



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS  
DE LA CULTURA  
Y LA COMUNICACIÓN

## **Especialización en Promoción de la Lectura**

**Sede Xalapa**

**Trabajo recepcional**

*Fomento de la lectura a través del cine: una intervención en tiempos del  
COVID-19*

**Presenta:**

**Julián Francisco Hernández Reyes**

**Con la dirección de:**

**Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez**

**Xalapa, Veracruz, noviembre 2021.**

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

Tutor y director: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, miembro del NAB, de la EPL.

Sinodal 1: Dr. Alfonso Colorado, académico de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 2: Especialista en Promoción de la Lectura Erika Rubi Sánchez Sosa, miembro del Programa Universitario de Formación de Lectores de la UV.

Sinodal 3: Dra. María Cristina Díaz González, miembro del NAB, de la EPL.

## **Sobre el autor del documento recepcional**

Julián Francisco Hernández Reyes es Licenciado en Antropología Social por la Universidad Veracruzana. Ser antropólogo es para él una manera de ver el mundo, centrada en las motivaciones y percepciones subyacentes en las identidades colectivas que conforman la sociedad. Dicha mirada se nutre principalmente de su gusto por la lectura, pues cree que en las letras se concentran las ideas, motivaciones y luchas más significativas que ha tenido la humanidad a lo largo de su existencia. Deseoso por conocer historias, desde hace más de una década, usa sus noches en ver toda clase de películas y géneros cinematográficos. Con el paso del tiempo, la convergencia entre antropología, lectura y cine le han permitido desarrollar sus inicios de la vida laboral en un ambiente permeado por esas pasiones. A través de su colaboración como director de cartelera y gestor cultural en Cinema 21, primer espacio independiente de proyección cinematográfica en Xalapa, ha logrado proponer y difundir temas relacionados con la cultura, la identidad y la literatura a través del cine. Su máximo deseo es poder descubrir y compartir con otros una fracción más grande de la infinidad de historias que pueden contar las letras y las imágenes, pues en ellas descansa la condición humana.

## **DEDICATORIAS**

Para Tania y Juliana: Que por una estoy vivo y por ambas quisiera nunca dejar de estarlo.

## AGRADECIMIENTOS

A mi madre y a mi padre, Juliana y Mario, que han sido siempre mis guías y sin quienes ninguna buena suerte hubiera igualado a la vida y enseñanzas que ellos me han dado. A mi hermano Kiko, antítesis de mi personalidad, que entre tantas diferencias termino encontrándome siempre en sus ojos y consejos. Y a Tania, mi sobrina, recuerdo eterno de lo que fui, quien me enseña que la vida no es ni debiera ser complicada, pues lo único necesario es divertirse.

Al Dr. Mario Ojeda, por su total entrega y ayuda a través de sus asesorías, quien además fue el tutor académico de mi estancia en el posgrado; sin sus consejos, correcciones y visión crítica hubiera sido imposible redactar este trabajo. A la especialista Erika Sánchez, apoyo incondicional para todos los estudiantes, por dedicar tanto de su tiempo en ayudarme y responder cada una de mis dudas sin tener la obligación de hacerlo. Agradezco también al Dr. Alfonso Colorado, lector y buen consejero que siempre hace un espacio en su agenda para orientarme en los momentos que nublan la mente. Asimismo a la Dra. María Cristina Díaz González por su lectura y comentarios alentadores respecto a mi proyecto. Y doy muchas gracias a mi amigo el Mtro. Sergio Alvarado, a quien el gusto por ver cine y el placer de la lectura pusieron en mi camino y hoy el destino deja que lea mi trabajo.

Gracias a la Dra. Olivia Jarvio, por ser un gran apoyo durante este año académico. En general, agradezco todo a este posgrado por enseñarme tanto. Estoy eternamente agradecido de lo aprendido aquí; de mis pequeños logros y de mis grandes fracasos. Pero, principalmente, le doy las gracias por abrirme el mundo, pues ahora sé lo que hay que corregir y disciplinar si quiero dedicar mi vida al estudio y al conocimiento.

¡De verdad: muchas, muchas gracias!

## CONTENIDO

**Sobre el autor del documento recepcional iii**

**DEDICATORIAS iv**

**AGRADECIMIENTOS v**

**Lista de tablas y figuras viii**

*Tablas viii*

*Figuras ix*

**INTRODUCCIÓN 1**

**CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 6**

*1.1 Marco conceptual 6*

1.1.1 Ocio, libertad y placer como necesidades humanas 6

1.1.2 Cine y literatura 7

1.1.3 Lectura y creación de significados 10

1.1.4 De la decodificación a la comprensión lectora: cognición y metacognición 12

1.1.5 Cultura, ethos e identidad 16

*1.2 Marco teórico 20*

1.2.1 Constructivismo 20

1.2.1.1. Construcción de significados a través del cine 24

1.2.2 Literacidad e hipermedia 27

1.2.2.1. Literacidad del cine y su relación hipermediática 32

*1.3 Estado del arte (casos similares) 33*

1.3.1 Cine como herramienta de aprendizaje 33

1.3.2 El cine como promotor de lectura 36

**CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 39**

*2.1 Contexto de la intervención 41*

*2.2 Delimitación del problema y objetivos 44*

2.2.1 Problema general y problema específico 44

2.2.2 Problema concreto de la intervención 46

2.2.3 Objetivo general 47

2.2.4 Objetivos particulares 48

2.2.5 Hipótesis de la intervención 49

2.3 Estrategia de la intervención 49

2.4 Procesamiento de evidencias 53

### **CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 55**

3.1 Respecto a las asistencias y actividades 55

3.2 Respecto al objetivo general 69

3.3 Respecto a los objetivos particulares 72

### **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 83**

4.1 Respecto a la logística, coordinación y dirección del taller 83

4.2 Respecto a la cartografía lectora y la cartelera de películas seleccionadas 83

4.3 De las dificultades y oportunidades en el marco de la pandemia COVID-19 84

4.4 Sobre la concepción del hábito lector en el grupo focal 85

4.5 Sobre las ventajas de fomentar la lectura a través del cine 86

### **Referencias 87**

### **Bibliografía 95**

### **Apéndices 96**

Apéndice A. Selección y calendarización de películas a proyectar 96

Apéndice B. Cartografía lectora 98

Apéndice C. Convocatoria/invitación publicada en redes sociales 101

Apéndice D. Autocinema21, espacio de proyección de películas y sesiones presenciales 102

Apéndice E. Descripción de jornadas de trabajo y desarrollo de estrategias concretas 100

Apéndice F. Encuesta diagnóstica inicial 103

Apéndice G. Bitácora personal de seguimiento 106

Apéndice H. Ejercicio individual de escritura creativa 107

Apéndice I. Evidencia fotográfica de sesión presencial 108

Apéndice J. Captura de pantalla del canal digital de comunicación permanente 109

Apéndice K. Encuesta final de cierre de intervención 110

Apéndice L. Relación de asistentes, desarrollo, participaciones y resultados del taller 111

Apéndice M. Resumen de resultados por objetivo planteado 120

### **Glosario 124**

## Lista de tablas y figuras

### Tablas

Tabla 1. *Relación respuesta-interés con base en algunas preguntas de la encuesta diagnóstica* 58

**Figuras**

Figura 1. *Representación por capas del proceso de metacognición para comprender* 16

Figura 2. *Gráfica de asistencias y deserciones* 56

Figura 3. *Muestra circular de participantes interesados con base en sus respuestas* 57

## INTRODUCCIÓN

Lectura y escritura componen el binomio esencial de la comunicación literal humana (Arias Vivanco, 2018). La humanidad desarrolla su cotidianidad a través del lenguaje y la interpretación; lee aquello que le rodea hasta conseguir darle un significado que complemente su visión del mundo y, una vez complementada, la comunica con su entorno social y desarrolla su convivencia.

La palabra escrita registra las preguntas y respuestas que la humanidad se ha hecho a lo largo de su existencia. Conocer esas preocupaciones es vital para entender las dinámicas sociales. Leer no sólo proporciona información útil, sino que dota de capacidades discursivas que hacen tener un mejor manejo del lenguaje y la cultura (Domingo Argüelles, 2017). En un mundo cada vez más interconectado, conseguir las competencias que este hábito ofrece es 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 actualidad no basta con revisar el registro escrito para construir conocimientos significativos, pues la lectura ha adquirido nuevas formas de representación (Thibaut, 2020); a la comprensión, a pesar de involucrar los mismos procesos que la lectoescritura tradicional, se suman elementos modernos dentro del marco que las nuevas tecnologías ofrecen (Cassany, 2004). Consecuentemente, la alfabetización tradicional —enfocada en la decodificación de símbolos— se ha vuelto insuficiente (Márquez Jiménez, 2017). Las nuevas demandas intelectuales están más allá de aquello que Garrido (2014) define como una simulación de la lectura.

El lenguaje es la mayor virtud del raciocinio humano, cuyo buen desarrollo comprende cuatro destrezas: leer, escribir, hablar y escuchar. Cada uno de estos elementos convergen para

hacer posible la comunicación (Arias Vivanco, 2018). El conflicto surge cuando esta convergencia no profundiza en el trasfondo cultural de los discursos generados, sino que se queda en la decodificación.

Para superar la alfabetización tradicional se apela al concepto de literacidad, cuyo campo ofrece las competencias de lectoescritura necesarias para los retos del presente (Gamboa et al., 2016). Como Gómez de Erice señala, la comprensión como competencia es “un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende varios aspectos de la acción humana” (como se citó en Gamboa et al., 2016, p. 23). Lo que significa que comprender lo que se lee construye conocimientos significativos en el individuo, cuyos saberes servirán para su desarrollo sociocultural.

Acostumbrados ya a un medio plenamente digital, los seres humanos concentran gran parte de sus actividades sociales en las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC) y sus pantallas, medio por el cual se abstraen y exponen los conocimientos que hacen percibir el mundo y la cultura de determinada manera (Reia, Burn y Reid, 2014). En este universo de información coexisten múltiples textos y discursos. Es un escenario hipermedia donde se desarrolla la intelectualidad y se demanda un esfuerzo mayor de pensamiento crítico debido al asedio de información que circula en el mundo digital (Manrique Silva et al., 2019).

De modo que el concepto de literacidad amplía sus límites para involucrar el acto de comprender en la inacabable creación de información que permea la lectoescritura de esta época (Montes Silva y López Bonilla, 2017). Para ello, se considera lo informacional —el novedoso adjetivo agregado a la literacidad—, como aquellos datos que han sido procesados para ser difundidos dentro del universo hipertextual o hipermedia donde se han depositado, previamente, un número casi infinito de informaciones. Dicha vastedad dota de complejidad a la hipermedia,

pues de tantos textos, discursos y recursos se hace claro que una lectura tradicional no basta para alcanzar por completo su comprensión.

Las formas de leer que la digitalización ha traído enfatizan en la interacción del lector con el texto. Formatos como el *ebook*, las redes sociales, las enciclopedias digitales y un largo etcétera representan nuevas dinámicas de lectura. En la actualidad, la cultura escrita se sirve de varios elementos fuera del acostumbrado libro; ora las infografías, ora los videos textualizados. La convergencia entre tecnología y lectura han creado una diversidad de posibilidades. Naturalmente esta diversidad involucra una nueva serie de recursos que el lector tendrá que desarrollar; principalmente el audiovisual. La comunicación de hoy independientemente de su tipo de lenguaje mezcla imágenes y elementos sonoros para dar fuerza comunicativa a las ideas de su discurso. De modo que, además de saber leer los códigos tradicionales (las letras), la cultura actual precisa de leer imágenes, analizar sonidos y comprender de qué manera se combinan y adaptan con un texto para transmitir su contenido a nuevas audiencias.

Por lo anterior, la expresión cinematográfica puede servir en la promoción de las competencias adecuadas a distintos formatos de lectura (Cruz Borda, 2019). El fomento de la lectura a través del cine funciona como un primer acercamiento con la realidad hipermedia y sus procesos comunicativos, además de que comparte muchas relaciones con la literatura. En ese sentido, la imagen cinematográfica se convierte en un tipo de literacidad en donde pueden construirse conocimientos significativos que encaren de buen modo el panorama hipermediático; dicha literacidad se diferencia de otras similares, como la de la televisión o el propio internet, debido a las similitudes que comparten los métodos narrativos del cine con los de la literatura. Apostar por las ventajas que el séptimo arte ofrece es una manera de velar por una educación

mediática, cuyo propósito es conectar al planeta a través de la interacción entre los diversos tipos de información que rodean a las sociedades modernas (Pallarès, 2020).

El espectador de cine construye significados a través de un proceso que pone mayor énfasis en las imágenes. Ello posibilita una relación armónica con otros tipos de lenguaje y comunicación (Cruz Borda, 2019). En la gran pantalla coexisten múltiples alfabetos, imágenes y recursos que, combinados, son coadyuvantes en la construcción de competencias, conocimientos y habilidades críticas para comprender la lectura, sus diferentes maneras de presentarse y el impacto que tiene sobre la cultura de la actualidad.

Con la finalidad de poner en práctica lo anteriormente dicho, se llevó a cabo un taller dedicado al fomento de la lectura a través del cine en la ciudad de Xalapa, Veracruz llamado #LeerelCine. Dicha iniciativa pudo ver la luz debido a un trabajo de investigación previo orientado a la intervención social. Ésta tuvo como propósito generar una dinámica efectiva que promoviera competencias y aptitudes aptas para la cultura escrita, cuya dimensión encuentra en las letras su vía de comunicación más importante. En el taller se propone al recurso cinematográfico como uno de los mejores vehículos para crear hábitos de lectura, reforzar los procesos de comprensión y generar competencias de lectoescritura que fortalezcan el desarrollo crítico, en un contexto de pandemia COVID-19.

El presente documento se desarrolla a través de cuatro capítulos. En un primer momento se establecen los conceptos que fundamentan el proyecto; después, se presenta un marco referencial que postula los límites epistemológicos en los que desenvuelve y se revisan casos similares. El segundo capítulo se destina a los aspectos metodológicos y en él se desarrolla la forma en que se estableció el taller de promoción de la lectura, además de presentar el problema a resolver, sus objetivos, la hipótesis central, sus estrategias y la manera de construir los datos

cualitativos que dieron luz al problema general planteado. Un tercer capítulo concentra los resultados obtenidos y los analiza desde los enfoques teóricos previamente establecidos. Para finalizar, se presentan las conclusiones, cuyas reflexiones analizan los aciertos y desaciertos y establecen recomendaciones para un proyecto futuro de pretensiones similares. Todo ello en el contexto del COVID-19, por lo que a lo largo del texto se apuntan los aspectos más significativos que la histórica pandemia modifica actualmente, haciendo énfasis en que este tipo de actividades o talleres no tan solo buscan fomentar la lectura, sino que pretenden ser un espacio de resistencia y recreación alternativas en el que los asistentes encuentren otras formas de ocio que hagan menos densa la cotidianidad de esta “nueva normalidad”.

## CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

### 1.1 Marco conceptual

Conviene abordar separadamente los temas principales que se atienden en este proyecto de manera que sienten un orden aproximado de las prioridades que fundamentaron la intervención. Así pues, en este apartado se presentan los conceptos clave que permean el desarrollo del taller #LeereneleCine, partiendo de un orden inductivo que va de lo particular a lo general.

#### *1.1.1 Ocio, libertad y placer como necesidades humanas*

Muchas son las cosas que distinguen a la humanidad del resto de animales. Al ser entes sociales, los seres humanos generan espacios y horarios destinados a la recreación individual y colectiva que libere del rigor característico la cotidianidad social. Además del ejercicio individual, en la rutina de la sociedad existe una constante relación con la otredad, por lo que algunos individuos configuran su tiempo de libertad con base en el tiempo y la libertad de los otros (Augé, 1992). De manera que dedicar actividades a la recreación es esencial en el reconocimiento de la libertad. Sartré (2009) describe la libertad como aquella condición que permite a los seres humanos tomar decisiones con base en los gustos e intereses formados en su concepción, construida a lo largo de su vida, de ser y hacer. Siguiendo esa línea de pensamiento, puede decirse que la libertad es además una necesidad humana. Cuando una persona elige hacer cierta actividad se está eligiendo a sí misma y, una vez que afirma su condición de libertad, es también libre de elegir compartir esas actividades de recreación con otros.

Luego de interactuar con otros intereses y preferencias en ciertos entornos sociales la recreación se hace colectiva, por lo que se generan espacios compartidos de ocio. Los espacios de ocio son reconocidos como lugares destinados al descanso y la recreación cuya función

principal es entretener, saciar los intereses y proporcionar algún tipo de placer, ya sean intelectuales, materiales o inmateriales. De forma que ocio, libertad y placer se asumen como necesidades y virtudes que, además de propiciar placer y descanso, permiten construir un reconocimiento identitario. Las actividades de recreación son vitales en la formación de una identidad y también en el desarrollo de conocimientos significativos, pues, como lo menciona Domingo Argüelles (2017), estos no se forman en su totalidad desde el rigor académico o escolar.

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 (Aristegui Fradua y Silvestre Cabrera, 2012). Desde el ocio se generan nuevos estilos de vida, además de configurar axiomas morales para un tipo de ciudadanía. A pesar de que los conceptos ligados a la recreación humana adquirieron 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. Gomes (2014) enfatiza que el ocio en Latinoamérica no es sólo un aumento del tiempo de descanso, sino también un fuerte promotor de los valores y axiomas e interpretaciones culturales.

### ***1.1.2 Cine y literatura***

El cine y la literatura son dos disciplinas o artes 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 narrativas muy estrechas.

Vale recordar las pretensiones artísticas con las que el cine gestó su impacto. De acuerdo a lo descrito 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 arcaica 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 cómodamente 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*. 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. 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 del arte. Así pues, en 1895, en los rincones de un 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 cotidianidad eran proyectados de forma regular, 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 narraciones escritas y concentradas en la literatura (Poloniato, 1980). 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 palabra escrita. Regularmente un espectador de cine busca rellenar las lagunas de su propia experiencia mediante una narración que a través del lenguaje, el movimiento y la imagen cuente una historia.

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. Tanto la narración escrita como la expresión cinematográfica comparten recursos para impactar en la sensibilidad del espectador porque, aunque desde distintas estrategias, ambas disciplinas comparten un mismo propósito: Crear un universo a través de un lenguaje y estética cautivantes por donde contribuir en el imaginario colectivo de la identidad y la cultura. De tal manera que el cine y la literatura pueden concebirse como una misma búsqueda. La importancia de la expresión 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 Terceño, 2014).

### ***1.1.3 Lectura y creación de significados***

De acuerdo con la idea de que además de letras, los 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 (Domingo 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.

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 (Domingo Argüelles, 2017). En ese sentido, leer es un cultivo de la imaginación. Garrido (2014) argumenta que es necesario “un anzuelo de diversión”, 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 (Domingo Argüelles, 2017). Hay que enfatizar 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. 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 (Manguel, 1998). Lo que abre el camino a preguntar ¿qué es la comprensión lectora?

#### ***1.1.4 De la decodificación a la comprensión lectora: cognición y metacognición***

La comprensión lectora precisa de la autorreflexión y autocrítica, pues es un proceso que involucra la cognición —el razonamiento— de los elementos lingüísticos, y la metacognición —la consciencia general de estar desarrollando un proceso— de ese razonamiento. La comprensión lectora presupone que los sujetos sean capaces de escribir, leer, entender lo escrito y mejorar las competencias de lectura. Comúnmente dichas capacidades se adquieren a lo largo de la labor educativa, por lo que pareciera que su eficacia está sujeta a un entrenamiento pedagógico formal y sistemático (Márquez Jiménez, 2017). Aunado al hecho de la educación, el concepto de competencia comunicativa, vista como la habilidad de dominar distintas situaciones del habla y la escritura según la situación comunicativa del contexto, complementa el proceso de la comprensión (Lacón De Lucía y Ortega de Hocevar, 2008). Con base en lo anterior, el sujeto debe conocer y reflexionar su propio proceso de comprensión lectora para que pueda elaborar textos y paráfrasis adecuadas a los distintos ámbitos de la comunicación, además de interpretar los discursos que recibe desde la otredad según su propósito personal.

