sociales. La intervención tendrá lugar en un periodo de 3 meses dando espacio a 14 sesiones dialógicas y 7 proyecciones de películas. El grupo de participantes, oscilantes entre 18 a 30 años, comparte contextos sociales en el sentido de que todos estudian la universidad, pero las instituciones donde lo hacen varían de públicas a privadas. Cada sesión tendrá una duración aproximada de dos horas, salvo en aquellas que coincidan con el día de proyección de películas, en cuyo caso solo se darán comentarios breves e informales con el propósito de generar “un compromiso” de asistencia al a próxima sesión.

3.3 Estrategia de intervención

Tratando de ver un lado amable en la crisis que la pandemia COVID-19 trajo consigo, a algunos voluntarios usuarios del Autocinema se les invitó al ciclo de proyección quincenal de siete películas que en su argumento contienen fuertes inspiraciones literarias, para desarrollar un taller dinámico enfocado al diálogo y el fomento a la lectura. Con base en la invitación mencionada, se desarrolló una programación de cartelera que permitió impactar de manera positiva en el gusto de algunos usuarios que se sumaron al propósito.

La manera en que se creará un puente entre el cine y la lectura es proyectando películas de diversos géneros que tengan en común tres elementos fundamentales: (a) se inspiren de alguna forma (directa o indirecta) en alguna obra literaria; (b) que contengan personajes entrañables y fáciles de reconocer; y (c) desarrollen una historia que sea significativa para los espectadores. Después de la proyección de las películas, a los espectadores se les invitará a una mesa dialógica que abunde en los temas vistos, donde se presentarán las inspiraciones literarias.

Para la proyección se hizo la siguiente selección de películas: *Troya*, de Petersen (2004); *Piratas del caribe: Navegando aguas misteriosas*, de Marshall (2011); *Yo, robot* de Proyas (2004); *Brazil* de Gilliam (1985); *Taxi driver* de Scorsese (1976); *El coronel no tiene quien le escriba* de Ripstein (1999), y *Kick-Ass* de Vaughn (2010), mismas que se proyectarán siete películas quincenalmente los miércoles en la segunda función del día cuyo horario dependerá de previo acuerdo con los directivos del cinema.

Una vez establecida la selección de películas, se planea dar espacio a las mesas dialógicas que serán un día después de la proyección, y habrá otra reunión a la siguiente semana que motive y monitoree los avances de lectura de sesión precedente. Se realizarán lecturas en voz alta provenientes de una selección de textos formulada desde la observación de intereses compartidos, lo que generará una cartografía lectora (ver Apéndice A). La selección de libros a leer parte un orden temático y se relaciona íntimamente con las películas; las lecturas persiguen el propósito de ampliar el universo propuesto en la pantalla. Por lo tanto, la forma de presentarlos será de manera gradual y más que concentrar el diálogo en el origen de las películas, se hablará del tema en general. Dicha cartografía concentra los temas que, con base a los gustos vistos, interesan más al estudiante universitario acostumbrado a consumir cine, pues presenta tópicos diversos de manera gradual que engancha la atención de los lectores. De alguna u otra forma, el lector puede identificarse con las situaciones expuestas en las páginas de estos títulos, de forma parecida a como se interactúa cuando ve alguna película que impacte sus reflexiones.

3.4 Metodología de evaluación

Para recabar la información de los participantes se consideran diferentes instrumentos. Se generó un cuestionario motivacional que aspira a crear un diagnóstico inicial del grupo de intervención (ver Apéndice B); para la medición y monitoreo del progreso de este proyecto se

diseñó una bitácora personal donde se registrarán los acontecimientos más importantes que se presentaron en el desarrollo de las sesiones de la intervención (ver Apéndice C). Dichas bitácoras serán llenadas al finalizar cada sesión y al concluir el periodo considerado serán capturadas en un procesador de texto.

Se evaluará el desempeño final de los participantes a través de los instrumentos de medición de aprendizajes de uso público que el programa de Medición de Aprendizajes Independiente (MIA), organización conjunta con el CIESAS-Golfo, ofrece mediante su repositorio digital (Ver Apéndice D). Dichas herramientas fueron diseñadas por un equipo de especialistas dedicados a la promoción y el fomento a la lectura, cuyo uso permite acceder a datos significativos y teorías actualizadas a quien busca profesionalizarse como promotor del hábito lector. Los recursos empleados serán, primero, el uso de la encuesta de comprensión lectora diseñada con el propósito de vislumbrar los procesos de generación de conocimientos.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

A continuación se presenta la Tabla 1 en la que se detallan las actividades, productos y tiempo estimado de las tareas a realizar como parte de la EPL. Posteriormente se muestra la Figura 1 con el cronograma de actividades de la EPL durante el periodo julio 2020-septiembre 2021.

