



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Xalapa

Trabajo recepcional

Fomento de la literatura clásica: estudio de caso

Presenta:

Ricardo Brito Ramos

Con la dirección de:

Dr. Luis David Meneses Hernández

Xalapa, Veracruz, febrero de 2022.

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

Tutor y director: Dr. Luis David Meneses Hernández, académico de Facultad de Letras Españolas, Universidad Veracruzana.

Sinodal 1: Maestra Edna Laura Zamora Barragán, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 2: Especialista Jaime Rafael Barrientos Tapia.

Sinodal 3: Maestro Juan Pablo Rojas Texon, académico de la Universidad Veracruzana.

Sobre el autor del documento recepcional

Ricardo Brito Ramos nació en Cárdenas, Tabasco. Estudió la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Veracruzana. De 2016 a 2019, fue ayudante de investigador nivel III en el Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias de la Universidad Veracruzana, período en el que colaboró en las ediciones críticas de *Memorias de un Alférez*, de Eligio Ancona, y de *Antón Pérez*, de Manuel Sánchez Mármol, obras publicadas en la colección Clásicos Mexicanos de la misma universidad.

DEDICATORIAS

A Indra. Gracias por todo el apoyo, me has ayudado a tener confianza en mí mismo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de todo corazón al Dr. Luis David Meneses Hernández, su compañía hizo que este viaje fuera ligero, agradable y con grandes enseñanzas, gracias por comprender mis inquietudes. También agradezco a mis compañeras y compañeros, especialmente a Jimena Flores Tejada, me es grato saber que cuento con tu amistad sincera y con tu apoyo incondicional.

Por último, le doy las gracias a Erika Rubí Sánchez Sosa por el cuidado que tuvo en sus revisiones y comentarios para que este trabajo llegara a buen puerto.

CONTENIDO

Sobre el autor del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras viii

Tablas viii

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 3

1.1 Marco conceptual 3

1.1.1 Leer y escribir 3

1.1.2 Comprensión lectora 5

1.1.3 Fomento a la lectura 7

1.1.4 Literatura clásica 8

1.1.5 Adaptación literaria 11

1.2 Marco teórico 13

1.2.1 Teoría de las inteligencias múltiples 13

1.2.2 Psicología del arte 14

1.2.3 Teoría de las emociones 15

1.3 Estado del arte (casos similares) 15

1.3.1 Talleres de fomento a la lectura centrado en los clásicos literarios 15

1.3.2 Uso de adaptaciones literarias en el aula 17

1.3.3 Proyectos de narrativas transmedia 21

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 22

2.1 Contexto de la intervención 22

2.2 Delimitación del problema y objetivos 22

2.2.1 Problema general y específico 22

2.2.2 Problema concreto de la intervención 24

2.2.3 Objetivo general 25

2.2.4 Objetivos particulares 26

2.2.5 Hipótesis de la intervención 27

2.3 Estrategia de la intervención 27

2.4 Procedimiento de evaluación 30

2.5 Procesamiento de evidencias 30

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 32

3.1 Respecto a las características iniciales 32

3.2 Respecto al desarrollo de los participantes durante el curso 40

3.3 Respecto a las observaciones y comentarios de los participantes 58

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 62

4.1 Respecto a la organización de las sesiones 62

4.2 Respecto a la concepción de los materiales empleados 62

4.3 Respecto a la cartografía seleccionada 63

4.4. Respecto a la sociabilización de la lectura 63

REFERENCIAS 64

BIBLIOGRAFÍA 69

APÉNDICES 71

Apéndice A. Cartografía lectora 71

Apéndice B. Cartel de promoción de curso 76

Apéndice C. Ejemplo de guía sesión 78

Apéndice D. Ejemplo de guía de lectura 79

Apéndice E. Encuesta diagnóstica 81

Apéndice F. Ejemplo de encuestas 84

Lista de tablas

Tablas

- Tabla 1. *Características iniciales: datos generales* 33
- Tabla 2. *Características iniciales: motivos de ingreso al curso* 35
- Tabla 3. *Características iniciales: presentación de cartografía lectora* 37
- Tabla 4. *Características iniciales: comentario o definición de clásico literario* 38
- Tabla 5. *Desarrollo: asistencias* 41
- Tabla 6. *Desarrollo: hábitos lectores DE* 42
- Tabla 7. *Desarrollo: hábitos lectores DI* 43
- Tabla 8. *Desarrollo: hábitos lectores ED* 44
- Tabla 9. *Desarrollo: hábitos lectores LO* 46
- Tabla 10. *Desarrollo: hábitos lectores RO* 47
- Tabla 11. *Desarrollo: hábitos lectores VA* 49
- Tabla 12. *Desarrollo: motivos de permanencia* 51
- Tabla 13. *Desarrollo: lectura y adaptaciones* 53
- Tabla 14. *Cartografía lectora* 71

INTRODUCCIÓN

El fomento a la lectura es una tarea primordial para el desarrollo social y económico de un país. México enfrenta una seria problemática en relación con la lectura. Los bajos índices de lectores con un rendimiento aceptable en la comprensión no son nada alentadores. En el caso específico del estado de Tabasco, éste se encuentra entre los peores evaluados en esta materia. La tarea de los promotores de la lectura en esta clase de regiones es más necesaria que nunca. Acompañar a los nuevos lectores a convertirse en lectores autónomos, cuya comprensión lectora se encuentre en los estándares requeridos, es parte fundamental de la encomienda.

Para planificar una estrategia eficaz y efectiva que subsane el problema, es necesario reconocer cuáles son los principales obstáculos que impiden un desempeño óptimo en el nivel de lectura del país. Así mismo, se requiere de la aplicación de una serie de técnicas y dinámicas correctas para fomentar la lectura y construir nuevas generaciones de lectores. Entre éstas se encuentran la implementación de las adaptaciones como un medio para la difusión de la literatura. Productos como el cómic, las películas y videojuegos son pieza clave para entablar una relación más estrecha entre las personas y la literatura. Esta estrategia puede ser utilizada para fomentar aquellos textos literarios que han sobrevivido el paso del tiempo pero que suelen no ser entendidos por los lectores menos ávidos, dada la lejanía en tiempo y espacio. Es posible recuperar la riqueza de estos textos clásicos para que las nuevas generaciones disfruten de ellos, mediante la estrategia de las adaptaciones. A través de éstas los nuevos lectores pueden aceptar más fácilmente el texto clásico para rescatarlo del completo olvido.

El presente proyecto se desarrolló en medio de la pandemia derivada por el SARS-CoV2 y de las inundaciones que azotaron el estado de Tabasco de octubre a diciembre de 2020. El trabajo se centró en la intervención en un grupo de voluntarios del estado de Tabasco. A partir de

la observación de su desarrollo, se buscó reconocer los principales obstáculos que surgen en el proceso de la lectura. Los textos revisados durante la intervención forman parte de la literatura clásica. Al mismo tiempo que se dio seguimiento a los obstáculos, se evaluó también la implementación de la estrategia de las adaptaciones para sobreponerse a las dificultades y que el texto clásico pudiera ser entendido y disfrutado en dicho grupo.

El documento se divide en cuatro capítulos, en ellos se explican las bases que fundamentaron el proyecto y los datos obtenidos de las sesiones de intervención. En el capítulo uno se desarrolla los principales aspectos relacionados con el marco referencial. Éste incluye el marco conceptual, el marco teórico y la revisión de casos similares. En el capítulo dos se aborda el diseño metodológico: contexto de la intervención, delimitación del problema, las estrategias de intervención, el procedimiento de evaluación y el procesamiento de evidencias. En el capítulo tres se redactan los resultados y discusión, el cual se divide en características iniciales, desarrollo de los participantes durante el curso, comentarios y observaciones de los participantes. Finalmente, en el capítulo cuatro se escriben las conclusiones.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

El marco conceptual plantea, por un lado, los conceptos de leer y escribir; comprensión lectora y fomento a la lectura; y, por el otro, los de literatura clásica y adaptación literaria. Los tres primeros responden al eje general de este proyecto de intervención: fomento a la lectura; los dos últimos, a los intereses particulares, es decir, a la lectura de los clásicos a través del uso de adaptaciones. Cabe mencionar que el fomento a la lectura no es un concepto que se entienda en solitario. Leer y comprensión lectora son intrínsecos a éste. Para hablar de fomento a la lectura se requiere plantear con anterioridad qué se entiende por leer. Dado el paralelismo entre leer y escribir, este antecedente debe abarcar ambas actividades. Por su parte, el fomento no busca sólo que el individuo lea, sino que comprenda el texto, razón por la cual fue necesario bosquejar el concepto de comprensión lectora antes que el de fomento a la lectura.

1.1.1 Leer y escribir

Leer y escribir son actividades producto de la habilidad humana para ordenar y fijar el pensamiento a través de un sistema de escritura lingüístico. La lectura y la escritura son actividades paralelas que ejercen influencia una en la otra constantemente. No obstante, aunque sean dos caras de la misma moneda éstas tienen sus claras diferencias. La escritura es la representación gráfica de la palabra que en conjunto con otras tantas emite un mensaje. La lectura es el proceso para descifrar dicho mensaje. Desde el punto de vista más simple, leer y escribir es eso, un proceso lingüístico cuyo fin es comunicar el pensamiento a través de un sistema de signos gráficos convencionales. Pero esta definición sólo describe el hecho aislado; la lectura y la escritura son más que cifrar y descifrar un mensaje. Como suele suceder en otros

fenómenos de la lengua, ambas actividades adquieren un sentido más amplio dentro del contexto social donde están insertados (Garrido, 2004, 2013).

Domingo Argüelles (2014) explica que la lectura es un acto de libertad, el cual se entiende como un reconocimiento de las distintas facetas humanas tanto las constructivas como las destructivas que componen cualquier sociedad. En la dinámica de una cultura mayormente alfabetizada, es imprescindible para sobrellevar las actividades sociales. Por otro lado, existe un tipo de lectura que no es necesariamente útil: la lectura por placer. Ésa es un acto de ocio, un ejercicio de la libertad que aleja a las personas de la cotidianidad, de la automatización y les permite saciar el apetito de lo placentero.

Por su parte, la escritura es la acción que engendra la lectura, sin un proceso de escritura, no hay textos por leer. Así mismo, escribir es una búsqueda, a través de ésta el individuo intenta saber quién es, se mira, se piensa, se escribe y se reescribe. Paradójicamente una vez fijada la palabra escrita en forma de libro, la escritura se transforma en una búsqueda que complementa la lectura. Mediante lo escrito, el individuo tiene la oportunidad del comentario, de la glosa o de la duda. Esto es similar a lo que sucede cuando se escucha o se habla. Al hablar, el individuo se hace partícipe de lo que ha escuchado, esto le permite emitir un juicio sobre ello. En el caso de la escritura, ésta permite ordenar las ideas que navegan en su pensamiento acerca de la lectura realizada y fijarlas en un nuevo texto que contiene su propia opinión (Domingo Argüelles, 2014; Garrido, 2013).

Para los fines de este proyecto, leer se entiende como aquel acto que no sólo permite descifrar un mensaje, sino también alimentar el pensamiento a través de los diferentes textos que retratan las facetas de la sociedad humana. Por su parte, la escritura se entiende como el ejercicio

que le otorga al individuo la oportunidad de expresarse mediante un proceso que ordena el pensamiento para fijarlo en un texto.

1.1.2 Comprensión lectora

El sistema educativo en México ha cometido el error de pensar que la alfabetización forma a lectores con la habilidad de comprender todo lo que leen. La comprensión lectora es la capacidad para entablar relaciones con otras experiencias personales, reflexionar sobre el texto y generar una opinión acerca de éste. Esto desemboca en una lectura crítica. Ésta se entiende como la capacidad de extraer los argumentos principales de un texto, valorarlos y emitir un juicio sustentado en argumentaciones (Cassany, 2003).

La lectura crítica es la consolidación y de la habilidad de comprensión lectora. Sin embargo, en la actualidad, los individuos suelen colocar diversos obstáculos para que esto sea posible: “resistencia a la lectura de textos y documentos académicos, tendencia a querer aprender de manera rápida, fácil y sin mayor esfuerzo; actitud acrítica y contestataria frente a textos extensos y con vocabulario nuevo” (Pinchao Benavides, 2020, pp. 149-150). Una de las estrategias más recurrentes para enfrentar el problema es la manipulación de la estructura y la intervención de una estrategia lingüística que permita traducir al estudiante las ideas de un texto, relacionándolo con los conocimientos previos. El profesor acompaña al alumno en la lectura, hace pausas para explicarla y descompone el texto en sus ideas (lo que se dice) y la estructura (cómo se dice). Ello ha permitido sobreponerse a la carencia de comprensión lectora y lectura crítica en los estudiantes.

Garrido (2013) explica que hay cinco mecanismos principales que construyen la comprensión: (a) el muestreo, (b) la predicción, (c) la inferencia, (d) la confirmación, y (e) la corrección. El muestreo se refiere a la habilidad para detectar la disposición del texto antes de

leerlo. La predicción es la capacidad para anticipar los sucesos del libro. La inferencia es la habilidad de seguir las huellas del texto para construir los significados del mismo. La confirmación refiere a la acción del lector para evaluar su lectura en tiempo real, si se equivocó en la disposición, si debe construir nuevas inferencias, etc. Finalmente, la corrección es la ejecución conjunta de los cuatro mecanismos previos.

Por su parte, Fonseca et al. (2019) recopila un listado —más o menos similar al de Garrido— de aquellas habilidades de comprensión lectora que indican un alto rendimiento lector. La primera es la construcción de *inferencias* que posee el mismo sentido planteado por Garrido (2013). La *autorregulación de la comprensión o monitores* se refiere a la capacidad para discernir entre las distintas ideas y estructuras de un texto. Le permite al lector saber cuándo emplear la inferencia, si hay contradicciones, si falta información o si una palabra se utilizó erróneamente. Un lector consolidado activa esta habilidad para supervisar su comprensión, ajustando su velocidad y adaptándose a las circunstancias requeridas para entender lo escrito.

Por otro lado, el conocimiento de la estructura es lo que permite que el lector detecte la organización interna de un texto. A partir de ello organiza y clasifica las ideas, reestructurando mentalmente las proposiciones. Por último, la habilidad del vocabulario es muestra indudable del buen lector. El acervo de lecturas y la comprensión de lo escrito ayudan a conformar un amplio vocabulario que será utilizado para atender nuevas lecturas.

En resumen, la comprensión es el aglomerado de habilidades que le permiten al lector realizar una lectura detallada y significativa. A partir de ésta, logra emitir un juicio, cuyos argumentos se sustentan en extractos del texto leído. Estas habilidades se fortalecen mediante la lectura misma. La alfabetización es tan sólo el primer paso; el resto del desarrollo de la

comprensión lectora requiere de mayor acompañamiento y práctica, la cual se logra únicamente mediante el ejemplo y la motivación para continuar ejercitando la lectura (Garrido, 2013).

1.1.3 Fomento a la lectura

Para los fines de este proyecto de intervención se entiende *fomento a la lectura* o *promoción de la lectura* a partir de lo planteado por Garrido (2013), es decir, como la acción de formar lectores capaces de llegar a la autonomía. Un lector autónomo posee una alta comprensión lectora. Es capaz de conocer sus carencias y reconocer cuándo entiende o no un texto. Lee por su propio interés, gusto o placer, ejercitando constantemente el intelecto. El placer por la lectura no se puede enseñar como una serie de reglas a seguir. Para construir un lector autónomo, se requiere de acompañamiento. De esta manera, se transmite la pasión por las letras y el lector descubre, mediante ejemplo, los placeres de la lectura.

Los encargados de esta transmisión son los promotores de la lectura. Éstos no necesariamente responden a un perfil profesional, pues los miembros de la familia son los primeros promotores de la lectura. En segundo lugar, siguen los profesores (sin importar su formación disciplinaria) encargados de reforzar la lectura en el aula. El espacio de las bibliotecas es también fundamental en la formación de lectores, es uno de los espacios ideales para que el lector se encuentre con el libro. Existe otro grupo que se dedica de tiempo completo a tareas de fomento a la lectura: los promotores de lectura por formación profesional. Éstos son los principales organizadores de los programas de fomento a la lectura y están obligados a la constante actualización. El promotor debe ser un lector ávido, versado en la escritura —dado el paralelismo entre escritura y lectura—, capaz de entablar relaciones con experiencias propias, y preparado para ofrecer a los nuevos lectores una gama de posibilidades para ver y leer un mismo texto (Garrido, 2013).

1.1.4 Literatura clásica

La literatura clásica abarca una gama variopinta de posibles explicaciones. Para fines prácticos, se ha optado por comprender el concepto a partir del componente principal que constituye este tipo de literatura: la obra clásica o el clásico literario. De esta manera, se entiende por literatura clásica al conjunto de obras cuyas características históricas, lingüísticas e ideológicas han permitido su difusión y pervivencia en la sociedad. A través de los años, se han conformado catálogos o listados de estos textos que han consolidado un canon literario. Entender los factores que forman parte de la constitución de éstos, permite entender cómo se construye el concepto de literatura clásica. Es decir, reconocer las características de los componentes (obras) concede la oportunidad de comprender el concepto en conjunto.