De manera que la lectura y la escritura son prácticas que construyen significados en derredor de un proceso cognitivo de comprensión. Los usuarios del lenguaje emplean sus

conocimientos generales adquiridos a lo largo de su vida para generar una guía que oriente el desarrollo de su lectoescritura y genere inferencias significativas de conocimiento. Partiendo de esas inferencias, los usuarios se comunican con su sociedad y cultura. En el proceso de creación de inferencias interviene un conjunto de actividades cognitivas que se relacionan para comprender lo que se lee y producir nuevas interpretaciones escritas. Sin embargo, una actitud crítica capaz de discernir entre los modos de discurso y los géneros textuales no puede brotar de la mera cognición. Una vez que el razonamiento ha producido saberes que posibilitan la adquisición de significados, el usuario del lenguaje debe ser consciente de que está ejecutando un proceso de razonamiento interno. De modo que al momento que la cognición sucede, una metacognición como proceso global se encarga de la capacidad crítica de la comunicación. El uso consciente de los saberes adquiridos mediante la cognición hace posible la interacción de la comunicación y la creación de nuevas producciones orales y escritas mediadas por un contexto sociocultural específico.

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 unen con las ideas mostradas en la lectura de algún texto y, juntas, desembocan en un esquema cognitivo intersubjetivo, más completo y refinado. Es por ello que entre más se lea, más completos serán los esquemas de pensamiento del lector. Los esquemas cognitivos de pensamiento son diversos. Existen los esquemas de contenido, que refieren a la representación conceptual informal de alguna cosa (López, 1997); y

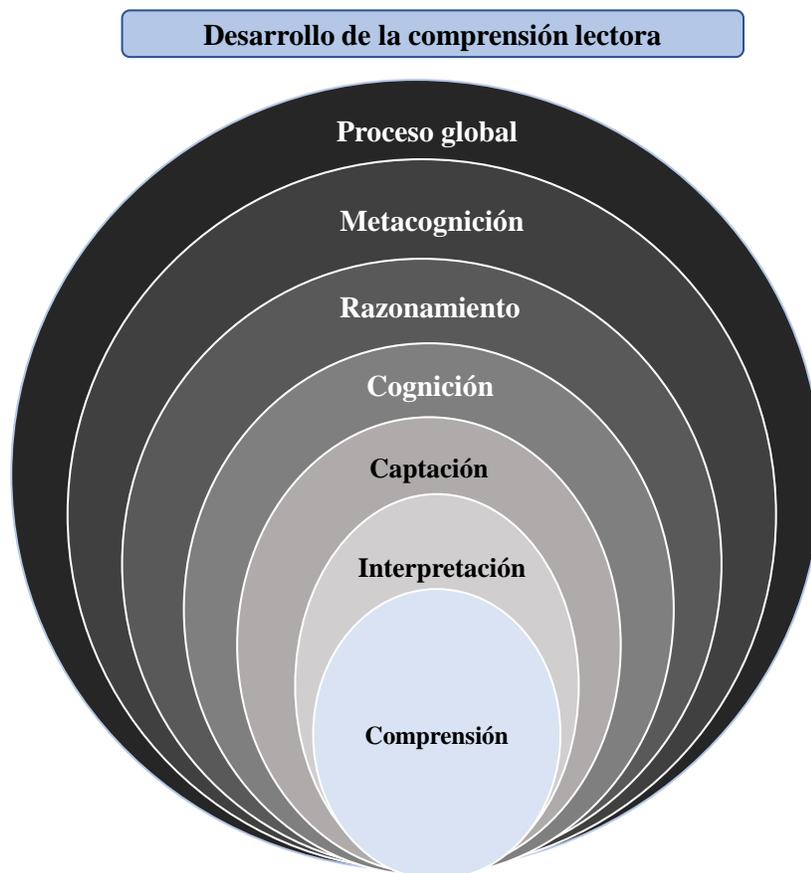
los hay también de tipo: (a) Generales, que se refieren a todo aquello que se sabe del mundo mediante el sentido común y el conocimiento empírico; los conocimientos que son formados en la relación con el entorno y la sociedad: aquello que se sabe por el hecho de que se ha vivido y relacionado con el mundo. (b) Los específicos, que se refieren a aquellos conocimientos pertenecientes a un área concreta, pero que a toda persona, en su cotidianidad, le atañen; un claro ejemplo de esquemas específicos son los conocimientos informales que se tienen acerca de los fenómenos naturales. Como cuando se sabe que va llover porque está nublado, sin la necesidad de ser un científico de la naturaleza. (c) También existe el esquema cognitivo formal o estructural, que se refiere a aquel conocimiento previamente entrenado. En la lectura, por ejemplo, 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, además de un proceso de cognición y metacognición, 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 servirá en la construcción de su identidad personal.

Debido a que la lectura puede tener diferentes niveles de comprensión, 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 de forma placentera. En la Figura 1 se resume el desarrollo de la comprensión lectora a través de las capas de la metacognición, proceso descrito anteriormente.

**Figura 1**

*Representación por capas del proceso de metacognición para comprender*



*Nota:* La figura es de elaboración propia.

### ***1.1.5 Cultura, ethos e identidad***

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. Sin embargo, el cultivo como cuidado no contemplaba la labor de educación o instrucción del individuo. Fue Cicerón quien refirió el término, por vez primera, a la formación y educación de los seres humanos. Cicerón usaba 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.

Pasado el tiempo, Samuel Barón Von Pufendorf y su interpretación resumen perfectamente el pensamiento ideológico de la modernidad. 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. Su influencia, a partir de 1871, inició formalmente su estudio y desarrollo teórico hasta ser considerado un concepto clave en toda investigación del comportamiento social (Harris, 1979). El término cultura hace alusión, considerando la tradición de su estudio mostrada en Sobrevilla (1998), a la capacidad de adaptación racional del humano

frente a su entorno. La adaptación 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. De forma que en este proyecto la cultura es entendida como un contexto que permea los intereses, gustos y representaciones de la sociedad y que los transmite mediante diversos dispositivos —además de institucionales— de ocio y recreación, como en el cine y la literatura.

Con base en lo anterior, la promoción de la lectura a través del cine para la construcción de competencias es susceptible de entenderse desde los términos de capital cultural, en el sentido que se presenta como una oferta que puede proveer conocimientos significativos. Bourdieu definía el capital cultural como aquel valor interno que un individuo poseía de acuerdo con su adquisición de conocimientos (Ignacio Díaz, 2008). Dicho almacenaje depende de las oportunidades que los distintos contextos han otorgado para el cultivo de la intelectualidad a lo largo de la vida de cada persona. Considerando esto como una brecha desigual se sigue que el capital cultural es un privilegio, pues las condiciones no son las mismas para todas las personas. Tomando esto en cuenta, existe el riesgo de caer en dicha brecha, por lo que en este proyecto se propone que no exija algo más allá que ser espectadores de cine y sea, en la medida de lo posible, apto para cualquier potencial lector.

La cultura, a través de sus formas y valores, genera identidades. El concepto de identidad, aunque existente, 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 e interpretación 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, 2001). 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; donde, por otro lado, 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 identidad grupal. Por ello, es común que ciertos intereses como el de consumir cine, construyan identidades cinéfilas reconocidas como colectivas.

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. De tan variables que resultan las formas de vivir, el registro escrito de las ideas logra describir amablemente 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, con el paso del tiempo se vuelven identidad.

## **1.2 Marco teórico**

### ***1.2.1 Constructivismo***

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 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 (Domingo 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.

El constructivismo es el enfoque teórico dedicado a analizar el proceso de adquisición de conocimientos (Lacon De Lucía y Ortega de Hocevar, 2008). 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 de cómo se forma el conocimiento. 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 a 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. 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). Por lo tanto, 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 parte de 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 manera en que se explicarían los fenómenos naturales (Penalva Buitrago, 2008). En la primera mitad del siglo XX, el biólogo y filósofo Bertalanffy (1968) 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 que, a través de inferencias, crea significados particulares mediante la observación de generalidades, por lo que se induce al conocimiento significativo. El constructivismo apuesta por el hecho de que el ser humano no descubre realidades

plenamente establecidas y delimitadas, sino que las construye (Ortiz Granja, 2015). Por lo tanto, 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 concebía antes del proceso.

Los principios teóricos más evidentes de perspectiva constructivista 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 (Penalva Buitrago, 2008). Así pues, el constructivismo tiene 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 cognitivos-evolutivas, antropológicas, etc., a fin de generar un estudio más completo que dilucide el proceso de aprender.

De modo que el comportamiento humano y las formas de dar significado a la realidad son el resultado de la larga lucha por la supervivencia y la adaptación que se ha impreso en los genes de la humanidad. Desde esta perspectiva es posible hablar de estructuras mentales de pensamiento y cómo desde ellas se producen nuevos aprendizajes. La interacción entre las diversas estructuras mentales internas es la fuente de la adquisición de conocimientos. A propósito de esto, Lacon De Lucía y Ortega de Hocevar (2008) afirman que:

Los aprendizajes que se están construyendo se ven reforzados y consolidados por una reflexión del propio aprendiz sobre ellos. De esta manera, la metacognición contribuye al desarrollo de los conocimientos tanto declarativos como procedurales. Por su parte, el

conocimiento metacognitivo también se va reforzando y acumulando lentamente a lo largo de los años. (p. 239)

En el ámbito de la lectura el proceso desarrollado para la obtención de aprendizajes es muy similar. La lectura requiere de la participación del lector. 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 (Lacón De Lucía y Ortega de Hocevar, 2008). 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.

**1.2.1.1. Construcción de significados 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. La importancia del recurso cinematográfico en el campo de la interpretación y construcción de significados ha estado presente desde la invención del séptimo arte (Reia et al., 2014). Poloniato (1980) establece los cimientos históricos del cine y argumenta su importancia en las pretensiones que este novedoso invento traía consigo.

Hacia 1895, 11 años después de la obtención y dominio de la película instantánea, Louis Jean, el menor de los Lumière, patenta un invento que el par de hermanos habían confeccionado: “Un aparato que sirve para obtener y proyectar imágenes cronofotográficas” (Poloniato, 1980, p.11). Esta creación usa y perfecciona la ilusión de movimiento que la técnica de la

cronofotografía hacía posible mediante la secuencia primitiva de imágenes, logrando captar una ilusión más pura y natural de movimiento en la imagen, como se explicó en el marco conceptual. Sin embargo, el invento de los hermanos no grababa de forma móvil; los cambios de plano se debían a qué tan cerca o lejos estaba lo captado del objetivo (el lente de la cámara). Los inventores concentraban su interés, más que nada, en captar los aspectos dinámicos de la realidad para registrarlos y mostrarlos tal y como se filmaban. De manera que ya desde aquel tiempo, las virtudes del séptimo arte se concentraban en los rasgos sociales que el lenguaje cinematográfico tenía como forma de comunicación masiva y representación de la realidad, lo que transmitía valores y conocimientos a la sociedad.

Aunada a la perspectiva anterior, Ssegade y Zangrandi (2018) añaden al estudio del cine su visión crítica para describir cómo los modos de contar historias mediante la pantalla son también maneras discursivas de interpretar a la sociedad. Unido a los elementos narrativos y técnicos, la cuestión discursiva tiene gran impacto en el imaginario colectivo; no obstante, muchas veces es la dimensión menos atendida (Mavrommati y Repoussi, 2020). Toda película genera un universo propio que ha de establecer sus propias normas y reglas. A través de dichas normas, los creadores cinematográficos imprimen puntos de vista o interpretaciones desde su contexto y/o realidades. Mediante la ficción y la proyección de imágenes se permite la transmisión de discursos de manera pasiva, por lo que su impacto alcanza dimensiones más amplias que las del lenguaje escrito (González García, 2015). De manera que, como lo explica Baltodano Román (2009), la expresión cinematográfica se convierte en un campo muy fértil de influencia mediática. Los espectadores encuentran una fuente de reflexión y análisis, por lo que comienzan a ver las películas con una visión crítica y, con el paso del tiempo, son capaces de discernir entre

las intenciones o modos del discurso que subsisten en el fondo de toda proyección cinematográfica.

En el cine, el manejo de la narración condensa su poder en la imagen y el movimiento (Rodríguez Terceño, 2014). La imagen cinematográfica logra impactar en la sensibilidad de manera directa gracias a su recurso audiovisual. 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.

El cine desarrolla sus símbolos desde imágenes y movimiento. En un primer nivel necesita de un espectador alfabetizado; además de ello, no solo otorga elementos de movimiento, sino que los mezcla con sonidos, por lo que su comunicación también produce mensajes

audiovisuales, acostumbrando al espectador a un lenguaje dinámico donde el texto es un complemento de la imagen. Por lo tanto, atender esa dimensión otorga un entrenamiento de las competencias que la lectura demanda. Con ello se mejora el proceso de comprensión, así como la creación de inferencias temáticas y significados nuevos, pues la atención se orienta a la imagen y no a las letras en sí mismas.

Hay una conexión intertextual entre el cine y la literatura. Desde su origen, el séptimo arte se ha ido relacionando con cada vez más expresiones a medida que pasa el tiempo. Hoy en día prácticamente cualquier pantalla permite difundir cine. En el presente, el recurso cinematográfico ha adquirido un carácter holístico, pues su lenguaje propicia un encuentro con múltiples formas de la comunicación. Ejemplo de esta multiplicidad se encuentra en la comunicación a través de videos, audios o cualquier medio por el que se combinen sonidos, imágenes y letras.

Es por esa virtud que el lenguaje cinematográfico posibilita la creación de competencias intertextuales (Donnelly, 2016), pues desde su recurso se desarrollan las cuatro destrezas fundamentales del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar (Arias Vivanco, 2018).

### ***1.2.2 Literacidad e hipermedia***

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 y los conocimientos significativos basados en la lectura o el cine. Conviene advertir que ese enfoque pertenece al campo de la psicolingüística, por lo que necesita la suma de otra perspectiva social para tener una visión más completa.

Considerando únicamente la psicolingüística la comprensión de la lectura correría el riesgo de ser 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. 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 una actividad dolorosa más 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, donde 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, 2004). 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. 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. Sin embargo, la literacidad ha sufrido grandes cambios a través en el curso natural del tiempo y las tecnologías del presente que reformulan lo que se entendía como lectoescritura.

Con la llegada del Internet a la cotidianidad social, allá por los lejanos años 90, la humanidad comenzaría a experimentar, sin previo aviso, el mayor progreso tecnológico visto. El paradigma social se transformó, en los años venideros, en una dinámica abismalmente distinta a la conocida; poco a poco la vida cotidiana, más que adaptarse, empezaría a configurarse de acuerdo con los parámetros establecidos por la nueva realidad digital (Gamboa et al., 2016).

En la actualidad, los géneros literarios se han adaptado a esta era digital sirviéndose de los recursos tecnológicos para generar nuevas experiencias estéticas que impacten en la sensibilidad de los lectores.

El progreso tecnológico y el devenir histórico representan grandes oportunidades para la lectura y su comprensión, pero también fuertes retos. Una forma de encarar estos retos es

mediante el análisis de la literacidad y su relación con la era de la información que las nuevas tecnologías propician (Márquez Hermsillo y Valenzuela González, 2018). La era digital no sólo impactó en los géneros literarios, sino en los discursos en sí. Sirviéndose del internet, el mundo está cada vez más conectado, por lo que convergen múltiples textos de todo tipo, cimentados todos desde la interpretación e intereses personales y publicados de manera casi instantánea (Manrique Silva et al., 2019). A esta vastísima convergencia de discursos y formas de leerlos se le ha denominado hipertextualidad y, debido a que son producidas desde diferentes medios digitales, también se le conoce como hipermedia.

En la hipermedia no basta con saber leer de la manera tradicional. La obtención de aprendizajes y conocimientos sigue posibilitándose desde la visión constructivista, pero ahora se involucran nuevos elementos ignorados en el pasado. En primer lugar, la propia figura del lector cambia (Cruz Borda, 2019). Si bien es cierto que el constructivismo ha hecho énfasis en la importancia del contexto de quien realiza una lectura y de quien escribe el texto, en la hipermedia se debe tomar en cuenta, además, la interacción que diferentes interpretaciones o lecturas de un texto tienen en relación con varios lectores. La comunicación incesante de la era digital no solo hace posible el encuentro de un texto con su lector, sino que acerca a ese lector a la realidad de muchas otras personas que ya leyeron e interactuaron con el mismo autor y generaron interpretaciones propias, cuyas visiones a veces toman más fuerza que el primer texto.

Decir que en esta era coexiste un número casi infinito de discursos es apelar a la mayor característica que la hipertextualidad posee: el asedio de información. Entre tanta información, un lector no acostumbrado a las distintas convergencias comunicativas del lenguaje puede frustrarse ante la imposibilidad de comprender y construir sus conocimientos significativos (Thibaut, 2020).

Es por ello que la literacidad hipermedia busca involucrar a estos lectores no experimentados con los elementos que las nuevas TIC ofrecen; como los formatos digitales de textos, donde subyacen múltiples maneras de representar los símbolos a decodificar. Incluso en ocasiones careciendo de letras.

Al respecto anterior, la American Library Association, gremio dedicado a la actualización de medios para la comprensión lectora y al estudio de la literacidad en relación con la hipertextualidad, argumenta que:

... para ser un individuo con habilidades informativas (alfabetizado informacionalmente), una persona debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información y tener la habilidad para localizar, evaluar y utilizar efectivamente la información necesaria. Los individuos con habilidades informativas son aquellos que han aprendido a aprehender. (como se citó en López Yepes, 2019, p. 30)

Lo que quiere decir, en otras palabras, que en la actualidad un individuo necesita de las habilidades de la lectura tradicional, además de la capacidad de comprender las diversas maneras en que la lectura puede presentarse en estos tiempos (Manguel, 1998). Una vez adquirida esa capacidad, se permite establecer interacciones con las ideas contenidas en los nuevos textos. Mediante esa interacción, el individuo interpretará lo que le parezca significativo, discerniendo así entre la información que le parezca útil y sabiendo localizar otro tipo de significados que se conjuguen para construir un conocimiento holístico. En la formación de las habilidades de este tipo, juegan papeles importantes la cognición y la metacognición, que pueden favorecerse de manera amable a través del cine.

**1.2.2.1. Literacidad del cine y su relación hipermediática.** Se ha dicho ya que la cognición y la metacognición son fundamentales en el análisis de la literacidad. Ahora bien, de la

misma manera que con la lectoescritura, el recurso cinematográfico genera su comunicación a través de la construcción de significados. En ese sentido, puede decirse que hay una literacidad cinematográfica (Palláres, 2019). Desde lo explicado por Kuryaev y Osmukhina (2018), la cultura escrita comparte relaciones formales con el cine. No obstante, el cine tiene la virtud de la inmediatez pues se desarrolla a través de lo audiovisual. Por lo tanto, al momento de comprender lo que las imágenes cinematográficas buscan transmitir, el proceso interno del espectador pasa por un proceso similar al del lector. Siguiendo el argumento anterior, un espectador de cine, reflexivo y consciente de su proceso de cognición, deviene en un lector crítico en constante labor global de metacognición.

Carvajal (2013) menciona que en ese sentido, la pantalla y las letras conforman un binomio angular en la adquisición de competencias comunicativas que, conforme se practican, agudizan el esquema mental de sus usuarios y los vuelve aptos para encarar la diversidad hipertextual de la actualidad, donde imperan los recursos audiovisuales pero subyace la comprensión lectora tradicional. Por lo tanto, apostar por las cualidades que el cine tiene como medio de comunicación y promotor de lectura funciona como un tipo de literacidad que podría garantizar la adquisición de habilidades de lectoescritura necesarias en el nuevo escenario hipermediático, donde impera lo audiovisual.

### **1.3 Estado del arte (casos similares)**

#### ***1.3.1 Cine como herramienta de aprendizaje***

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. Partiendo de la idea de que el cine es una de las manifestaciones culturales que mayor poder de difusión ha alcanzado en la

actualidad (Jiménez Marín y Elías Zambrano, 2012), los autores pretenden poder utilizarlo como una herramienta educativa. Cuando un alumno ve una película, explican, 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. A través de la libertad de ver películas se espera que 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.

Los autores concluyen que 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 Marín y Elías 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.