Tabla1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de protocolo.	De acuerdo con las normas aprendidas en Proyecto integrador I, curso metodológico de la EPL, se redactará un protocolo del proyecto de intervención que deberá ser aprobado por un asesor.	La aprobación del protocolo de intervención.	8
Elaboración de cartografía lectora.	A través de los aprendizajes obtenidos en la asignatura Cartografías Lectoras de la especialización, se diseñará una cartografía de textos basada en los intereses y gustos aparentemente compartidos entre los participantes de la intervención. Una vez diseñada, la cartografía debe ser sustentada mediante una exposición y valorada por la titular de la asignatura; después de su valoración,	La cartografía lectora que se usará en la intervención.	4

se presentará una versión final escrita y corregida.

Gestión del espacio y los participantes de la intervención.	Aunque la idea era intervenir en la sala de cine cultural Cinema 21, la actual pandemia COVID-19 lo hizo imposible; los responsables del lugar ofrecieron como alternativa llevar el proyecto al emergente Autocinema 21 en diciembre del 2020. Posterior a la autorización escrita y sellada, se permitió convocar algunos participantes a través de las redes sociales propias del autocinema, cuya publicación se hará una vez que los responsables confirmen el inicio de la intervención, en diciembre.	Una autorización para el uso de las instalaciones del establecimiento y la conformación del grupo de intervención.	1
Planeación de las sesiones de intervención.	Posterior a la convocatoria, se planificarán las proyecciones cinematográficas quincenales y las mesas dialógicas semanales donde se usarán ciertas estrategias de intervención de acuerdo con los recursos de la cartografía lectora.	La programación de actividades que orienten la intervención.	1
Introducción diagnóstica y de motivación a los participantes.	Se redactará una breve introducción al grupo de intervención y, aunado a ello, una sencilla encuesta diagnóstica será aplicada como primera motivación.	Una proyección inicial de las aspiraciones de los participantes y la trasmisión de entusiasmo.	1
Intervención formal.	Ya con la autorización formal, se iniciará la primera de 14 semanas de	El registro a través de	14

	diálogo y promoción a la lectura mediante la proyección de películas.	bitácoras que monitoreen el desarrollo de la intervención.	
Evaluación de los resultados obtenidos.	Para finalizar la intervención, se aplicará un cuestionario que valorará el desarrollo del proyecto. La atención se centrará en la forma de construir conocimientos significativos y la relación del contexto cultural de las películas en la comprensión lectora de los participantes.	El registro de los resultados obtenidos para ser analizados desde lo sociocultural.	1
Captura de datos.	Todos los datos generados serán capturados en Word para su posterior presentación	El respaldo de los datos en las TIC.	2
Análisis de resultados.	A través del estudio de los datos obtenidos desde el enfoque de la literacidad y la construcción de significados a través del cine, se llegará a resultados cuantitativos de corte sociocultural.	El reporte de las conclusiones alcanzadas desde los resultados finales, respaldado por el fundamento teórico.	2
Redacción de documento recepcional.	En la segunda etapa de la especialización se redactará una versión actualizada como trabajo recepcional, atendiendo los lineamientos dados en Proyecto Integrador II.	El primer borrador del trabajo recepcional completo.	5

Correcciones del documento completo.	Con base en las observaciones hechas en Proyecto Integrador II y la retroalimentación del asesor del posgrado, se corregirán las insuficiencias y se redactará la versión mejorada definitiva.	La versión corregida y actualizada del trabajo recepcional.	5
Gestión y presentación de examen	Una vez que la versión definitiva obtenga la aprobación del comité responsable, se programará la presentación del proyecto como examen profesional.	Aprobación del examen profesional.	6

Figura 1

Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura.

Meses	Septiemb	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
I											
II											
III											
IV											
V											
VI											
VII											
VIII											
IX											
X											
XI											
XII											

Nota. I. Elaboración de protocolo

II. Elaboración de la cartografía lectora

III. Gestión del espacio y los participantes de la intervención

IV. Planeación de las sesiones de intervención.

V. Introducción diagnóstica y de motivación a los participantes

VI. Intervención formal.

VII. Evaluación de los resultados obtenidos

VIII. Captura de datos

IX. Análisis de resultados

X. Redacción de documento recepcional

XI. Correcciones del documento completo

REFERENCIAS

- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa.
- Arguelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Océano Travesía.
- Araya, V.; Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo, orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24),76-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111485004>
- Borges, J. L. (1998). *Borges oral*. Alianza editorial.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassirer, E. (1997). *Antropología filosófica*. Fondo de cultura económica.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
- Geertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas* (A. L. Bixio Trad.). Gedisa.
- Instituto Mexicano de Cinematografía (2020). *Anuario estadístico de cine mexicano 2019*. IMCINE.<http://www.imcine.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Anuario-estadístico-de-Cine-Mexicano.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo de Lectura (MOLEC). Principales resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- Gamboa Suárez, A., Muñoz García, P., y Vargas Minorta, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 12 (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134149742004>