Aunque contrario a los postulados teóricos de este proyecto, es necesario revisar la idea tradicional de la obra clásica, ésta la sitúa a partir del concepto de lo universal. La vigencia de esta postura sigue latente; sin embargo, sus fundamentos son debatibles. Por ejemplo, recientemente, Carreira (2020) explica la conformación del canon de clásicos literarios a partir de la idea de lo universal y la contrapone con el de provincialismo, es decir, con lo particular. Explica que, a partir del eje histórico, el grupo de obras clásicas no puede contener textos locales, ya que éstos requieren reconocer contextos específicos que no forman parte de una visión global de occidente. En este sentido, presenta a la *Eneida*, de Virgilio, como el máximo ejemplo de clásico. La obra, según el autor, alberga las características universales necesarias para ser un modelo literario, lo que resulta en un texto universal y no particular. En otras palabras, la obra es fundamental en la consolidación de la cultura romana, considerada como el sustrato más importante en la sociedad de occidente.

El problema con esta explicación tradicional, vigente en Carreira (2020), es que no abarca por completo el fenómeno literario de lo clásico tal cual se percibe en lo social e individual. Estudiar el concepto a partir de lo universal es como seccionar el fenómeno, sustraerlo y estudiarlo lejos de los contextos sociales e individuales. Por otro lado, la universalidad asume que el pasado latino no sólo es común, sino vigente y entendible para toda la cultura occidental, o lo que es lo mismo, leer la *Eneida* tendría que ser relativamente fácil para cualquier persona occidental, cosa que no es cierto. Es correcto el acercamiento de lo clásico a través de una retrospectiva histórica, pero éste no se limita a la obra y su posicionamiento diacrónico. En el terreno de la teoría literaria, el pensamiento de que el valor y la vigencia de una obra son por motivos únicamente intrínsecos y universales es una noción caduca. Ninguna obra es ajena a los asuntos extrínsecos que la rodean, tales como las circunstancias históricas, sociales, lingüísticas, ideológicas y estéticas. En este sentido, ninguna obra puede ser considerada verdaderamente universal. Por esta razón, este proyecto plantea el concepto de lo clásico alejado de la noción de lo particular y lo universal, pues lo concibe como una fabricación donde convergen una serie de factores textuales y contextuales.

Se toma el mismo ejemplo de Carreira (2020) con la *Eneida* para reflexionar sobre la fabricación de los clásicos. La obra de Virgilio es la confección del autor con todas sus características de forma y fondo, pero también es el resultado de intereses sociales y políticos. La historia de Eneas no sería la misma e incluso podría no existir de no ser por los deseos de poder, dominio e, incluso, por los gustos estéticos de la época (Cristobal, 2008). Por su parte, su difusión no es al azar, como cultura dominante, los romanos llevaron su lengua y literatura a lo largo de los territorios conquistados, garantizando su institucionalización y pervivencia en el terreno literario. La maquinaria externa que permitió la constitución, difusión e

institucionalización de la obra no anula las características internas de la misma, sino que las complementa, conjugando lo extrínseco e intrínseco para la conformación de un clásico literario.

La fabricación de un clásico literario posee al menos dos procesos fundamentales: (a) la confección, y (b) la difusión. La confección podría reducirse a tres factores primarios: lengua, sociedad e ideas. El autor de la obra está inserto en estos tres aspectos que a su vez se ramifican en otros como la posición política de su lengua, su historia, su sociedad, las corrientes de pensamiento, medios de difusión (copistas, imprenta, editoriales o cual sea el caso), si la obra fue estudiada, por quién, si fue citada, traducida, etc. Por otro lado, tomando en cuenta parámetros actuales, la difusión como parte de un proceso de pervivencia se da a través de dos medios principales: la editorial y la educación. Ambos medios perpetúan el canon y tienen la capacidad de incluir nuevos textos a éste. El papel de las editoriales en la creación de colecciones cuyos títulos incluye la leyenda “clásicos” es responsable de que los individuos se refieran a determinadas obras con dicho calificativo. Por su parte, el sistema educativo, en su labor en la enseñanza de la literatura, ha incluido textos que forman parte del canon de literatura clásica, lo cual permite la supervivencia de las obras (Ayuso Collantes, 2018).

Al separar el concepto de clásico literario de lo universal es posible integrar títulos que, aunque particulares, se les puede considerar clásicos en determinadas lenguas, localidades o grupos. De esta manera, en este proyecto de intervención se entiende literatura clásica como el cúmulo de lecturas cuyas circunstancias lingüísticas, sociales e ideológicas han permitido su supervivencia. Estas obras poseen forma y fondo notables en un sentido contextual y las interpretaciones de sus reflexiones no son unilaterales ni absolutas.

1.1.5 Adaptación literaria

La adaptación literaria abarca una amplia variedad de posibilidades. En general, para este proyecto de intervención se entiende como el proceso para ajustar las ideas transmitidas por obra literaria a distintos públicos. Durante este proceso, quien adapta el texto suele interpretar y sintetizar la versión original para ofrecer la propia a los lectores. Estas adaptaciones pueden ajustar la obra para generar otra escrita, o adaptarse para trasladarla a medios como el cómic, las películas, los videojuegos, etc. Recurrentemente, las adaptaciones son usadas como una herramienta de apoyo para la difusión de la literatura. A través de éstas, los nuevos lectores logran introducirse a una obra que les es lejana en tiempo, espacio y lengua. La adaptación otorga la posibilidad de captar mayor público para mantener viva la literatura clásica (Navarro, 2006, 2013).

En los últimos años, el terreno de las adaptaciones se ha diversificado y adaptado nuevos conceptos y medios; esto forma parte de las llamadas narrativas transmedia, las cuales se entienden como la expansión a otros medios de las ideas presentes en una obra. Para explicar mejor esto, resulta útil el texto introductorio de Scolari (2019). El autor explica que ha habido una eclosión en las nuevas formas de comunicación. Esto ha sucedido gracias a la llegada del internet y los nuevos dispositivos electrónicos (sobre todo los multitareas). La distribución de las actividades pasó de lo tradicional (leer en libro físico, escuchar radio, ver televisión, etc.) a lo digital, sobre todo a través de las *apps* (YouTube, Facebook, Instagram, WhatsApp).

El cambio de paradigma no significa que lo tradicional desaparezca completamente. Es cierto que se transforman las prácticas productivas y de consumo mediático, pero éstas se desarrollan paralelamente con los nuevos formatos, estilos y estructuras narrativas de los contenidos. Los viejos medios de comunicación (*broadcasting*) compiten con los nuevos

(*networking*) y al mismo tiempo colaboran entre sí. La difusión masiva a través del *broadcasting* mantiene una relación tanto convergente como de colisión con el *networking*. Enfrentamientos entre la defensa de los derechos de autor y el plagio, por ejemplo, en los *fanfictions*, demuestran dicha colisión. Por otro lado, conviene que los fans recrean las historias canónicas a través del *fanfiction*, ya que suelen incrementar la popularidad del contenido legítimo (por llamarlo de alguna forma). Existen casos donde incluso las obras de fanáticos han llegado a ser comercializadas. En este contexto nacen las narrativas transmedia, las cuales consisten en expandir el universo de una determinada obra a distintos medios a través de adaptaciones y recreaciones de la misma. Henry Jenkins, explica Scolari (2019), introduce el concepto como el modelo de producto ideal de la *networking*. Es decir, la expansión del relato canónico a muchos medios y plataformas gracias a los fans. Estos productos pueden ser legítimos o producidos cien por ciento por los seguidores de tal o cual historia. Se explica entonces el interés del *broadcasting* para mantener y hasta apoyar las narrativas transmedia realizadas y gestionadas por los fans. Los mundos narrativos son marcas y, como tales, buscan vender. La difusión desinteresada, sin ánimo de lucro, transforma al fanático en un militante que le conviene conservar a la marca narrativa.

Acerca de la educación transmedia, Scolari (2019) comenta que ésta ha tenido un desarrollo importante en los últimos años. La enseñanza ya no se gestiona únicamente a través del libro impreso. El profesor suele recurrir a videos, películas, libros digitales y demás para que el alumno aprenda. Sin embargo, la producción transmedia (basada en *networking*) por parte de los estudiantes no se ha explorado con suficiente interés. Hay que dejar que el estudiante cree su propio contenido en conjunto con sus compañeros. Ello podría tener resultados positivos en el desempeño académico del alumnado.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (2011) tuvo su génesis como parte de la investigación denominada Proyecto sobre el potencial humano. La propuesta estuvo encaminada desde sus inicios al desarrollo educativo. Fue la fundación Bernard van Leer la que en 1979 encargó a miembros de la Escuela de educación para posgraduados de Harvard que emprendieran un estudio sobre el potencial humano y aplicación en la educación para ayudar a quienes lo necesiten. Gardner acudió al llamado y concibió su propuesta desde una perspectiva psicobiológica, en la que vertió también asuntos de su interés como la capacidad del empleo de símbolos, sobre todo en las artes, en el desarrollo de los niños o las capacidades cognoscitivas en individuos con lesiones cerebrales.

La propuesta de Gardner (2011) parte de los problemas derivados de las evaluaciones estandarizadas, las cuales miden en un sólo sentido la capacidad intelectual de las personas. La mente humana funciona de manera multilateral y los métodos educativos que no consideran esto limitan las posibilidades en el desarrollo del potencial de los individuos. Gardner sostiene que existe evidencia que demuestra la presencia de distintas competencias intelectuales a las que da el nombre de inteligencias múltiples. Éstas son: la lingüística, la musical, la espacial, la lógico-matemática, la cinestésico-corporal y la personal (intrapersonal e interpersonal). Este conjunto de competencias funciona armónicamente en las actividades humanas, pero algunas suelen estar más presentes que otras, esto puede deberse tanto a razones cognitivas como a determinaciones sociales.

Gardner mismo supone que este listado es una hipótesis sustentada en un número considerado de datos de individuos con distintas edades y condiciones cognitivas y, como toda

hipótesis, hay también evidencia que puede refutar la propuesta. No obstante, el autor añade que el planteamiento de las inteligencias múltiples como modelo del potencial humano conlleva ventajas en el diseño de métodos de enseñanza. Una de estas ventajas sería la posibilidad de conformar perfiles de estudiantes a temprana edad que faciliten su aprendizaje a partir del desarrollo de determinadas competencias intelectuales. Otro de los supuestos de Gardner es la posibilidad de fortalecer determinadas inteligencias. Si se identifican estas capacidades, es posible reforzarlas a través de la creación de ciertas estrategias educativas. Ello ha permitido que el planteamiento de Gardner tenga diversas aplicaciones en la educación (Gardner, 1994, 2010, 2015).

1.2.2 Psicología del arte

El ser humano recibe distintas impresiones del mundo que lo rodea dependiendo de la psicología que impere a razón del momento histórico y geográfico. Esta naturaleza psicológica le otorga la posibilidad de poseer conceptos estéticos moldeados a sus condiciones. En la psique humana se acumulan una serie de sustratos ideológicos determinados por la sociedad y época que definen los gustos e impresiones del individuo. En el cúmulo de cosas que constituye dicho sustrato, se encuentra también el arte. La producción y la apreciación artísticas no se componen cien por ciento de la enseñanza formal. En el caso de la producción literaria, las palabras que componen el libro tendrían que evocar las emociones y sensaciones formalizadas por el autor a través de la escritura. Sin embargo, esto es muy difícil de que suceda. Cuando el lector toma un libro entre sus manos, suele incorporar su visión subjetiva al significado de las palabras. De ahí que cada tiempo, escuela y grupo social lea un texto clásico bajo distintas vertientes. A partir de la *Psicología del arte* de Vygotsky (2013) se exploran estos aspectos. Para esta investigación, los

supuestos teóricos de Vygotsky fundamentan las nociones sobre las distintas maneras de ver un clásico de la literatura a partir de las condiciones de cada individuo.

1.2.3 Teoría de las emociones

Dos de los objetivos particulares de esta investigación se centran en el fomento de la lectura por placer de textos clásicos y en el reconocimiento de los obstáculos que impiden una lectura de carácter recurrente. Para fundamentar el análisis de estos supuestos, es necesario revisar las teorías de las emociones propuesta por Vygotsky (2013). Ésta parte del parentesco entre sensaciones y emociones. El teórico toma ambas nociones y las acerca tan estrechamente que llega incluso a confundirlas. Por ejemplo, al hablar del dolor, la sensación y la emoción son una sola experiencia sucedida en un acto simultáneo. A partir de las diferentes sensaciones, aparecen las emociones particulares que pueden ligarse a lo doloroso o a lo placentero. Desde este punto de vista, se desarrollarán las ideas de motivación y desmotivación a partir de las sensaciones y emociones que suceden durante el acto de la lectura. Éstos pueden estar ligados a un aspecto doloroso (estrés, frustración, ansiedad, etc.) o a uno placentero.

1.3 Estado del arte (casos similares)

1.3.1 Talleres de fomento a la lectura centrado en los clásicos literarios

Para realizar este proyecto de intervención, se revisaron los siguientes trabajos en relación con talleres que realizaron fomento a la lectura centrado en los clásicos literarios: Flecha García y Álvarez Cifuentes (2017), Martín García (2018) y Ayuso Collantes (2020). El trabajo de Flecha García y Álvarez Cifuentes (2017) aborda las tertulias literarias dialógicas como una herramienta de la inclusión social y el buen desempeño académico de los estudiantes. Los autores exploran la difusión de obras clásicas a través de ello. El artículo explora la revisión de investigaciones en relación con la importancia de la lectura en la educación inicial, destacando el

giro dialógico como parte importante de los métodos de enseñanza actual. Da un recorrido por el origen de las tertulias literarias dialógicas y su relevancia en la investigación educativa. Por último se narra la historia de Khadija, niña marroquí cuyo ejemplo es muestra de la capacidad transformadora de la promoción de la lectura. La tarea de promoción, explican los autores, contribuye a favorecer las relaciones de solidaridad, amistad y respeto en el grupo. Esto permite que se desarrolle el bienestar emocional de los individuos, lo cual se traduce en la conformación de un ambiente académico sano e inclusivo.

La propuesta de Martín García (2018) consiste en emplear obras de la literatura juvenil cuyos temas y personajes se asemejen a los presentes en la literatura clásica. La autora propone que tanto textos juveniles como clásicos sean leídos en igualdad y cotejo en el aula. Se aborda esta dinámica como respuesta a los bajos índices de lectura en jóvenes. Después de desarrollar los conceptos de la literatura clásica y literatura juvenil, se explica que para abordar las relaciones entre ambas vertientes, es necesario recurrir a la intertextualidad. Ello permite introducir a los jóvenes en la lectura de los clásicos y además desarrollar su capacidad creativa.

Finalmente, en la investigación realizada por Ayuso Collantes (2020) se escribe acerca de la defensa de la lectura de los clásicos —incluyendo fragmentos o el uso de adaptaciones— en estudiantes adolescentes. Se aborda el concepto teórico de la literatura clásica desde la visión tradicional en contraste con una perspectiva actual. El autor desarrolla una serie de argumentos del por qué seguir leyendo los clásicos literarios, entre los que se destacan: los temas de los clásicos siguen vigentes, el clásico como representante de un pueblo o una lengua, el modelo de creatividad lingüística presente en las obras y la exploración de la condición humana. Por último cabe rescatar la idea de que no existe un sólo canon literario, sino que se deben conformar un

canon de clásicos según lo amerite las circunstancias con el fin de consolidar un hábito lector en los estudiantes.

1.3.2 Uso de adaptaciones literarias en el aula

El uso de adaptaciones literarias para fomentar la lectura ha sido una herramienta cuyo empleo en el aula ha aumentado en los últimos años. Recientemente, Rodríguez-Chaparro (2017) presentó una investigación sobre el fomento de la literatura en educación primaria a partir de adaptaciones. El objetivo de la autora fue comparar las versiones adaptadas de doce títulos a partir de una rúbrica que evaluó exhaustivamente cada una de ellas. Explica Rodríguez-Chaparro que para llevar a cabo una adaptación es importante considerar cinco mecanismos de transformación: (a) la eliminación de episodios y fragmentos; (b) la simplificación del lenguaje; (c) la introducción de elementos cercanos y familiares para el lector; (d) la extensión no debe ser muy amplia; y (e) el acompañamiento de imágenes que complementen lo escrito. La autora evaluó los siguientes aspectos de las versiones adaptadas: (a) presentación y formato, esto incluye el tamaño físico adecuado, la maquetación resistente para su uso constante, la portada (título llamativo, ilustraciones adecuadas, colorido), resumen en la contraportada, páginas (número, prólogo, distribución del contenido), ilustraciones (cantidad de ilustraciones, relación coherente de la ilustración con el texto); (b) expresión y lenguaje, esto incluye el grado de modificación del lenguaje, vocabulario adecuado para la edad, notas explícitas, sintaxis sencilla, uso del diálogo y modo directo, narración clara de la trama, secuencia temporal de los hechos; (c) contenido, esto incluye la conservación del sentido de la obra, el grado de modificación de los hechos, conservación de los personajes, introducción de aspectos de humor; y (d) materiales complementarios, esto incluye las actividades adicionales, recursos multimedia, material didáctico. Los resultados de la investigación arrojaron una serie de adaptaciones que brindan una

experiencia completa en relación con la rúbrica establecida. A partir de este trabajo se puede concluir que la selección de la adaptación debe realizarse con cuidado. Así como hay buenas adaptaciones que guían a los estudiantes a querer buscar más de la obra clásica, hay otras que dan una experiencia negativa y lo alejan de la lectura.