Esta conclusión pudo alcanzarse a partir de los resultados obtenidos referentes a la interacción entre docentes y alumnos en la Universidad de Cádiz. A través del análisis colectivo de 35 películas, los autores y docentes dieron cuenta de que en la realidad de hoy, la totalidad del alumnado prefiere un acercamiento audiovisual de la comunicación que involucre la continua

creación de nuevos conocimientos. Así pues, la realidad transmedia favorece a los recursos audiovisuales, pero no deja de lado la tradición textual del lenguaje escrito. Como herramienta pedagógica, el cine es sumamente eficaz al ofrecer relaciones entre el lenguaje de las imágenes en movimiento y su soporte textual clásico. De manera que la unión entre la reflexión generada tras ver una película con los elementos de la pedagogía formal —orientada a la construcción de aprendizajes significativos y al fortalecimiento de la comprensión lectora— se transforma en una metodología eficaz para encarar las exigencias de la educación contemporánea presenta (Polo Rojas, 2018).

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 Marín y Elías 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.

Pulido Polo (2016), también en España, indaga en el tópico del cine desde su eficacia como herramienta pedagógica. Apela a una obligatoria actualización 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. 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.

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 Polo, 2016).

### ***1.3.2 El cine como promotor de lectura***

Cruz Borda (2019) desarrolló una investigación-acción con estudiantes del noveno y décimo grados de la institución educativa Gabriel García Márquez, en Tunja, Colombia, cuyo principal objetivo buscó crear espacios de proyección cinematográfica para promover la lectura crítica. El proyecto resultó en la creación de un cineforo escolar para atender los temas que impactan directamente en la cultura del país. Sirviéndose de los fundamentos teóricos ofrecidos por la literacidad y concentrando la atención en la importancia de los contextos y la creación de inferencias en el acto de leer y comprender, el autor da cuenta de que un primer acercamiento a la cultura escrita puede ubicarse en la observación de películas. De manera que optó por proyectar filmes para propiciar el diálogo, la creación de inferencias de conocimiento y la formación de competencias lingüísticas. En primera instancia, Cruz Borda establece una relación teórica entre el cine y la literatura. Para ello relaciona los elementos narrativos que comparten ambas expresiones. Si bien es cierto que la forma de hacerlo es distinta, tanto cine como literatura desarrollan una historia que capta la atención de sus espectadores o lectores, por lo tanto comparten la necesidad de formar una estructura narrativa. La principal diferencia que hay en la estructura creada radica en los recursos utilizados para desarrollar una trama. Los textos se sirven únicamente de letras, dando al lector la libertad de imaginar los temas generados por ellas;

por su parte, el cine proyecta imágenes ya concebidas y desarrolla su trama a través del movimiento y combinación de las mismas.

Una vez generada la anterior conclusión, el autor se dio a la tarea de realizar un diagnóstico sobre el cual pudieran observarse los aciertos y desaciertos propiciados por el cineforo propuesto. Al inicio, se percató de que los alumnos seleccionados como grupo focal tenían una actitud negativa hacia la lectura, por lo que sus niveles de comprensión carecían de efectividad y estímulo necesarios. De acuerdo con los propósitos del autor, comprender la lectura significaba tener la capacidad de descifrar, abstraer y conceptualizar el lenguaje a través de los sentidos (Cruz Borda, 2019). En ese sentido, la comprensión lectora no es una necesidad perteneciente únicamente al lenguaje escrito, sino a todo tipo de comunicación.

Mediante la proyección de películas es posible acostumbrar a los espectadores a un proceso armónico de comunicación. Desde la idea de que la comprensión lectora implica conceptualizar el lenguaje a través de los sentidos, puede seguirse que el cine impacta en los sentidos aún más directamente que la lectura. Debido a que la materia prima de lo cinematográfico es el medio audiovisual, el espectador estimula sus sentidos de manera inmediata y deja a la imaginación solo aquellos elementos que sobresalen de lo propuesto en la pantalla. Este desarrollo permite una eventual transición a la lectura, en cuya instancia el lector ya no encontrará las mismas dificultades que hubiera tenido si directamente se enfrentara a un elemento puramente escrito (González García, 2015).

En conclusión, esta intervención llevada a cabo en Colombia permite ver cómo el cine puede ser un vínculo favorecedor en la adquisición de capacidades críticas, cuyo uso es fundamental para desenvolverse en todos los aspectos de la cotidianidad, pero vital en el ámbito de la lectoescritura. Así, los mayores indicadores mostraron al final del proyecto que del grupo

intervenido con un total de 60 alumnos del noveno y décimo grado de la institución, el cien por ciento se mostró entusiasta. De acuerdo con el diagnóstico generado al principio, se pudo observar que la totalidad de los participantes tuvo mejoras en sus niveles de comprensión y respondieron de forma positiva en la estimulación de sus capacidades críticas mediadas por la creación del cineforo.

## CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

Siguiendo una metodología sugerida por la Antropología Social se puede fraccionar un sector de la sociedad para ser atendido como una parte de la cultura: Un colectivo en el cual se comparten prácticas individuales donde los sujetos hacen y dicen según sus intereses (Ignacio Díaz, 2008). En ese sentido, las prácticas culturales y los hábitos lectores en los espectadores de cine pueden ser analizados desde el método etnográfico.

La etnografía o método etnográfico tiene sus raíces en Bronislaw Manilowski, antropólogo empeñado en encontrar la función subyacente de las prácticas culturales ejecutadas en las Islas Trobiand, archipiélago y casa de una civilización diseccionada en grupos y ubicada en la costa de Nueva Guinea (Harris, 1979). Manilowski empleó un método de investigación innovador que buscaba romper con los paradigmas cuantitativos o estadísticos de la época y, en su lugar, estudiar la realidad desde la observación de contextos.

De acuerdo con lo descrito por Kottak (1997), la etnografía es el análisis de un grupo cultural definido, que se ejecuta por un lapso de tiempo específico para dar cuenta de las formas de interacción subyacentes y describir los trasfondos de su comportamiento social; utilizando para ello fundamentalmente la observación participante.

Ser un observador participante consiste en la abstracción y adaptación de las creencias, actitudes y aspiraciones compartidas en el grupo observado con la finalidad de volverse otro actor social del sector (Jociles Rubio, 2018). El criterio máximo perseguido por el investigador que se sirve de este método es la credibilidad, por ello la observación debe realizarse de manera sistemática, depurada de todo prejuicio y en constante registro para una futura interpretación y paráfrasis.

Debido a que la etnografía no estudia variables aisladas sino realidades distintas, los datos no se obtienen, se construyen (Guber, 2001). De acuerdo con lo anterior, el método etnográfico puede converger con el enfoque constructivista, por lo que el análisis de comportamientos lectores en un grupo social de espectadores de cine que construyen sus significados a través de la pantalla puede resultar más eficaz en la promoción de la lectura.

En el caso específico de esta propuesta, el papel del investigador consiste en ser el observador del contexto. En un segundo momento, se debe acceder al escenario en que se encuentran los miembros (los espectadores de cine) o, en su lugar, crear uno nuevo (un taller orientado al fomento de la lectura). En todo momento se debe echar mano de un registro donde se recopilen las mayores reflexiones ofrecidas por el grupo de observación (registro etnográfico o bitácora personal de seguimiento). La última fase del método etnográfico consiste en analizar la información recopilada mediante un enfoque cualitativo, en este caso el constructivista, para interpretar los resultados y respaldar una hipótesis. De dichos resultados, la investigación puede alcanzar límites aplicables, lo que da cabida a otra perspectiva de estudio: la investigación acción.

Martínez (2014) refiere a la investigación acción como un enfoque metodológico para estudiar un área de las prácticas educativas, mayormente dentro de las aulas escolares, y buscar cómo impactar en el mejoramiento de sus condiciones intelectuales. Partiendo de una investigación donde se documenten los comportamientos colectivos y las intersubjetividades se alcanza un sentido de acción en pro de mejorar los puntos que el análisis encuentra débiles. Quien primero usó este enfoque fue el psicólogo alemán Kurt Lewin. Lewin no estaba convencido de las maneras que el positivismo, paradigma orientado a la recolección de datos duros, empleaba para analizar a la sociedad. En su lugar, el psicólogo propuso un método en

constante actualización en donde se investigaba un problema al momento de que se diseñaba una posible solución; se implementaba la propuesta y se le volvía a investigar para seguir buscando soluciones, hasta alcanzar una verdadera aplicación que favoreciera las prácticas educativas.

De modo que, siguiendo la línea de pensamiento anterior, la intervención a continuación descrita parte, en principio, desde la observación participante adscrita al método etnográfico. Posterior a la labor etnográfica, un segundo periodo busca aplicar una solución o propuesta dentro del marco del fomento de la lectura: la promoción lectora a través del cine. Primero se analizan los comportamientos y relaciones de los espectadores de cine y, en acciones posteriores, se aplican estrategias para acercar a los espectadores a la literatura. Todo ello permeado por una visión constructivista para dar cuenta de la forma en que construyen significados a través del recurso audiovisual, cómo relacionan esto con la lectoescritura y, finalmente, la manera en que la conjunción cine-lectura agudiza las competencias que la literacidad encuentra necesarias en un contexto cultural hipermediático, donde convergen múltiples maneras de esquematizar el lenguaje, la lectoescritura y sus discursos.

## **2.1 Contexto de la intervención**

Una vez establecidos los conceptos principales y los enfoques teóricos que convergieron en el desarrollo de esta intervención, resulta más fácil describir las características generales del taller #LeerelCine: una intervención en tiempos del COVID-19.

Se impulsó el fomento del 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 involucró la participación de estudiantes universitarios y se desarrolló en el Autocinema21, creativo establecimiento ubicado en la colonia Pedregal de las Ánimas que emergió, en mayo del 2020, como una alternativa para mantener la costumbre de ver cine en un

tiempo asediado por cierres comerciales, encierros necesarios y distanciamientos sociales pertenecientes a la época de la pandemia COVID-19 que amenaza a la salud mundial. La intervención tuvo lugar en un periodo de dos meses y medio, del 17 de febrero a 18 de abril del 2021, dando espacio a 14 sesiones dialógicas y siete proyecciones de películas. Salvo en el caso de dos hombres mayores de 50, la edad de los participantes oscilaba entre los 20 a los 35 años y compartían contextos sociales en el sentido de que todos estudian o estudiaron la universidad, pero las instituciones donde lo hicieron varían de públicas a privadas, y también sus ramas del conocimiento. Cada sesión tuvo una duración aproximada de dos horas, salvo en aquellas que coincidieron con el día de proyección de películas, en cuyo caso solo se dieron comentarios breves e informales, que no superaron los 40 minutos, con el propósito de generar interés y “un compromiso” de asistencia a la próxima sesión de duración más extensa.

Cabe señalar que el inicio del proyecto tuvo varios obstáculos y sus primeras intenciones, si bien persiguieron los mismos intereses que el desarrollo final de la intervención, sufrieron cambios debidos a la pandemia COVID-19. En primer lugar, se planeaba dar inicio al taller en el mes de octubre del 2020 en el establecimiento Cinema21, proyecto hermano y matriz del Autocinema21, ubicado en el centro de la ciudad. Llevar a cabo la intervención en dicho espacio suponía una ubicación céntrica, de fácil acceso y ya conocida por la mayoría de habitantes de la ciudad. Sin embargo, a causa de la necesaria medida sanitaria que obligó cerrar a los establecimientos comerciales considerados como no prioritarios en las necesidades humanas dentro del marco de la pandemia, se tornó imposible que las personas se reunieran ahí. No obstante, con base en el acuerdo propiciado por los directivos que encabezan Cinema21 y el semáforo epidemiológico que las autoridades federales y estatales establecieron como medidor de riesgo, se tomó la decisión de iniciar el proyecto en diciembre del 2020, fecha en la que, se

suponía, se levantarían las restricciones sanitarias y el establecimiento reabrirla sus puertas, aunque con un aforo menor al acostumbrado. Lamentablemente, a causa del oscuro escenario en cuanto a riesgo de contagios, el día llegó y las restricciones no cesaron. Para aquel tiempo los ánimos eran bajos pero la esperanza anunciaba un futuro cercano sin riesgos, por lo que, una vez más, se optó por dar inicio al taller en febrero del 2021, fecha que volvía a prometer la reapertura de Cinema21. Llegó el día y con él las malas noticias. Ya con estos antecedentes y el tiempo encima, se hizo necesario decidir realizar la intervención en Autocinema21.

Promover la lectura desde esta nueva sede implicó tener nuevas perspectivas y atender aspectos no considerados al principio. El más evidente fue que asistir a las sesiones de intervención precisaba de contar con automóvil o algún medio de transporte para ver las películas. El formato de este espacio, pensado para evitar riesgos sanitarios, revive las experiencias que los autocinemas de antaño ofrecían en el pasado al disfrutar de una función cinematográfica desde la privacidad de los autos. En un intento por hacer de esta necesidad lo menos exigente, se pudo llegar al acuerdo de que las funciones fueran gratuitas, cuya decisión pretendió servir como atractivo para incentivar la asistencia de la gente. Por otro lado, la lejanía de la nueva sede suponía otro obstáculo cuya resolución necesitó de promover el uso de medios digitales para reunirse, lo que además se adscribió al contexto de la realidad hipermediática, por lo que resultó ser un acierto. De modo que, una vez resueltos los obstáculos, se inició formalmente la intervención el 17 de febrero del 2021. La mayoría de los primeros miembros constituían un grupo que compartía el hábito de ir al cine y recurrir a historias para distraerse, lo que inclinaba sus intereses al ámbito literario, según sus testimonios; eran personas de 20 a 35 años con contextos universitarios, aunque también había dos participantes mayores, de 50 y 60 años respectivamente, que también fueron universitarios.

## **2.2 Delimitación del problema y objetivos**

La idea de promover el hábito lector y la creación de competencias informacionales aptas para la era digital no es gratuita. Si bien parte del propósito general de sumar integrantes a las filas de lectores desde un trayecto placentero, sus aspiraciones buscan coadyuvar en la resolución de problemas presentados en los bajos índices de lectura en México. Con base en ello, a continuación se delimitan y desglosan las problemáticas atendidas durante el desarrollo de este proyecto.

### ***2.2.1 Problema general y problema específico***

De las 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 sobre 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 INEGI (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 millones 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 de 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.

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 consiguieron 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 considera además a la población no incluida en la prueba PISA.

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 coincidido en que el mayor obstáculo ha sido 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 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.

### ***2.2.2 Problema concreto de la intervención***

El Autocinema21 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). De acuerdo con los datos mostrados en el último Cuadernillo Municipal

generado por el Sistema de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz, Xalapa concentra una gran población de estudiantes mayores de 18 años cuya cifra casi alcanza los 70 000 (SIEGVER, 2020), por lo que se concluye que la mayoría de los asistentes en la sala de cine independiente de la ciudad son universitarios.

Al ser un espacio frecuentado mayormente por estudiantes universitarios, el Autocinema21 permitió generar un primer diagnóstico estrechamente relacionado con la realidad nacional referente a los hábitos de lectura de la población. A través de la aplicación de una encuesta inicial se pudo observar que el total de los participantes acostumbra visitar los cines por lo menos una vez al mes y percibe el hecho como una actividad de ocio, accesible, enriquecedora y necesaria. El 80 por ciento de los participantes consideraba a la lectura como una práctica valiosa y divertida; el total de las mujeres compartía esa impresión. El 20 por ciento restante encontraba en los hábitos lectores un síntoma innecesario de aburrimiento y letargo.

Autocinema21 se ha convertido en un poderoso espacio de encuentro y recreación donde convergen múltiples perspectivas de la cultura. En ese lugar 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.

### ***2.2.3 Objetivo general***

Coadyuvar en la promoción de hábitos lectores, creando un taller de fomento de la lectura en el Autocinema21 de Xalapa que favorezca el encuentro entre espectadores de cine y la lectura placentera; estableciendo, a través del diálogo, relaciones narrativas entre una selección de películas proyectadas en gran formato y el tratamiento de sus temas en géneros y obras literarias específicas, siguiendo los ejes temáticos que una cartografía lectora, previamente diseñada,

aborda en los textos escogidos. Se busca propiciar en todo momento la reflexión personal de los asistentes producida desde sus contextos y conocimientos culturales, a través de inferencias temáticas que sus historias de vida permitan. Una vez que a los participantes se les persuade de acercarse a la lectura, se estimularán sus intereses intelectuales mediante la creación de escritos que requieran de un esfuerzo de la imaginación y favorezcan sus procesos de comprensión lectora; mediante el cine se pretende generar en los espectadores habilidades audiovisuales que faciliten el desarrollo de la intelectualidad en la hipermedia y permitan organizar y estructurar la información captada en medios digitales e impresos. Además, se busca que esta intervención colabore en establecer un taller de manera permanente en la reapertura de Cinema21, proyecto hermano del Autocinema, cuya creación posibilite un espacio de ocio para la socialización constante entre espectadores de cine y lectores.

De acuerdo con el objetivo principal planteado, se desprenden cinco objetivos particulares descritos a continuación.

#### ***2.2.4 Objetivos particulares***

- Propiciar un encuentro entre el espectador de cine y la lectura de temas referentes a los tópicos cinematográficos a través de la relación narrativa cine-literatura.
- Fomentar gradualmente el hábito lector a través de la costumbre de consumir cine, mediante el diseño de una cartografía lectora como alternativa de ocio.
- Incentivar la reflexión del espectador de cine mediante el análisis de temas literarios y/o cinematográficos, para reforzar sus competencias ante el contexto hipermediático del presente.
- Estimular los intereses, aspiraciones e imaginación de los participantes a través de ejercicios de escritura creativa procedentes de su contexto cultural.

- Contribuir a que se establezca de manera permanente un taller de lectura en Cinema21 que propicie un espacio de ocio para la socialización cotidiana de personas interesadas en temas relacionados con la lectura y el cine.

### ***2.2.5 Hipótesis de la intervención***

Crear un taller de lectoescritura en Autocinema21, coadyuva a que los visitantes del establecimiento se transformen en lectores a través de las relaciones temáticas que hay en la dupla cine-literatura. Ayudándose de una cartografía lectora que atraiga a espectadores de forma similar a como lo hacen las películas, el fomento de la lectura se realiza de manera placentera y favorece los procesos cognitivos que posibilitan la comprensión, además de presentar una fuente de reflexiones e interpretaciones culturales que nutren la identidad de los participantes.

Asimismo, la promoción de la lectura a través del cine ofrece una herramienta pedagógica eficaz en la construcción de conocimientos significativos necesarios en un escenario digital —la hipermedia— donde la información se concentra en pantallas y se trasmite a través de recursos audiovisuales. Al socializar entre un ambiente permeado por cine y literatura los asistentes se familiarizan con la idea de conocer historias, por lo que el hábito lector puede despertarse.

Además, el impacto que este tipo de actividades resulta de gran alivio en el marco de la pandemia COVID-19, pues con su participación los usuarios encuentran en el taller una manera de saciar su necesidad de recreación y descanso. Por lo tanto, coadyuvar en el establecimiento de espacios de ocio para la socialización de identidades e intereses es posible si se hace por vías orientadas a explotar la condición placentera de temas referentes a la literatura y otras artes.

### **2.3 Estrategia de la intervención**

Cuando se tuvieron las problemáticas a resolver delimitadas, los objetivos planteados y la hipótesis generada se facilitó vislumbrar el proceso por el cual se impactaría en los participantes

que se integrarían al taller de fomento a la lectura, por lo que se creó una estrategia general acorde a las características del proyecto.

Tratando de ver un lado amable en la crisis que la pandemia COVID-19 trajo consigo, a algunos voluntarios usuarios del Autocinema21 se les invitó al ciclo gratuito de proyección quincenal de siete películas que en su argumento involucraban fuertes inspiraciones literarias, para desarrollar un taller dinámico enfocado al diálogo y el fomento de 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.

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 proyectaron gratuitamente cada dos semanas en el establecimiento los días miércoles, en la segunda función del día cuyo horario dependió del previo acuerdo con los directivos del lugar (ver Apéndice A).