- Gilliam, T. (Director). (1985). *Brazil* [Película]. Embassy International Pictures.
- Jiménez Marín, G., y Elías Zambrano, R. (2012). Publicidad en 35 películas: el cine como instrumento para la formación en la universidad. Experiencias en las universidades de Cádiz y de Sevilla. *Aularia: Revista digital de comunicación*, 1 (2), 163-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3966892>
- Kottak, C. (1997). *Antropología cultural: Espejo para la humanidad*. (J. C. Lisón Arcal, Trad). McGraw-Hill interamericana.
- Kuper, A. (1999). *Cultura*. Paidós.
- Lazcano, I., y Madariaga, A. (2016). El valor del ocio en la sociedad actual. *La marcha nocturna ¿Un rito exclusivamente español?*. Centro Reina Sofía. 15-33.
- López, G. S. (1997). *La lectura: estrategias de comprensión de textos expositivos*. Univalle.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Alianza.
- Márquez Jiménez, A. (2017). Editorial: sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Revista Perfiles Educativos*, (155). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13250922001>
- Marshall, R. (Director). (2011). *Piratas del Caribe: Navegando aguas misteriosas* [Película]. Walt Disney Pictures.
- Montero, A., Zambrano, L., y Zerpa, C. (2014). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*, 25. 9-27. <https://pdfs.semanticscholar.org/2e30/b00c3ed8f795a1de80266b70f9e7f33e3a86.pdf>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 19. 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Penalva Buitrago, J. (2008). Constructivismo y comprehensividad en la enseñanza superior: análisis crítico de los aspectos antropológicos, semánticos, espistemológicos y

- ontológicos. *Revista de la educación superior*, 37(146), 155-169. Recuperado en 25 de enero de 2021 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200010&lng=es&tlng=es.
- Pérez, I. J. (2018). Leer en la universidad. En Natale, L. y Stagnaro, D. (org.). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. 59-111, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Petersen, W. (Director). (2004). *Troya* [Película]. Warner Bros Pictures.
- Poloniato, A. (1980). *Cine y comunicación*. Trillas,
- Proyas, A. (Director). (2004). *Yo, robot* [Película]. Davis Entertainment.
- Pulido Polo, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. *Opción*, 32(8), 519-538. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048481031>
- Regueyra, M., y Argüello, S. (2018). Superando mitos sobre la comprensión lectora en la población estudiantil universitaria. *Káñina*, 42 (1), 33-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44256519003>
- Ripstein, A. (Director). (1999). *El coronel no tiene quien le escriba* [película]. Alta Films.
- Rodríguez Terceño, J. (2014). El cine en la realidad de las aulas. *Historia y Comunicación Social*, 19, 565-574. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45161
- Roselló, D. (2007). *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Ariel.
- Rivas Fernández, J. (2006). La sociedad del ocio: un reto para los archivos. *Códices* 2(2). 71-82.
- Sartre, J. P. (2009). *El ser y la nada*. Losada.
- Scorsese, M. (Director). (1976). *Taxi Driver* [Película]. Bill/Philips-Italo/Judeo Productions.
- Sobrevilla, D. (1998). *Filosofía de la cultura*. Trotta.
- Tarkovsky, A. (2019). *Esculpir el tiempo*. UNAM.

Vaughn, M. (Director). (2010). *Kick Ass* [Película]. Marv Films y Plan B Entertainment.

BIBLIOGRAFÍA

Bloom, H. (2006). *Cómo leer y por qué* (M. Cohen, Trad.). Anagrama.