Sobre el uso de adaptaciones al cómic de textos literarios se han revisado los trabajos de Griño Nolla (2015), Delgadillo Pérez (2016), Gallo-León y Játiva Miralles (2017), Vila García (2019) y Derbel (2019). El propósito del trabajo de Griño Nolla (2015) fue aumentar la práctica de la lectura en un grupo de niños del 4° de primaria en España, utilizando el cómic como apoyo didáctico. Uno de los supuestos de los cuales parte la autora es que la lectura puede realizarse de distintas formas y con diversos objetivos. Explica que el cómic se forma de dos elementos primordiales: la imagen y la palabra y ambos funcionan simultáneamente como medio de comunicación. En la encuesta inicial, la autora señaló que la mayoría de los niños seleccionados no le dedica tiempo a la lectura como un hábito familiar. Para mejorar esta situación Griño Nolla planteó la posibilidad de utilizar el cómic como recurso educativo para introducir a los niños al mundo de la lectura. El proyecto de intervención de la autora, no obstante, presentó diversas trabas, entre ellas la falta de tiempo y disposición para concretar el ejercicio de incluir este recurso como parte de aula. La autora recopiló estos problemas y creó una serie de posibles actividades que podrían mejorar a partir de la intervención.

Delgadillo Pérez (2016) presentó una investigación-acción que sí fue implementada al cien por ciento. Realizó un trabajo de intervención con estudiantes del sexto grado de primaria del colegio Aníbal Fernández de Soto, en Bogotá. Delgadillo Pérez empleó el cómic como recurso didáctico para fomentar la lectura crítica. La investigación demostró que gracias a la implementación de este recurso, los alumnos adquirieron la experiencia para desarrollar el

análisis inferencial y crítico en la lectura de los cómics leídos. Encontraron en el cómic un puente para llegar a las habilidades de comprensión lectora. Para la recopilación de datos el autor utilizó la encuesta, la observación no participante, el diario de campo y la encuesta diagnóstica. Los resultados arrojaron que la lectura del cómic desarrolla la comprensión lectora a partir de un nivel literal y otro inferencial. El primero consiste en que la imagen funciona como apoyo para la identificación de la información explícita. Por otro lado, los elementos como el color, los planos, los movimientos son herramientas que permitieron la identificación de acciones no explícitas a través de lo escrito. Pérez concluyó que los alumnos desarrollan la comprensión lectora a partir de la experiencia positiva o negativa que hayan tenido con la lectura. En resumen, el cómic es un medio aceptado por los jóvenes que puede facilitar la introducción de ciertas habilidades de la comprensión lectora para saltar a otros textos en un futuro.

En el artículo publicado por Gallo León y Játiva Mirales (2017) se explora la influencia de la Edad Media en el cómic. Se estudia no sólo las adaptaciones de obras medievales sino también de la Edad Media como escenario atractivo para la escritura de historietas. Se aborda sobre todo el cómic histórico en sus tres diferentes facetas: divulgativas, que contiene información histórica detallada y cuyo fin es cien por ciento educativo; de entretenimiento, donde la historia funciona únicamente como marco de la trama; y el mixto, en el que los eventos se encuadran en hechos históricos apegados a las fuentes historiográficas. El artículo observa la posibilidad del cómic como parte de la enseñanza en el aula. Plantea que aquellos que son intencionalmente educativos suelen ser rechazados por los estudiantes. Los autores proponen, por lo tanto, explorar aquéllos que poseen temática medieval no como fuente exclusiva de la enseñanza, sino como una apertura que permite comprender los textos del Medievo a la luz de la sociedad y la ideología actuales.

La investigación de Vila García (2019) consistió en el fomento a la lectura de los clásicos del Siglo de Oro español a través del cómic. Se realizó una encuesta diagnóstica para reconocer el hábito lector en el grupo seleccionado. Los resultados mostraron que un bajo porcentaje de alumnos se involucraban con la lectura. Por otro lado, la misma encuesta arrojó que la mayoría de los estudiantes, especialmente los varones, poseían el hábito de la lectura de cómics. Se buscó aprovechar esta respuesta para que a través del cómic se fortaleciera la lectura de los clásicos. Una vez concluida las lecturas de cómics propuestas, el autor explicó que los alumnos comenzaron a incrementar el tiempo dedicado a la lectura del cómic y de los clásicos. Ello demuestra la importancia de las adaptaciones para fomentar textos que son lejanos en tiempo para el estudiante.

El texto de Derbel (2019) consiste en la exploración del cómic como herramienta pedagógica. El autor explica que la posmodernidad ha estimulado a los espectadores a través de la imagen. La proliferación de lo visual desencadenó la creación de nuevas estrategias en la enseñanza y difusión de la lectura. El uso del cómic o la novela gráfica ha resultado útil en el aula. El autor exploró la enseñanza de la literatura clásica mediante las adaptaciones gráficas. Los participantes de la investigación fueron un total de treinta estudiantes, los cuales se dividieron en dos grupos. El primero leyó la introducción de una obra clásica y el segundo, la adaptación de la misma. Posteriormente, se respondieron una serie de preguntas con respecto a la trama. Ambos grupos contestaron satisfactoriamente, pero únicamente el segundo grupo se mostró motivado por continuar la lectura. Aunque limitada en algunos aspectos, el uso de las adaptaciones gráficas funciona como puente para motivar a los estudiantes a practicar la lectura.

1.3.3 Proyectos de narrativas transmedia

Se revisaron dos trabajos que resultaron significativos con respecto a la literatura transmedia: el primero es el de Castro-Crespo et al. (2020) y el segundo, el de Sánchez Morocho et al. (2020). El trabajo de Castro-Crespo et al. (2020) consistió en un estudio donde se aplicó el juego de rol como parte de una narrativa transmedia para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Se llevaron a cabo dos intervenciones, la primera abordó la lectura de forma tradicional —se leyó un texto y los alumnos respondieron una serie de preguntas de comprensión lectora— y la segunda, a partir del juego rol, donde cada participante desempeñó un papel dentro de la historia. La actividad con el juego de rol se realizó de la siguiente manera: se entregó la lectura, se leyó detenidamente, se integraron los grupos, se asignaron los roles, se llevó a cabo el juego de rol y se aplicó una evaluación de la comprensión lectora. Los resultados demostraron un aumento significativo de la comprensión lectora a partir de la implementación del juego de rol como parte de una narrativa transmedia.

En la investigación de Sánchez Morocho et al. (2020) se implementa también la narrativa transmedia para el desarrollo de la comprensión lectora. Los resultados mostraron que los docentes desconocen el concepto de narrativa transmedia y sus posibles usos en el aula. Por otro lado, según los datos obtenidos, el uso de este recurso resulta atractivo e innovador para los alumnos, pues propicia un rol activo y protagónico en ellos. Así mismo, las narrativas transmedia brindan la oportunidad de que el alumno explore sus propias inquietudes y desarrolle su creatividad a través de sus habilidades comunicativas.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

El curso-taller se llevó a cabo con un grupo de jóvenes voluntarios del estado de Tabasco inscritos en la carrera de Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Las sesiones se llevaron de manera virtual, dada la situación derivada por la pandemia por SARS-CoV-2, a través de las plataformas de videoconferencia Zoom y Google Meet. Se emplearon herramientas digitales como el servicio de almacenamiento de archivos Google Drive o la mensajería instantánea por WhatsApp para enviar los materiales de lecturas y mantener comunicación con los voluntarios. Los seis participantes, además, enfrentaron circunstancias adversas por las inundaciones en el estado durante el marco de la intervención. De octubre a diciembre de 2020, la región sufrió con las inundaciones derivadas de las fuertes lluvias y el desbordamiento de ríos. Las sesiones representaron, según los comentarios de los participantes, una actividad que les ayudó a sobrellevar los problemas provocados por ambas contingencias.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

El Módulo sobre Lectura (Molec) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) ha venido presentando estadísticas del comportamiento lector en el país en los últimos años. Según los datos proporcionados por la encuesta en 2020, el 74.5 % de la población lee al menos uno de los materiales considerados por Molec (libros, revistas, periódicos, historietas, páginas de internet, foros o blogs). El 38.5 % de ellos lee por entretenimiento; el 27.1 %, por trabajo o escuela; el 25.5 %, por cultura general; y el 7.4 %, por religión. El 58.8 % afirma que el mayor estímulo para la lectura fue la existencia de textos en casa. Por otro lado, el mayor impedimento de la lectura es la falta de tiempo con un 43.8 % (INEGI, 2020). Los datos

presentados demuestran que aunque un porcentaje de la población lee por razones extra laborales y escolares, aún sigue siendo una cifra muy baja que no repercute en la posición internacional de México en materia de lectura. Además que la facilidad de acceso a los textos en casa, así como un bienestar económico que permite un margen de tiempo suficiente para leer son aspectos indispensables para el fomento de la lectura.

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) reveló que en México el 55 % de los estudiantes alcanzó un nivel 2 de competencia lectora. Éstos son capaces de identificar las ideas principales en un texto moderadamente largo; sólo el 1 % sí alcanzaron un nivel 5 o 6: los que son capaces de manejar conceptos abstractos en textos largos (Salinas et al., 2019, p. 3). Los datos son alarmantes pues casi la mitad de la población estudiantil en el país no posee ni siquiera el mínimo de habilidad lectora.

Recientemente, en 2019, el Gobierno del Estado de Tabasco llevó a cabo la primera edición de la Feria Internacional de la Lectura y el Libro (FILELI). La feria estaba pensada para atender la crisis lectora que aqueja al país y particularmente al estado de Tabasco. De igual manera recientemente se aprobó un apoyo económico para el fomento a la lectura en el estado de Tabasco (Gobierno del Estado de Tabasco, 2019). Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), los estudiantes de la educación básica y media superior han disminuido sus habilidades de lenguaje y comunicación en 14 puntos de 2015 a 2017, ocupando el antepenúltimo lugar a nivel nacional en la rúbrica (INEE, 2019). En 2019, el subsecretario de Fomento a la Lectura y Publicaciones de la Secretaría de Cultura de Tabasco, Luis Alberto López Acopa explicó que Tabasco ahora ocupa el penúltimo lugar en materia de fomento a la lectura (Dios, 2019, párr. 1). Por su parte, para lidiar con el problema la UJAT ha realizado una labor loable que va desde promover la lectura entre los universitarios a través de su fundación

hasta la importante participación de la universidad en la FILELI. No obstante, la misma institución no ha fomentado la aplicación de encuestas para reconocer de manera concreta el nivel de lectura entre sus estudiantes y egresados, lo cual revelaría la eficacia de sus programas y participaciones ante la crisis que aqueja al Estado.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

De trece entrevistados voluntarios del estado de Tabasco para participar en el grupo de intervención, sólo uno afirmó ser un lector de literatura recurrente; dos expresaron que suelen realizar este tipo de lectura de vez en cuando; cuatro explicaron que dedican casi nada de tiempo a la lectura; y cinco afirmaron no practicar nada la lectura de literatura. Ello quiere decir que existe poca o nula lectura por placer entre los encuestados. Cuando se les preguntó si podían definir una obra clásica, todos coincidieron en que se trataba de un libro importante en la historia. A pesar de que se les pidió ser detallados en sus respuestas, éstas fueron genéricas. Ello muestra que los participantes han aprendido sin mayor reflexión sobre las obras clásicas durante su formación escolar y, dado que ninguna respuesta fue abundante, se percibe una posición acrítica ante los textos clásicos. De la cartografía lectora presentada, los participantes sólo identificaron tres títulos y cuatro autores del total de quince obras y dieciocho autores clásicos (ver Apéndice A). Los títulos identificados fueron: *Ilíada*, *Odisea* y *Don Quijote*; mientras que los autores fueron Homero, Miguel de Cervantes, Hernán Cortés y Sor Juana Inés de la Cruz (nadie pudo señalar una de las obras de Hernán Cortés y de Sor Juana Inés de la Cruz). Tan sólo dos personas lograron identificar otro autor además de los señalados, pero no sus obras. Uno identificó a Manuel Sánchez Mármol y otro a Francisco de Quevedo. Por otra parte, un participante logró identificar otro autor, además de los señalados y una de sus obras (la cual no está incluida en la cartografía); éste fue Sófocles y su obra *Antígona*. Finalmente, dos

participantes afirmaron haber leído una de las obras identificadas de la cartografía: uno, la *Ilíada* y otro, un fragmento del *Quijote*. Los encuestados no lograron identificar ni la mitad de títulos o autores de la cartografía, lo que demuestra que su acervo de lecturas clásicas es pobre, se limita a aquéllos que suelen circular en el entorno, pero no han sido leídos.

La mayoría de los participantes expresó haber tenido una mala experiencia con los profesores de literatura. Algunos de éstos los desmotivaron a seguir sus propios intereses lectores. Un participante señaló que un profesor le recomendaba constantemente leer el *Quijote*, pero cuando se le preguntó el porqué, el profesor no pudo responder algo concreto. Otro participante expresó que a partir de ciertas clases donde se habló de los clásicos sin leer alguno, consideró que las obras de este tipo están sobrevaloradas. Esto quiere decir que no hay conciencia plena de la importancia de la lectura de los clásicos en relación con el desarrollo personal y académico de los participantes. Por otro lado, todos los participantes señalaron que habían accedido como voluntarios de la intervención por la motivación que les causó algún profesor, familiar o amigo. Es decir, que a pesar de las malas experiencias, una buena les permitió interesarse por buscar otras opciones para aprender sobre la literatura y ampliar su horizonte lector. En resumen, la falta de motivación por parte de profesores para realizar una lectura recurrente es uno de los principales problemas de los cuales parte este proyecto de intervención y que se demuestra con los resultados de la encuesta diagnóstica.

2.2.3 Objetivo general

Fomentar la lectura de textos clásicos de la literatura griega, latina y escrita en lengua española (específicamente literatura de la Edad Media, Renacimiento, de la época colonial y del Siglo XIX en México) entre un grupo de jóvenes entre veinte y veintinueve años del estado de Tabasco, estableciendo un curso-taller donde se promueva la lectura por placer a través de la

elaboración de una cartografía lectora y el uso de adaptaciones. Se busca incrementar el acervo de lecturas clásicas que sean significativas a los participantes a través de dicha cartografía, creando conciencia de la importancia de leerla al entablar relaciones entre los textos y asuntos que forman parte del entorno del participante. Favorecer la interacción crítica y reflexiva entre los individuos y los textos clásicos, mediante la exhortación al comentario y la implementación de dinámicas tanto escritas como orales y, de esta manera, se promueva un hábito de lectura por placer, identificando los principales obstáculos de la desmotivación e implementando acciones de promoción lectora.

2.2.4 Objetivos particulares

1. Promover la lectura por placer de textos clásicos de latinos, griegos y escritores en lengua española entre un grupo de jóvenes entre veinte y veintinueve años del estado de Tabasco a través la elaboración de una cartografía lectora y el uso de adaptaciones de textos literarios a otros medios.

2. Crear conciencia acerca de la importancia de la lectura de los clásicos, estableciendo relaciones entre los temas de los textos y asuntos que forman parte del entorno de los participantes.

3. Promover la interacción crítica y reflexiva entre los participantes y los textos leídos a través de la exhortación al comentario y la implementación de dinámicas tanto escritas como orales.

4. Incrementar el acervo de lecturas de textos clásicos de latinos, griegos y escritores en lengua española promoviendo una cartografía lectora con textos que resulten interesantes y significativos para este sector de la comunidad seleccionada.

5. Motivar a los participantes para ejercer una práctica recurrente de la lectura, identificando los principales obstáculos de la desmotivación e implementando acciones de promoción lectora.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

La implementación de un curso-taller, presentando una cartografía lectora variada e incluyendo adaptaciones de textos literarios, coadyuvará a la lectura por placer en los jóvenes voluntarios. Establecer relaciones entre los temas de los textos clásicos permitirá que los participantes sean conscientes de la vigencia de su importancia. La exhortación al comentario, así como el desarrollo de actividades orales y escritas promoverá que los voluntarios interactúen entre sí y con los textos de manera crítica y reflexiva. Las lecturas del curso incrementarán el acervo literario de clásicos de los participantes con respecto a los resultados de la encuesta inicial. Al identificar los principales obstáculos e implementando acciones de promoción lectora se motivará a los jóvenes a ser lectores recurrentes.

2.3 Estrategia de la intervención

El proyecto de intervención se fundamenta en la metodología del estudio de caso. Este tipo de método intenta dar seguimiento a un individuo o grupo de individuos para observar ciertos fenómenos. No admite un gran número de participantes, pues busca el análisis profundo no sólo a nivel cuantitativo. Según Hernández Sampieri (2014), un estudio de caso no experimental —el cual observa a un solo participante— debe admitir entre seis y diez participantes; si se busca mayor profundidad en el estudio, entre tres y cinco. Para este proyecto se le dio seguimiento a un total de seis participantes.