La selección de películas de diversos géneros se hizo mediante la observación de tres elementos fundamentales: (a) los filmes se inspiran de alguna forma (directa o indirecta) en alguna obra literaria; (b) contienen personajes entrañables y fáciles de reconocer; y (c) desarrollan una historia que resulta significativa para los espectadores. Por otro lado, la cartografía relacionada con las proyecciones cinematográficas estuvo compuesta por los siguientes títulos: *La Ilíada* (Homero, ca. 700-800 a.C/ 2014), *La Odisea* (Homero, ca. 700-800 a.C/ 2017), *Yo Robot* (Asimov, 2009), *1984* (Orwell, 2014), *El túnel* (Sábato, 2018), *El coronel no tiene quien le escriba* (García Márquez, 2020), *A sangre fría* (Capote, 2005) y *Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 1605/2004). Posterior a la proyección de cada película, los participantes

se reunieron breves minutos —no más de 40— a conversar acerca de las inspiraciones literarias del filme; el propósito de estas reuniones presenciales fue generar interés y un compromiso de asistencia a la próxima sesión virtual de duración más extensa. Uno o dos días más tarde se congregaban nuevamente de manera virtual a través de la plataforma digital de videoconferencias Zoom, dando espacio a 14 sesiones dialógicas que involucraron una post-proyección de corta duración; y días después, la sesión mayor duración

En cada sesión de Zoom tuvo una duración aproximada de dos horas. En estas sesiones se aplicaron diversas estrategias como lecturas en voz alta, ejercicios de escritura creativa y diálogos de reflexión colaborativos. El proceso se repitió cada semana. Tanto las sesiones presenciales como las virtuales se desarrollaron bajo un contexto dialógico. El promotor de lectura estuvo presente en calidad de observador participante. Fue otro actor social que mediante la charla y participación constantes, igual que el resto del grupo, influía en las decisiones, discusiones y colaboraciones de todo el desarrollo del taller. Esta estrategia mantuvo un diálogo dirigido durante las jornadas de trabajo —formadas por la sesión presencial y virtual— que facilitó la creación de sus resultados (Guber, 2001).

Las lecturas en voz alta realizadas provenían de una selección de textos formulada desde la observación de intereses compartidos, lo que generó una cartografía lectora (ver Apéndice B). La selección de libros parte un orden temático y se relaciona íntimamente con la selección de películas; las lecturas persiguen el propósito de ampliar el universo propuesto en la pantalla. Por lo tanto, la forma de presentarlas fue de manera gradual y más que enfocar el diálogo en el origen de las películas, se habló del tema literario 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 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 el espectador ve alguna película que impacta en sus reflexiones.

Los materiales más significativos usados en la estrategia general consistieron en la creación y publicación de una convocatoria digital con el propósito de atraer a un grupo de asistentes a las funciones gratuitas que pertenecían al proyecto (ver Apéndice C). Y lo más importante, se gestionó la colaboración del cine independiente Cinema21 y un espacio en su autocinema para la proyección de películas y las sesiones presenciales de diálogo (ver Apéndice D).

La estrategia general desarrollada a lo largo del proyecto partió de una lógica gradual encaminada a presentar, poco a poco, obras literarias atractivas para la pantalla de cine. Para ejemplificar lo anterior resulta necesario mencionar el desarrollo de una de las jornadas de trabajo realizadas. La sesión que tuvo más participación fue la realizada el 07 de abril del 2020, cuya proyección correspondió a la película *Troya* (Petersen, 2006). En primer lugar se apreció el filme; al terminar, se dio una breve semblanza del autor que inspiró la película y se acordó qué día se realizaría la reunión virtual, en donde se profundizaría en la fuente literaria directa. En dicha sesión, desarrollada en la plataforma Zoom dos días más tarde, se leyeron fragmentos de *La Ilíada* en voz alta para propiciar el diálogo grupal y la creación de inferencias contextuales. Al finalizar, se resumió lo atendido y se conformaron nuevos conocimientos, además de esbozar lo que se vería en la siguiente función de cine y sus sesiones presencial y virtual correspondientes.

Durante el desarrollo de la estrategia general se crearon diversos temas de interés cuyo tratamiento se vinculó con varias sub estrategias para alcanzar los objetivos planteados del taller.

En el Apéndice E se ejemplifica, grosso modo, el desarrollo de las jornadas de trabajo, donde jornada refiere al conjunto de las sesiones de proyección y diálogo semanales.

## **2.4 Procesamiento de evidencias**

Para recabar la información de los participantes se consideraron diferentes instrumentos. En primer lugar, se generó un cuestionario motivacional con el propósito de fungir como un diagnóstico inicial que diera información valiosa acerca de los intereses y expectativas de las y los participantes del grupo (ver Apéndice F). Los cuestionarios se presentaron a través de una carpeta digital compartida y el grupo los atendió en formato de encuesta durante la semana de inicio del taller.

Para la medición y monitoreo del progreso en las actividades de la intervención fue diseñada una bitácora personal donde se registraron los acontecimientos más importantes que se presentaron en el desarrollo de las jornadas del taller, (ver Apéndice G). Dichas bitácoras fueron llenadas por el promotor de lectura al finalizar cada semana y con base en esas descripciones se construyeron evidencias que retroalimentaron el desarrollo del taller.

Una vez que el taller se había consolidado las evidencias producidas provinieron de los participantes. Las más significativas surgieron en las sesiones dedicadas a la creación de textos motivados por la lectura de fragmentos de obras literarias que inspiraron algunas historias cinematográficas. Esta actividad tuvo buena recepción por parte de los asistentes y la participación fue general. En el Apéndice H se muestra un ejemplo de una de las creaciones breves realizada por una participante del taller.

Además de las reuniones semanales (ver Apéndice I), se estableció un canal de comunicación en la aplicación digital de mensajería instantánea WhatsApp para mantener la interacción referente a las actividades del taller, vía por la cual se buscaba estimular los intereses

a través de la socialización constante de diversos materiales de lectura y videos enfocados al tema del cine (ver Apéndice J).

En la última jornada del taller, tiempo en que los participantes habían estrechado vínculos de confianza, se solicitó atender una última encuesta orientada a descubrir las sensaciones y apreciaciones generadas a lo largo de la intervención (ver Apéndice K). En dicha encuesta también se buscaba conocer la disposición de los participantes para asistir a futuras actividades encaminadas al fomento de la lectura y/o la relación cine-literatura.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

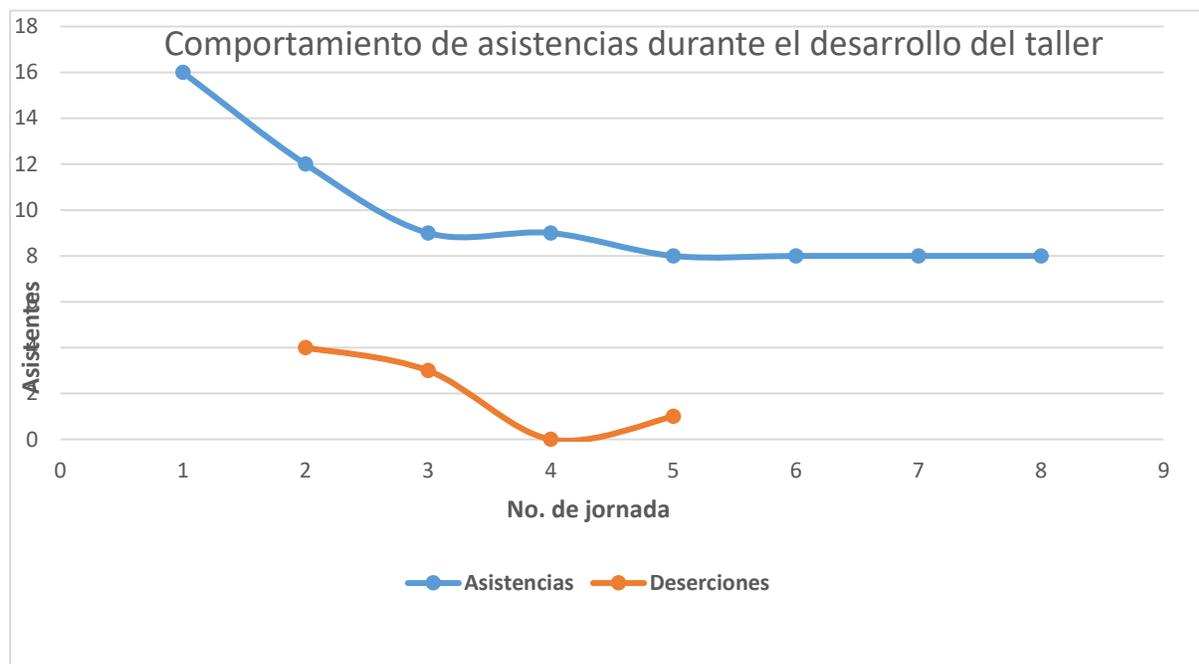
### 3.1 Respecto a las asistencias y actividades

La convocatoria lanzada a inicios de febrero reunió un total de 16 asistentes el primer día de la intervención. Que las funciones de cine no tuvieran costo representó una ventaja en la búsqueda de participantes, sin embargo, el número inicial descendió de manera casi inmediata, por lo que poco tiempo después ya se había constituido un grupo focal de participación permanente. Se cree que una de las principales razones por las que el número descendió recae en el hecho de que así como la función no tenía ningún costo, tampoco era un requisito inscribirse en el taller para asistir a la película. De modo que, para el desarrollo de la intervención, se consideró como grupo focal al generado después de que la mitad de las personas convocadas al principio desertaran en el transcurso de los días y proyecciones cinematográficas venideras.

El comportamiento de las asistencias comenzó siendo inestable, en las primeras tres semanas hubo cambios significativos. La cifra inicial de 16 participantes restó 4 integrantes apenas al segundo día, en cuya sesión se daba inicio formal a las actividades del taller. El grupo se redujo a 12 personas. Una semana más tarde, después de la segunda función de cine, el número descendió de nuevo. Esta vez fueron 3 quienes dejaron de asistir. En la tercera semana o jornada de trabajo, desertó un último integrante y con ello se originó el grupo definitivo de permanencia conformado por 8 participantes; de estos, 5 eran hombres y 3 mujeres. En adelante no hubo ninguna deserción más. En la siguiente figura se representa de manera gráfica cómo fue el flujo de participantes por jornada, recordando que una jornada es el conjunto de dos sesiones de trabajo, una presencial y la otra virtual.

**Figura 2**

*Gráfica de asistencias y deserciones*



*Nota.* La elaboración es propia.

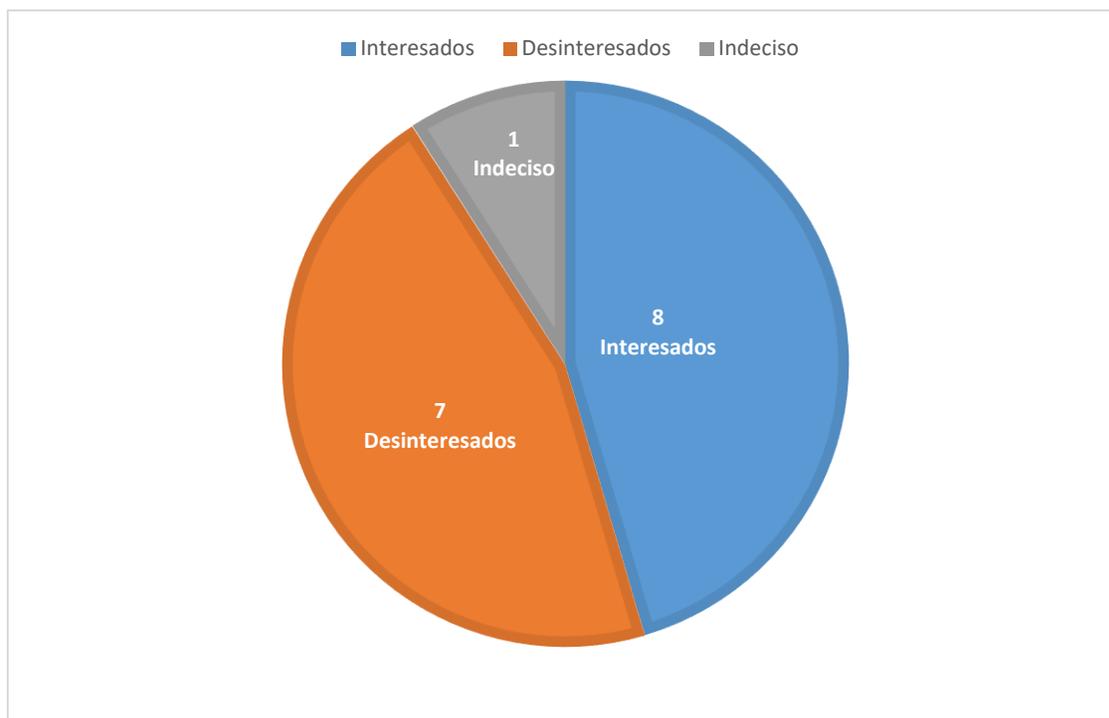
De acuerdo con los datos vistos en la Figura 2 puede inferirse que a partir de la tercera jornada las estrategias se desarrollaron de manera armónica, por lo que la participación del grupo se volvió constante.

En cuanto a las actividades, las dinámicas tuvieron ciertos tropiezos de inicio. La primera función de cine fue el 17 de febrero y se proyectó la película *Yo, robot* (Proyas, 2004). Al término de la función, los espectadores fueron reunidos por el promotor de lectura. Primero se dio una introducción y se presentaron los propósitos del taller, a la vez que se solicitó rellenar la primera encuesta, descrita en el apartado de los materiales utilizados como el instrumento diagnóstico, cuya información serviría como primer acercamiento hacia las expectativas del grupo. En este primer día el total de los participantes accedieron a realizar la encuesta, lo que produjo un total de 16 representaciones. Dicho producto permitió observar ciertos indicios que

advertían las próximas deserciones. Las respuestas se separaron entre aquellas que mostraron interés al detallar sus descripciones y aquellas que denotaron desinterés en participar en el desarrollo de la intervención, pues carecían de descripción y se mostraban poco reflexivas. Con base en el análisis de lo contestado, se pudo apreciar que alrededor de la mitad de los asistentes no estaban interesados, mientras alguno todavía no se decidía (Figura 3). Ya desde el inicio se iba delineando un porcentaje activo que se mostraba como potencial grupo focal:

### Figura 3

*Muestra circular de participantes interesados con base en sus respuestas*



*Nota:* La elaboración es propia

Para ejemplificar lo anterior es necesario abordar algunas respuestas consideradas como significativas (Tabla 1). La mayoría de las preguntas concentradas en la encuesta iban

encaminadas a ver el nivel de entusiasmo, de ellas se infirió que desde el principio los participantes ya estaban familiarizados, de alguna manera, con la lectura y lo que su hábito represente; lo anterior se observa y contrasta en la siguiente relación, donde se muestran algunos ejemplos:

**Tabla 1**

*Relación respuesta-interés con base en algunas preguntas de la encuesta diagnóstica*

<b>Ejemplo de pregunta significativa</b>	<b>Ejemplo de respuesta de participante que mostró interés</b>	<b>Estimación de la respuesta ofrecida</b>	<b>Ejemplo de respuesta de participante que no mostró interés</b>	<b>Estimación de la respuesta ofrecida</b>
¿Qué es lo que más te gusta de ir al cine?	Antonio (51 años): La oportunidad de sumergirme, a través de mis ojos y oídos, en historias diferentes a la mía, en otras épocas y lugares. Me gusta la obscuridad que me rodea, las pantallas grandes y el sonido fuerte que no obligan a concentrarme en la historia que se desarrolla en la pantalla (además	De acuerdo con la extensión de lo respondido, puede seguirse que este participante busca detallar su apreciación por el cine. Además, el hecho de poner su nombre y edad sugiere que la persona está interesada en ingresar al grupo, lo que indica que su participación podría ser permanente. Los indicadores anteriores (edad y nombre) son una característica que comparten aquellos interesados en	Anónimo: Las películas.	Al preferir no poner ningún dato personal, se infiere que la asistencia podría ser única. La brevedad de su respuesta indica que la persona no está interesada en participar en el taller.

	de la comida en el cine, por supuesto).	permanecer en el taller.		
<b>Ejemplo de pregunta significativa</b>	<b>Ejemplo de respuesta de participante que mostró interés</b>	<b>Estimación de la respuesta ofrecida</b>	<b>Ejemplo de respuesta de participante que no mostró interés</b>	<b>Estimación de la respuesta ofrecida</b>
¿Te has sentido identificado con un protagonista, tema, conflicto etc. de alguna historia o película?	Eduardo (28 años): Sí. Con varias películas. Un ejemplo como tal no podría darlo, porque son varios. Pero no me identifico por completo con alguien, sino que, a veces, reconozco actitudes como mías.	Este participante también ofrece su nombre y edad. Si bien no detalla en profundidad su respuesta, parece que busca recordar alguna experiencia y compartirla mediante una breve descripción.	Anónimo: no recuerdo.	La brevedad de su respuesta y la carencia de datos personales muestra que el asistente no está interesado en ingresar al taller.
¿Podrías dar un breve ejemplo?		Lo anterior sugiere que está interesado en ingresar al taller.		
¿Qué opinas acerca de dinámicas culturales como estas: talleres de lectura, ciclos de cine, presentaciones, etc.?	Josué (24 años): Es una buena opción para no perder el tiempo en otras cosas. El cine es divertido y la lectura emocionante, haces amigos.	Este asistente también ofrece datos primordiales. Su respuesta parece mostrar cierto interés en integrarse al taller.	Anónimo: son interesantes.	La corta respuesta sugiere que el asistente contestó por compromiso. No parece estar interesado.

<b>Ejemplo de pregunta significativa</b>	<b>Ejemplo de respuesta de participante que mostró interés</b>	<b>Estimación de la respuesta ofrecida</b>	<b>Ejemplo de respuesta de participante que no mostró interés</b>	<b>Estimación de la respuesta ofrecida</b>
¿Te gusta leer?	Patricia (34 años): Sí, aunque he perdido la costumbre. Me acuerdo que cuando fui en la prepa leía todos los días, actualmente a lo mejor leo una o dos veces por semanas, porque el trabajo me quita tiempo.	Además de ofrecer su nombre y edad esta asistente detalla su respuesta y compara sus hábitos lectores a través del tiempo. Con base en su respuesta se sigue que está interesada en el taller además de que gusta de la lectura.	Anónimo: zi.	Además de no ofrecer ningún dato, su error ortográfico sugiere ser una broma. Lo anterior obvia el desinterés de participar en el taller.
Menciona tres temas o características que consideres importantes en cualquier historia para que sea de tu agrado.	Karla (25 años): que haya principalmente algún misterio que resolver. Que el protagonista sea muy inteligente y entrañable y que la película deje un bonito mensaje.	La asistente ofrece datos personales y responde con cierto interés. Se infiere que está interesada en participar en el taller.	Anónimo (29 años): Acción, misterio, escenarios fantásticos o ciencia ficción.	A pesar de no ofrecer su nombre, aportar su edad hace peculiar esta respuesta. Además, si bien su respuesta es confusa, menciona temas que le interesan. Está indeciso.

*Nota:* la elaboración es propia

Al inicio de la segunda jornada se confirmaron las predicciones: Casi la mitad del grupo no regresó. La segunda función de cine destinada a la película *Brazil* (Gilliam, 1985), se desarrolló el día 24 de febrero con una audiencia de 9 personas y, tras la proyección, esa misma cantidad asistió a la sesión virtual celebrada dos días después, tras la breve charla presencial de introducción a la ficción distópica. En la sesión virtual no hubo mucha interacción, pero se presentó formalmente el propósito del taller y la cartelera de las siguientes funciones de cine.