Colorado, M. D., y Miyashiro, M. M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7 (2). 134-159. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>

Cortes, J. E., Daza, J., y Castañeda, J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 24 (4). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28062322009>

Jarvio Fernández, A. O., y Ojeda Ramírez, M. M. (2017). Profesionalización de promotores de lectura con el aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC. *Revista de Educación a Distancia*, 54(10). <https://revistas.um.es/red/article/view/298901/213891>

APÉNDICES

Apéndice A

Cartografía Lectora

Título	Tema	Justificación
<p>La Ilíada</p> <p>-Homero</p> <p>(Cantos 7, 8, 20,21 y 22)</p>	<p>Guerra, cólera; dioses y reyes.</p>	<p>Se hablará de las referencias vistas en la película y los cantos elegidos se leerán en voz alta, pues son las escenas más significativas del filme. Aunque la idea es terminar la obra, no será dentro de los tiempos oficiales de la intervención.</p>
<p>La odisea</p> <p>-Homero</p> <p>(Cantos 2,7,12, 21)</p>	<p>Aventura y peligros; criaturas y deidades.</p>	<p>La obra se eligió porque complementa el canon clásico y creo que concentra los grandes temas cinematográficos. También se leerán los cantos que contienen las inspiraciones más significativas y se hará especial hincapié en el 12,</p>

		que es el de las sirenas, indagando tanto en la figura alada como en la que es mitad pez.
Yo, robot -Isaac Asimov	Ciencia ficción, rebelión, futuro.	En este caso si se presenta una inspiración directa y la película se presenta como una adaptación, por lo que la obra literaria se muestra como una versión completa que muestra los aciertos y desaciertos del filme. Se hablará de cómo se presentan universos imaginarios a través del lenguaje.
1984 -George Orwell	Distopía, encierro, control mediático.	Se elige por presentar una reflexión contundente muy acorde a los tiempos que estamos viviendo en el 2020. Si bien la película no se relaciona

		directamente con la obra, argumentos similares permean su desarrollo e inspiran la trama, aumentando las reflexiones en la versión escrita.
El túnel -Ernesto Sábato	Existencialismo, ansiedad, locura.	A partir de las emociones generadas por la proyección, esta novela corta se presenta como una manera muy seria de abordar el existencialismo y la demencia.
A sangre fría -Truman Capote	Crimen, maldad.	De manera opcional y como mera recomendación, se propondrá esta lectura para los que busquen indagar más en los hechos criminales y la condición de la maldad, aunque no se considera una obra “obligatoria” dentro de la

		intervención.
<p>El coronel no tiene quien le escriba</p> <p>- García Márquez</p>	<p>Realismo mágico, Latinoamérica.</p>	<p>Esta obra la considero imprescindible y parte puramente del cariño que le tengo, cariño que me hace asegurar que todos los que la lean encontrarán una gran forma de placer.</p>
<p>Don Quijote</p> <p>-Cervantes</p>	<p>Demencia, parodia, fascinación.</p>	<p>Considero que de este libro podrían partir, de alguna forma, casi todos los temas del cine. Su relación con la película Kick-Ass la considero muy interesante pues es una forma cómica y ácida de interpretar un clásico, quizá si pretender hacerlo. No tengo claro qué capítulos leeremos, pero cualquiera puede despertar el gusto por la lectura.</p>

Apéndice B

Encuesta inicial de motivación

PRESENTACIÓN

¡Hola! Yo soy Julián y te doy la bienvenida a este proyecto. Estoy muy agradecido con tu participación y lo mínimo que puedo hacer para demostrártelo es, al menos, invitarte al cine.

A lo largo de las próximas semanas tendrás la oportunidad de presenciar una función quincenal de cine gratis durante 3 meses, patrocinada por nuestros amigos de Autocinema 21. Después de ver las películas, te invito a que te sumes al resto de compañeros que nos reuniremos a platicar, entre lo espeso de la noche y el parpadeo de las luciérnagas, acerca de las reflexiones que despertó en nosotros lo que vimos en la gran pantalla.

Bienvenido seas, te aseguro que no te vas a arrepentir de haberme dado esta oportunidad. Mi mayor propósito es convencerte de que en la lectura encontrarás una fuente muy grande de diversión igual o más rica que en el cine, por lo que quisiera pedirte que contestes estas breves preguntas para ir conociéndonos un poco.

Nombre (opcional) _____

Edad _____

¿Eres universitario? _____

1.- ¿Qué es lo que más te gusta de ir al cine?

2.- ¿Te has sentido identificado alguna vez con algún protagonista, tema, conflicto etc. de alguna película?

3.- Cuando elijas ver algún filme ¿Crees buscar algo en concreto?

4.- Menciona tres temas (los que sean) que consideres importantes en cualquier historia para que sea de tu agrado.

5.- ¿Te gusta leer?

6.- En caso de haber contestado sí ¿Por qué piensas que sea?

7.- ¿Qué pensarías si te digo que leer es como ver una película donde el director eres tú?

8.- ¿Tienes alguna expectativa de la dinámica que llevaremos a cabo en los próximos meses?