El proyecto de intervención realizó un seguimiento en el desarrollo de seis individuos voluntarios. Se buscó reconocer sus principales obstáculos en su proceso lector y evaluar con

profundidad el impacto de las estrategias desarrolladas a lo largo de la intervención para fomentar la literatura clásica, cuyos textos suelen estar más alejados que otros entre los jóvenes. Con el propósito de dar seguimiento profundo al desarrollo del grupo se ideó una serie de encuestas que fueron aplicadas después de cada sesión.

El grupo seleccionado constó de seis voluntarios, los cuales atendieron una convocatoria compartida únicamente entre estudiantes de la carrera en Idiomas de la UJAT. Todos tuvieron en común radicar en uno de los diecisiete municipios del estado de Tabasco. Se realizaron un total de dieciocho sesiones virtuales del mes octubre al mes de diciembre del 2020, los días miércoles y sábados de 17:30 a 19:30 horas. Los participantes tuvieron la opción de disponer de treinta minutos extras para que les fuera aclarada alguna duda o para seguir con la discusión de algún tema.

Se dio a conocer un cartel (ver Apéndice B) para convocar al grupo de voluntarios. Una vez constituido, se presentó una cartografía lectora (ver Apéndice A) compuesta por materiales principales (obras o fragmentos de obra de la literatura clásica) y materiales de apoyo (adaptaciones escritas o audiovisuales de las obras clásicas o relacionadas con éstas). Las obras seleccionadas fueron de géneros y temas variados, sobresalientes y populares. La cartografía se dividió en tres secciones principales: (a) literatura griega, (b) literatura latina, y (c) literatura escrita en español (medieval, renacentista, colonial y del siglo XIX).

Tres de las principales estrategias implementadas fueron el acompañamiento en la lectura a través de explicaciones, guías de las sesiones (ver Apéndice C) y de las lecturas (ver Apéndice D); la incitación al comentario crítico y el uso de adaptaciones (escritas o en otros medios) para apoyar la comprensión de la lectura. Según Garrido (2013) la única manera de promover la lectura efectivamente y de fortalecer la comprensión lectora es mediante el ejemplo. Éste

consiste en que los individuos observan los hábitos lectores de las personas con las que conviven frecuentemente. Por otro lado, los promotores de la lectura deben acompañar durante el proceso de formación de estos nuevos lectores. Una de las principales estrategias es la lectura en voz alta que el promotor realiza frente al grupo. En ésta, quien está leyendo debe detenerse, explicar y atender las dudas en el instante.

Por otro lado, el comentario según Cassany (2006), es la oportunidad que tiene el estudiante para participar en la obra. La escritura es el medio ideal del comentario crítico, ya que a diferencia de la producción oral, la escritura implica un proceso de creación y revisión antes de ser emitido. No obstante, se consideró para este proyecto de intervención que el comentario no podía ser emitido tajantemente. Éste comenzó desde una opinión breve hasta productos más extensos. El comentario formó parte gradual en las sesiones de intervención, se dieron ejemplos orales por parte del promotor para luego brindar sutilmente a los participantes espacios más amplios para que pudieran emitir una opinión escrita acerca de las sesiones y las lecturas. Esto con el fin de que el participante no se viera abrumado con la escritura de textos extensos para expresar su opinión.

Finalmente, la presentación del material de apoyo basado en adaptaciones de las obras clásicas o que retomen temas cercanos funcionó como una herramienta para que los participantes aceptaran con mayor facilidad los textos clásicos presentados. Por otro lado, cada sesión se conformó como un espacio de respeto y confianza propicio para el comentario oral. Ello permitió un avance gradual en el comentario crítico acerca de las relaciones entabladas entre los clásicos y las adaptaciones.

2.4 Procedimiento de evaluación

Se realizó un cuestionario inicial diagnóstico con el fin de identificar los aspectos principales de los participantes relativos a la lectura (ver Apéndice E). Para evaluar el desarrollo del grupo, se elaboró una serie de encuestas (ver Apéndice F) que fueron aplicadas un día después de haber tenido la sesión síncrona. En las encuestas se preguntó acerca de la actividad lectora del material para las sesiones, los principales problemas al momento de leer los textos y, gradualmente, se incluyeron espacios para comentarios asíncronos acerca del curso, las explicaciones durante las sesiones, las obras clásicas y las adaptaciones revisadas, estas encuestas fueron de carácter voluntario, pues se buscó que los participantes se integraran a las dinámicas del comentario oral y escrito de manera voluntaria. Por otro lado, se registraron todas las sesiones a través de grabaciones donde se recopiló las participaciones orales de los participantes. Finalmente, se elaboró una entrevista semiestructurada para evaluar el curso. La asistencia a la entrevista fue voluntaria. Todos los participantes atendieron dicho llamado, donde se recopiló opiniones y comentarios acerca generales acerca del curso.

2.5 Procesamiento de evidencias

Para el procesamiento de los datos se organizaron las evidencias que recopilaron los datos necesarios: encuesta inicial, encuestas recurrentes, sesiones grabadas, textos producidos y entrevistas finales. Se cotejó cada objetivo con las acciones realizadas durante la intervención. Se observó los impactos que se tuvo y los indicadores de un antes y un después de la intervención para corroborar que los objetivos fueran cumplidos. Posteriormente, se realizó un vaciado de datos en tablas que permitieron observar lo siguiente acerca de los individuos: las características iniciales, el desarrollo durante el curso y los comentarios finales. Se procesó la información enmarcándola a partir de lo expuesto en el marco teórico y metodológico. La categoría de

características iniciales incluyó los siguientes datos: datos generales; hábitos lectores; motivos de ingreso al curso y presentación de cartografía lectora. La de desarrollo durante curso, los siguientes: asistencias; hábitos lectores; aspectos personales; lecturas, adaptaciones e interés; obstáculos y motivación. Por último, se agrupó la información de los comentarios generales con respecto al curso, la cartografía lectora, los clásicos literarios y el uso de adaptaciones.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Respecto a las características iniciales

Los resultados y la discusión acerca de los datos obtenidos de los participantes están divididas en tres secciones: una dedicada a las características iniciales; otra, a la participación y evolución durante el curso y, por último, a las opiniones y comentarios finales del curso. El nombre de los participantes fue abreviado para conservar el carácter anónimo. Se emplearon las siguientes letras para designar a los seis voluntarios: “DE”, “DI”, “ED”, “LO”, “RO” y “VA”. Cada uno de ellos dio el consentimiento para participar anónimamente como parte del análisis de este reporte.

En la Tabla 1 se enlistan los datos generales de los participantes. Éstos se encuentran en un rango de edad que va de los 21 a los 29 años, son estudiantes de la carrera de Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y son originarios del estado de Tabasco. “DE”, “DI”, “LO” y “VA” son de sexo femenino y únicamente “ED”, masculino. “DE” radica en el municipio de Cunduacán; “DI” y “ED”, en el de Cárdenas; “LO”, en el de Huimanguillo; “RO”, en el de Jalapa; y “VA”, en el de Villahermosa. En el marco de las sesiones de intervención el estado sufrió el embate de un desastre natural: inundación. De los municipios donde radican las y el participante, los gravemente afectados fueron: Cunduacán y Villahermosa; y los moderadamente afectados fueron Huimanguillo, Cárdenas y Jalapa. Como se describirá más adelante, la contingencia intervino en la constancia de “DE” y “VA”.

Tabla 1*Características iniciales: datos generales*

Participante	Sexo	Edad	Ocupación	Estado	Municipio
“DE”	Femenino	22	Estudiante	Tabasco	Cunduacán
“DI”	Femenino	24	Estudiante	Tabasco	Cárdenas
“ED”	Masculino	29	Estudiante	Tabasco	Cárdenas
“LO”	Femenino	21	Estudiante	Tabasco	Huimanguillo
“RO”	Femenino	23	Estudiante	Tabasco	Jalapa
“VA”	Femenino	25	Estudiante	Tabasco	Villahermosa

En una encuesta inicial (ver Apéndice E) y durante la sesión introductoria se les preguntó acerca de sus hábitos y su contexto de lectura. “DE” expresó que suele leer textos escolares, libros y escritos en redes sociales. Dedicar de una a dos horas diarias a la lectura en general; de cuarenta minutos a siete horas a la semana a la lectura por placer; y muy poco a la lectura de literatura. El espacio en el que suele leer es el comedor; los materiales de lectura con mayor abundancia en su casa son las enciclopedias y los libros de literatura; y los integrantes del hogar no suelen leer en casa.

La participante “DI” suele leer textos escolares, libros y escritos en redes sociales; dedica de una a dos horas diarias a la lectura general; de cuarenta minutos a siete horas a la semana a la lectura por placer; y muy poco a la lectura de literatura. El espacio en el que suele leer es su habitación compartida; los materiales con mayor abundancia en su casa son: enciclopedias, libros de textos o escolares, literatura, libros sobre temas de ciencias, libros sobre temas de ciencias sociales y los integrantes del hogar suelen leer en casa.

El participante “ED” suele leer textos escolares, libros y escritos en redes sociales; dedica de una a dos horas a la lectura por placer; de cuarenta minutos a siete horas a la semana a la lectura por placer; y muy poco a la lectura de literatura. El espacio en el que suele leer es su habitación propia; los materiales con mayor abundancia en su casa son: libros de textos o escolares, literatura, libros sobre temas de ciencias, libros sobre temas de ciencias sociales, historietas y los integrantes del hogar no suelen leer en casa.

La participante “LO” suele leer textos escolares, libros y escritos en redes sociales; dedica de una a dos horas diarias a la lectura general; de ocho a quince horas a la semana a la lectura por placer; y poco a la lectura de literatura. El espacio en el que suele leer es su habitación compartida; los materiales que más abundan en su casa son: enciclopedias, libros de textos o escolares, literatura, libros sobre temas de ciencias, libros sobre temas de ciencias sociales, revistas y los integrantes del hogar suelen leer en casa.

La participante “RO” suele leer libros en general, particularmente la Biblia; dedica más de cuatro horas diarias a la lectura general; más de veinticinco horas a la semana a la lectura por placer; y mucho a la lectura de literatura. El espacio en el que suele leer es su habitación propia; los materiales con mayor abundancia en su casa son: enciclopedias, libros de textos o escolares, literatura, libros sobre temas de ciencias, revistas, historietas y los integrantes del hogar suelen leer en casa.

La participante “VA” suele leer libros, mangas y cómics; dedica de dos a cuatro horas diarias a la lectura general; de quince a veinticinco horas semanales a la lectura por placer; y algo de tiempo a la lectura de literatura. El espacio en el que suele leer es su habitación propia; los materiales con mayor abundancia en su hogar son: enciclopedias, libros de textos o escolares,

literatura, libros sobre temas de ciencias, libros sobre temas de ciencias sociales, revistas (de divulgación), revistas, historietas y los integrantes del hogar suelen leer en casa.

En la Tabla 2 se transcriben los comentarios acerca de las expectativas iniciales de las y el participante. *Aprender* y *conocer* fueron los verbos asociados a las motivaciones de ingreso al curso, es decir, la principal expectativa era recibir un panorama de la literatura clásica lo suficientemente amplia como para introducirse satisfactoriamente en ella. Los motivos secundarios que le siguen son los de conocer las adaptaciones que se presentarían durante el curso; identificar aquellos títulos de los que habían escuchado, pero de los que no sabían nada; y despertar amor por la lectura.

Tabla 2

Características iniciales: motivos de ingreso al curso

Participante	Comentario sobre los motivos para la participación voluntaria en el curso
“DE”	“Espero poder <i>aprender</i> un poco sobre la literatura griega y latina. Hace tiempo que me interesa, pero no le he dedicado el tiempo necesario. También he escuchado que <i>Antón Pérez</i> es un clásico, pero nunca lo he leído. En verdad espero tener contacto con lectores experimentados que deseen compartir sus conocimientos y opiniones.” (participante de sexo femenino).
“DI”	“Quiero <i>aprender</i> más sobre los clásicos literarios y sus diversas adaptaciones.” (participante de sexo femenino).
“ED”	“ <i>Conocer</i> sobre literatura clásica e identificar las referencias de la misma en la cultura popular.” (participante de sexo masculino).

Participante	Comentario sobre los motivos para la participación voluntaria en el curso
“LO”	“Lo que espero del curso es <i>conocer</i> sobre la literatura y tomarle amor a la lectura.” (participante de sexo femenino).
“RO”	“Poder <i>conocer</i> historias que antes no había leído, pero que sí he escuchado sobre las mismas, y con el material impartido lograr tener conocimientos sobre las mismas.” (participante de sexo femenino).
“VA”	“ <i>Aprender</i> más sobre la literatura y poder empaparme por completo de conocimiento.” (participante de sexo femenino).

Como parte de la evaluación inicial a los participantes, se les presentó la cartografía lectora (ver Apéndice A) con los autores y lecturas del curso. En la Tabla 3 se muestran los títulos y autores identificados por los participantes. Todos ellos reconocieron el *Quijote*, la *Ilíada* y la *Odisea*; sólo “DE” señaló el nombre de la obra *Antón Pérez* en adición. Entre los autores que integraron la cartografía se identificaron a Homero, Sor Juana, Cervantes y Cortés. Adicionalmente, “ED” reconoció el nombre del autor Francisco de Quevedo; y, “RO”, el del autor Sófocles. Sólo “RO” pudo nombrar el título de otra obra que no estuviera en la cartografía, pero que perteneciera a uno de los autores de la misma.

Tabla 3*Características iniciales: presentación de cartografía lectora*

Participante	Identificación de títulos de la cartografía lectora (15 títulos)	Identificación de autores de la cartografía lectora (18 autores)	Otros títulos de los autores de la cartografía lectora
“DE”	<i>Quijote, Ilíada, Odisea, Antón Pérez.</i>	Homero, Sor Juana, Cervantes y Cortés.	No.
“DI”	<i>Quijote, Ilíada, Odisea.</i>	Homero, Sor Juana, Cervantes y Cortés.	No.
“ED”	<i>Quijote, Ilíada, Odisea.</i>	Homero, Quevedo, Sor Juana, Cervantes y Cortés.	No.
“LO”	<i>Quijote, Ilíada, Odisea.</i>	Homero, Sor Juana, Cervantes y Cortés.	No.
“RO”	<i>Quijote, Ilíada, Odisea.</i>	Homero, Sófocles, Sor Juana, Cervantes y Cortés.	<i>Antígona</i> (Sófocles).
“VA”	<i>Quijote, Ilíada, Odisea.</i>	Homero, Sor Juana, Cervantes y Cortés.	No.

Se le pidió que, de manera voluntaria, escribieran un comentario o definición de qué es un clásico literario, sólo “ED” omitió su comentario, pues se pensaba incapaz de emitir un juicio sobre el concepto. Las demás participantes escribieron breves definiciones, las cuales fueron transcritas en la Tabla 4. Se extrajo las ideas claves de cada definición. La idea de que el clásico es atemporal se repitió en las participantes “DE”, “DI”, “LO” y “RO”. Acerca de que es un modelo literario, en las participantes “DI”, “LO”, “RO” y “VA”. Sobre que el clásico está ligado

a un autor reconocido, en las participantes “LO” y “RO”. Finalmente, “DE” evocó tres ideas que no se repitieron en las demás definiciones: temas humanos, originalidad genialidad.

Tabla 4

Características iniciales: comentario o definición de clásico literario

Participante	Comentario o definición: clásico literario	Idea clave
“DE”	“Una obra que retrata la esencia del ser humano (imprevisibilidad, inteligencia, conformismo, sentimientos, etc.), cuya originalidad y genialidad perduran a través del tiempo.” (participante de sexo femenino).	Temas humanos, originalidad, genialidad, atemporal .
“DI”	“Un clásico de la literatura es un escrito que nunca pasa de moda. Y por lo mismo, sirve de inspiración para otras obras a través del tiempo.” (participante de sexo femenino).	Atemporal, modelo literario.
“ED”	Sin comentario.	No aplica.
“LO”	“Considero que son libros que por su éxito y reconocimiento de los autores son dignos de imitar, vaya, que son un modelo que seguir y que perduraran por siglos.” (participante de sexo femenino).	<u>Reconocimiento del autor</u> , modelo literario, atemporal.
“RO”	“Considero que es una historia escrita correctamente y ha perdurado por años y por siglos como un tesoro, conectando la actualidad con un determinado contexto por un gran escritor.” (participante de sexo femenino).	Modelo literario, atemporal, <u>reconocimiento del autor.</u>

Participante	Comentario o definición: clásico literario	Idea clave
“VA”	“Sí, es aquel que se caracteriza por ser el precursor de varias obras según el género de la misma.” (participante de sexo femenino).	Modelo literario.

Los datos recopilados de las características iniciales muestran la relación del contexto familiar y el interés por la lectura. Cuatro de seis familiares leen en casa, sólo los de “DE” y “ED” no lo hacen. Sin embargo, en el caso de “ED” existe diversidad en los materiales lectores. En el caso de “DE”, aunque menos variados, también posee textos para leer en casa. Según explica Garrido (2004, 2013), la motivación de la lectura inicia en el hogar. Si los integrantes leen y además hay materiales al alcance para practicar la lectura, es más fácil que el individuo desarrolle un interés por los libros. En el caso de los participantes, esto se refleja en sus motivaciones por ingresar voluntariamente al curso. A pesar de que se practica poco la lectura por placer y, especialmente, la de literatura —a excepción de “RO”—, los participantes mostraron un interés por hacer crecer sus hábitos lectores, evocando verbos como *conocer* y *saber* para referirse a ello.