A partir de la tercera semana, 03 de marzo, turno de proyectar la película *El coronel no tiene quien le escriba* (Ripstein, 1999), el grupo alcanzó su estabilidad. Tras una última desertión, los participantes permanecieron en 8. De esta fecha en adelante el taller se desarrolló de manera ininterrumpida. En la sesión virtual, el promotor realizó la lectura en voz alta del primer capítulo de la novela homónima de Gabriel García Márquez. Tras este hecho, dos participantes, Mario y Antonio, ofrecieron reflexiones. Mario, el participante identificado como el de mayor edad —60 años—, quiso hablar: “A pesar de dobletearles los años, que existan este tipo de actividades para mí es muy valioso. Aquí hay varios puntos de vista; yo desde cuando quería sumarme a algún grupo parecido y compartir el gusto por leer... se siente bien juntarse con jóvenes de esta generación preocupados por leer. Sigue habiendo ganas de cambiar las cosas”; por su parte, Antonio, apelando también a una edad avanzada —51 años—, decía que “la lectura en voz alta es una oportunidad de disfrutar las cosas que uno leyó de joven pero ya se le olvidaron. Lo cual se agradece mucho, pues requiere de mucho esfuerzo y nervios para quien lo hace”. Dichos comentarios estimularon el diálogo e hicieron posible contrastar lo visto en la película con lo leído. Yuriana, una de las tres asistentes mujeres, se animó a presentar su análisis: “Yo creo que este tipo de películas son como obras de teatro en la pantalla de cine. Yo también me acuerdo que leí esa novela como por segundo de secundaria, pero no me acordaba que fuera

tan bonita. A mí me gustó mucho la película que nos pusieron hoy y me dan muchas ganas de leer, ya con atención, el libro. Además me acuerdo que es chiquito, no parece difícil” dicho argumento, además de mostrar el conocimiento previo de la participante, coincide con lo dicho por Cruz Borda (2019) respecto a transición del cine hacia la literatura. Al terminar los comentarios, pareció pertinente proponer leer la novela, para ello se estableció un plazo de dos semanas, por lo que la siguiente función de cine se celebraría quince días después de la sesión presente.

El día 24 de marzo fue el turno de proyectar *Taxi Driver* (Scorsese, 1976). Como ya se había vuelto costumbre no fue difícil acordar que dos días después, tras la charla presencial de introducción a la ficción literaria, se celebraría la reunión dialógica virtual. Ya en dicha sesión, cinco de los ocho participantes ofrecieron comentarios respecto a la lectura pasada, *El coronel no tiene quien le escriba*. Eduardo habló acerca de “las sensaciones que te hace tener la novela al momento de leerla. Es muy extraño que, de repente, el narrador te describe y te describe tanto el calor del pueblo que uno termina acalorándose. Por lo menos a mí me pasó así”; Patricia mencionó: “lo que a mí más me gustó fue que en primer lugar y sin darme cuenta, pude terminar un libro en menos de 15 días. Pero ya así de la novela me dio mucha tristeza ver las injusticias que sufrió el viejo. Finalmente es un padre que le quitaron un hijo”; Karla dijo: “yo no la he terminado, pero lo que llevo me ha gustado mucho. Creo que es muy parecida a la película, pero yo pensaba que como en la película se desarrolla en México, pues la historia era mexicana. Pero no, es colombiana. La verdad ni se me ocurrió pero ya pensándolo pues es obvio”; Yuriana por su parte explicó que ella también había terminado la novela pero que no tenía más comentarios que agregar, simplemente la había disfrutado mucho; Antonio dijo que coincidía con todos los comentarios y que, solo para agregar, “es curioso que García Márquez se base en su niñez y su

propio abuelo para representar al coronel. Creo que es justo eso lo que hace a la novela tan entrañable”. Tras esto, Mario también se animó a decir que ya había leído la novela; posterior a ello, relacionó este libro con otra obra de García Márquez y tuvo la iniciativa de leer las primeras líneas de *Cien años de soledad*. En los comentarios de los participantes se pudo vislumbrar la comprensión y apropiación de la lectura hecha previamente y la interpretación dada a diferentes elementos culturales, incluso se distinguieron símbolos compartidos por sociedades similares como la mexicana y colombiana, lo que es una competencia propiciada por la comprensión lectora (Cassany, 2006). Al finalizar, los ánimos del grupo pidieron otra lectura en voz alta, lo que facilitó el diálogo referente a la película *Taxi Driver* y al tema de la locura en la literatura. El promotor realizó la lectura en voz alta del primer capítulo de la novela *El túnel*, de Ernesto Sábato y relacionó algunas actitudes del protagonista de la película *Taxi Driver* con Juan Pablo Castels, el narrador y protagonista de la novela de Sábato.

Para la quinta función de cine, programada el 31 de marzo, se tenía planeado proyectar la película *Piratas del caribe: Navegando aguas misteriosas* (Marshall, 2011) con el propósito de relacionar una escena específica donde los protagonistas piratas tienen una encrucijada con las figuras mitológicas de las sirenas, con las aventuras de Ulises y su Odisea. Sin embargo, ciertas complicaciones referentes a la programación y los compromisos propios del establecimiento hicieron imposible proyectar dicho filme. En su lugar, se tuvo que trabajar con los recursos de alcance inmediato, por lo que el grupo se sumó a la proyección predeterminada del Autocinema21: *La isla siniestra* (Scorsese, 2010). Tras la proyección y la explicación del cambio de planes, el desarrollo de la sesión virtual celebrada dos días después fue sorprendentemente formidable. Al ser otra película, la tarea de relacionarla con la literatura se presentó en principio un poco complicada, ya que el promotor de lectura apenas tuvo tiempo de visitar la obra literaria

homónima escrita por Dennis Lehane (2003); no obstante, la participación de Antonio detonó el flujo armónico de la sesión al decir que: “Por mi trabajo (director de operaciones en The Institute) leí la novela hace poco tiempo en su idioma original. Considero que la película está muy bien lograda porque, al igual que en el libro, te envuelve en el misterio y la locura de los personajes del manicomio”. Después de su intervención, se ofreció a buscar en su celular y leer un fragmento de la novela en voz alta, a lo que el grupo estuvo de acuerdo. Al terminar de leer, la conversación fue en derredor del género de misterio y lo policiaco, por lo que le promotor vio a bien sugerir un nuevo ejercicio: la creación de una historia escrita de tema libre. Tras 30 minutos, Yuriana compartió en voz alta su historia resultante. El resto del grupo se mostró abierto a la idea de repetir este tipo de ejercicios de ahora en adelante.

El 07 de abril, penúltima función gratuita de cine, se llevó a cabo la proyección de la película *Troya* (Pettersen, 2004). Dicha jornada resultó ser la más representativa. La extensa duración del filme impidió la breve reunión presencial acostumbrada, pues el grupo se mostró cansado después de tres horas de proyección. Sin embargo, la sesión virtual llevada a cabo el 09 de abril sobrepasó las tres horas de duración. El promotor incitó al diálogo preguntando si alguno de los participantes conocía el mito en el que se basó *Troya*. La pregunta entusiasmó un comentario del participante que hasta este día había permanecido en silencio. Edgar tomó la palabra: “esta es una de mis películas favoritas. Mi papá me la enseñó cuando yo era niño y creo que también es parte del porqué quise estudiar cine. Yo sí conozco el mito, me lo contó mi papá, pero no he leído el libro en el que se basa, que es *La Ilíada*. Pero tengo entendido, por ejemplo, que en el libro interfieren los dioses y aquí en la película no. Aunque yo creo que así está mejor, porque imagínense hacer una película con dioses que le ganen a Aquiles, va resultar igual de mala que la franquicia de Furia de Titanes”. Al comentario de Edgar se le sumó Patricia: “Yo

también sabía eso de *La Ilíada*. Parece que su autor Homero hizo casi casi una religión y hasta sacrificios y ofrendas se les hacía a los dioses. Empecé a leer el libro hace unos años pero la verdad me aburrí un poco porque la forma en que está escrito es como un poema muy largo; a mí me gusta más la escritura de corrido”. Eduardo agregó: “A mí la película se me hace impresionante. No he visto guerras parecidas que no sean las de El señor de los anillos. Respecto al libro, tampoco lo he leído, pero tengo entendido que es uno de los grandes clásicos. La verdad a mí sí me dan ganas de leerlo después de esto; ya había visto la película hace algún tiempo y desde ahí me encantó, pero no sabía todo esto que se nos está diciendo de Homero y que más que inventarlo, todos estos temas eran como la tradición de los griegos. Ya sabiendo eso se me antoja leer, poco a poquito, el libro, porque sé que es muy grande”. Tras estas reflexiones, el promotor recordó la sesión pasada y la primera intención de proyectar *Piratas del Caribe*. Explicó que el propósito era conocer un poco de *La Odisea* antes que *La Ilíada* pues aunque esta última fuera primero, parecía más fácil contextualizar la condición clásica de Homero a través de los viajes de Ulises. Tras esta explicación, Mario comentó: “A pesar de que la idea es buena, yo no le veo problema a que haya resultado como resultó. Finalmente Homero se puede relacionar con lo que sea. Leí los clásicos de Homero de chavo, como a la edad de ustedes, y lo impresionante es que ahí están casi casi todos los temas. La película está muy buena, pero en mi opinión, definitivamente es mucho más valiosa la novela, de ahí sale todo. Es lo que le dicen el camino del héroe, cómo se vuelven mitos y cómo desde ellos se crea toda una cosmovisión”. Antonio extendió el comentario de Mario: “Así es. Y por eso estas pláticas son ricas. El cine y la literatura siempre van a estar relacionados. Para que el cine cuente historias, de alguna u otra forma tiene que irse a leer los libros. Al terminar el diálogo referente a Troya, se recordó que en sesiones pasadas se había propuesto realizar una lectura en voz alta de algún texto de agrado

personal, preferentemente que tuvieran su versión en película. Con cierto grado de vergüenza, Edgar volvió a participar y leyó las líneas de inicio de la novela *El padrino*, de Mario Puzo. Explicó, al terminar de leer, que los temas policiacos o sobre mafia le gustaban mucho, además de la ciencia ficción; por eso había disfrutado tanto *Taxi Driver*, pues Martín Scorsese es uno de sus directores favoritos. Terminando los comentarios, el promotor recordó la propuesta de realizar más ejercicios de escritura creativa, aunque esta vez sería una creación colectiva. Los ocho asistentes estuvieron de acuerdo y uno de ellos, Eduardo, propuso escribir acerca de la aventura. El ejercicio, por lo tanto, consistió en escribir un párrafo de no más de 9 líneas con el tema de estar en una aventura, la que sea. La idea fue que siguiendo un orden numérico, los participantes fueran enviando por WhatsApp su párrafo al integrante que tenía el siguiente número de la lista. Se dio un tiempo de 40 minutos para realizar esta actividad, de modo que cada uno tuvo 5 minutos para escribir lo que su imaginación le dictara, tratando de seguir una secuencia lógica. El resultado se discutiría en la próxima sesión.

La última proyección cinematográfica se realizó el 14 de abril con la película *Kick Ass* (Vaughn, 2010). En el espacio de la introducción presencial se presentó la obra considerada como el clásico de clásicos de la literatura hispanoamericana, *Don quijote de la Mancha*. En principio, el grupo se mostró confundido. Josué, quién había permanecido callado durante toda la sesión anterior, fue el primero en preguntar: “¿No podría ser considerado entre los que saben como una falta de respeto comparar esa novela, que sé que es como lo máximo, con una película de superhéroes y así con groserías?” A su pregunta acudió, por propia iniciativa, la respuesta de Mario: “Eso que preguntas es interesante, Josué, lo bueno que aquí no estamos entre eruditos ¿no? Ja ja. No, pero ya en serio, la verdad es que yo no había visto esta película y sí, en efecto no la hubiera visto por mi propia cuenta por eso que dices de los superhéroes y el tema. Pero ya que

la vi, creo que sé porqué nos la propuso (el promotor). Yo ya leí *El Quijote*. Es de verdad una maravilla, no hay pérdida. Es tan impresionante que justo eso que piensas de su seriedad lo rompe el narrador del libro. La novela es hasta cómica, hay de todo. Esta película es básicamente eso: el mismo principio que sigue el libro. Una persona que de tan obsesionada con su tema se vuelve loca y termina creyéndose personaje. Aquí son los comics, allá eran los libros de caballería. Repito, no había visto esta película pero le encuentro todo el sentido a su relación con la novela. Obviamente no es ni un gramo de lo genial que es *El Quijote*, pero me parece excelente que se incite a leer la novela desde este ejemplo. Muy buen acierto”. Tras esto, se presentó una breve semblanza de Miguel de Cervantes y se describió el argumento general de la novela, por lo que se leyó en voz alta el clásico inicio del *Ingenioso Hidalgo*. Karla encontró muy interesante la dificultad para comprender la mayoría de las palabras escritas: “La descripción es como muy propia, por eso yo pienso similar a Josué. Como que no te imaginas a un comediante sino a alguien exageradamente culto escribiendo eso. Tengo entendido que así era el español antiguo y a veces hasta parecerían errores ortográficos, pero no, es el estilo que tenían para hablar antes las personas”. Antonio desarrolló más esta idea referente al vocabulario explicando que sí, que “el español fue evolucionando hasta lo que se conoce hoy; sin embargo, aunque parece difícil, en general se puede tener una idea de lo que se está diciendo en *El Quijote*, justo eso es lo valioso de Cervantes: su grandísimo vocabulario del que se puede aprender”. La sesión se extendió a más de una hora, por lo que se precisó terminarla para continuar, dos días más tarde, desde lo virtual. En la sesión virtual se trajo a colación el ejercicio creativo de escritura colectiva. Los 8 párrafos se compartieron a través del chat de la aplicación Zoom en el orden que estos fueron escritos; una vez presentados los textos, cada participante leyó su creación de manera secuencial. El texto producido fue, de acuerdo con la estimación de los 8

participantes, “interesante y rico”. Yuriana comentó que a pesar de haber estado escrito por “muchas manos” le había impresionado como se había logrado una lógica. Patricia, por su parte, consideró que si bien “de repente hay saltos bruscos entre un párrafo y otro, creo que para ser la primera vez que escribimos algo todos juntos, sin conocernos, quedó muy bien logrado”.

Después, Edgar decidió realizar, tras preguntarle al resto de los participantes, la lectura en voz alta de un guion cinematográfico de tres páginas realizado en una de sus clases en la Escuela Veracruzana de Cine Luis Buñuel. La iniciativa y el texto el agradaron al grupo, quienes felicitaron al participante. Al ser considerada como la última sesión, parecía que los asistentes no querían despedirse. Lo cual se confirmó cuando el promotor solicitó llenar la encuesta final, reconocida como el instrumento de creación de evidencias descrito en los apartados anteriores; Eduardo sugirió tener una última sesión en donde se respondiera dicha encuesta y “se redondearan los temas vistos en estos meses, además de hacer otro ejercicio colectivo”. El total del grupo estuvo de acuerdo y la sesión se programó para el siguiente fin de semana: 17 de abril.

En la última sesión se creó el segundo ejercicio colectivo de escritura el cual, basado en la respuesta general del grupo, resultó más convincente que el anterior. Esta ocasión sirvió para despedir el taller. Los participantes habían logrado generar un espacio de confianza y retroalimentación constantes. Para estos días, el taller había adquirido un desarrollo formidable: sin la necesidad de que lo propusiera el promotor de lectura, Mario, uno de los asistentes más entusiastas en el desarrollo de las jornadas, aconsejó no perder el contacto y seguir compartiendo textos y lecturas mediante los canales de comunicación digitales. A su consejo, solo Edgar respondió que para él sería imposible, pues las obligaciones de su escuela le consumirían mucho tiempo en su proceso de titulación; no obstante le gustaría ser considerado para eventos futuros, después de agosto. El resto de los asistentes estuvo de acuerdo en continuar con algunas

actividades vía remota, sin ningún tipo de obligación ni compromiso, y esperar la creación de un próximo taller. A manera de cierre se solicitó llenar la última encuesta mediante *Google*. Al ser muy corta, el grupo la contestó rápidamente y algunos compartieron sus observaciones a través del habla. De la pregunta considerada como significativa ¿Cómo valorarías esta experiencia? Cinco asistentes otorgaron sus puntos de vista.

Patricia opinó que “Como muy buena, me resultó bien agradable, interactiva y me aportó muchísimo conocimiento nuevo, además me recordó que la lectura no es aburrida. Sí me gusta leer, pero había dejado de hacerlo, ahora con esto de verdad que pretendo regresar”. Yuriana comentó: “Este tipo de actividades son entretenidas y enriquecedoras, más ahorita en pandemia que no hay mucho que hacer fuera de trabajar. Como maestra, creo incluso que podría hacer actividades parecidas con mis alumnos de secundaria y acercarlos a leer. Gracias”. Josué expuso: “La considero muy enriquecedora al crear un espacio de debate acerca de temas diversos que no siempre se tocan en cualquier lugar”. Edgar, por otro lado, opinó “Me agradó mucho, creo que me animó a regresar al cine después de la pandemia. Creo que hubo algunos tropiezos pero todo salió bien”. Eduardo finalizó: “No hay duda de que esta actividad fue muy enriquecedora. Todos aportamos algo de valor”. Posterior a estas respuestas, Mario y Antonio coincidieron con las opiniones y decidieron no agregar nada más, puesto que, parafraseando sus comentarios, preferían ver este cierre como una pausa más que como un final.

### **3.2 Respecto al objetivo general**

Con base en el desarrollo de las actividades se sigue que el resultado del objetivo principal fue favorable, pues en todo momento se mantuvo la reflexión de los asistentes producida desde sus contextos y conocimientos personales; esto se evidencia en el hecho de que mediante los temas de las películas y las mesas de diálogo, el grupo generó inferencias

contextuales que sus historias de vida y recuerdos permitieron. Ejemplo de ello son algunos de los comentarios de Edgar, cuando, motivado por la película *Troya*, comentó su experiencia previa con el filme y la anécdota de que su padre lo animó a verla, además de haberle contado el mito de donde se inspiraba. Otros ejemplos son los comentarios acostumbrados de Antonio, quien en cada oportunidad aprovechaba el diálogo para relacionar las actividades del taller con su experiencia laboral de un entorno empresarial, agradeciendo las proyecciones y las lecturas porque “mantienen a la cabeza ocupada pero de forma placentera y diferente a lo que uno por obligación acostumbra a hacer”. Asimismo, las mujeres participantes, Karla, Yuriana y Patricia, ofrecieron al menos un comentario por cada sesión desarrollada después de la tercera jornada de trabajo. De ellas, se percibió a Yuriana como quien tuvo mayor participación, pues constantemente retroalimentaba los comentarios del resto del grupo y aportaba una opinión personal respecto a su visión hacia la lectura. Lo anterior, por ejemplo, se pudo ver cuando la participante fue la primera en compartir su reflexión acerca de la película *El coronel no tiene quien le escriba*.

Una vez que a los participantes se les persuadió de acercarse a la lectura, se estimularon sus intereses intelectuales mediante la creación de escritos que requerían de un esfuerzo de la imaginación. De manera que, pasadas las sesiones, los asistentes se acostumbraron a la cultura escrita y favorecieron sus procesos de comprensión lectora, cuyo proceso es descrito por Garrido como un “anzuelo de diversión” (2014). Conclusión a la cual se llegó mediante las iniciativas que algunos asistentes tuvieron para mostrar sus creaciones literarias. En el caso de Edgar, por ejemplo, se observó que al principio prefería mantenerse en silencio, pero después de que se animó a hacer sus primeros comentarios, su progreso lo llevó a ser el primero en compartir un texto de autoría propia escrito en el pasado: Un guion cinematográfico corto que le había

funcionado para aprobar una materia escolar. Otro hecho particular lo indicó el comportamiento del participante Josué. Josué tampoco se mostró activo en las primeras sesiones del taller, sin embargo fue el primero en exponer sus puntos de vista el día que se llevó a cabo la última función de cine. Comparando el último con el primer día, se deduce que este asistente hizo al menos un comentario cada dos sesiones, lo que a su vez lo convierte en el integrante con menor número de participaciones en el grupo. A pesar de ello, Josué valoró la experiencia como divertida al terminar el taller y dijo no tener inconveniente en repetirla en alguna otra ocasión, mientras ello no representara un compromiso mayor.