¡Muchas gracias! Tus respuestas me ayudan a conocerte. Ojalá pases buenos momentos a lo largo de este tiempo y olvides un poco los estragos que el último nos dejó. Al finalizar, encontrarás en los libros ese espacio dispuesto solo para que tu imaginación se dé vuelo. Trata de acompañarnos siempre, esperan algunas sorpresas al concluir todas las sesiones.

Apéndice C

Bitácora de seguimiento de la intervención

FOMENTO A LA LECTURA A TRAVÉS DEL CINE			
Monitoreo de sesiones de intervención-Bitácora (No.)			
Fecha/periodo:	Película proyectada:	No. de asistentes	No. de sesión
Dinámica	Descripción de la actividad		
Observaciones del desarrollo de las dinámicas			
Comentarios generales			

Apéndice D

Instrumento de Evaluación Final (Comprensión Lectora MIA)



APLICACIÓN POST
Lectura

Elige dos sílabas y léelas en voz alta:

el

la

les

pez

se

tu

Elige dos palabras y léelas en voz alta:

Clave

Sombra

Negro

Precio

Brisa

Sale

1

2



APLICACIÓN POST Lectura



Elige dos enunciados y léelos en voz alta:

El papá de Fernando es doctor.

El fontanero no compuso la fuga de agua.

El edificio cuenta con portón eléctrico.

El cielo se ilumina con los rayos del sol.

La escuela no tiene reja ni jardín.

Mi perro se llama Fanfarrón.

Lee con atención esta pequeña historia y luego contesta la pregunta de abajo:

EL NIÑO QUE NO SABÍA REÍR

Juanito siempre estaba serio, serio...

Nada podía ocurrir a su alrededor que le arrancara una sonrisa siquiera.

Aunque mirara payasos muy graciosos que contaban chistes, hacían actos de magia y hacían bromas muy divertidas... nada, el niño seguía muy serio.

Un día temprano, despertó a su mamá diciendo:

¡Ya me salieron mis nuevos dientes!

Desde ese día, Juanito es el niño más sonriente que conozco.

Pregunta:

¿Por qué no quería reír Juanito?

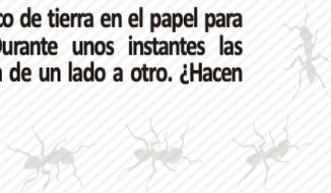


Sigue un camino de hormigas

Las hormigas viven juntas en hormigueros.

Cuando una hormiga encuentra comida, hace un camino para que las otras lo sigan. Para hacer este experimento necesitarás encontrar un hormiguero. También necesitarás los siguientes materiales: una hoja de papel, un trozo pequeño de manzana y un puñado de tierra.

1. Pon el trozo de manzana en la hoja de papel y coloca el papel cerca del hormiguero. Espera a que algunas hormigas encuentren la manzana. Verás que todas siguen el mismo camino.
2. Mueve la manzana. ¿Van directas a ella las hormigas?
3. Ahora echa un poco de tierra en el papel para tapar el camino. Durante unos instantes las hormigas corretearán de un lado a otro. ¿Hacen un nuevo camino?



¿Qué pasa?

Después de mover la comida de sitio, las hormigas siguen yendo por el antiguo camino hasta que se inicia uno nuevo.

¿Por qué?

Cuando una hormiga encuentra comida, produce unas sustancias químicas especiales que dejan un rastro de olor. Otras hormigas del hormiguero detectan este olor con sus antenas o tentáculos.

Ahora, responde:

¿Por qué corretean las hormigas después de que hayas echado tierra en el papel?

GLOSARIO

Cine: Expresión cultural y artística con un lenguaje específico que narra historias a través de imágenes en movimiento.

Cartografía lectora: Recurso diseñado durante la EPL mediante el trazo de intereses compartidos vistos en el grupo de intervención, que produce lecturas orientadas a los gustos personales.

Constructivismo: Enfoque teórico utilizado para analizar las formas en que se construyen los aprendizajes y conocimientos significativos en el ámbito intelectual y cognitivo del ser humano.

Comprensión lectora: Proceso mediante el cual un lector capta los sentidos expuestos, implícitos y explícitos, en las ideas escritas y contenidas en un texto. Con base en su comprensión el lector crea conocimientos que le funcionan durante toda su vida.

Cultura: Concepto que se emplea para explicar los atributos distintivos del ser humano ante la naturaleza. Cultura es un término puramente humano, pues es posiciona a la razón sobre el instinto.

Lectura: Herramienta usada por los seres humanos para interpretar el mundo. Aunque se lee en todos lados, la forma común de hacerlo es a través de códigos concretos (letras) que han de decodificarse para descubrir su significado.