Al adentrarse al tema de los clásicos literarios, se hace presente un problema paradójico: los títulos de esta clase con mayor difusión son rápidamente identificados, esto mismo sucede con el nombre de los autores. No obstante, los textos no son leídos o se sabe muy poco de qué trata la obra de tal o cual autor clásico. Los participantes lograron identificar con facilidad tres títulos: el *Quijote*, la *Ilíada* y la *Odisea*; y cuatro autores: Homero, Sor Juana, Cervantes y Cortés. Tanto los títulos como los autores forman parte de un canon literario que se preserva por medio de la labor editorial y se refuerza a través del sistema educativo (Calvino, 1994; Martín García, 2018). Debido a los bajos índices de lectura en México, reconocer estas obras no es igual

a haberlas leído. Aunado a ello, el aura creada alrededor de ellas impide que los estudiantes logren acercarse con confianza y con una actitud crítica. Las definiciones escritas por los participantes demuestran que han asimilado la definición tradicional de clásicos literarios, cuyo centro gira alrededor de lo universal y la autoridad literaria (Carreira, 2020). Lo cual se muestra claramente en las ideas claves de las definiciones: atemporal, modelo literario y reconocimiento del autor. Durante las sesiones se trabajó para transformar el estado inicial de estas definiciones y encaminarlas hacia una visión crítica.

3.2 Respecto al desarrollo de los participantes durante el curso

El desarrollo de los participantes durante el curso observa los siguientes puntos: asistencias; aspectos personales; lectura, adaptaciones e interés; y obstáculos y motivaciones. Los datos fueron extraídos de las grabaciones de las sesiones y de las encuestas recurrentes. Sobre la asistencia, en la Tabla 5 se enlista la información relacionada con ésta. Se observa que “DI”, “ED” y “LO” tienen la mayor cantidad de asistencias, con diecisiete de dieciocho. Le sigue “RO” con quince asistencias. “DE” con diez; y, quien tuvo la menor asistencia fue “VA”, con cuatro. Todas las faltas, sin excepción, fueron justificadas. Como se muestra en la Tabla 5, los participantes faltaron al menos a una sesión derivado de imprevistos escolares —esto incluye: exceso de tarea, exámenes y clases no previstas—. La razón más grave de faltas fue el desastre natural. “DE” y “VA” radicaban en una zona afectada por las inundaciones, ello afectó su constancia en el curso. No obstante, se les dio seguimiento extra clase y no se perdió la comunicación total con las participantes. Por su parte, aunque “LO” y “RO” estuvieron también en una zona afectada, el desastre natural sólo propició fallas técnicas (apagón y falta de internet).

Tabla 5*Desarrollo: asistencias*

Participante	Asistencia	Justificación de faltas	Razones principales de inasistencia
“DE”	10/18	Sí	Desastre natural ; imprevistos escolares.
“DI”	17/18	Sí	Imprevisto personal.
“ED”	17/18	Sí	Imprevisto escolar.
“LO”	17/18	Sí	Falla técnica.
“RO”	15/18	Sí	Imprevistos escolares, falla técnica.
“VA”	04/18	Sí	Desastre natural , imprevistos escolares.

Sobre el monitoreo en el hábito lector, “DE” muestra un incremento interrumpido de éste. En la Tabla 6 se marca con rojo los materiales no leídos, con verde los leídos y con azul los leídos parcialmente a más de la mitad. Se observa que en las sesiones dos, tres, cuatro y seis hay materiales de color rojo y uno de color azul. La sesión en la que menos se leyó fue la tres. Posteriormente, a partir de la sesión siete los materiales están, en su totalidad, de color verde. Este incremento en el hábito lector se interrumpió por el desastre natural que sufrió el estado y que fue la causa principal en las faltas de “DE”. Como parte de las acciones que se tomaron para dar seguimiento, se mantuvo comunicación con la participante extra clase, donde externó su deseo de continuar a pesar de las adversidades.

Tabla 6

Desarrollo: hábitos lectores “DE”

Participante “DE”								
S1: Lecturas realizadas durante la sesión	S2: Canto I: leído completo; canto II y canto II: (no leídos); canto XII: no leído; Ilíada manga: leído completo.	S3: <i>Odisea el manga:</i> no leído; <i>Odisea</i> viñetas: no leído; <i>Odisea</i> canto I: no leído; Canto XVII: no leído; Canto XII: no leído.	S4: Novela gráfica 300: no leído; Fragmentos <i>Libro VII</i> de Heródoto: incompleto (más de la mitad); Película 300: no visto.	S5: No asistió	S6: <i>Historias curiosas:</i> leído completo; minificciones: leído completo; viñetas de <i>Bob Esponja:</i> no leído; película <i>Gladiator:</i> no visto.	S7: <i>Historia natural:</i> leído completo; FMA número 22: leído completo; Video Roma I: visto; Donald país matemáticas: visto.	S8: No asistió.	S9: Selección de <i>Libro de Buen Amor:</i> leído completo; película <i>Cartero de Neruda:</i> visto; poema: leído; película <i>Tranvía:</i> visto.
S10: Poemas de Quevedo: leído completo; tratado de Quevedo: leído completo; video 31 minutos: visto.	S11: No asistió.	S12: Lectura realizada durante la sesión.	S13: Lectura realizada durante la sesión.	S14: No asistió.	S15: No asistió.	S16: No asistió.	S17: No asistió.	S18: No asistió.

Sobre los hábitos lectores de “DI”, la participante muestra un incremento a partir de la sesión ocho. En la Tabla 7 se marca con verde las lecturas leídas; con rojo las no leídas; con azul, las leídas más de la mitad y con morado, las leídas menos de la mitad. En las sesiones de la dos a la cuatro y de la seis a la siete hay presencia de los colores azul, morado y rojo. Esto cambia en

la sesión ocho, donde todos los materiales presentan color verde. Esta situación se mantuvo hasta el final del curso, demostrando un aumento en los hábitos lectores de “DI”.

Tabla 7

Desarrollo: hábitos lectores “DI”

Participante “DI”								
S1: Lecturas realiza- das durante la sesión	S2: <i>Ilíada</i> canto I: leído incom- pleto (menos de la mitad); canto II y canto II: (no leídos); canto XII: leído comple- to; <i>Ilíada</i> manga: leído incom- pleto (más de la mitad).	S3: <i>Odisea el</i> manga: leído completo ; <i>Odisea</i> viñetas: leído completo ; <i>Odisea</i> canto I: leído completo ; canto XVII: incom- pleto (menos de la mitad); canto XII: no leído	S4: Novela gráfica 300: no leído; frag- mentos del <i>Libro</i> VII de Heró- doto: leído completo ; Película 300: visto.	S5: No asis- tió.	S6: <i>Historias</i> curiosas: leído completo; minificcio- nes: leído completo; viñetas de Bob Esponja: no leído; película <i>Gladiator</i> : visto.	S7: Fragmentos <i>Historia</i> <i>natural</i> : leído completo; FMA número 22: no leído; Video Roma I: visto; Donald país matemáticas: incompleto (más de la mitad).	S8: Fábulas: leído completo; película <i>Rebelión</i> en la granja: visto; video YouTube: visto.	S9: Selección de <i>Libro</i> de <i>Buen</i> <i>Amor</i> : leído completo; película <i>Cartero de</i> <i>Neruda</i> : visto; poema: leído; película <i>Tranvía</i> : visto.
S10: Poemas de Quevedo : leído completo ; tratado de Quevedo : leído completo ; video 31 minutos: visto.	S11: Capítu- lo I primera parte: leído comple- to; capítulo VII primera parte: leído comple- to; <i>Quijote</i> el manga: leído; película	S12: Lectura realizad a durante la sesión.	S13: Lectura realizad a durante la sesión.	S14: Se- lec- ción de poe- sía de Sor Jua- na: leído com- pleto; pelí- cula <i>Hilo</i> <i>fan- tasma</i> : visto.	S15: <i>Antón</i> <i>Pérez</i> : del capítulo I al V: leído	S16: <i>Antón Pérez</i> : del capítulo VI al X: leído	S17: <i>Antón</i> <i>Pérez</i> : del capítulo XI al XV: leído	S18: <i>Antón</i> <i>Pérez</i> : del capítulo XVI al XX: leído

 Participante “DI”

 Alatris-
te: visto.

“ED” presenta un incremento similar al de “DI”. En la Tabla 8 se muestra que en las sesiones dos, tres, seis y siete están presentes los colores azul, morado y rojo. Esta situación cambia a partir de la sesión ocho. Los colores de los materiales son en su totalidad de color verde. Ello demuestra también un incremento en el hábito lector en el participante.

Tabla 8
Desarrollo: hábitos lectores “ED”

Participante “ED”								
S1: Lecturas realizadas durante la sesión	S2: <i>Ilíada</i> canto I: leído completo; Fragmentos canto II y canto II: leídos incompletos (menos de la mitad); canto XII: no leídos; <i>Ilíada</i> el manga: no leído.	S3: <i>Odisea</i> el manga: leído completo; <i>Odisea</i> viñetas: leído completo; <i>Odisea</i> canto I: incompleto (más de la mitad); Canto XVII: incompleto (menos de la mitad); Canto XII: no leído.	S4: Novela gráfica 300: no leído; Fragmentos del <i>Libro VII</i> de Heródoto: leído completo; Película a 300: visto.	S5: No asistió.	S6: <i>Historias curiosas</i> : leído completo; minificciones: leído completo; viñetas de Bob Esponja: no leído; película <i>Gladiator</i> : visto.	S7: Fragmentos <i>Historia natural</i> : leído completo; FMA número 22: no leído; Video Roma I: visto; Donald país matemáticas: incompleto (más de la mitad).	S8: Fábulas: leído completo; película <i>Rebelión en la granja</i> : visto; video YouTube: visto.	S9: Selección de <i>Libro de Buen Amor</i> : leído completo; película <i>Cartero de Neruda</i> : visto; poema: leído; película <i>Tranvía</i> : visto.

 Participante “ED”

S10: Poemas de Que- vedo: leído com- pleto; tratado de Que- vedo: leído com- pleto; video 31 minutos: visto.	S11: Capítulo I primera parte: leído completo; capítulo VII primera parte: leído completo; Quijote el manga: leído; película Alatriste: visto.	S12: Lectura realizada durante la sesión.	S13: Lectu- ra reali- zada duran- te la sesión.	S14: Sele- cción de poesía de Sor Jua- na: leído com- pleto; pelí- cula Hilo fantas- ma: visto.	S15: <i>Antón</i> <i>Pérez: del</i> capítulo I al V: leído	S16: <i>Antón</i> <i>Pérez: del</i> capítulo VI al X: leído	S17: <i>Antón</i> <i>Pérez:</i> del capítu- lo XI al XV: leído	S18: <i>Antón</i> <i>Pérez: del</i> capítulo XVI al XX: leído
--	---	--	---	---	---	--	--	---

En la Tabla 9 se muestra que “LO” tuvo constancia en la lectura. Únicamente hay presencia del color azul en la sesión tres. A partir de la sesión cuatro, revisó por completo y sin falta todos los materiales de las sesiones. La participante fue la más constante en sus hábitos lectores.

Tabla 9

Desarrollo: hábitos lectores “LO”

Participante “LO”								
S1: Lec- turas reali- zadas du- rante la se- sión	S2: No asistió.	S3: <i>Odisea</i> el manga: incompleto (más de la mitad); <i>Odisea</i> viñetas: leído completo; <i>Odisea</i> canto I: leído completo; canto XVII: leído completo; canto XII: incompleto (más de la mitad).	S4: Novela gráfica <i>300</i> : leído completo; fragmen- tos del <i>libro VII</i> de Heródoto: leído completo; Película <i>300</i> : visto.	S5: <i>Sand- man</i> <i>Calíope</i> : leído completo ; <i>Edipo</i> <i>Rey</i> : leído completo ; película <i>Psicosis</i> : no visto.	S6: <i>Historias</i> <i>curiosas</i> : leído completo; minificciones: leído completo; viñetas de Bob Esponja: leído completo; película <i>Gladiador</i> : visto.	S7: Frag- mentos <i>Historia</i> <i>natural</i> : leído completo ; FMA número 22: leído completo ; video <i>Roma I</i> : visto; Donald país matemá- ticas: visto.	S8: Fábulas: leído completo; película <i>Rebelión</i> <i>en la</i> <i>granja</i> : visto; video YouTube: visto.	S9: Sele- cción de <i>Libro de</i> <i>Buen</i> <i>Amor</i> : leído completo ; película <i>Cartero</i> <i>de</i> <i>Neruda</i> : visto; poema: leído; película <i>Tranvía</i> : visto.
S10: Poe- mas de Que- vedo: leído com- pleto; tra- tado de Que- vedo: leído com- pleto; video 31 mi- nutos : visto.	S11: Capítulo I primera parte: leído completo ; capítulo VII primera parte: leído completo ; <i>Quijote</i> el manga: leído; película <i>Alatriste</i> : visto.	S12: Lectura realizada durante la sesión.	S13: Lectura realizada durante la sesión.	S14: Sele- cción de poesía de Sor Juana: leído completo ; película <i>Hilo</i> <i>fantasma</i> : visto.	S15: <i>Antón Pérez</i> : del capítulo I al V: leído	S16: <i>Antón</i> <i>Pérez</i> : del capítulo VI al X: leído	S17: <i>Antón</i> <i>Pérez</i> : del capítulo XI al XV: leído	S18: <i>Antón</i> <i>Pérez</i> : del capítulo XVI al XX: leído

Sobre los hábitos de lectura de “RO”, se observa, en la Tabla 10, un incremento en la lectura a partir de la sesión tres. Esto se vio interrumpido ligeramente en las sesiones cinco y diez, donde hay materiales marcados con color rojo. Únicamente hay una situación no favorable de la lectura en la sesión dos, donde hay presencia de los colores azul y morado.

Tabla 10

Desarrollo: hábitos lectores “RO”

Participante RO								
S1: Lec- turas reali- zadas du- rante la se- sión	S2: <i>Ilíada</i> canto I: leído incompleto (más de la mitad); canto II y canto II: leídos incomple- tos (más de la mitad); canto XII: leído incompleto (menos de la mitad); <i>Ilíada</i> manga: leído incompleto (más de la mitad)	S3: <i>Odisea</i> el manga: leído completo; <i>Odisea</i> viñetas: leído completo; <i>Odisea</i> canto I: leído completo; canto XVII: leído completo; canto XII: leído completo.	S4: Novela gráfica 300: leído completo; fragmentos del <i>Libro VII</i> de Heródoto: incompleto (más de la mitad); Película 300: visto.	S5: <i>Sandman</i> <i>Calíope</i> : no leído; <i>Edipo</i> <i>Rey</i> : leído completo; Película <i>Psicosis</i> : visto.	S6: No asistió.	S7: No asistió.	S8: Fábulas: leído completo; película <i>Rebelión</i> en la granja: visto; video YouTube: visto.	S9: Selección de <i>Libro</i> de <i>Buen</i> de <i>Amor</i> : leído completo; película <i>Cartero de</i> <i>Neruda</i> : visto; poema: leído; película <i>Tranvía</i> : visto.

 Participante RO

S10: Poe- mas de Que- vedo: leído com- pleto; tra- tado de Que- vedo: leído com- pleto; video 31 mi- nutos : no visto.	S11: Capítulo I primera parte: leído completo; capítulo VII primera parte: leído completo; <i>Quijote</i> el manga: leído; película <i>Alatriste</i> : visto.	S12: Lectura realizada durante la sesión.	S13: Lectura realizada durante la sesión.	S14: No asistió.	S15: <i>Antón Pérez</i> : del capítu- lo I al V: leído	S16: <i>Antón Pérez</i> : del capítu- lo VI al X: leído	S17: <i>Antón Pérez</i> : del capítulo XI al XV: leído	S18: <i>Antón Pérez</i> : del capítulo XVI al XX: leído
--	---	--	--	----------------------------	---	--	---	--

Dada la contingencia que padeció la participante “VA” a causa de las inundaciones que sufrió el estado de Tabasco, no hubo constancia durante las sesiones que pudiera proporcionar los datos necesarios para constatar si hubo o no un incremento en el hábito lector de la participante. Solamente se observa, en la Tabla 11, la presencia de los colores rojo y morado en la sesión dos y el color verde en los materiales totales de la sesión 10. Debido a esta situación, se le dio seguimiento a la participante de manera extra clase, donde externó la dificultad para asistir debido al desastre natural y sus deseos de continuar en contacto.

Tabla 11*Desarrollo: hábitos lectores “VA”*

Participante “VA”								
S1: Lecturas realizadas durante la sesión	S2: Fragmento canto I: leído completo; Fragmentos canto II y canto II: leídos incompletos (menos de la mitad); canto XII: no leídos; <i>Ilíada</i> manga: leído completo.	S3: No asistió.	S4: No asistió.	S5: No asistió.	S6: No asistió.	S7: No asistió.	S8: No asistió.	S9: No asistió.
S10: Poemas de Quevedo: leído completo; tratado de Quevedo: leído completo; video 31 minutos: visto.	S11: No asistió.	S12: Lectura realizada durante la sesión.	S13: No asistió.	S14: No asistió.	S15: No asistió.	S16: No asistió.	S17: No asistió.	S18: No asistió.