En resumen, pudo apreciarse, por la constante participación del grupo en los ejercicios de escritura creativa, la espontánea propuesta de compartir algunos textos de autoría propia y la unión generada para realizar dos ejercicios de escritura colectiva, que las actividades del taller fueron disfrutadas. Según el consenso general del grupo, lo que más gustó fueron las lecturas en voz alta, “pero lo de escribir fue de lo que más se aprendió”. Aunado a lo anterior, la mayoría de comentarios realizados por los participantes fueron acompañados por reflexiones personales, lo que se relaciona de manera directa con lo que Cassany (2006) y su enfoque de la literacidad describen como la creación de inferencias contextuales encaminadas a generar conocimientos significativos. Por otro lado, la encuesta final mostró respuestas positivas a las preguntas: ¿Repetirías la experiencia? y ¿Tienes alguna sugerencia o comentario?, lo que podría considerarse un éxito en el fomento de la lectura y su dimensión placentera, tema analizado por Domingo Argüelles (2017) en sus reflexiones a propósito de la lectura utilitaria frente a la lectura lúdica. La participante Karla respondió: “La repetiría con gusto (los días que pudiera hacerlo). La sugerencia es poder invitar a personas que no estén acostumbradas a la lectura, creo que sería hasta un reto interesante”. Patricia contestó: “Si repetiría la experiencia, cómo sugerencia me

gustaría que las sesiones fueran un poco más largas y que se pudiera anticipar el tema para poderlo debatir como círculo lector más ampliamente”. La respuesta de Edgar fue: Sí, me encantaría. Creo que es buena alternativa, me gustaría que hubiera un poco más de comentarios sobre la relación literatura-cine. Josué contestó: “No le veo inconveniente a repetirla siempre y cuando no interfiera con mis obligaciones y no se vuelva un compromiso. La verdad es que me entretuvo de otra manera y eso está bien porque cada vez hay menos formas de divertirse”.

Las respuestas anteriores coinciden en afirmar estar dispuestos a repetir este tipo de experiencias; además, algunas opiniones mencionan que estas actividades son alternativas de diversión. En ese sentido, los resultados se relacionan con el marco referencial al considerar el ocio como un elemento fundamental para el desarrollo de la identidad personal y el conocimiento humano, cuyo rasgo fundamenta la visión de las sociedades modernas (Aristegui Fradua y Silvestre Cabrera, 2012). Aunado a ello, lo expuesto por los participantes también encuentra similitudes en el argumento de que en Latinoamérica el ocio no es solo un aumento del tiempo disponible para el descanso, sino también una fuente poderosa de conocimientos, valores e interpretaciones de la realidad y la cultura (Gomes, 2014). En resumen, el comportamiento visto a lo largo de las actividades del taller #LeereneleCine da cuenta de que el objetivo general logró completarse. Los indicadores principales de ello pueden consultarse en la tabla dedicada a la descripción individual de cada asistente (ver Apéndice L).

### **3.3 Respecto a los objetivos particulares**

El primer objetivo fue el de propiciar un encuentro entre el espectador de cine y la lectura de temas referentes a los narrados desde lo cinematográfico, a través de la relación narrativa cine-literatura. Para alcanzarlo, lo primero que se hizo fue invitar a las funciones de cine gratuitas bajo el pretexto de convocar personas acostumbradas a ver películas, lectoras, o

interesadas por la lectura. También se presentaron las inspiraciones literarias de las películas proyectadas y con ello se estableció contacto con la obra directa, cuyos fragmentos eran leídos en voz alta. Dichas acciones tuvieron gran recepción inicial y aunque se perdió a la mitad de los participantes en los primeros días del taller, se mantuvo el entusiasmo en el grupo resultante. Después de las deserciones, los participantes aportaron comentarios y compartieron el diálogo durante todas las sesiones. Antonio y Mario ofrecieron un promedio de hasta 4 comentarios por sesión, lo que los convierte en los participantes masculinos más activos; a ellos les sigue Eduardo, quien comentaba 1 o 2 veces en cada reunión. Por otro lado, Yuriana exponía sus puntos de vista aproximadamente 3 veces en cada sesión, cuya característica la identificó como la asistente mujer más participativa; de ella seguía Patricia, quien opinaba al menos una vez en el transcurso de todas las jornadas de trabajo. Los comportamientos mostrados indican que se estimularon los intereses personales a través de la selección de cartelera y el diseño de la cartografía lectora. Las respuestas obtenidas tras la aplicación de la encuesta inicial dan cuenta de que las personas que se inscribieron al taller #LeereneleCine era gente con cierto acercamiento a la lectura y gusto por el cine, por lo que agradecieron este tipo de actividades extraescolares por ser capaces de proveer placer. Lo anterior puede demostrarse mediante las diferencias captadas entre los ocho participantes que además de lo solicitado en las preguntas, ampliaron su respuesta con una breve descripción que justificara su argumento. Ejemplo de ello se observa en lo respondido por Antonio a la pregunta ¿Qué es lo que más te gusta de ir al cine? Quien contestó: “La oportunidad de sumergirme, a través de mis ojos y oídos, en historias diferentes a la mía, en otras épocas y lugares. Me gusta la obscuridad que me rodea, las pantallas grandes y el sonido fuerte que me obligan a concentrarme en la historia que se desarrolla en la pantalla (además de la comida en el cine, por supuesto)”; en contraste con lo ofrecido por alguien no

interesado en participar en el taller: “Las películas”. Otra muestra se percibe en la pregunta ¿Te gusta leer? Donde por un lado se contestó: “Sí, me encanta leer por placer. Deshojar las palabras del escritor una por una y pensar por qué las eligió para que las expresara algún personaje. En cuanto a mi lectura utilitaria, también la disfruto. Me encanta aprender pero no me gusta que me enseñen, así que la lectura me permite "hacer la tarea" y estar siempre preparado” Mientras que quien no extendió su descripción simplemente respondió: “Zi”, de forma irónica o bromista. El conjunto de estos indicadores evidencia que, de acuerdo con la dirección de la convocatoria, el resultado fue positivo al reunir a los espectadores de cine con la literatura, discutir temas relacionados con la lectoescritura y advertir la importancia que el enfoque teórico de la literacidad tiene en los procesos de comprensión y construcción de conocimientos significativos (Montes Silva y López Bonilla, 2017; Ortiz Granja, 2015).

Como segundo objetivo se buscó fomentar gradualmente el hábito lector a través de la costumbre de consumir cine. Las acciones más representativas que se llevaron a cabo para lograrlo fueron las charlas dedicadas a presentar la semblanza de los autores que crearon la obra original y su relación con el contexto sociocultural de la época en la que fue escrita. En dichas sesiones el grupo traía a colación haber visto otras películas en privado que tocaran puntos similares a los presentados el día de la función. Eduardo, por ejemplo, recordó haber visto otra película de tono similar a la de *El coronel no tiene quien le escriba*: “Hay otra película mexicana en la que también sale Salma Hayek, se llama *El callejón de los milagros*, pero no recuerdo quién es el director. Se trata de otra cosa, pero esta función me la recordó porque los ambientes son parecidos. Alguien dijo que se le hacía como una obra de teatro esta de *El coronel*, pues así son más o menos los escenarios de la que les digo, los ambientes son parecidos. Si pueden véanla, aunque no sé si esté basada en un libro”. Además de lo aportado por Eduardo, *El señor*

*de los anillos* y *Furia de Titanes* fueron franquicias cinematográficas varias veces mencionadas por otros 2 participantes, cuyas inspiraciones sí parten de obras literarias.

Este tipo de opiniones dieron cuenta de que otros temas también podían asemejarse a las historias de la cartelera seleccionada y la cartografía lectora diseñada para la intervención; incluso surgieron como opciones de películas y lecturas que pudieran utilizarse en otro taller. Otro indicio de que el segundo objetivo logró alcanzarse fue el hecho de que el grupo llevara y compartiera lecturas en voz alta por iniciativa propia. Mario compartió las líneas que inician la obra *Cien años de soledad* el día que se habló de García Márquez; Yuriana compartió en voz alta una creación propia; en otras dos ocasiones se leyeron fragmentos de *El padrino* y también de *Aura*, el relato de Carlos Fuentes. El interés por conocer más obras literarias y películas mostraba que el fomento de la lectura se desarrollaba de manera armónica, gradual y constante. Lo anterior se vincula de forma estrecha con lo dicho por Tarkovsky (2019) cuando se refiere al cine y a la literatura como dos expresiones artísticas de naturaleza y propósito similares en cuanto a su condición narrativa. El recurso cinematográfico comparte el gusto por contar historias que la literatura tiene aunque, desde otro campo narrativo, de manera que también puede considerarse un tipo de lectura. Aunado a ello, ambas expresiones tienen atributos específicos en los modos de contar las historias, lo que las convierte en diferentes maneras discursivas de interpretar a la sociedad y la cultura, visiones que los espectadores adoptan y combinan con sus experiencias (Sesgade y Zangrandi, 2018).

El objetivo tres consistió en estimular los intereses, aspiraciones e imaginación de los participantes a través de ejercicios de escritura creativa procedentes de su contexto personal. La forma en la que se llevó a cabo dicho estímulo fue a través de la redacción de textos literarios creativos, personales y colectivos, originados a partir de un tema central visto en la película y su

lectura correspondiente. El tópico de la locura fue el que más motivó, puesto que no tan solo creó el segundo ejercicio colaborativo, sino que fue el detonante de querer mantener la comunicación y retroalimentación colectivas una vez que finalizara la intervención. La mayoría de participantes se mostró entusiasmada por la escritura creativa; los textos consistían en un escrito de no más de un párrafo. Posterior al primer ejercicio, algunos participantes llegaron a las sesiones siguientes con textos escritos en privado y por voluntad propia, como fue el caso de Antonio, Edgar, Mario y Yuriana. Mario leyó un relato de ciencia ficción inspirado, de acuerdo con sus comentarios, en la serie televisiva *La dimensión desconocida* de los años sesenta; Edgar presentó un guion de 8 cuartillas que buscaba representar una historia de crimen “muy a la Tarantino”; Yuriana relacionó su texto “en algunas partes” con la película de animación francesa *Persépolis* (Paronnaud y Satrapi, 2007), “principalmente por la figura de la abuela”.

A partir de la tercera jornada de trabajo, en todas las sesiones el promotor leyó un texto en voz alta y esto propició nuevos temas de escritura colectiva. En la sesión dedicada a Homero, los temas de *Troya* inspiraron la creación del primer texto grupal; más adelante, después de ver *Kick Ass*, el tema fue propuesto con base en la locura percibida en el clásico de Cervantes y su relación con la película. Independientemente de que algunos compartieran ejercicios escritos en la privacidad, en ambos ejercicios, individual y colaborativo, participaron todos los miembros del grupo, lo que devela que se estimularon sus intereses intelectuales e imaginación. El impacto es positivo puesto que los datos construidos muestran que los asistentes ven en la lectura una práctica amable y placentera.

Durante la última sesión del taller, jornada extra propuesta por los propios participantes, se pudo observar que valoraron de buena manera las actividades que se realizaron en las jornadas de trabajo, especialmente en el hecho de querer permanecer en comunicación y continuar

compartiendo textos propios o ajenos a través de los canales de mensajería digitales. Dicha propuesta la inició Mario pero fue secundada rápidamente, aunque uno de los participantes aclaró que no le gustaría convertir la experiencia en una obligación. Por otro lado, Antonio, motivado por la misma iniciativa, se dio a la tarea de crear una carpeta colaborativa digital en donde el grupo iría subiendo, a lo largo del tiempo, lecturas y temas referentes a la literatura y el cine. En dicha carpeta se mantiene hasta el día de hoy la redacción y retroalimentación de pequeños relatos, así como una interacción constante.

El hecho de mantener la comunicación a través de medios digitales permite atender los propósitos del taller #LeereneleCine desde los retos que el lenguaje y la comunicación actuales desarrollan a través de lo denominado como realidad hipermediática o hipermedia (Manrique Silva et al., 2019). La comunicación del presente se desarrolla a través de múltiples formatos y modelos de lectura; los intereses intelectuales de la sociedad ya no son saciados de la manera que la lectura tradicional suponía. Hoy en día las letras siguen predominando, sin embargo es cada vez más común unir elementos textuales con representaciones visuales. En este vasto universo de símbolos e interpretaciones concentradas en una gran hipertextualidad, la relevancia de la literacidad se hace evidente. El enfoque de la literacidad permite generar capacidades informacionales, lo cual se refiere a la habilidad de discriminar entre información significativa e irrelevante dentro del asedio de información y conocimientos que la vastedad hipertextual ofrece (Márquez Herмосillo y Valenzuela González, 2018). En ese sentido, el cumplimiento del tercer objetivo de la intervención también contribuyó en favorecer las competencias informacionales de los participantes, pues se acostumbraron a una comunicación que combinaba imágenes, elementos audiovisuales y lectura tradicional.

El objetivo cuatro era incentivar la reflexión del espectador de cine mediante el análisis de temas literarios y/o cinematográficos realizados desde inferencias de su cotidianidad y cultura. Con esto en mente se accionó la presentación de otras lecturas en otros tipos de formato y diferentes tópicos centrales ajenos a la cartografía lectora, que sirvieron para ejemplificar la diversidad de formas que hay para hablar de una misma cosa o fenómeno social. Obras como la *Isla Siniestra*, no considerada en la cartografía prediseñada, o el cuento *La muerte tiene permiso*, de Edmundo Valadés, solicitado por la participante Karla en la cuarta semana de trabajo “pues lo había oído mencionar en otro taller de lectura”, son muestras de lecturas en voz alta para ejemplificar cómo una anécdota o etapa de la vida, como la pérdida de la razón o la injusticia social, se vuelven maneras de criticar el estado de la cultura y la realidad. Sobre este aspecto, Eduardo reflexionó: “Yo considero que además de servir para entretener, las películas y los libros esconden puntos de vista que los autores o directores tienen respecto a cómo ellos ven la vida” A lo que Mario agregó “Además de eso, también pueden convencerte de sus maneras de pensar. Cuando vimos *Brazil* ¿apoco no un poquito se pareció más o menos a como se van poniendo las cosas ahorita? Obviamente no fue la intención, pero pienso yo que esa visión del futuro tenía el director porque algo vio en su época. Las ganas de individualizar y segmentar a la gente no son nuevas ¡la película tiene más de 30 años! Ese tipo de aciertos da en qué pensar”.

Patricia, por otro lado, habló de cuando las representaciones en el cine no le resultan convincentes: “A mí lo que me pasa es que hay temas que ya dejaron de gustarme. La forma en la que representan el amor y el romance, por ejemplo. Si se dan cuenta ya todas las películas que hablan de amor, así sean dramas o comedias, hablan de lo mismo ¿apoco no? En eso yo creo que los libros se llevan de calle a las películas. Como que hoy las cosas están cambiando mucho, pero a pesar de eso la mayoría de pelis que tratan estos temas, por lo menos las que yo he visto,

son absurdas” El comentario generó que Karla y Yuriana estuvieran de acuerdo y dieran ejemplos de ese tipo de películas, en los que figuraron filmes mexicanos como *No manches Frida*, *Cindy la regia* y *Godinez contra Mirreyes*, y también películas internacionales como “la nueva de *Mujercitas*” *50 sombras de Grey* “o las de Adam Sandler”. Con base en las opiniones generadas, otros miembros expusieron breves análisis de varios textos cortos, como reseñas de películas y opiniones textuales en redes sociales como Cine O´ culto, Cinexceso, etc., cuya iniciativa fue originada por los propios participantes.

En resumen, el grupo reflexionó en torno a la importancia de la cultura escrita para la cultura pop y la estrecha relación que comparte el cine con la literatura. Además, se compartieron invitaciones a otros eventos relacionados con el cine y la literatura surgidos durante el periodo de intervención, como fue el caso de Edgar al hacer público el evento que la escuela de cine Luis Buñuel llevaría a cabo el 01 de abril a través de una transmisión por Facebook Live. Lo anterior demuestra que los asistentes generaron interpretaciones propias y buscaron seguir reflexionando por cuenta personal en otros ámbitos. El interés mostrado en los temas atendidos puede abordarse desde lo descrito por el paradigma constructivista. Las formas de dar significado a las películas y generar interpretaciones de las lecturas fue mediante la construcción de significados a través de inferencias (Ortiz Granja, 2015). Exponer opiniones hacía el tratamiento de ciertos tópicos demuestra que los conocimientos se construyen desde los saberes preconcebidos (Lacón De Lucía y Ortega de Hocesvar, 2008). En ese sentido, los esquemas mentales de pensamiento cambian a medida que se mezclan con esquemas nuevos propiciados desde la pantalla grande o los libros.

El aspecto de la identidad también resultó relevante en los datos obtenidos de la intervención. De acuerdo con la idea de que la identidad es un elemento fundamental en la vida

de los seres humanos al fungir como cualidad de diferenciación y posicionamiento en el mundo (Cassirer, 1997), se puede establecer una relación directa entre las representaciones cinematográficas, los relatos literarios y la adquisición de rasgos identitarios. La construcción de significados, tras el paso del tiempo, es susceptible de transformarse en costumbre. Cuando el sujeto se ha acostumbrado a una observación crítica de los conocimientos ofrecidos su identidad define características que difícilmente podrán ser alteradas. Echeverría (2000) describe estas características como un *ethos* “un principio de construcción del mundo de la vida”.

Para finalizar, el quinto objetivo quiso contribuir a que se estableciera de manera permanente un taller de lectura en Cinema 21 que propicie la socialización cotidiana de las personas interesadas en temas relacionados con la lectura y el cine. Por lo tanto, al terminar el periodo de la intervención se mencionó con los participantes la intención de generar un taller permanente en el establecimiento matriz, cuya reapertura en abril favorecería un cómodo y accesible espacio para la proyección cinematográfica, la lectura en voz alta y las mesas de diálogo. La idea interesó a todos los participantes y argumentaron que sería una gran alternativa de recreación permanente en el nuevo panorama sociocultural.

Como mayor resultado se observa que el grupo sugirió maneras de llevar a cabo un evento similar en el futuro, estableciendo temas que quisieran atender y mencionando otras carteleras de películas que les gustaría ver. Josué y Edgar sugirieron considerar la primera trilogía de *El señor de los anillos* en la cartelera de otro taller, Edgar argumentó además ya haber leído *La comunidad del anillo*, el primer libro de la aventura; Eduardo mencionó que a él le gustaría ver *Media noche en París*, de Woody Allen, puesto que el tema es la nostalgia y la trama involucra escritores y escenarios relacionados con la literatura. Karla propuso que se sumara alguna película de la saga Harry Potter, a lo que Patricia mostró gran interés y agregó: “aunque

no se puedan pasar las ocho películas, yo creo que con *La piedra filosofal* basta, les apuesto que mucha gente ya leyó el libro”. Además de sus sugerencias, el grupo evaluó la experiencia del taller como agradable, repitiendo que se sumarían a más actividades de este tipo para escuchar opiniones y puntos de vista alternos. Todos coincidieron en que era una muy buena manera de usar el tiempo en esta época.

El conjunto de los impactos generados de acuerdo con los objetivos planteados sugiere que los 5 propósitos pudieron alcanzarse, de modo que es posible afirmar que el taller concluyó con éxito (ver apéndice M).

Por otro lado, los resultados obtenidos en esta intervención no distan mucho de los alcanzados en los proyectos de Colombia y España analizados en los antecedentes o casos similares de este documento. Como lo exponen Jiménez Marín y Elías Zambrano (2012), al transcurrir el tiempo, los espectadores de cine se acostumbran a ver historias, por ello llevan esa necesidad a otros tipos de comunicación y lenguaje, como la lectura. Si bien el interés del taller #LeerelCine no era pedagógico, el comentario hecho por Yuriana: “Me parece interesante tratar de llevar este tipo de talleres a mis alumnos, pues yo doy clases en una primaria”, demuestra, como en la universidad de Cádiz, que el cine es eficaz como herramienta pedagógica.

De lo anterior también se desprende lo aportado por Pulido Polo (2016). En la actualidad el cine ha alcanzado tal popularidad que hoy en día es muy difícil no hacer referencias de alguna película en cualquier plática. El lenguaje cinematográfico se ha vuelto fundamental en la comunicación y vida de las sociedades. Por ello, no es de extrañar que también sea útil en la relación enseñanza-aprendizaje. A través del cine no solo los alumnos pueden adquirir nuevos conocimientos, sino que los docentes encuentran en ello una forma menos rigurosa de transmitir las enseñanzas necesarias, además de que también pueden disfrutar de los filmes. A pesar de que

el denominado séptimo arte ha estado muy presente en la vida humana por lo menos durante los últimos 50 años, aun no se le ha volteado a ver con la atención que merece. El uso del lenguaje cinematográfico en dinámicas de aprendizaje debiera considerarse como una necesidad.

Los resultados también muestran la relevancia que tiene la modalidad del cineforo como promotor de habilidades críticas. Recordando que parte de los objetivos fue relacionar los significados de la pantalla con los libros y los conocimientos personales, propósito permeado por la teoría constructivista, resulta claro que el medio de comunicación que el cine representa sirve para generar opiniones, preocupaciones y reflexiones que pueden impactar de manera directa en la sociedad. Los espectadores acostumbrados al lenguaje audiovisual combinan los recursos narrativos del cine con sus maneras de leer y percibir el lenguaje escrito, lo que se traduce en nuevas habilidades críticas para elegir qué información es útil y cuál no (Cruz Borda, 2019).

## **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **4.1 Respecto a la logística, coordinación y dirección del taller**

En lo general, el taller se desarrolló de la manera esperada. Si bien, como se comentó algunas secciones atrás, la primera idea de la intervención se gestó contemplando otro espacio, el cambio no afectó negativamente en la respuesta de los participantes inscritos. Sin embargo, la primera conclusión de relevancia se obtuvo tras analizar el hecho de necesitar un transporte particular para trasladarse y asistir a las funciones gratuitas y las charlas presenciales del taller #Leerencine.

En retrospectiva, se aprecia que dicho elemento fungió como un obstáculo en los resultados de la intervención, cuyo indicador invita a considerar otras alternativas que no requieran de un esfuerzo mayor en el traslado hacia futuras sedes donde se planea establecer un segundo proyecto de forma permanente. Por lo tanto, se recomienda que, bajo la intención de dar continuidad a este tipo de prácticas, se descarten las posibilidades que precisen de elementos externos para asistir a sesiones de promoción y fomento de la lectura a través del cine; de tal manera que el acceso no implique ninguna dificultad.

### **4.2 Respecto a la cartografía lectora y la cartelera de películas seleccionadas**

En cuanto al diseño de las listas de autores, obras, películas y temas considerados atractivos, se observa que fueron un acierto. Con base en su experiencia personal el promotor formuló los recursos que se emplearían en la intervención y estos resultaron ser aptos para fomentar la lectura de manera placentera. Aunado a lo anterior, la decisión de usar esas películas y libros se tomó bajo el entendido de que eran obras ampliamente conocidas, incrustadas en el imaginario y la cultura populares y que, por lo tanto, tenían mucha presencia en el mundo web o hipermedia. En ese sentido, leer y ver cine puede servir eficazmente para generar en los usuarios

la costumbre de relacionar las letras con elementos audiovisuales, combinación empleada en la comunicación cotidiana del presente. La conclusión indica que los promotores de lectura pueden servirse del lenguaje cinematográfico para cumplir con sus propósitos de generar hábitos de lectura que se consideren lúdicos y no obligatorios.

#### **4.3 De las dificultades y oportunidades en el marco de la pandemia COVID-19**

El presente es extraño. La inesperada y viral amenaza que hizo mítico al año 2020 parece que llegó para no irse jamás. En muy poco tiempo la realidad ha cambiado tanto que los recuerdos de otro tiempo lucen muy distantes. La “nueva normalidad” exige reformular las rutinas tanto personales como colectivas del escenario social. De acuerdo con lo anterior, el taller #LeereneleCine, como la mayoría de iniciativas llevadas a cabo actualmente, se desarrolló de forma distinta a como lo hubiera hecho en la cotidianidad acostumbrada.

Dentro de las dificultades se asoman las descritas en el apartado dedicado a explicar la estrategia general de la intervención; el mayor obstáculo fue debido a las restricciones sanitarias que impiden la aglomeración de personas para evitar contagios. A pesar de que las dificultades se solucionaron rápidamente echando mano de los recursos digitales, como la plataforma Zoom, para realizar las sesiones del taller, una sensación de extrañeza sugiere que jamás será lo mismo relacionarse como lo era de manera presencial. Habrá que resignarse a la idea de que las cosas cambiaron y así innovar con alternativas que generen experiencias iguales o más intensas que las conocidas en el pasado. Lo anterior, irónicamente, es también la mayor posibilidad vista en el desarrollo del taller. En el transcurso de las semanas los participantes encontraban en las sesiones una excusa para “desconectarse” de la rigidez y la rutina que supone el encierro voluntario. Leer y ver películas reafirmaron su condición de actividades recreativas y se volvieron las principales fuentes de entretenimiento y placer según el testimonio y entusiasmo del grupo estudiado.

Con el propósito de diseñar nuevas y mejores estrategias de fomento de la lectura, se recomienda mantener la comunicación con los participantes, aunque la intervención ya haya concluido y hacer un monitoreo de los hábitos adquiridos durante su desarrollo, a través del diálogo y la invitación a futuras iniciativas de pretensiones similares. Asimismo, es aconsejable seguir contribuyendo en el propósito de crear un taller permanente en Cinema21 que garantice un espacio para la socialización, divulgación y difusión de hábitos lectores.

#### **4.4 Sobre la concepción del hábito lector en el grupo focal**

El comportamiento mostrado durante la intervención es tanto esperanzador como peculiar. Si bien la función principal del proyecto era la de generar lectores lúdicos, el grupo se caracterizó por estar conformado, en su mayoría, por personas ya de por sí acostumbradas a la lectura. Esto quedó demostrado cuando en la encuesta inicial, las personas perfiladas como interesadas en asistir al taller, dieron respuestas extensas donde además de decir que sí les gustaba leer, decían por qué lo encontraban placentero y valioso. En ese sentido, una conclusión apresurada sugeriría que el taller no fue de gran relevancia debido a que el principal propósito se había cumplido de antes de iniciar el ciclo; no obstante, se hace necesario mencionar que sin el seguimiento y estimulación constantes, las costumbres se pierden debido a que los intereses cambian y las actividades ya no suponen beneficio. Dicho fenómeno es abordado por Manguel (1998) al referirse a los estímulos que todo ser humano necesita para rodearse de lecturas, pues cuando estos dejan de ser constantes, el interés por leer se pierde si no ha sido aun completamente interiorizado.

Por lo tanto, se concluye que a través de las sesiones se hace posible explotar los gustos adquiridos para mejorarlos y, además, proveer las competencias que este tipo de hábitos ofrecen. Es entonces que la importancia de mostrar el lado placentero de la lectura se hace necesario para

suplir la visión que comúnmente se tiene de considerar los libros como objetos santuarios del aburrimiento. De manera que se recomienda seguir promocionando la lectura a través del cine para reconocer el placer que leer ofrece por encima de su utilidad.

#### **4.5 Sobre las ventajas de fomentar la lectura a través del cine**

Como conclusión final se tiene que la relación narrativa y temática compartida por el cine y la literatura puede garantizar que los espectadores se vuelvan lectores. El mundo de hoy favorece lo visual por encima de lo escrito; la sociedad está más acostumbrada a ver historias que a leerlas. Hoy en día una película es tan valiosa como un libro y mediante sus tramas pueden despertar un sinnúmero de reflexiones en los espectadores que ayuden a construir nuevos conocimientos significativos y nutran su identidad. Sin embargo, el cine no busca suplir la experiencia literaria que ofrecen los libros; es un error suponer que la inclinación a una práctica significa dejar obsoleta la otra. Tanto el cine como la literatura son artes perfectas, inventos que no necesitan ni pueden mejorarse. Por lo tanto, las ventajas de unir estas dos expresiones apuntan a ser infinitas.

Promover la lectura mediante el recurso cinematográfico no tiene riesgos y sí muchos beneficios. Vale la pena recordar que, muy parecido a lo dicho por el famoso Hidalgo de la figura más triste: el que ve y lee mucho andará mucho y sabrá mucho.

Gracias.

## Referencias

- 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>
- Arias Vivanco, G. E. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Boletín Redipe*, 7(1), 86-94. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/419>
- Aristegui Fradua, I. y Silvestre Cabrera, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor*, 188, 283-291. [10.3989/arbor.2012.754n2002](https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2002)
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato* (M. Mizraji, trad.). Gedisa.
- Asimov, I. (2009). *Yo, Robot* (M. B., Barret, trad.). Edhasa. (Trabajo original publicado en 1950)
- Baltodano Román, G. (2009). La literatura y el cine: una historia de relaciones. *Letras*, 46, 11-27. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/1653>
- Bertalanffy, L. V. (1968). *Teoría general de los sistemas* (J. Almela, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Capote, T. (2005). *A sangre fría* (J. Z., Goicochea, trad.). Anagrama
- Cassirer, E. (1997). *Antropología filosófica*. Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. *Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y vida*, 2(25), 6-23. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/explorandonecesidadesactualesdecomprension.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama

- Carvajal, S. (2013). Un estado del arte sobre investigación en enseñanza de la literatura en relación con el cine. *La palabra*, 21, 95-106.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la\\_palabra/article/view/967](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/967)
- Cervantes, M. (2004). *Don Quijote de la Mancha* (F. Rico, ed.). Real Academia Española. (Trabajo original publicado en 1605)
- Cruz Borda, J. D. (2019). El cine foro como promotor de la lectura crítica. *Infometric@ - Serie Sociales y humanas*, 1(2). <http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/77/76>
- Domingo Argüelles, J. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Océano Travesía.
- Donelly, D. (2016). Filmic pedagogies in the teaching of history: Research on and recommendations for using video in the classroom. *International Journal Of Historical Learning and Teaching*, 14(1), 113–123.  
[https://www.academia.edu/31114169/Filmic\\_Pedagogies\\_in\\_the\\_Teaching\\_of\\_History\\_Research\\_on\\_and\\_Recommendations\\_for\\_Using\\_Video\\_Feature\\_Films\\_in\\_the\\_Classroom](https://www.academia.edu/31114169/Filmic_Pedagogies_in_the_Teaching_of_History_Research_on_and_Recommendations_for_Using_Video_Feature_Films_in_the_Classroom)
- Echeverría, B. (2000). *La modernidad de lo barroco*. ERA.
- Gamboa, A., Muñoz, P., y Vargas, 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>
- García Márquez, G. (2020). *El coronel no tiene quien le escriba*. DeBolsillo. (Trabajo original publicado en 1961)
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.

- Garrido, F. (2014). *Para leerlo mejor*. Paidós.
- Gilliam, T. (Director). (1985). *Brazil* [Película]. Embassy International Pictures.
- Gomes, C. L. (2014). El ocio y la recreación en las sociedades latinoamericanas actuales. *Polis*, 37. <http://journals.openedition.org/polis/9905>
- González García, M. (2015). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. *Education Siglo XXI*, 33(1), 175-194. <https://doi.org/10.6018/j/222551>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Harris, M. (1979). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura* (R. V. del Toro, trad.). Siglo XXI Editores.
- Homero. (2014). *La Odisea* (J. M. Pabón, trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado ca. 700-800 a.C.)
- Homero. (2017). *La Ilíada* (L. Segalá, trad.). Editorial Clásicos del Mundo. (Trabajo original publicado ca. 700-800 a.C.)
- Harris, M. (1979). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Ignacio Díaz, G. (2008). Reseña de "Capital cultural, escuela y espacio social" de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 14(28), 161-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31602809>
- 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 (febrero, 2020). *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*.

*Principales resultados.*

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb20.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf)

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>

Jociles Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.

<https://doi.org/10.22380/2539472X.386>

Kottak, C. (1997). *Antropología cultural: Espejo para la humanidad*. (J. C. Lisón Arcal, trad.).

McGraw-Hill interamericana.

Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos* (A. Mora, trad.). Paidós.

Kuryaev, I., & Osmukhina, O. (2018). Literature and Cinema: Aspects of Interaction. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), 276-383.

<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i3.1621>

Lacon De Lucía, N., y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41(67), 231-255. [https://dx.doi.org/10.4067/S0718-](https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009)

[09342008000200009](https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009)

Lehane, D. (2003). *Shutter Island* (M. Vía, trad.). Editorial RBA

López, G. S. (1997). *La lectura: estrategias de comprensión de textos expositivos*. Univalle.

- López Yepes, J. (2019). El desarrollo de habilidades informativas y de creación de nuevo conocimiento. *Ibersid: Revista de sistemas de información y documentación*, 13(1), 29-36. <https://www.iversid.eu/ojs/index.php/iversid/article/view/4595>
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Alianza editorial.
- Manrique Silva, Y., Alvarado Serrano, F., y Peña Medina, N. (2019). La Lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y ciencia*, (22), 263-277. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/10051](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10051)
- Martínez, M. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18), 58-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283129394004>
- 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>
- Márquez Hermosillo, M., y Valenzuela González, J. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1-17. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012)
- Marshall, R. (Director). (2011). *Piratas del Caribe: Navegando aguas misteriosas* [Película]. Walt Disney Pictures.
- Mavrommati, M., & Repoussi, M. (2020). Something was wrong with the movie: formal analysis of historical films and the development of historical literacy. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 574—605. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1771965>

- Montes Silva, M., y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922010>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): Resultados*.  
[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.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>
- Orwell, G. (2014). *1984* (M. T., García, trad.). DeBolsillo. (Trabajo original publicado en 1949)
- Pallarès, A. (2020). Cine, transmedia y educación: relatos en pantalla. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1–18
- Paronnaud, V., y Satrapí, M. (2007). *Persépolis* [Película]. Diaphana Distribution.
- Petersen, W. (Director). (2004). *Troya* [Película]. Warner Bros Pictures.
- Penalva Buitrago, J. (2008). Constructivismo y comprensividad en la enseñanza superior: análisis crítico de los aspectos antropológicos, semánticos, epistemológicos y ontológicos. *Revista de la educación superior*, 37(146), 155-169.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000200010&lng=es&tlng=es](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 L. Natale, y D. Stagnaro (eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111).  
<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>
- Poloniato, A. (1980). *Cine y comunicación*. Trillas.

- Polo Rojas, N. D. (2018). Youth Literacy in Times of Transmedia Narrations. *Comunicación y sociedad*, 33, 41-64. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7003>
- 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>
- Reia, V., Burn, A., y Reid, M. (2014). Literacia Cinematográfica: Reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 354-367. [http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1015\\_UK/RLCS\\_paper1015.pdf7](http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1015_UK/RLCS_paper1015.pdf7)
- 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](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45161)
- Sábato, E. (2018). *El túnel*. Seix Barral.
- Sartre, J. P. (2009). *El ser y la nada* (J. Valmar, trad.). Losada.
- Scorsese, M. (Director). (1976). *Taxi Driver* [Película]. Estados Unidos: Bill/Philips-Italo/Judeo Productions.
- Segade, L., y Zangrandi, M. (2018). Lazos inestables: cine y literatura en la contemporaneidad latinoamericana. *Cuadernos de Literatura*, 22(44). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4398/439859279003>
- Sistema de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. (2020). *Cuadernillos Municipales: Xalapa*. [http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2020/12/Xalapa\\_2020.pdf](http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2020/12/Xalapa_2020.pdf)
- Sobrevilla, D. (1998). *Filosofía de la cultura*. Trotta.
- Tarkovsky, A. (2019). *Esculpir el tiempo*. UNAM.

Thibaut, P. (2020). El nexo entre literacidad y cultura digital: una mirada docente en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22(1), 1-13.

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

## **Bibliografía**

Borges, J. L. (1998). *Oral*. Alianza Editorial.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. (A. L. Bixio, trad.). Gedisa.

## Apéndices

### Apéndice A

#### Selección y calendarización de películas a proyectar

Fecha (2021)	Película	Propósito
Miércoles 17 de febrero	<i>Yo, robot.</i>	Relacionar la película con la novela de Asimov. Introducir a la ciencia ficción y lo distópico.
Miércoles 24 de febrero	<i>Brazil.</i>	Hablar de la inspiración (no puesta en pantalla) de 1984. Seguir el tema de las distopías y hablar de la literatura como rebeldía.
Miércoles 03 de marzo	<i>El coronel no tiene quien le escriba.</i>	Relacionar el filme con la obra literaria directa. Pasar del tema de la ciencia ficción a la ficción realista. Describir el impacto de la literatura latinoamericana y su <i>boom</i> .
Miércoles 24 de marzo	<i>Taxi Driver.</i>	Relacionar la literatura existencialista con el tema de la película. Describir como es un tema común en cierto contexto latinoamericano.

<b>Fecha (2021)</b>	<b>Película</b>	<b>Propósito</b>
Miércoles 31 de marzo	<i>Piratas del caribe: navegando aguas misteriosas. seres míticos.</i>	Despertar el interés intelectual por los clásicos. Relacionar algo de la trama con La Odisea y la creación de seres míticos. Hablar de Homero.
Miércoles 07 de abril	<i>Troya.</i>	Introducir a los participantes en uno de los orígenes de la literatura y el lenguaje de la ficción. Hablar de los grandes temas universales originados en el clásico literario La Ilíada.
Miércoles 14 de abril	<i>Kick-Ass.</i>	Relacionar la película con el gran tema literario y cinematográfico de la parodia y la locura. Hablar de Don Quijote y el papel de Miguel de Cervantes en la cultura.

**Apéndice B**  
**Cartografía lectora**

<b>Título</b>	<b>Tema</b>	<b>Justificación</b>
La Ilíada -Homero (Cantos 7, 8, 20,21 y 22)	Guerra, cólera; dioses y reyes.	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.
La Odisea -Homero (Cantos 2,7,12, 21)	Aventura y peligros; criaturas y deidades.	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, 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

<b>Título</b>	<b>Tema</b>	<b>Justificación</b>
1984 -George Orwell	Distopía, encierro, control mediático.	<p>filme. Se hablará de cómo se presentan universos imaginarios a través del lenguaje.</p> <p>Se elige por presentar una reflexión contundente muy acorde a los tiempos que estamos viviendo en el 2020.</p> <p>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.</p>
El túnel -Ernesto Sábato	Existencialismo, ansiedad, locura.	<p>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.</p>
A sangre fría -Truman Capote	Crimen, maldad.	<p>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>

<b>Título</b>	<b>Tema</b>	<b>Justificación</b>
El coronel no tiene quien le escriba - García Márquez	Realismo mágico, Latinoamérica.	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.
Don Quijote -Cervantes	Demencia, parodia, fascinación.	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.

## Apéndice C

Convocatoria/invitación publicada en redes sociales

**#Leer en el Cine Xalapa**

*Fomento de la lectura  
-Taller-*

Funciones gratuitas  
Mesa de diálogo  
Lecturas en voz alta

Inicio: 17 de febrero 2021

Inscripción/informes:  
[Leerencinexalapa@gmail.com](mailto:Leerencinexalapa@gmail.com)

\*Cupo limitado

Auto  
CINEMA  
21

Universidad Veracruzana

## Apéndice D

### Autocinema21, espacio de proyección de películas y sesiones presenciales



## Apéndice E

### Descripción de jornadas de trabajo y desarrollo de estrategias concretas

Interacción	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8
<b>Película</b>	Yo, robot.	Brazil	El coronel no tiene quien le escriba.	Taxi driver.	La isla sinies- tra.	Troya.	Kick ass.	Resu- men
<b>Libro</b>	Yo, robot.	1984.	El coronel no tiene quien le escriba.	El túnel.	La isla sinies- tra.	La Ilíada.	Don quijote	Resu- men
<b>Tema</b>	Ciencia ficción/ misterio.	Disto- pías; dia- rios; resis- tencia social.	Ficción; realismo mágico; lo latinoame- ricano.	Existen- cialismo; locura; arrepen- timiento.	Misterio encierro crimen.	Epo- peya; dioses; canon; tradi- ción oral.	Aventu- ra; parodia; canon; moder- nidad	Todos los temas atendí- dos.

<b>Interacción</b>	<b>J1</b>	<b>J2</b>	<b>J3</b>	<b>J4</b>	<b>J5</b>	<b>J6</b>	<b>J7</b>	<b>J8</b>
<b>Estrategias</b>	Diálogo de introducción y aplicación de encuesta inicial.	Diálogo; lectura en voz alta de algún capítulo; referencia a otros autores.	Diálogo; lectura en voz alta de capítulo; referencias a otros autores; lectura gratuita.	Lo anterior y la petición de escuchar lecturas en voz alta por parte de los participantes	Lo anterior y la creación de ejercicios de escritura creativa.	Lo anterior y la creación de ejercicios de escritura colectiva.	Lo anterior y lecturas en voz alta de todas las creaciones	Todo lo anterior, la aplicación de encuesta final: establecimiento permanente de comunicación
<b>Iniciativas/evidencias</b>	Encuesta en Google.	Discusión acerca de la importancia de los contextos.	Muchas ejemplificaciones desde el contexto personal.	Puntos de vista acerca del uso de la literatura en el presente.	Debate entre los formatos de lectura y sus diferencias actuales	Debate en torno el impacto de la tradición oral en la cultura popular.	Perspectivas acerca de la necesidad de contar historias y los grandes temas narrables.	Encuesta en Google; canal de comunicación; carpeta conjunta de actividades.

---

<b>Interacción</b>	<b>J1</b>	<b>J2</b>	<b>J3</b>	<b>J4</b>	<b>J5</b>	<b>J6</b>	<b>J7</b>	<b>J8</b>
<b>Enfoque teórico</b>	(Garrido, 2014; Márquez Jiménez, 2017)	(Cassany, 2004; Cruz Borda, 2019).	(Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016).	(López Yepes, 2019).	(Reia, Burn y Reid, 2016).	(Sobrevilla, 1998; Cassany, 2005).	(Manguel, 2014; Poloniato, 1980).	

---

*Nota:* La letra J representa la jornada. La elaboración es propia.

## Apéndice F

### Encuesta diagnóstica inicial

---

#### PRESENTACIÓN

Hola. Como parte del proyecto #LeerelCine, cuyo objetivo principal es fomentar la lectura mediante el consumo de cine como forma de ocio -tan necesario en estos días-, surge este breve “cuestionario” con el propósito de conocer un poco del contexto del grupo.

---

**Nombre o seudónimo (opcional):** Edgar Tiburcio

**Edad:** 20 años

**Ocupación/área de estudio:** Estudiante de Licenciatura en Cinematografía

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

Me gusta pasar un buen rato, poder distraerme y/o conocer diferentes historias. Creo que las películas son un arte muy bello.

**2.- ¿Te has sentido identificado con un protagonista, tema, conflicto etc. de alguna historia o película? ¿Podrías dar un breve ejemplo (opcional)?**

Sí, me he sentido identificado con algunos, por ejemplo, con Andrew Neiman de la película “*Whiplash*” de Damien Chazelle.

**3.- Cuando eliges ver o leer algo ¿Crees buscar algo en concreto? ¿Qué es?**

Yo creo que sí, puede ser consciente o inconscientemente, a veces quiero distraerme, también si quiero conocer sobre algún tema, alguna opinión, o si necesito estudiar.

---

---

## PRESENTACIÓN

Hola. Como parte del proyecto #LeerelCine, cuyo objetivo principal es fomentar la lectura mediante el consumo de cine como forma de ocio -tan necesario en estos días-, surge este breve “cuestionario” con el propósito de conocer un poco del contexto del grupo.

---

**4.- Menciona tres temas o características que consideres importantes en cualquier historia para que sea de tu agrado.**

Debe ser interesante, innovador(a), y me gusta que después de conocer la historia, se fusione con mi vida cotidiana (encontrar algo que se pueda llevar a la realidad)

**5.- ¿Te gusta leer?**

Sí, aunque es un hábito que casi no practico, no le dedico el tiempo suficiente y a veces no me dan ganas.

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

Me interesa ver qué puedo encontrar en la lectura que pueda darme ideas para temas, o poder conocer algo nuevo.

**7.- Ya por último ¿Qué opinas acerca de dinámicas culturales como estas: talleres de lectura, ciclos de cine, presentaciones, etc.?**

Me gustan mucho porque me sirven para acercarme a personas afines a mí, también me resultan útiles para poder dialogar e intercambiar ideas u opiniones.

---

---

## PRESENTACIÓN

Hola. Como parte del proyecto #LeerelCine, cuyo objetivo principal es fomentar la lectura mediante el consumo de cine como forma de ocio -tan necesario en estos días-, surge este breve “cuestionario” con el propósito de conocer un poco del contexto del grupo.

---

Tus respuestas ayudan a generar estrategias de promoción de la  
lectura

¡Muchas gracias!

---

## Apéndice G

### Bitácora personal de seguimiento

<b>FOMENTO DE LA LECTURA A TRAVÉS DEL CINE</b>		
<b>Monitoreo de sesiones de intervención-Bitácora (No.1)</b>		
<b>Fecha/periodo:</b> 17 febrero 2021	<b>Película proyectada:</b> Yo, No. de asistentes 12 robot	<b>No. de proyección</b> /sesión <b>1</b>
Dinámica	Descripción de la actividad	
Proyección de película en Autocinema: Yo, robot	A través de la invitación publicada en redes sociales semanas antes, 16 personas asistieron a la primera de siete funciones gratuitas en AutocinemaXalapa. Además de los inscritos previamente, se sumaron 11 participantes al taller #LeerencineXalapa.	
Registro y descripción del taller	Al concluir la sesión, los participantes se registraron con su número de celular y se creó un grupo de WhatsApp para mantener comunicación constante. Después de describir la dinámica, se mantuvo una conversación de 40 minutos para presentar al autor Isaac Asimov, pues se vio la película Yo, robot.	
Diálogo en torno a la película Yo, robot	Posterior a la proyección y el registro de los participantes del taller, tuvimos la primera charla. La atención se concentró en las reflexiones personales ocasionadas por Yo, robot. Concluimos después de aproximadamente 40 minutos y dicha sesión sirvió como ejemplo de la dinámica del taller. Parecía que muchas personas no estaban interesadas en participar y no regresarían.	
Observaciones del desarrollo de las dinámicas		
Al principio costó un poco de trabajo organizar a los participantes; muchos no estaban convencidos de la veracidad del proyecto. Una vez que se describió con detalles el propósito y la forma de trabajar, los que se sumaron accedieron a la petición de contestar una breve encuesta y, además, propusieron que las sesiones fueran presenciales. En cuanto a este último punto, concluimos que las sesiones serían los miércoles presenciales y, para quien guste, los jueves de manera virtual.		
Comentarios generales		
A pesar de que al inicio estaba muy nervioso pues parecía que los asistentes inscritos en el correo no llegarían, al paso del tiempo las cosas se fueron acomodando y, por fortuna, el taller inició mejor de lo que esperaba. Asistieron 16 participantes y 9 de ellos aseguraron su presencia en los días venideros. Los siete que no confirmaron decía que no iban a regresar, lo cual bajó un poco mi ánimo y aumentó mis esfuerzos por hacer atractivas las próximas sesiones y garantizar que por lo menos cinco personas asistieran a todo el taller.		

## Apéndice H

### Ejercicio individual de escritura creativa

---

#### Ejercicio de escritura creativa No. 1; autora: Yuriana Morales. 24 de marzo del 2021

---

Llegó Tita, toda confundida, a preguntarle a su abuelo, un hombre fuerte, con la frente arrugada y con un sombrero en la rodilla:

-Buelo, ¿qué es “un sueño”?-

El abuelo la miró, le acomodó sus dos coletas de cabello y le dijo:

-Sueño es el que te da después de comer-

Tina, no contenta con la respuesta, se dirigió a su abuela, quien estaba en la cocina preparando plátanos fritos con crema:

-Buela, ¿qué es “un sueño”?-

-Sueño es cuando crees que al casarte, tu marido te mantendrá mientras tú descansas en casa-

Tita se confundió mucho, es más, ni entendió lo que su abuela le dijo; así que decidió ir con su tía:

-Tía, ¿qué es “un sueño”?-

-Sueño es un libro que escribió un loco llamado Sigmund Freud, que en realidad se titula “La interpretación de los sueños-

Tita estaba decepcionada, ella no quería saber nada de un loco, sino del “sueño”. Así que se dirigió a Silvia, la mujer que ayuda a los abuelos con las labores del hogar:

-Chivis, ¿qué es “un sueño”?-

-¿Por qué quieres saber?- preguntó Silvia

-Es que Lulú, el Búho de mi cuento, siempre dice “nunca dejes de soñar”-

-¡Ah!, tú te refieres a los anhelos de las personas, sus metas, sus propósitos, cumplir sus pasiones-

-Eso suena muy bonito... ¿Tú cumpliste tu sueño?-

-¡Claro! Soy soprano, cantante de ópera- contestó Silvia sin titubear y con gran orgullo.

Tita se quedó pensando un rato, y después continuó:

-¿Y por qué nos ayudas a limpiar la casa?-

-Ayuda a pagar la renta- dijo Silvia de nuevo, sin titubear y con gran orgullo.

---

## Apéndice I

### Evidencia fotográfica de sesión presencial



## Apéndice J

## Captura de pantalla del canal digital de comunicación permanente



## Apéndice K

---

**Participante:** Eduardo Alfaro / **Fecha:** 14 de abril del 2021.

---

# ¡Hola!

Muchas gracias por tu participación a lo largo de estas semanas. Ojalá te haya gustado asistir a este taller. Para concluir, por favor ayúdame respondiendo estas breves preguntas.

**Según el desarrollo del taller a lo largo de las últimas semanas ¿cómo valorarías esta experiencia?**

**R:** Enriquecedora. Todos aportamos algo de valor.

**¿La consideras de alguna utilidad en el ámbito de tus competencias académicas?**

**R:** Claro. En la capacidad de poder realizar diversas actividades en una sola semana.

**¿Crees que este tipo de experiencias podrían proveer placer y ser una forma de ocio?**

**R:** Así es, aunque prefiero verlo como un producto de placer, más que de ocio.

**¿Repetirías la experiencia?; ¿Tienes alguna sugerencia o comentario?**

**R:** La repetiría con gusto (los días que pudiera hacerlo). La sugerencia es poder invitar a personas que no estén acostumbradas a la lectura, creo que sería hasta un reto interesante.

**¿Consideras que se te reforzó, cambió o creo alguna perspectiva nueva respecto a la lectura y la cultura escrita?**

**R:** Me reforzó. Siempre estoy abierto al aprendizaje, y al estar en contacto con el anfitrión y mis compañeros precisamente aprendí demasiado. Debido al tiempo breve en que participé no cambió mi perspectiva, pero no dudo en que hubiera sucedido lo contrario.

---

**Encuesta final de cierre de intervención**

### Apéndice L

#### Relación de asistentes, desarrollo, participaciones y resultados del taller

<b>Integrante</b>	<b>Edad y sexo</b>	<b>Ocupación</b>	<b>Comportamiento de participaciones</b>	<b>Indicador final</b>
Yuriana	Mujer; 32 años	Lic. en pedagogía	Comentarios personales en cada sesión; resolución de las dos encuestas; realización de una lectura en voz alta; creación de un texto personal y dos colectivos. Lectura total de El coronel no tiene quien le escriba.	La asistencia permanente de esta integrante se caracterizó por una participación constante y, de acuerdo con sus percepciones antes y después del taller, la intervención resultó agradable y repetiría la experiencia. Según sus comentarios, reencontró el placer en la lectura.
Patricia	Mujer; 34 años	Estudiante en sistemas computacionales	Comentarios esporádicos en la mayoría de	La asistencia permanente de esta integrante

Integrante	Edad y sexo	Ocupación	Comportamiento de participaciones	Indicador final
Karla	Mujer; 25 años	Estudiante de leyes	Comentarios personales en cada sesión; resolución de las dos encuestas; no realizó lecturas en	se caracterizó por una participación esporádica y, de acuerdo con sus percepciones antes y después del taller, la intervención resultó agradable y repetiría la experiencia. En cuanto a sus hábitos de lectura, considera que permanecieron igual que antes, pues ya acostumbraba a leer. La asistencia permanente de esta integrante se caracterizó por una participación

Integrante	Edad y sexo	Ocupación	Comportamiento de participaciones	Indicador final
Eduardo	Hombre; 28 años	Lic. En pedagogía	Comentarios personales en todas las sesiones; propuesta de película externa (La isla siniestra; resolución de las dos encuestas; realización de una	voz alta; creación de un texto personales y dos colectivos. Lectura total de El coronel no tiene...  constante y, de acuerdo con sus percepciones antes y después del taller, la intervención resultó agradable y repetiría la experiencia. En cuanto a sus hábitos de lectura, considera que se estimularon, pues piensa que los libros pueden ser divertidos  La asistencia permanente de este integrante se caracterizó por una participación constante y, de acuerdo con sus percepciones

Integrante	Edad y sexo	Ocupación	Comportamiento de participaciones	Indicador final
Mario	Hombre; 60 años	Arquitecto	Comentarios personales en cada una de las sesiones; propuesta de creación de antología grupal para recordar el taller; resolución	antes y después del taller, la intervención resultó agradable, siempre busca este tipo de eventos y repetiría la experiencia con gusto. En cuanto a sus hábitos de lectura, considera que se reforzaron, pues desde siempre ha percibido los libros como objetos valiosos. La asistencia permanente de este integrante se caracterizó por una participación constante y, de acuerdo con sus percepciones

Integrante	Edad y sexo	Ocupación	Comportamiento de participaciones	Indicador final
			<p>de las dos encuestas; realización de tres lecturas en voz alta; creación de cuatro textos personales y dos colectivos. Lectura total de El coronel no tiene quien le escriba.</p>	<p>antes y después del taller, la intervención resultó agradable, siempre busca este tipo de eventos y repetiría la experiencia con gusto. En cuanto a sus hábitos de lectura, considera que se confirmaron su creencia, pues siempre ha percibido a los libros como fuentes de placer y conocimiento. Además, se observó gran iniciativa pro mantener comunicación con los participantes aún</p>

Integrante	Edad y sexo	Ocupación	Comportamiento de participaciones	Indicador final
Edgar	Hombre; 22 años	Estudiante de cinematografía	Comentarios esporádicos en algunas sesiones; resolución de las dos encuestas; invitación a ciclo de cine y conferencia por parte de la Escuela de cine Luis Buñuel; realización de una lectura en voz alta; creación de un texto personal y dos colectivos. Lectura total de El coronel no tiene quien le escriba.	después de la intervención y propuso hacer un compilado de pequeños cuentos. La asistencia permanente de este integrante se caracterizó por una participación esporádica, de acuerdo con sus percepciones antes y después del taller, la intervención resultó agradable y repetiría la experiencia. En cuanto a sus hábitos de lectura, considera que se estimularon pues al realizar la

Integrante	Edad y sexo	Ocupación	Comportamiento de participaciones	Indicador final
Josué	Hombre; 24 años	Estudiante de psicología	Pocos comentarios personales durante las sesiones; resolución de las dos encuestas; no realizó lecturas en voz alta; creación de un texto personal y uno colectivo. Lectura total de El coronel no tiene quien le escriba.	lectura de El coronel... descubrió un gran placer en la narrativa, lo cual le es útil en su rama de conocimiento orientada al cine. La asistencia permanente de este integrante se caracterizó por una participación poco constante y con ligera resistencia al diálogo; de acuerdo con sus percepciones antes y después del taller, la intervención le resultó más agradable de lo que esperaba,

Integrante	Edad y sexo	Ocupación	Comportamiento de participaciones	Indicador final
Antonio	Hombre; 57 años	Licenciado en lengua inglesa	Comentarios personales en todas las sesiones; resolución de las dos encuestas; propuesta y diseño de carpeta digital compartida para la creación de textos; realización de dos lecturas en voz alta; creación de tres textos personales y dos	aunque no sabe si repetiría la experiencia. En cuanto a sus hábitos de lectura, considera que se estimularon, pues tenía la idea de que los libros sólo causaban aburrimiento. La asistencia permanente de este integrante se caracterizó por una participación constante y, de acuerdo con sus percepciones antes y después del taller, la intervención le resultó agradable, siempre había

Integrante	Edad y sexo	Ocupación	Comportamiento de participaciones	Indicador final
			colectivos. Lectura total de El coronel no tiene quien le escriba.	buscado este tipo de eventos pero jamás había asistido; repetiría la experiencia con gusto. En cuanto a sus hábitos de lectura, considera que se reforzaron, pues desde siempre ha percibido los libros como objetos valiosos.

## Apéndice M

### Resumen de resultados por objetivo planteado

Propósito	Estrategia	Indicador/impacto	Resultado/valoración
<b>Objetivo 1</b>	Diseño de cartelera, cartografía lectora y confección de convocatoria para publicarla en redes sociales oficiales de Cinema21 y Autocinema21.	Satisfacción de intereses intelectuales a través de películas y lecturas atractivas. Recepción inmediata de participantes. Generación de un espacio cómo para llevar a cabo el diálogo y la socialización de la lectura.	Se estimularon los intereses de los participantes y, una vez acordadas las “normas” del taller, se generó un grupo focal cuya observación facilitó la creación de resultados y conclusiones. Con base en la recepción de los participantes, puede decirse que se logró el primer objetivo de la intervención.
<b>Objetivo 2</b>	Documentación referente a la vida y obra de los autores que inspiraron a las películas proyectadas; presentación de semblanzas y contextos de la época; charla encaminada a	Gran apertura para escuchar acerca de la vida y obra de los autores y las maneras en que la película se relaciona con sus inspiraciones literarias. Por parte de los asistentes se obtuvieron ejemplos referentes a un tema	Se observa que la generación de conocimientos significativos se potenció a través de las semblanzas de autores. Lo mostrado en las pláticas sirvió a los asistentes para adentrarse en el mundo de las obras

<b>Propósito</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Indicador/impacto</b>	<b>Resultado/valoración</b>
	conocer las obras literarias directas.	específico que mostró la existencia de inferencias contextuales y la creación de conocimientos significativos.	literarias y, con base en la interpretación personal, se obtuvieron paráfrasis de las ideas de los textos. Con base en lo anterior, se considera que se alcanzó el segundo objetivo.
<b>Objetivo 3</b>	Solicitud de elaboración de textos literarios originales e inéditos por parte de los asistentes del taller; petición para redactar dos cuentos colectivos basados en los temas centrales de las películas vistas.	Respuesta positiva por parte de los asistentes. Creación de cuentos de la mayoría del grupo y presentación de textos antiguos escritos en otro tiempo para la apreciación y retroalimentación colectiva en el taller.	De acuerdo con la cantidad de textos generados, puede apreciarse que el grupo esforzó su imaginación para escribir narraciones atractivas, por lo que se fomentó la práctica de la escritura y se impulsó la adquisición de competencias léxicas del lenguaje.
<b>Objetivo 4</b>	Realización de preguntas referentes a los temas atendidos en la pantalla grande y a los puntos más relevantes de las obras literarias.	Se impactó en la forma de recibir la información de las películas y los libros. En ese sentido, los asistentes encontraron maneras de asociar lo visto y	Con base en la forma de recibir construir los conocimientos, se percibió que los asistentes se adaptaron a los textos y películas de manera armónica. En ese

Propósito	Estrategia	Indicador/impacto	Resultado/valoración
		<p>lo leído con sus historias de vida personales. Además, se mantuvo una relación constante entre los recursos audiovisuales del cine y las letras de los textos.</p>	<p>sentido, puede decirse que se reforzaron las competencias referentes a la capacidad audiovisual, por lo que se considera que el grupo generó habilidades para desarrollarse en el contexto hipermediático. Por lo tanto, parece que le objetivo se logró.</p>
<p><b>Objetivo 5</b></p>	<p>Realización de propuesta de seguimiento de la intervención e invitación a un futuro taller permanente en las instalaciones matrices de Cinema21, cómodo espacio ubicado en el centro de la ciudad de Xalapa.</p>	<p>El grupo recibió la propuesta de manera positiva. Con base en sus comentarios, se sigue que la mayoría de los asistentes es susceptible de repetir la experiencia, mantenerse en contacto permanente y difundir la existencia del taller entre sus conocidos.</p> <p>El entusiasmo mostrado motivó a mantener un</p>	<p>De acuerdo con la respuesta recibida por parte de los participantes, se aprecia que el objetivo dedicado a contribuir a que se establezca el taller de forma permanente parece haberse logrado.</p>

<b>Propósito</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Indicador/impacto</b>	<b>Resultado/valoración</b>
		seguimiento del proyecto.	

## 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.

**Hipermedia:** Término utilizado para englobar las características mostradas en la cultura y comunicación actuales. Unido estrechamente al surgimiento y proliferación de las tecnologías de información y comunicación (TIC), la hipermedia refiere a todo aquel texto, discurso o representación que busque comunicar algo mediante los recursos digitales y su multiplicidad de formatos.

**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.