Sobre los aspectos personales de los participantes, se recopilan los siguientes datos: contexto del participante, el desarrollo de estrategias individuales, interacciones entre pares y los motivos de permanencia. Acerca del contexto, los puntos más relevantes son: “DE” y “VA” se encontraban en zona de riesgo de desastre natural con afectaciones. “LO”, en zona de riesgo sin afectaciones. “DI” y “ED” presentaban inestabilidad en la conexión a internet, esto debido a que

la red del municipio de Cárdenas no es confiable y, por último, “RO” se localizaba en una zona con constantes ruidos.

A lo largo del curso, los participantes desarrollaron estrategias individuales para mejorar su aprendizaje. “DE” desarrolló las siguientes: toma de notas y planteamiento de preguntas durante las sesiones; “DI”: toma de notas, planteamiento de preguntas durante las sesiones y petición constante de recomendación de lecturas; “ED”: toma de notas, preguntas durante las sesiones y preguntas extra clase; “LO”: comentar con familiares y amigos lo aprendido, así como el planteamiento de preguntas durante las sesiones; “RO”: toma de notas; planteamiento de preguntas durante las sesiones; comentarios escritos sobre los textos; escuchar grabaciones de las sesiones; y “VA”: relacionar los textos con materiales conocidos.

Respecto a la interacción entre pares se observa lo siguiente: “DE” realizaba interrupciones de afirmación o duda hacia sus compañeras, ello motivaba breves interacciones. “DI” y “ED” solían emitir comentarios para complementar idea de los participantes. “RO” era quien mayores interacciones generó durante el curso, realizaba comentarios para complementar ideas; planteaba preguntas personales y de las lecturas, afirmaba las participaciones de compañeros y retomaban las ideas de los demás para iniciar una nueva conversación. “LO” hacía comentarios para complementar ideas; planteamiento de preguntas personales y de las lecturas e interrupciones para afirmar la participación de compañeros. “VA” emitía comentarios para complementar ideas y planteamiento de dudas sobre otros comentarios.

En la Tabla 12 se muestran los principales motivos expuestos por los participantes para continuar con su permanencia en el curso. Todos los participantes coincidieron en señalar las lecturas y las explicaciones durante las sesiones como motivos principales. A excepción de “DE”, se señaló el ambiente de las sesiones como otro de los motivos. En adición, “DE”, “DI”,

“RO” y “VA” subrayaron el lenguaje usado en las clases, éste fue mayormente informal sin descuidar la calidad de la información proporcionada. “DI” puntualizó el horario —ya que se ajustaba a sus demás actividades— y las diapositivas usadas en las sesiones, éstas le resultaban atractivas. Finalmente, “LO” y “RO” destacaron que los comentarios de los demás participantes formaron parte de los motivos de su permanencia en el curso.

Tabla 12

Desarrollo: motivos de permanencia

Participante	Motivaciones de permanencia
“DE”	Lecturas, explicaciones y lenguaje usado durante las sesiones.
“DI”	Lecturas, explicaciones , horario, lenguaje, diapositivas y ambiente de las sesiones .
“ED”	Lecturas, explicaciones y ambiente de las sesiones .
“LO”	Lecturas, explicaciones , comentarios de participantes y ambiente de las sesiones .
“RO”	Lecturas, explicaciones , lenguaje, comentarios de participantes, ambiente de las sesiones .
“VA”	Lecturas, explicaciones , lenguaje y ambiente de las sesiones .

Acerca de las lecturas, adaptaciones e interés, se observaron las siguientes categorías: lectura favorita; sesión favorita; adaptaciones y preferencias; y adaptaciones y utilidad. A propósito de la lectura y la sesión favoritas, hay variedad de respuestas. Esto es un indicador positivo de la intervención, pues la diversidad y calidad de la cartografía lectora y de las sesiones

permitieron que los participantes tuvieran opciones que se ajustaran a sus intereses. En la Tabla 13, se muestra el resumen de estos datos. “ED” y “LO” expresaron que se encontraban indecisos en la selección de una sola lectura favorita. “ED” señaló dos lecturas: *Edipo rey* y *Quijote*; mientras que “LO” puntualizó tres lecturas: *Quijote*, la selección de poemas de Sor Juana e *Historias curiosas*. Por otro lado, los fragmentos del *Quijote* figuraron como las lecturas que más gustaron a los participantes. Sobre la sesión favorita, “DI” se mostró indecisa en señalar una sesión específica. Por esta razón, mencionó la sección de los griegos, que incluyó las sesiones dos a la cinco (cuatro clases en total), como sus favoritas. Sólo hubo una sesión que se repitió como preferida, ésta fue la número trece (Hernán Cortés), que fue señalada por “ED” y “RO”. Acerca de las adaptaciones —que incluyeron cómic, manga, películas, cortometrajes, extracto de series y videos de YouTube (ver Apéndice A)—, destacan los desarrollos de “DI”, “ED” y “RO”. En el caso de “DI” y “ED”, tuvieron una preferencia inicial por las adaptaciones en películas y, conforme avanzó el curso, despertaron un interés por buscar y adquirir mangas y cómics. La situación de “RO” es a la inversa, ella mostró una preferencia inicial por mangas y cómics y despertó un interés por películas. Por último, acerca de las adaptaciones y su utilidad en el curso, los participantes coincidieron en señalar que éstas les ayudaron a entrar en el contexto de las obras clásicas, lo que facilitó la lectura de las mismas.

Tabla 13*Desarrollo: lectura y adaptaciones*

P.	Lectura favorita	Sesión favorita	Adaptaciones y preferencias	Adaptaciones y utilidad
“DE”	<i>Historia natural:</i> Plinio el viejo.	Sesión 07: Plinio el viejo.	Preferencia por películas.	Entrar en contexto.
“DI”	<i>Quijote:</i> Cervantes.	Sección de los griegos (sin especificar).	Preferencia inicial por películas. Interés desarrollado por manga y cómic.	Entrar en contexto.
“ED”	Indecisión: <i>Edipo Rey:</i> Sófocles y <i>Quijote:</i> Cervantes.	Sesión 13: Cortés.	Preferencia inicial por películas. Preferencia desarrollada por cómic.	Entrar en contexto.
“LO”	Indecisión: <i>Quijote:</i> Cervantes; selección de poesía: Sor Juana y <i>Historias curiosas:</i> Claudio Eliano.	Sesión 12: Cervantes II.	Preferencia igual por películas y cómic.	Entrar en contexto.
“RO”	<i>Antón Pérez:</i> Manuel Sánchez Mármol.	Sesión 13: Cortés.	Preferencia inicial por cómic y manga. Interés desarrollado por películas.	Entrar en contexto.
“VA”	Tratado: Quevedo.	Sesión 10: Quevedo.	Preferencia por cómic y manga.	Entrar en contexto.

Respecto a los obstáculos, éstos se dividieron en tres categorías: asistencias, hábitos lectores y contexto del participante. La participante “DE” presentó dificultades en la asistencia a causa de las inundaciones padecidas en el estado. La acción que se tomó para sobrellevar este problema fue darle seguimiento extra clase a su caso, se le siguió proporcionando los materiales de lectura a través de medios digitales. Acerca de sus hábitos lectores, “DE” indicó su inseguridad en relación con los materiales de lectura que solía consumir (libros juveniles). Se tomó la decisión de dar charlas, en un ambiente seguro, sobre la variedad de lecturas y que ninguna debe ser censurada. Por último, el problema del contexto de “DE” fue, principalmente, que se encontraba en zona de riesgo con afectaciones, por lo cual se decidió fortalecer el seguimiento extra clase para no perder comunicación con la participante.

El principal obstáculo de “DI” en relación con la asistencia fue el imprevisto escolar, específicamente la revisión de su trabajo recepcional. La acción tomada para compensarlo fue dar seguimiento extra clase a través de explicaciones y un resumen de la sesión. Esto se llevó a cabo mediante mensajería digital. Sobre sus hábitos lectores, en las primeras clases, demostró inseguridad en los comentarios de las lecturas realizadas, por lo cual se conformó un ambiente seguro donde se interactuó de forma positiva con sus opiniones para motivar a extender el comentario inicial. Finalmente, el contexto de la participante era propicio para el aprendizaje. Se buscó reforzarlo a través de la incitación al comentario crítico.

“ED” presentó problemas para asistir a una sesión derivado de un imprevisto personal. La acción tomada al respecto fue dar una sesión extra mediante la plataforma Zoom —ello fue a petición y disponibilidad del participante—, en la cual se le proporcionó la información vista en la clase. Durante las primeras cinco sesiones, mostró inseguridad en los comentarios de las lecturas. Por esta razón, se conformó un ambiente seguro en el que se interactuó con sus

opiniones para provocar que su comentario inicial se hiciera más extenso. Por último, en cuanto a su contexto, el participante tuvo inseguridad por los sonidos de fondo que se suscitaban en el lugar donde tomaba la clase. Para superar esta dificultad, se optó por ofrecer una plática extra clase para que el participante externara sus inquietudes y se le proporcionara un ambiente seguro para que tuviera la confianza de hablar en un espacio de respeto y solidaridad.

La participante “LO” tuvo problemas para asistir derivado de una confusión en el horario, no hubo necesidad de mayores acciones, pues se comunicó de inmediato y solicitó los materiales y resumen de las clases, los cuales le fueron proporcionados. Durante las primeras cuatro sesiones, mostró timidez en sus comentarios de las lecturas, por lo cual se conformó un ambiente seguro en el que se le preguntaba de forma directa acerca de sus inquietudes y se le exhortaba a extender sus comentarios, ello una tuvo una respuesta positiva en la participante, quien a partir de la sesión cinco comenzó a expresarse con seguridad. La participante se encontraba en un contexto propicio para el aprendizaje. Por esta razón se buscó reforzarlo mediante la incitación al comentario crítico.

La participante “RO” presentó problemas para asistir principalmente por imprevistos escolares, específicamente, exceso de tareas y clases no previstas. Las acciones tomadas fueron el seguimiento extra clases y proporcionar el resumen de las sesiones. Sobre los problemas en los hábitos lectores, mostró inseguridad en los materiales que solía leer (novelas juveniles) y con frecuencia tenía dificultades para comprender el contexto en la lectura de los clásicos. Las acciones tomadas para ello fueron: dar seguimiento y explicaciones extra clases; conformar un ambiente seguro para interactuar positivamente con sus comentarios, y proporcionar guías de lecturas que permitieran comprender el contexto de la obra. En cuanto al contexto, la participante presentó inseguridades por los ruidos de fondo que se escuchaban al abrir su micrófono. La

acción que se tomó fue construir un ambiente respetuoso en el que la participante se sintiera con la confianza suficiente para comentar sin prestar atención a estos sonidos.

Por último, la participante “VA” fue quien presentó mayores dificultades. Esto fue provocado por el desastre natural que se suscitó en el estado y que la afectó gravemente. Las asistencias, las lecturas y su contexto en general padecieron por este hecho. Las principales acciones tomadas fueron: no perder comunicación con la participante; proporcionar los materiales y las guías de lecturas para que estuvieran a su disposición; no ejercer presión sino conformar un ambiente seguro en el que la participante externara sus inquietudes sin la necesidad de asistir en una situación de contingencia.

Con el fin de solucionar el obstáculo de la integración de los participantes a la dinámica de las sesiones, se ideó una actividad introductoria. Ésta los incitó a romper el hielo de las primeras sesiones y que se iniciara interacciones entre pares. La actividad consistió en un debate de carácter informal. Después de leer las lecturas de la sesión dos, tres y cuatro, los participantes tenían que debatir cuál héroe griego (Aquiles, Odiseo o Leónidas) ganaría una batalla entre ellos. La dinámica surtió efecto y los participantes interactuaron positivamente, preguntando, argumentando por qué tal o cual personaje ganarían la batalla. Las sesiones posteriores a la actividad tuvieron buenos resultados. Los participantes abrían debates informales y se comenzó a consolidar el grupo, particularmente, los participantes “DI”, “ED”, “LO” y “RO” entablaron una relación estrecha.

Los datos recopilados de los participantes y su desarrollo durante el curso muestran que hubo una tendencia general al aumento de la lectura. La conformación de un ambiente de confianza, donde se generaron sensaciones positivas que provocaron emociones placenteras, permitió que los participantes desearan continuar en las sesiones de los cursos (Vygotsky, 2004).

Por otro lado, el uso de adaptaciones facilitó la aceptación de la lectura de los clásicos. Al entrar en contexto, los participantes accedieron a la información relevante que les permitió disfrutar y comprender la lectura de los textos clásicos (Navarro, 2006, 2013). Finalmente la variedad de géneros, temas y autores presentados en la cartografía lectora mantuvo el interés y otorgó la oportunidad a los participantes de elegir, entre una variedad de opciones, las lecturas que fueran de sus preferencias.

Sobre el desarrollo personal, las estrategias individuales de aprendizaje que tuvieron mayor presencia fueron la toma de notas y el planteamiento de preguntas. A propósito de la toma de notas, ésta se propagó gracias a la interacción entre pares. La participante “RO” escuchó en una de las sesiones que “DI” tomaba notas de todas las clases. A partir de ello sugirió al grupo que realizaran esta práctica, la cual se difundió en las sesiones subsecuentes. Este hecho se derivó a través de la conformación del ambiente de confianza y de la permisión de que cada participante desarrollara sus propias formas de aprendizaje mediante sus habilidades y competencias (Gardner, 2011, 2015). De esta manera, los participantes llevaron sus propias experiencias a las interpretaciones del texto a través de comentarios que tuvieron una tendencia a la seguridad (Vygotsky, 2013). No presionar a los participantes para comentar o extender sus opiniones de las lecturas, sino motivarlos a través de interacciones positivas como preguntar directamente, ampliar o afirmar un comentario y opinar sobre lo dicho coadyuvó a que los comentarios fueran graduales, espontáneos y cada vez más encaminados a una visión crítica de las lecturas (Cassany, 2006). De esta manera, las inquietudes externadas por los participantes demostraban mayor comprensión lectora, como por ejemplo, el siguiente comentario realizado por “RO” sobre la lectura final, *Antón Pérez*, el cual se transcribe íntegramente:

Al principio culpaba a Antón por sus actos y aunque hasta el final fue el responsable, el problema fue que creció bajo una sociedad que no le brindaba buenas oportunidades para vivir, y esa fue la razón por la que traicionó a su patria sin que le diera importancia o viera que estaba mal en ello, ya que la sociedad y, por así decirlo, su propia patria le impedía crecer como persona y esta es la razón por la que se cambia de bando y apoya lo contrario (participante de sexo femenino).

En la cita anterior, se observa que la participante no sólo emitió su opinión inicial, sino también cómo ésta se modificó a raíz de otros datos proporcionados por la lectura. Con ello, llegó a la conclusión del papel que jugó el determinismo social en el desarrollo del personaje. Esta cita muestra, finalmente, el avance de una participante cuyos comentarios iniciales eran breves e inseguros. En cuanto a los demás participantes mostraron un desarrollo similar, a excepción de “VA”, cuya situación contextual no le permitió ser constante en el curso.

3.3 Respecto a las observaciones y comentarios de los participantes

Las observaciones y comentarios finales están divididos a partir de los siguientes puntos: sobre el curso, sobre la cartografía, sobre las adaptaciones y sobre los clásicos. Para describir el resumen de los datos recopilados se ha optado por hacerlo en función de los participantes, comenzando por “DE” y concluyendo con “VA”, según el orden alfabético señalado al inicio de este capítulo.

“DE” expresó que el curso le ayudó a introducirse a los clásicos, comprender diferentes tipos de textos y aumentar su nivel de lectura. Particularmente, las sesiones donde se abordó la diversidad en la lectura personal como parte de las acciones en contra de las inseguridades por leer novelas juveniles y materiales parecidos le permitieron adoptar una postura abierta para compartir sus intereses y preferencias. Sobre la cartografía lectora, ésta coadyuvó a identificar

obras y autores que le eran desconocidas al principio del curso. La obra de Plinio el viejo, *Historia natural*, fue su preferida, pues aprendió a situar los textos a partir de su contexto y a ejercer críticas bajo argumentos formulados mediante el texto mismo. Sobre las adaptaciones, éstas facilitaron la comprensión del contexto y a la trama de las obras. Según su opinión, son útiles para quienes no están familiarizados con la literatura clásica. Finalmente, acerca de los clásicos literarios, expresó que pensaba que éstos no podían ser criticados y que, al finalizar el curso, pudo comprender que reconocimiento y gusto eran cosas distintas. Saber la importancia de una obra no quiere decir que deba gustar a todo lector.

“DI” calificó el curso como colaborativo, pues los participantes y el promotor daban sus opiniones por igual, se escuchaban y obtenían conclusiones colectivas. Aunado a ello, las sesiones le ayudaron en su carrera y en su lectura personal. Sobre la cartografía lectora, ésta coadyuvó a conocer títulos de los que no había escuchado. Expresó que al mirar la cartografía lectora pensó en desistir, pero las explicaciones y la dinámica de las clases la motivaron a continuar. Sobre el uso de adaptaciones, mencionó que le ayudaron a entender mejor las obras clásicas que adaptaban; así mismo, no era, por ejemplo, lectora de manga o cómic, pero comenzó a interesarse en estos materiales conforme avanzaron las sesiones. Finalmente, sobre los clásicos literarios, comentó que el curso le ayudó a entender por qué se siguen leyendo. Por ejemplo, había escuchado del *Quijote*; sin embargo, nadie le había respondido por qué todos hablaban del libro como una obra maestra. Después de leer los fragmentos y escuchar las explicaciones, comprendió la razón y mostró interés en adquirir y leer el libro por completo.

“ED” expresó que necesitaba tomar un curso así, ya que le permitió perderle el miedo a la literatura clásica y le ayudó a aumentar su nivel de lectura. Sobre la cartografía lectora, opinó que al final del curso podía identificar títulos y autores que al inicio le eran desconocidos. Sobre

las adaptaciones, mencionó que éstas le ayudaron a entrar en contexto y que, en las primeras sesiones, no le interesaba la lectura de manga o cómic. Una vez terminado el curso, buscó este tipo de materiales en el que se trataran temas de su interés para leerlos. Finalmente, sobre los clásicos literarios comentó que les tenía miedo. El curso lo encaminó a comprender que incluso los clásicos consagrados pueden recibir críticas.

Para la participante “LO”, el curso la motivó a generar círculos de lectura en su localidad. Cada sesión fue una guía del cómo podía realizar fomento a la lectura. Sobre la cartografía lectora, ésta le ayudó a identificar títulos y actores que le eran desconocidos al inicio del curso. Las adaptaciones le permitieron disfrutar con mayor facilidad los clásicos literarios. Del repertorio de adaptaciones, no conocía la mayoría de éstas. Al terminar las dieciocho sesiones estuvo interesada en emplearlas para sus círculos de lectura. Finalmente, pensaba que los clásicos estaban sobrevalorados porque nadie le explicaba nada acerca de ello. Comprendió que tienen fallas, pero el contexto provocó que siguieran siendo leídas. Al finalizar el curso, mostró interés por querer leer completa la cartografía lectora.

El curso motivó a “RO” a dejar atrás sus prejuicios sobre sus gustos por ciertos materiales de lectura. De igual forma, las sesiones, le permitieron afianzar sus intereses personales. La cartografía lectora coadyuvó a que la participante incorporara nuevas lecturas a sus preferencias. Como anécdota personal, “RO” narró que salvó un conjunto de libros de ser echados a la basura. Éstos eran del autor Manuel Sánchez Mármol, incluido en la cartografía del curso, expresó que de no haber tomado el curso no habría rescatado aquellos títulos. Mencionó que sentía vergüenza de ser lectora de mangas. Después del curso, notó que algunos que leyó con anterioridad guardaban relación con los temas tocados en las sesiones. Finalmente, sobre los

clásicos expresó que pensaba eran intocables, pero al terminar las dieciocho sesiones comprendió que criticarlos es parte importante en la lectura de estos textos.

Por último, la participante “VA” entendió cómo puede relacionar sus intereses con la lectura, pero lamentó pasar por situaciones que no le permitieron su constancia. Sobre la cartografía lectora, comentó que leyó parte de ésta extra clase, ya que le resultaron fascinantes. Sobre las adaptaciones, se mostró interesada en las relaciones entre las adaptaciones y los textos clásicos. Expresó que deseaba revisar los materiales que no logró ver durante las sesiones para agregarlos a su colección. Por último, comprendió que los clásicos están presentes en muchos cómics, mangas y películas que le interesaban.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Respecto a la organización de las sesiones

Se concluye que en situaciones de contingencias los medios digitales son abundantes y útiles para mantener una comunicación, tanto síncrona como asíncrona, de calidad. El uso de plataformas como Zoom, WhatsApp, Google Drive y Google Meet facilitó la planificación de las sesiones y la conformación de un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje. Por otro lado, las guías de lecturas permitieron que, de forma asíncrona, los participantes lograran trazar la estructura general de las obras y los fragmentos leídos. Esto mantuvo el orden en las sesiones síncronas y proveyó de herramientas para que los jóvenes supieran cómo iniciar sus comentarios. El seguimiento del desarrollo de los voluntarios a través de estos medios y herramientas digitales produjo una relación estrecha en la que éstos se expresaron abiertamente sobre sus intereses, obstáculos y motivaciones personales.

4.2 Respecto a la concepción de los materiales empleados

El uso de adaptaciones facilitó la comprensión de los textos clásicos al introducir a los participantes en el contexto de la trama de la obra. Ello permitió que se promoviera la lectura por placer, ya que al entender los puntos importantes de la historia del texto, éstos fueron más disfrutables. Por otro lado, los debates y comentarios surgidos de las relaciones entabladas en las adaptaciones y los textos clásicos incitaron la interacción crítica y reflexiva entre los participantes, el promotor y las lecturas. Finalmente, las explicaciones y comentarios acerca de los temas de los textos clásicos en relación con asuntos que formaban parte del entorno de los jóvenes crearon conciencia de la importancia de este tipo de lecturas en la actualidad.

4.3 Respetto a la cartografía seleccionada

La variedad de géneros, temas y autores presentados en la cartografía lectora coadyuvó a promover la lectura por placer. Dada la variedad de opciones, los participantes tuvieron la oportunidad de incorporar nuevos títulos a su acervo de lecturas. En todo momento, los textos revisados en las sesiones les resultaron novedosos y significativos. Fue relevante que para motivar a la permanencia se tratase los textos con una visión crítica. Las explicaciones con diapositivas, alternando con lecturas en voz alta de fragmentos para ejemplificar los comentarios del texto y permitiendo las interrupciones de comentarios o dudas conservaron el interés de los jóvenes en los temas tratados durante las sesiones. Finalmente, ello se vio reflejado en una tendencia al incremento de los hábitos lectores en los participantes.

4.4. Respetto a la sociabilización de la lectura

A través de la exhortación al comentario, mediante preguntas directas y comentarios para incitar a la opinión, se promovió la interacción entre los participantes. Éstos se influyeron unos a otros, sobre todo en la implementación de estrategias de aprendizaje. Para motivarlos a ejercer una práctica recurrente de la lectura, se identificaron los principales obstáculos que podrían causar desmotivación y se implementaron acciones de seguimiento para mantener comunicación con ellos. Como parte de estas acciones, se les proporcionó guías lecturas, sesiones y explicaciones extra clases, y un ambiente de confianza para mantuvieran una tendencia al aumento de la lectura.

REFERENCIAS

- Ayuso Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Álabe*, (22), 1-21.
<https://10.15645/Alabe2020.22.1>
- Calvino, I. (1994). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.
- Carreira, A. (2020). El concepto de clásico y su aplicación a la literatura española. *Lectura y Signo*, (15), 231-239. <http://dx.doi.org/10.18002/lvs.v0i15.6475>
- Cassany D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113–32. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21224>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Castro-Crespo G. C., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Juego de roles: una metodología innovadora para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 27-46.
<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.713>
- Cristóbal, V. (2008). Introducción. En *Virgilio. Eneida* (pp. 11-133). Editorial Gredos.
- Delgadillo Pérez, D. M. (2016). *El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica* [Trabajo recepcional de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras, Universidad Pedagógica Nacional, Repositorio Institucional UPN]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3220>
- Derbel, E. (2019). Teaching literature through comics: an innovative pedagogical tool. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 8(1), 54-61.
<http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/viewFile/5245/4391>

- Dios, A. (2019, 7 de noviembre). *Tabasco ocupa el penúltimo lugar en fomento a la lectura*. XVA. <http://xeva.com.mx/nota.cfm?id=83807&t=tabasco-ocupa-el-penultimo-lugar-en-fomento-a-la-lectura>
- Domingo Argüelles, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y lo jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. Océano.
- Flecha García, R., y Álvarez Cifuentes, P. (2017). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura universal: el caso de las tertulias literarias dialógicas artículo de educación. *Lenguaje y Sociedad*. 13(13), 1-19. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, (25), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Gallo-León, J. P., y Játiva Miralles, M. V. (2017). Cómic y Edad Media: del escenario a la didáctica. *Monografías Aula Medieval*, (6), 124-138. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/72371>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Garrido, F. (2004). *El bueno lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.

- Garrido, F. (2013). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.
- Gobierno del Estado de Tabasco. (2019, 18 de noviembre). *Concluye con éxito primera edición de FILELI*. Noticias. <https://tabasco.gob.mx/noticias/concluye-con-exito-primer-edicion-de-la-fileli>
- Griño Nolla, M. C. (2015). *Fomentar el hábito lector a través del comic* [Trabajo recepcional de la Maestría en educación primaria, Universidad Internacional de la Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2923/MariaCintia_Gri%C3%B1o_Nolla.pdf?sequence=1
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre lectura (MOLEC). Principales resultados febrero 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019. Tablas, gráficas y figuras*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_05.html
- Martín García, L. (2018). El acceso a la literatura clásica a través de la literatura juvenil contemporánea: estado de la cuestión. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 95-112. <https://10.30827/reugra.v25i0.89>
- Navarro, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos?. *TK (Asociación Navarra de Bibliotecarios)*, (18), 17-26. <https://www.asnabi.com/index.php/revista-tk2/18>

Navarro, R. (2013). La salvación de los clásicos: las adaptaciones fieles al original. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 28, 63-75.

<https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3292/2956>

Pinchao Benavides, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica.

Educación, 20(56), 246-269. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007>

Rodríguez Chaparro, L. (2017). Las adaptaciones de clásicos de la literatura universal para educación primaria: análisis cualitativo. *Revista Fuentes*, 19(1), 85-101.

<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.05>

Salinas, D., De Moraes, C., y Schwab, M. (2019). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 – resultados. *OCDE 2019*, 1–3, 1–12.

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Sánchez Morocho, A. M., García-Herrera, D. G., Cárdenas-Cordero, N. M., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Narrativas transmedia como estrategia para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 3(1), 731-752.

<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.807>

Scolari, C. A. (2019). Narrativas transmedia, nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual.

Conflictos y tensiones en la nueva ecología de la comunicación. Ministerio de Educación y Formación Profesional CNIIE. En *Lectoescritura digital* (pp. 45-51). Maqueta: Grafo.

Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Akal Ediciones.

Vigotsky, L. S. (2013). *Psicología del arte*. Paidós.

Vila García, J. (2019). *Fomento lector de los clásicos hispánicos a través del cómic* [Trabajo recepcional del Máster universitario en profesorado de enseñanza secundaria y

bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas]. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/21620>

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Bernárdez, P. R., y Monereo, C. (2020). La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. *Ocnos*, 19(2), 7-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2281
- Bloom, H. (2006). *El canon occidental*. Anagrama.
- Castaño González, F. C., y Tocoche Pardo, Y. M. (2018). Inteligencias múltiples y competencias emocionales en estudiantes universitarios. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 37(1), 33-50. <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3267>
- Martín-Arnal, L. A., León, J. A., Broek, P. V. D., & Olmos, R. (2019). Understanding comics. A comparison between children and adults through a coherence/incoherence paradigm in an eye-tracking study. *Psicología Educativa*, 25(2), 127-137. <https://doi.org/10.5093/psed2019a7>
- Melzi, G., y Ely, R. (2010). Lenguaje y lectoescritura en los años escolares. En Berko Gleason, J., y Bernstein Ratner, N. (eds.). *Desarrollo del lenguaje* (pp. 413-460). Prentice Hall.
- Palacios, S. (2017). El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(1), 106-122. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3836>
- Quiñones Melgoza, J. (2020). Los clásicos latinos en los inicios de la imprenta en México (1577-1605). *Nova tellus: Anuario del Centro de Estudios Clásicos*, 38(1), 193-200. <https://doi.org/10.19130/iifl.nt.2020.38.1.0009>
- Sener, S., & Çokçaliskan, A. (2018). An investigation between multiple intelligences and learning styles. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 125-132. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i2.2643>

Shearer, B. (2018). Multiple intelligences in teaching and education: lessons learned from neuroscience. *Journal of Intelligence*, 6(3), 1-8.

<https://doi.org/10.3390/jintelligence6030038>

Tausiet, A. (2020). Las epopeyas clásicas y el cine: cuidado con los griegos y sus regalos. *Actio Nova: revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, (4), 97-128.

<https://doi.org/10.15366/actionova2020.m4.006>

Thon, J. N (2019). Transmedia characters: theory and analysis. *Frontiers of Narrative Studies*, 5(2), 176-199. <https://doi.org/10.1515/fns-2019-0012>

Vázquez-Cano, E., De-la-Calle-Cabrera, A. M., Hervás-Gómez, C., y López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA.

Ocnos, 19(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2122

APÉNDICES

Apéndice A

Cartografía lectora

Tabla 14

Cartografía lectora

Sección literatura griega		
Núm. sesión	Selección	Referencias
1	Material principal: <ul style="list-style-type: none"> Bravi (2015): “La Ilíada”. 	Bravi, S. (2015). <i>La Ilíada y la Odisea según Homero</i> . Editorial Océano.
2	Material principal: <ul style="list-style-type: none"> Homero (2019): cantos 1, 2, 3 y 22. Material auxiliar: <ul style="list-style-type: none"> Homero (2014): “La Ilíada”, versión manga. 	Homero (2019). <i>La Ilíada</i> (E. Crespo Güemes, trad.). Gredos. Homero (2014). <i>Ilíada y Odisea: el manga</i> . Herder Editorial.
3	Material principal: <ul style="list-style-type: none"> Homero (2019): cantos 1, 2 y 22. Material auxiliar: <ul style="list-style-type: none"> Homero (2014): “La Odisea”, versión manga. 	Homero (2019). <i>La Odisea</i> (M. Pabón, trad.). Gredos. Homero (2014). <i>Ilíada y Odisea: el manga</i> . Herder Editorial.
4	Material principal: <ul style="list-style-type: none"> Heródoto (1985): secciones “La muerte de Darío”, “Vacilaciones de Jerjes. Una aparición nocturna convence al monarca y a Artábano de la necesidad de la campaña”, “Juramento de los griegos contra los Estados filopersas y motivos de la renuncia de Jerjes de exigir vasallaje a Atenas y a Esparta”, “La estrategia decidida: las Termópilas y el Artemisio. Topografía de las posiciones”. 	Heródoto. (1985). <i>Libro VII. Polimnia</i> (C. Schrader, trad.). Gredos. Miller, F., y Varley, L. (2000). <i>300</i> . Norma. Snyder, Z. (2006). <i>300</i> [Film]. Legendary Pictures; Virtual Studios; Hollywood Gang Productions; Atmosphere Entertainment MM; Warner Bros.
	Material auxiliar: <ul style="list-style-type: none"> Miller y Varley (2000). Snyder (2006). 	
5	Material principal <ul style="list-style-type: none"> Sófocles (2011). 	Sófocles. (2011). <i>Edipo rey</i> . Pehuén Editores.

Material auxiliar:

- Neil (2001).
- Hitchcock (1960).

Neil, G. (2001). Caliope. *The Sandman: país de sueños* (pp. 11-35). Norma Editorial.

Hitchcock, A. (1960). *Psyco* [Film]. Shamley Productions; Paramount Pictures.

Sección literatura latina

Núm. sesión	Selección	Referencias
6	<p>Material principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Claudio Eliano (2006): selección de historias por libros: “Libro I”, historias 1-14; “Libro II”, historia 41; “Libro IV”, historia 4; “Libro XIII”, historias 26 y 28. 	<p>Claudio Eliano. (2006). <i>Historia curiosas</i> (J. Cortés Copetes, trad.). Gredos.</p> <p>Hillenburg, S. (2019). <i>Bob Esponja cómics: historia de Seally Sea</i>. Roca editorial.</p> <p>Perucho, J. (2006). <i>El cuento jíbaro. Antología de microrrelatos mexicano</i>. Universidad Veracruzana.</p>
	<p>Material auxiliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hillenburg, S. (2019). • Perucho (2006). minificciones: “Mal lector”, “Relatividad”, “De un viajero”, “Perversidad”, “La fatiga”, “Fin”, “Por ventura”, “Un cuento policiaco, originalmente escrito en alemán, cuyo título es más largo que el cuento mismo”, “Precocidad”. 	
7	<p>Material principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plinio el Viejo (2015): “Si el mundo es finito y único”, “Sus elementos”, “La música en relación con los astros”, “Teorías de geometría en relación con el mundo”. 	<p>Plinio el Viejo. (2015). <i>Historia natural. Libros I-II</i> (A. Fontán, M. Arribas Hernández, E. Barrio Sanz, I. García Arribas, L. Hernández, C. Manzanero, A. Moure Casas, J. Sancho, traductores.). Gredos.</p> <p>Arakawa, H. (2016). <i>Fullmetal Alchemist</i> (Vol. 6). Panini México.</p>
	<p>Material auxiliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arakawa (2016): “Capítulo 22: el hombre de la máscara”. • La cuna de Halicarnaso (2017a). 	<p>La cuna de Halicarnaso. (2017^a, 23 de mayo). <i>La Antigua Roma I. La fundación de Roma, sociedad y economía</i> [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=GI1FOR1zOOs</p>

- La cuna de Halicarnaso (2017b).
 - Sabrina Dechima (2020).
- La cuna de Halicarnaso. (2017b ,30 de mayo). *La Antigua Roma II. Monarquía, república y crisis, de Rómulo a Julio César* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=F9ZZnLIFr-Y>

Sabrina Dechima. (2013, 30 de mayo). *Donald en el país de las matemáticas* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3RHDgGYU_pmg

- 8 **Material principal:**
- Pina (2003): “Esopo”, “Fedro”.
- Material auxiliar:**
- La cuna de Halicarnaso (2017c)
 - Halas y Batchelor (1954).
- Pina, M. (Comp.). (2003). *Fábulas*. Porrúa.
- La Antigua Roma III. (2017c, 8 de junio). *Las guerras civiles, el imperio y el legado de Roma* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Mh9ou4TBP5c>
- Halas, J., y Batchelor, J. (1954). *Rebelión en la granja*. Halas and Batchelor Cartoon.

Sección literatura clásica en español

Núm. sesión	Selección	Referencias
9	<p>Material principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arcipreste de Hita (2015): fragmentos de las secciones: “El buen humor conviene al hombre”, “Necesidad de comprender la verdadera intención del libro”, “Fábula de la disputa entre griegos y romanos”, “Comienza el alegato del Arcipreste contra el Amor”, “Fábula del mozo que quería casar con tres mujeres”, “Fábula de las ranas que pidieron rey a Júpiter”, “El Arcipreste acusa al amor de la causa de los pecados capitales. Codicia. Ejemplo del perro y el trozo de carne reflejado en el agua”, “Octava dama: la serrana vaquera de Río Frío”, “Décima dama: la serrana fea, Aladara, de Tablada”, “De la pelea que tuvo don Carnal la Cuaresma”. 	<p>Arcipreste de Hita. (2015). <i>Libro de Buen Amor</i> (M. Brey, trad.). Castalia.</p> <p>Neruda, P. (2014). <i>20 poemas de amor y una canción desesperada</i>. Editorial Tomo.</p> <p>Radford, M. (1994). <i>Il postino</i> [Film]. Cecchi Gori Group; Medusa Film; Miramax.</p> <p>Kazan, E. (1951). <i>A Streetcar Named Desire</i> [Film]. Warner Bros.</p>

Material auxiliar:

-
- Neruda, P. (2014), poema: “Cuerpo de mujer”.
- Radford (1994).
- Kazan (1951).
- 10 Material principal:**
- Quevedo (s.f.): “Gracias y desgracias del ojo del culo”.
- Quevedo (2014): “Νικαρχου”.
- Material auxiliar:**
- 31 minutos (2014).
- Quevedo, F. (s.f.). *Obras jocosas*. Edimat Libros.
- Quevedo, F. (2014). *Poesía satírica y burlesca*. Imprenta Nacional.
- 31 minutos. (2014, 16 de agosto). *31 minutos. Nota verde. La ruta de la caca* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=ZRL-cdsoluE&t=151s>
- 11 Material principal:**
- Garrido (1991): “Para llegar al Quijote”, “La vida y el tiempo de Cervantes”, “Primera parte: capítulo 1, 2 y 3”.
- Cervantes Saavedra (2010). “Primera parte: capítulo 1 y 8”.
- Material auxiliar:**
- Variety Art Work (2016).
- Garrido, F. (1991). *El Quijote para jóvenes*. Loqueleo.
- Cervantes Saavedra. (2010). *Don Quijote de la Mancha* (Ed. Guanajuato). Museo Iconográfico del Quijote.
- Variety Art Works. (2016). *Don Quijote de la Mancha. El manga*. La otra h.
- 12 Material principal:**
- Cervantes Saavedra (2010): “Segunda parte: capítulos 1, 2 y 47”.
- Material auxiliar:**
- Hermoso y desconocido (2013)
- Ozon, F. (2012).
- Cervantes Saavedra. (2010). *Don Quijote de la Mancha* (Ed. Guanajuato). Museo Iconográfico del Quijote.
- Hermoso y desconocido (2013, 5 de abril). *31 Minutos. Don Quijote de la Mancha* [Video]. YouTube.
- Ozon, F. (2012). *En la casa* [Film]. Mandarin Cinema; BiM Distribuzione; Vertigo Média.
- 13 Material principal:**
- Cortés (1987): fragmentos de la “Segunda carta de relación”.
- Material auxiliar:**
- Bergeron (2000).
- Cortés, H. (1987). *Cartas de relación*. Ediciones Océano.
- Bergeron, B. (2000). *The road to El Dorado*. DreamWorks Pictures; Universal Pictures.
- 14 Material Principal:**
- Sor Juana Inés de la Cruz (1988): selección de poesía: “Romance 1 y 2”, “Décimas
- Sor Juana Inés de la Cruz. (1988). *Obras completas* (Vol. 1). Fondo de Cultura Económica.

99, 100 y 102”, “Sonetos
145, 146, 166, 167 y 168”.

Material auxiliar:

- Anderson (2017).

15-18 Material principal:

- Sánchez Mármol (2018).

Anderson, P. T. (2017). *Phantom thread*.
Annapurna Pictures; Ghoulardi Film
Company; Perfect World Pictures; Focus
Features; Universal Pictures.

Sánchez Mármol, M. (2018). *Antón Pérez*.
Universidad Veracruzana.

Apéndice B

Cartel de promoción de curso



CURSO DE FOMENTO A LA LECTURA

El saco de los recuerdos:
adaptaciones y fragmentos de los clásicos griegos, latinos y en español para jóvenes y adultos

DEL 10 DE OCTUBRE AL 9 DE DICIEMBRE
EN LÍNEA

Curso dirigido a mayores de 20 años

“-AHORA DIGO -DIJO A ESTE SAZÓN
DON QUIJOTE- QUE EL QUE LEE Y ANDA
MUCHO, VEE MUCHO Y SABE MUCHO.”

(MIGUEL DE CERVANTES, DON QUIJOTE
DE LA MANCHA).

Los clásicos todavía tienen mucho por decirnos.

El curso de fomento a la lectura “El saco de los recuerdos” busca formar nuevos lectores e incrementar el nivel de los más avanzados a través de la lectura de los clásicos griegos, latinos y en español.

El curso está dirigido a mayores de 20 años con mucha, poca o nula experiencia en las letras. Jóvenes y adultos podrán adentrarse al mundo clásico y reconsiderar su valor en nuestra sociedad actual a través de la lectura de fragmentos de textos selectos y sus distintas adaptaciones en diversos medios (historietas, pinturas, películas, etc.).

El curso se divide en tres secciones principales: literatura griega, literatura latina y literatura clásica escrita en español.

Bosquejo de las lecturas del curso:

Griegos:

Homero: *La Ilíada y la Odisea* (sección que inspiró a las películas *Troy* y *Dr. Bratley*)

Heródoto: *Libro VII: Palimnia* (texto que inspiró a película *100*)

Sófocles: *Edipo Rey* (el concepto de *catástrofe* de Edipo está presente en películas como *Esvarón* o *El silencio de los barcos*)

Latinos:

Claudio Eliano: *Historias curiosas*

Plinio el Viejo: *Historia natural*

Fedro Liberto: *Fábulas*

Clásicos en idioma español:

Edad Media:

Arcipreste de Hita: *Libro de buen amor* (fragmentos)

Renacimiento:

Francisco de Quevedo: Textos varios

Miguel de Cervantes: *El Quijote* (fragmentos)

Colonial:

Hernán Cortés: *Cortas de relación* (fragmentos)

Sor Juana Inés de Cruz: Textos varios

Siglos XX (México):

Manuel Sánchez Mármol: *Antón Pérez*

Miércoles y sábado de
17:30 a 19:30

Del 10 de octubre al 9 de
diciembre del 2020

Las lecturas enlistadas en este anuncio solo son un esbozo del total de lecturas a realizar. Durante el curso se presentarán otros textos interesantes y representativos del mundo clásico. Así mismo, las adaptaciones en medios como la historia serán una parte importante en el curso, pues se buscará también revalorizar su valor como herramienta para introducir a las personas a una lectura más ávida.

Correo: curso_recuertos@outlook.com

Apéndice C

Ejemplo de guía sesión

Sesión 4 (miércoles 21 de octubre): Heródoto

Material principal:

01_300 (película)

02_300 – Frank Miller

03_Heródoto Libro VII

Material opcional

04_ *El pequeño hoplita*

Programa de la sesión

1. Temas principales:

- Heródoto: el historiador.
- La historia como protagonista.
- La segunda Guerra Médica y la Batalla de las Termópilas.
- La mitificación de lo desmitificado.

2. La transición de una narración mítica a la historia

- Pervivencia de elementos míticos (los oráculos y la referencia a los mitos pasados).
- Los inicios de la historiografía (ficción e historia se entretrejen en esta etapa).
- El proceso de mitificación:
 - Leónidas un héroe distinto en Heródoto.
 - La novela gráfica de Frank Miller: mitificación de Leónidas y del relato de la Batalla de las Termópilas.
- Aquiles, Ulises y Leónidas ¿quién gana? (elija a su preferido).

Apéndice D

Ejemplo de guía de lectura

Guía para el material 03: Heródoto Libro VII

La siguiente guía contiene los apartados que deberá leer del material 03_Heródoto Libro VII. Además se escribe una lista de los eventos transcurridos en los demás apartados. Durante la lectura del libro de Heródoto, no es necesario leer las notas al pie. Si lo considera necesario puede consultar las mismas para aclarar alguna duda del texto.

1. Leer desde el apartado *La muerte de Darío* hasta *Vacilaciones de Jerjes. Una aparición nocturna convence al monarca y a Artábano de la necesidad de la campaña* (**páginas: de la 24 a la 58 del libro**).

2. Eventos que transcurren después:

- Construcción del puente para que el ejército de Jerjes llegue a Europa.
- Llegada del ejército a Europa.
- Camino a Grecia. Las filas de los persas se agrandaban en el camino.
- Sometimiento de pueblos griegos.
- Jerjes llega a Termes, observa el monte Olimpo.
- Los persas envían heraldos (mensajeros) a los griegos para que éstos se rindieran.

3. Leer el apartado *Juramento de los griegos contra los Estados filopersas y Motivos de la renuncia de Jerjes de exigir vasallaje a Atenas y a Esparta* (**páginas: de la 175 a la 177 del libro**).

4. Eventos que transcurren después:

- Los griegos no creen que serán afectados.
- Sólo los lacedemonios (habitantes de Esparta) comenzaron a movilizarse para la defensa.
- Los lacedemonios enviaron espías para saber más de las tropas persas y fueron a buscar a ayuda a otras ciudades.
- Gelón señor de Siracusa que poseía un fuerte ejército niega su ayuda a los lacedemonios.
- Creta y otras ciudades también niegan la ayuda a los lacedemonios.

5. Leer el apartado *La estrategia decidida: las Termópilas y el Artemisio. Topografía de las posiciones* (**páginas: de la 237 a la 243 del libro**).

6. Eventos que transcurren después:

- Se da lugar a una batalla naval.
- Se describen las bajas persas.
- Jerjes lleva su ejército por tierra rumbo al paso donde se encontraban los lacedemonios.

7. Leer desde el apartado *Batalla de las Termópilas. Posiciones de los dos ejércitos hasta Epitafio en honor de los caídos* (**páginas de la 266 a la 296 del libro**).

Apéndice E

Encuesta diagnóstica

Aclaraciones adjuntas:

El curso de fomento a la lectura: *El saco de los recuerdos: adaptaciones y fragmentos de los clásicos griegos, latinos y en español para jóvenes y adultos* forma parte de un proyecto de intervención desarrollado para la Especialidad en Promoción de la Lectura (EPL), del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, de la Universidad Veracruzana (UV).

Todos los datos proporcionados por el participante serán usados exclusivamente para fines académicos. Como parte del proyecto de intervención, se realizará un reporte de investigación en el cual los datos personales del participante (exceptuando la edad, lugar de procedencia, ocupación y datos escolares) serán totalmente censurados.

El participante deberá llenar un formulario de ingreso y dos encuestas diagnósticas. Cada respuesta deberá contener datos veraces.

1. Formulario de ingreso

Llene los espacios en blanco en el siguiente formulario con sus datos personales.

Nombre completo:			
Edad:		Ocupación:	
Lugar de procedencia:		Sexo	
Último grado de estudio (si es estudiante indique carrera y semestre en curso):			
Si su último grado de estudio es la universidad, indique el nombre de la misma (aplica también para estudiantes universitarios):			
Correo electrónico:		Teléfono (celular):	

2. Encuesta diagnóstica

Responda la siguiente encuesta con datos veraces, si algún punto no amerita una respuesta, es libre de dejar el espacio en blanco. No invente sus respuestas.

1. ¿Con qué frecuencia lee? (esto también involucra lectura en redes sociales, para el trabajo, la escuela, etc.):				
Marque con una X debajo del recuadro que más se ajuste a su respuesta:				
Recurrentemente	Con algo de frecuencia	Rara vez	Casi nada	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Qué tipo de material de lectura consume más? (sea lo más específico posible, escriba el tipo de material, por ejemplo: periódicos, libros en general, revistas, historietas, manga, escritos compartidos en redes sociales, etc.)				
3. ¿Cuánto tiempo al día le dedica exclusivamente a la lectura de libros de literatura ? (cuentos, poesía, novela, ensayo, teatro, etc.):				
Mucho	Algo	Poco	Casi nada	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Cuál fue el último libro de literatura que leyó por completo y hace cuánto lo leyó ? (si nunca ha leído un libro completo de literatura conteste: <i>nunca he terminado un libro de literatura</i> y especifique si sólo leyó algunos capítulos o fragmentos, o escriba con toda libertad si nunca ha iniciado uno):				
5. ¿Podría definir qué es un clásico de la literatura? (si su respuesta es <i>sí</i> , proporcione una definición en unas cuantas líneas; si su respuesta es <i>no</i> , pase a la pregunta 6).				

6. ¿Puede nombrar tres obras clásicas de la literatura? (si no está seguro, pase a la pregunta 7).
7. ¿Puede nombrar tres películas, comics o videojuegos basados en obras clásicas? (si no está seguro pase a la última pregunta)
8. Qué opina sobre las adaptaciones de libros a otros medios (cine, comic, videojuego). Su opinión puede ser breve y limitarse a un <i>estoy a favor</i> o <i>no me gustan</i> . Si lo desea puede extenderse explicando sus motivos.
9. Del archivo adjunto con las lecturas a revisar ¿cuáles obras (títulos de libros) puede reconocer?
10. De las obras que reconoció ¿ha leído alguna de éstas?
10. Del archivo adjunto con las lecturas a revisar ¿cuáles autores puede reconocer?
11. A partir de la pregunta anterior ¿puede reconocer alguna obra de los autores reconocidos?

Apéndice F

Ejemplo de encuestas

29/11/2020

Sesión 1: Introducción

Sesión 1: Introducción

El siguiente formulario debe presentar datos veraces. Sea completamente sincero con sus respuestas.

*Obligatorio

1. Escriba su nombre completo.

2. ¿Leyó el material principal? Si su respuesta es sí, pase a la pregunta 3 *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- Sí, pero incompleto (más de la mitad)
- Sí, pero incompleto (menos de la mitad)
- No

3. ¿Cuál fue el motivo por el que leyó incompleto o no leyó los materiales?

Marca solo un óvalo.

- Falta de tiempo
- Imprevistos personales, laborales o académicos
- No encontré lugar y momento para concentrarme
- Pereza
- Otro: _____

29/11/2020

Sesión 1. Introducción

4. ¿Leyó los materiales opcionales? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

5. ¿Tuvo alguna dificultad para comprender alguno de los textos? Su respuesta puede limitarse a un sí, pero si lo considera necesario, agregue una breve explicación de dicha dificultad.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Sesión 2: La Iliada

El siguiente formulario debe contener datos veraces. Sea completamente sincero con sus respuestas.

***Obligatorio**

1. Nombre completo *

2. ¿Leyó el texto "La Iliada: el manga"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- Sí, pero incompleto (más de la mitad)
- Sí, pero incompleto (menos de la mitad)
- No

3. ¿Leyó el Canto I de la Iliada? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- Sí, pero incompleto (más de la mitad)
- Sí, pero incompleto (menos de la mitad)
- No

29/

29/11/2020

Sesión 2: La Iliada

7. ¿La película Troya facilitó la lectura de los demás materiales? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- Más o menos
- No
- No vi la película

Sesión 2: La Iliada (desarrollo individual)

Sea sincero con sus respuestas.

8. ¿Tuvo dificultad para entender alguno de los textos? (Señale cuáles y si lo considera, explique brevemente) *

9. Las explicaciones en clase le ayudaron a comprender el texto: *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- Más o menos
- No

ht:

https://docs.google.com/forms/d/17m31u7q_K5-uSIVcJx5Lxp0dsvMJuPw8fEHSRpnQud8/edit

3/4

29/11/2020

Sesión 2: La Iliada

10. ¿Compartió lo que leyó con alguna persona? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

11. Si su respuesta a la anterior pregunta fue sí, responda ¿Con quiénes compartió su lectura?

Marca solo un óvalo.

Familiares o amigos

con compañeros, maestros o amigos durante alguna clase

con compañeros o amigos durante mi trabajo

Otro: _____

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios