



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Xalapa

*Rec lecturas, palabras en movimiento: el cine como
herramienta para la promoción de la lectura en
alumnos y egresados universitarios*

Estudiante: Juan Edgar Sánchez Herrera

Tutor: Dr. Raciél Damón Martínez Gómez

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2022.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 4

1.1 Marco conceptual 4

1.1.1 Lectura 4

1.1.1.1 Leer. 6

1.1.1.2 Comprensión lectora. 7

1.1.2 Literatura y cine 8

1.1.2.1 Transposición de la literatura al cine. 10

1.1.3 Literacidad 12

1.1.4 Promoción de la lectura 13

1.1.4.1 Promoción de la lectura con el uso de herramientas cinematográficas. 14

1.2 Marco teórico 16

1.2.1 Constructivismo 16

1.2.2 Aprendizaje dialógico 17

1.2.3 Inteligencias múltiples 18

1.3 Revisión de casos similares 19

1.3.1 Promoción de la lectura a partir de literatura y cine 20

1.3.2 Aprendizaje dialógico 21

1.3.3 Aprendizaje a partir de prácticas audiovisuales 22

1.4 Breve caracterización del proyecto 24

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 25

2.1 Delimitación del problema 25

2.1.1 El problema general 25

2.1.2 El problema específico 26

2.1.3 El problema concreto 27

2.2 Justificación 28

2.3 Objetivos 30

2.3.1 Objetivo general 30

2.3.2 Objetivos particulares 30

2.4 Hipótesis de intervención 31

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 32

3.1 Modelo metodológico 32

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención 33

3.3 Estrategia de intervención 33

3.4 Metodología de evaluación 35

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 37

4.1 Descripción de actividades y productos 37

REFERENCIAS 40

BIBLIOGRAFÍA 46

APÉNDICES 48

Apéndice A. Cuestionario diagnóstico 48

Apéndice B. Resultados del cuestionario diagnóstico 51

Apéndice C. Cartel 54

Apéndice D. Cartografía lectora 55

Apéndice E. Filmografía 56

GLOSARIO 57

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. *Actividades y productos* 37

Figuras

Figura 1. *Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 39*

INTRODUCCIÓN

La tarea titánica de formar lectores en este país se ha enfocado en sacrificios arcanos que escudriñan prácticas basadas en procesos de recepción pasivos. Ante esto se vislumbra el complejo panorama de rezago lector. La conformación social equidistante y jerarquizada bajo el modelo de inequidad social ha contribuido al notorio atraso en el que se encuentra el sistema educativo. Históricamente la labor de gobernantes y funcionarios de la educación han discursado sobre la alfabetización como concepto arcano pero útil a su entender. En consecuencia del devenir sociocultural del país la lectura avanza pero no trasciende. Se ha limitado a fomentar la lectura desde las aulas con el propósito de leer solo para construir conocimiento. La lectura por placer ha quedado fuera del interés de maestros, padres de familia e incluso de los mismos promotores (Garrido, 2004).

La lectura en la actualidad ofrece posibilidades que han modificado su abordaje desde una perspectiva interdisciplinaria. Con objetivos destinados principalmente a la creación de metodologías que contribuyan a la difusión de los textos impresos y digitales. Sin embargo aún en la actualidad hay una clara deuda de los promotores de lectura ante una sociedad que avanza a pasos vertiginosos. En muchas ocasiones en la promoción de la lectura se deja de lado la creatividad y se aborda de forma monótona el acto de leer.

Para Eisner (2004) desde el arte y la cultura se han encontrado interconexiones que apoyan el aprendizaje con herramientas que incentivan el acercamiento al texto escrito. Las posibilidades son infinitas y los lectores contemporáneos buscan formas de relacionarse desde entornos que ofrezcan opciones creativas. Así mismo que aborden la lectura desde disciplinas que orienten, vinculen y empaticen con el lector. De tal suerte que la acción de leer no se establezca como una obligación si no como el goce necesario para disfrutar del proceso lector.

En consecuencia el presente protocolo concibe una variante desde el séptimo arte para acercarse a la lectura. La aproximación desde el lenguaje cinematográfico ofrece herramientas que enlazan al lector con el cine y el mundo audiovisual. Como mencionan Álvarez Ramos., y Morán Rodríguez (2016) el lector puede llegar a la lectura literaria a partir del cine y generar discursos intertextuales que abonan al proceso lector. Para ello se aborda el binomio lectura-cine desde una perspectiva asociativa y lúdica, conformada como raíz para generar nuevos discursos que trasciendan al lector. En este sentido la lectura brinda inspiración para aprender a leer el mundo desde una manera reflexiva y crítica. A partir de la lectura crítica se puede establecer un paralelismo para ejercer la práctica cinematográfica.

Ahora bien es necesario vislumbrar la lectura como un acto que comprende una amplia gama de significados. Por ejemplo los símbolos, las señales, las pinturas y las imágenes también se leen. Manguel (2001) hace referencia a que las imágenes han estado acompañadas de la lectura crítica desde el momento en que alguien las observa y las asimila. El cine es el lenguaje de las imágenes en movimiento. Es así como se podría definir que se lee a veinticuatro cuadros por segundo a pesar de la persistencia retiniana.

Los capítulos que conforman el presente escrito se establecen como sustento al proyecto gestado dentro de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) perteneciente a la Universidad Veracruzana en la sede de Xalapa, Veracruz. En el primer apartado se fundamenta de manera teórica los conceptos con los que se abordará la intervención del escritor de estas páginas. Así como los casos similares que se correlacionan desde un abordaje cercano a esta propuesta. El segundo capítulo se enfoca en establecer el contexto referente al planteamiento de problema y los objetivos de la intervención. De igual forma se edifican los objetivos, la hipótesis y la justificación. Consecutivamente el tercer capítulo fundamenta la metodología y la estrategia

a implementar en la intervención. El apartado de capítulos concluye con una cuarta parte en la que se muestran la programación, el listado de actividades y productos que se espera obtener. El presente trabajo concluye con la inclusión de referencias, bibliografía y apéndices.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

Como punto de partida del presente trabajo en este apartado se (a) reflexiona sobre aspectos fundamentales de la lectura; (b) se describen elementos que configuran la estructura de este protocolo; y (c) se puntualizan conceptos que fundamentan la intervención de quien escribe este texto. De igual forma este capítulo se focaliza en circunscribir el abordaje de la lectura desde su funcionalidad en el ser humano. Parte desde la forma más fundamental del acto de leer para abordar la comprensión del proceso lector, donde se analiza y fundamenta la comprensión de la lectura desde un punto de vista crítico.

1.1.1 Lectura

La lectura puede analizarse desde la configuración de procesos canónicos y también desde el orden y la materialidad de las formas textuales (Ramírez-Leyva, 2001). La circulación de los libros favorece la lectura y las prácticas lectoras. A su vez tienen una base cultural que promueve la reflexión privada del lector. La lectura resulta un refugio asequible para las personas que encuentran en las letras una motivación para sus aspiraciones personales o sociales. Un lector habita los libros y queda prendido de sus líneas (Manguel, 2014). El fin de la lectura en un panorama ideal es que se vuelva esencial en el propio entorno del lector y trascienda en su propia vida.

La lectura como concepto ha sido ampliamente teorizada principalmente en la segunda mitad del siglo XX. Uno de los teóricos más representativos es el español Cassany (2006). Este autor presenta tres niveles de lectura: (a) literal, (b) inferencial, y (c) crítico. En este sentido el primer nivel coloca al lector como receptor que codifica la información literal del texto. Mientras que al inferir el lector se adentra en la intención comunicativa del autor. Una vez que el lector ha

abordado los dos primeros niveles puede aspirar a una lectura crítica. Misma que se circunscribe a su propia realidad, bagaje cultural, contexto y conocimientos previos.

Si se analiza la propuesta de Cassany (2006) se puede destacar la lectura como proceso gradual desde tres concepciones: (a) lingüística, (b) psicolingüística, y (c) sociocultural. La primera se establece dentro del nivel oracional y discursivo. En segundo término la postura psicolingüística da valor semántico a las palabras y se adhiere al conocimiento que el lector tenga de su entorno. En lo que concierne al apartado sociocultural el autor conviene en establecer que cada comunidad usa un discurso particular según su identidad e historia. El significado que se le dé a la lectura se verá trastocado por la cultura, léxico y estilo preponderante en el entorno del lector.

En concordancia con lo anterior Garrido (2004) menciona que la lectura es uno de los caminos para la comprensión de la dimensión social del mundo. La lectura se entrelaza con los entresijos que engloban una comunidad con su propio hábitat. En ese sentido el individuo lector “extrae su significado mediante un método muy complicado de significados aprendidos, convenciones sociales, lecturas anteriores, experiencias personales y gustos individuales” (Manguel, 2014, p. 51).

Conviene analizar la lectura no sólo como la simple decodificación de signos. Si no como una actividad que tiene estrecha relación con la subjetividad del lector, no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que representa. Se puede pensar la lectura como algo que forma y transforma, como algo que constituye y pone en cuestión en aquello que se aprende en la escuela.

Se considera que el primer acercamiento a la lectura es definitivo para acercar a un futuro lector a los libros. Sin embargo, asumir que un lector continuará con ese hábito en años posteriores a su primer encuentro con las letras es una moneda volando en el aire. De igual forma

dar por hecho que los estudiantes, sencillamente por serlo, tienen el hábito lector resulta erróneo en muchas ocasiones.

1.1.1.1 Leer. Existe la premisa que establece el acto de leer como una acción transitiva. Cassany (2006) subraya justamente que leer es un verbo transitivo y cercano a la comprensión de cada género discursivo. Se lee porque sí, por leer. Aunque se lea para esto o para lo otro, aunque se inventen motivos, utilidades u obligaciones, se lee porque sí (Larrosa, 2011). En consecuencia leer es un acto que no se cuestiona se ejerce, leer es afirmación. Se logra inferir que leer es un acto sociocultural que se ejerce ante la necesidad y en el mejor de los casos el placer.

Para Manguel (2014) leer sirve como vehículo metafórico, pero para entenderlo hay que reconocer el sentido de la metáfora. Esta afirmación se acerca a lo que Cassany (2006) llama lectura crítica. Sin embargo en muchas ocasiones el lector busca sentido a lo que lee a partir de lo que siente. Asimismo (Larrosa, 2011) resalta que la lectura tiene efecto cuando transforma o deforma, cuando la lectura es una experiencia que penetra el alma. Es así como una persona se acerca a la lectura placentera. En este sentido Garrido (2004) es claro al mencionar que los lectores se forman cuando descubren la lectura por placer.

La libertad de ejercer el acto de leer debe ser siempre de libre elección. En este sentido Bloom (2000) coincide en que leer al servicio de una ideología cualquiera es no leer en absoluto. Sin embargo habría que mencionar que históricamente se ha imposibilitado la lectura en diversos puntos geográficos del mundo. Ideológicamente han existido los textos prohibidos en regímenes como el franquismo y el nazismo. Un ejemplo latinoamericano es la represión ejercida por la Santa Inquisición de la Nueva España, que impuso censura conforme a los juicios personales de los censores europeos y novohispanos (Ramírez-Leyva, 2001).

Aunado a la convicción de leer sin oprobios de la sociedad, autoridad o pensamiento en boga, surge un sutil eco de censura en quienes imparten la educación dentro de su propio medio. En ese mismo sentido, Colmenar (2011) afirma que el problema de leer radica en cuanto la lectura se asimila desde un contexto escolar y los docentes la sitúan en el terreno de la lectura utilitaria. Esta afirmación deja en entredicho la importancia de la lectura utilitaria. Pero es necesario mencionar que también hay lecturas utilitarias que se realizan por placer.

Respecto a la forma de leer posterior a la llegada del COVID-19 es idóneo mencionar a la lectura digital como parte de recientes procesos de adaptación en redes de conectividad. La lectura en formato digital ha incrementado y su adaptación a medios electrónicos ha sido permanente. En este sentido la lectura digital ha reducido la distancia espacio temporal entre el texto y su receptor. La digitalización incorpora gran parte del proceso comunicativo. En consecuencia adquieren protagonismo los protocolos de control y difusión del textos escritos. (Cordón-García y Jarvio-Fernández, 2015). Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) se han incorporado en todos los niveles educativos. En la actualidad la lectura en formato digital es cada vez más difundida.

1.1.1.2 Comprensión lectora. Parodi (2010) menciona que se adquiere conocimiento mediante la lectura al utilizar y llevar a cabo estrategias que permitan evaluar lo leído. Aunado a un alto grado de conciencia y planificación, se alcanzan los objetivos planteados. En este sentido es importante recalcar que la lectura engloba lo lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. Una postura crítica convoca al análisis lingüístico y simbólico, como apunta Cassany (2006) al leer entre líneas se decodifica el significado semántico del texto. Así pues cada vez que se comienza una lectura encaminada hacia el análisis se establecen las preguntas ¿qué?, ¿cómo? y; ¿para qué? En la misma línea de estos cuestionamientos Barthes (1994) analiza el concepto de la

pertinencia, elemento primario que favorece el dominio de la lectura y fundamenta el análisis de la misma. El mismo autor plantea la figura del *sujeto* como una forma de incorporar al lector en la teoría de análisis del texto. La lectura crítica desmenuza el acto de leer entre líneas. Cassany (2006) menciona que leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia y construyen al significado relevante del escrito.

Como complemento se puede mencionar el estudio de Vallés Arángina (2005) en el que enlista la comprensión de la lectura desde diversos niveles: (a) nivel de competencia decodificadora del lector, (b) nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura, (c) capacidad cognoscitiva, (d) nivel de competencia lingüística, (e) nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora, (f) grado de interés por la lectura, (g) condiciones psicofísicas de la situación lectora, y (h) grado de dificultad del texto. Las estrategias pueden estudiarse como parte del proceso de lectura y según el mismo estudio parten de la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información de cada lector. Es decir, la lectura debe estar en constante proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Garrido (2004) estos niveles se traducen en que la comprensión se construye y se reconstruye. Cada lector, en la medida en que se va volviendo experto en el uso del lenguaje hablado y escrito, interioriza los mecanismos de la comprensión. Sentir los valores sensoriales, connotativos, lúdicos del lenguaje, es parte de su comprensión (p. 115).

1.1.2 Literatura y cine

La génesis de la escritura literaria se remonta al año 623 a.C. con el *Poema de Gilgamesh* correspondiente a la tradición sumeria. Sin embargo, es necesario mencionar que existen registros que colocan las tablillas pictóricas de Tell Brek en Siria como la escritura más antigua

que se conoce (Manguel, 2014). En este sentido se edifica la literatura como lectura semiótica a partir de símbolos escritos o plasmados sobre cualquier tipo de lienzo. Lo anterior reafirma una conexión entre la lectura y la interpretación de los signos.

La búsqueda de plasmar el movimiento se puede establecer en la reproducción gráfica encontrada en las primitivas pinturas de las cuevas de Altamira (Gubern, 2014). La fotografía surgió en 1816 cuando Joseph-Nicéphore Niepce consiguió fijar químicamente las imágenes reflejadas en la cámara oscura. Posteriormente Louis Daguerre redujo el tiempo de exposición con la invención del daguerrotipo en 1826. Mas el proceso evolutivo de la reproducción de las imágenes en movimiento tiene su punto más alto con la invención del cinematógrafo. Dicho artefacto se conoció por primera vez en Francia una tarde de 1895. El invento de los hermanos Lois y Auguste Lumière proyectaba imágenes a la velocidad de 16 fotogramas por segundo.

Pocos años después de que el cinematógrafo se popularizara comenzó a dar frutos el binomio literatura-cine. Peña-Ardid (1992) establece que el cine acudió al melodrama y al folletín para extraer escenas, temas o personajes. Hay registro de que en 1902 Ferdinand Zecca adaptó *Les victimes de l'Alcolisme* de Emile Zola. Asimismo se comenzó con pequeñas adaptaciones que tomaban el contenido semántico del escrito para filmar escenas cortas. Es así como el cine comenzó a recurrir a la literatura en su necesidad de contar historias. Para Marúa-Lozada (2016) el cine pone en sintonía sus propios elementos técnicos para contar historias provenientes de la literatura. En la pantalla se reinterpretan los signos que la literatura le ofrece al cine.

Al crearse un nuevo discurso audiovisual basado en un texto, el espectador interactúa con la adaptación de un medio a otro. En ello radica la propuesta de Bajtín (1999) en la que categoriza a la obra como eslabón en la cadena de la comunicación discursiva. Además se

establece un diálogo intertextual con el texto escrito para generar un nuevo discurso. De esta manera la literatura y el cine dialogan desde la intertextualidad.

La obra escrita constituye un ejercicio intertextual al establecer un diálogo entre el autor y el lector. En este sentido Zavala (2018) hace hincapié en que todo texto es un pre-texto de las asociaciones que pueden establecerse entre el escritor y el lector. La literatura de parte con el cine y establece intertextualidad al emitir el mensaje para un posible receptor-espectador. Asimismo aquella persona que ve una película basada en un texto literario transcodifica el mensaje generado a partir de la unión literatura-cine y lo resignifica a partir de su propia lectura.

Por su parte Soní Soto (2021) subraya que todas las formas de adaptación suelen ser reinterpretaciones. De esta manera se advierte que trasladar una obra literaria al lenguaje cinematográfico implica cambios en la forma de expresión. De tal modo se deja fuera la idea de reproducción fiel de una obra escrita. En conclusión la simbiosis literatura-cine entrega un nuevo producto intertextual que ya no es ni el texto escrito ni la imagen, sino el resultado del diálogo intertextual entre las letras e imágenes.

Además es necesario denotar que tanto la literatura como el cine son lenguajes que rompen sus propios moldes; la pantalla y el libro son recursos que se expanden y mutan de formatos. En la actualidad se leen libros y ven películas en dispositivos electrónicos. Por ejemplo Albarello (2019) subraya que los medios coevolucionan y se adaptan según el uso. Es así como surge el concepto de “pantallas” para puntualizar la evolución cine, televisión, computadora y la llegada del teléfono móvil.

1.1.2.1 Transposición de la literatura al cine. Para definir el diálogo intertextual entre literatura y cine es primordial tomar en consideración el concepto de transposición. En suma se pueden resaltar divergencias en la terminología con el fin de clarificar la traslación de la

literatura al cine. Por ejemplo Sánchez Noriega (2000) retoma el concepto de “adaptación” para recalcar el devenir del texto literario ante las sucesivas transformaciones para llegar a un guion cinematográfico. En contraste Wolf (2001) empatiza con el concepto de “transposición” como una idea más cercana a un traslado pero también a un trasplante. Al analizar el corpus de una obra literaria transpuesta al lenguaje cinematográfico, se puede observar que por lo general se trasladan solo algunos componentes de la obra. Así mismo se puede inferir que el trasplante ha sido parcial. Siguiendo la analogía de Wolf (2001) no es posible hacer un trasplante exacto por lo que se puede derivar que en ninguna obra cinematográfica existe una fidelidad total del texto literario. A su vez Sánchez Noriega (2000) apunta sobre la legitimidad de la traducción que subyace en la experiencia estética. De tal forma una transposición puede generar en el espectador diversas experiencias. Los lectores al presenciar un filme basado en algún libro que con antelación codificaron en la mente experimentan una nueva sensación metatextual.

La creación de un nuevo discurso a partir de la transposición no dicta la buena fortuna de un film. El objetivo de una película es llegar a la pantalla para ser proyectado y visto por la mayor cantidad de público. Las transposiciones de la literatura al cine pueden ser estratégicas para generar incentivos en el espectador que gusta de la lectura. En correlación con lo anterior Marúa-Lozada (2016) encuentra en el cine contemporáneo una abierta manipulación. La identificación del lector-espectador lo vuelve partícipe del proceso que envuelve a la industria capitalista. Dicho de otra forma el lector acude al cine para vislumbrar la transposición de la lectura que con antelación ha llevado a cabo. Sagas como *Harry Potter*, *El señor de los anillos* o películas como *Las ventajas de ser invisible* se convierten en un aliciente más para el goce del lector-espectador, pero también en un beneficio para la industria del cine comercial.

En suma la transposición de la literatura al cine juega un papel fundamental en el proceso de creación de nuevos lectores y espectadores. Es así como la transposición codifica, resemantiza y redistribuye los sentidos que afectan los filmes. A partir de la necesidad de crear nuevos discursos de resignificación el lector encuentra en el cine una forma de transcodificar el discurso del autor.

1.1.3 Literacidad

No existe una única forma de abordar la lectura. En la práctica lectora se posibilita la apreciación desde diversas perspectivas críticas del lenguaje. Es así como se llega al estudio de la literacidad como modelo paralelo a la enseñanza de la lectoescritura. Según Hernández-Zamora (2016) la raíz litera proviene del latín *littera*, que significa letra escrita. Literacidad significa entonces la “cualidad de ser letrado” (p. 21). Sin embargo es necesario mencionar la disputa constante por traducir correctamente el término para diferenciarlo de la alfabetización. En ese sentido el mismo autor establece que la literacidad implica el uso de conocimientos lingüísticos y conceptuales. Se desmarca de la alfabetización pues implica una postura crítica del lector. En otras palabras la literacidad busca desarrollar conocimientos y posibilidades para comprender y analizar textos escritos y desarrollar conocimientos.

Bajo las premisas mencionadas es importante considerar la relevancia e impacto de la literacidad como parte del razonamiento empleado en la lectura. Para Cassany (2006) los elementos incluyentes son: (a) código escrito; (b) los géneros discursivos; (c) los roles del autor y el lector; (d) las formas de pensamiento; (e) la identidad o estatus como individuo, colectivo y comunidad; y (f) los valores y representaciones culturales. En este sentido se observa una estrecha relación entre la lectoescritura y la identidad social del lector.

Es necesario subrayar que la literacidad no pertenece solamente a lo escrito si no que se expande a la imagen digital y audiovisual. En consecuencia ha surgido la transliteracidad en la que Rajewski (2015) incluye el uso de tecnologías, técnicas, modos y protocolos analógicos digitales. Esto último con el fin de buscar el trabajo con diversos recursos virtuales, incluyendo las redes sociales y la comunicación de significados en diversos medios y plataformas.

Después de contextualizar los matices sobre literacidad se debe mencionar al cine en su carácter audiovisual. Para Reia-Baptista et al. (2014) la literacia cinematográfica busca incorporar la experiencia cultural, apreciación estética, la comprensión crítica y producción creativa. En este sentido se destacan los tres niveles que se correlacionan con el conocimiento que propicia una película. Los dos primeros son el nivel de comprensión de una película y el espectador crítico que analizará el contenido de la misma. Por último la forma de producir una pieza cinematográfica. De esta manera la literacidad está presente en también en el lenguaje de imágenes en movimiento. Y formará parte medular del proyecto de intervención por la cohesión que se pretende desplegar entre la lectura y el cine.

1.1.4 Promoción de la lectura

En la búsqueda de crear ambientes propicios para la lectura emergen diversas estrategias de promoción o animación lectora. El acercamiento a los lectores requiere de planteamientos que refuercen el acercamiento dinámico al lector. Domingo Argüelles (2017) enfatiza que la promoción de la lectura solo puede entenderse en un contexto social amplio. Se habla mucho sobre la lectura en solitario, pero es preciso mencionar que los lectores también asumen la necesidad de comunicar y compartir lo leído. El mismo autor cuestiona la denominación de promotor de lectura como un “negocio redituable” y que en ocasiones se ha utilizado para

generar apoyos institucionales. En ese sentido es necesario mencionar la labor de las instancias educativas para hacer promoción de la lectura.

En la actualidad son cuestionables las propuestas sobre criterios de selección de títulos que provienen de todos los campos sociales implicados en la promoción de la lectura (Colmenar, 2011). Ante estas posturas es necesario potenciar que la promoción de la lectura mejora el hábito lector y en consecuencia el acercamiento a los libros aumenta. La apuesta por convertir a la lectura un hábito placentero coincide con las palabras de Garrido (2004) “Hace falta que alguien nos inicie. Que juegue con nosotros. Que nos contagie su gusto por jugar. Que nos explique las reglas” (p. 38). La metáfora del juego refuerza la importancia de ver la lectura desde una forma lúdica y creativa. Un ejemplo claro es la forma en la que se ha buscado acercar a las infancias a la lectura.

Al adentrarse en el panorama de la promoción de la lectura Chaves-Salgado (2015) define el acercamiento a la misma como un aprendizaje gradual. Impulsado por el propio ritmo del lector. En este sentido el promotor potencia la capacidad lectora a través de actividades mediadas por el gozo y no la imposición. Para Garrido (2004) la orientación de un promotor debe llevarle a estimular y animar a los lectores por medio de la lectura en voz alta. Por ejemplo Bloom (2000) no concibe la lectura de la poesía si no es en voz alta. Para Cassany (2006) la lectura en voz alta es fundamental. Sin embargo difiere en la forma en la que se enseña a leer en voz alta. En este sentido enfatiza la importancia de leer para entender. Mas la correlación entre repetición y memorización para leer en voz alta puede alejar al lector del verdadero significado de la lectura.

1.1.4.1 Promoción de la lectura con el uso de herramientas cinematográficas.

Constantemente se lee y escucha que la tecnología avanza enormemente y que los seres humanos

viven inmersos en el mundo digital. En este sentido se coincide con lo que menciona Marúa Losada (2016) sobre la visión de que en el mundo contemporáneo se viven nuevas estéticas tecnológicas que traen aparejadas nuevas formas de contar historias. En esta misma línea es necesario resaltar que el cine es arte, entretenimiento y además una poderosa herramienta para la creación del imaginario colectivo, por lo que su función es muy valiosa en el campo de la educación y el aprendizaje (Álvarez Ramos y Morán Rodríguez, 2016). Es así como se puede vislumbrar las posibilidades audiovisuales y cinematográficas para la promoción de la lectura en contextos docentes y fuera de ellos.

Al distinguir el uso de textos literarios el lector adquiere infinitas posibilidades interpretativas y creativas. Marúa Losada (2016) destaca la importancia del cine como elemento lúdico de traducción del lector. Así mismo destaca que el surgimiento del hipertexto posibilita la llegada de la hipermediación, y la forma posmoderna de narrar se refleja en todos los medios sonoros, visuales y audiovisuales.

En el presente proyecto se propone potencial la capacidad del lector como creador de nuevos discursos. Para dicho objetivo se utilizarán dos herramientas principales en la construcción del discurso audiovisual: (a) *stop motion* y (b) *video collage*.

El *stop motion* es la técnica para crear la ilusión de imágenes en movimiento, a partir de la grabación de imágenes fijas sucesiva, manipulando objetos, marionetas o imágenes recortadas presentes en la realidad, materiales físicos que se ubican en un entorno real (Purves, 2011). Mientras que el *video collage* se basa en la experimentación de imágenes creadas a partir de recortes físicos o digitales con el fin de crear movimiento. Estas dos técnicas mencionadas se incrustan en la cinematografía en el género de animación.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Constructivismo

Para entender el modelo constructivista es necesario mencionar a Vygotsky (2013). Este reconocido autor sostiene que la influencia del contexto determina el desarrollo de la persona. En este sentido el desarrollo cognitivo se expresa como resultado de la interacción con otros miembros de la sociedad. La teoría expresada se manifiesta desde una postura de participación guiada. Por añadidura el aprendizaje brinda oportunidades que permiten el desarrollo del conocimiento.

El lenguaje juega un patrón para observar el aprendizaje de una forma más significativa en la comprensión del lector. De ahí que es necesario mencionar el enfoque multimodal que surge a partir del análisis de la construcción de significados. Para Kress (2010) la multimodalidad reconoce la influencia de diversas representaciones en la construcción de significados. Por consiguiente se puede colocar el lenguaje oral y escrito. Análogamente la multimodalidad representa un acercamiento a las tecnologías que apoyan el aprendizaje e incluso como es devenir del presente trabajo, a la lectura y al cine.

Según Sabugal (2017) el cine se puede abordar desde una postura constructivista como agente mediador en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Fedeev (2019) destaca al cine desde una postura multimodal al mencionar que el lenguaje cinematográfico contiene en su discurso la representación transmedia de la deconstrucción de significados a partir de las imágenes.

En términos prácticos dentro del presente proyecto de intervención la teoría constructivista funge como modelo para el trabajo en las sesiones virtuales. Cada uno de los participantes se desarrolla en un contexto distinto cuya única conexión es que son estudiantes o egresados de diversas licenciaturas. Así pues se toman las bases de Vygotsky (2013) para

generar la intermedialización de las relaciones sociales externas y los significados. Esto último lleva a retomar el término que anteriormente se mencionó de la trasposición de la lectura a la resignificación en el lenguaje audiovisual. En suma la intervención adquiere el nivel comunitario de aprendizaje en conjunto a partir de la lectura.

1.2.2 Aprendizaje dialógico

Cercano al constructivismo se concibe la teoría del aprendizaje dialógico. En esa correlación Aubert et al. (2010) hablan sobre el valor de la diversidad de saberes y su enfoque interdisciplinario. El punto medular de la estrategia dialógica gira en torno al diálogo igualitario. El aprendizaje se muestra desde parámetros colectivos y no jerarquiza.

En el trabajo colectivo el diálogo resulta una forma sugestiva de abordar la lectura. Gutiérrez Fresnada (2016) destaca que por medio de la interactividad en grupos se mejora significativamente el proceso de adquisición de la lectura. En este mismo rubro es necesario mencionar que los nombrados círculos dialógicos de lectura han cobrado mucha más fuerza en la actualidad.

La lectura dialógica constituye un medio idóneo para observar la relación entre la literatura y el cine. En este sentido se relacionan los postulados de Aubert et al. (2010) sobre el proceso de transformación para generar igualdad. Al dialogar sobre la simbolización en una película no se debería analizar sobre una postura autoritaria o cerrada si no todo lo contrario. En consecuencia el diálogo intrínseco entre la lectura y el cine es inherente a cada uno de los textos o versiones cinematográficas que el lector- espectador estudia, analiza o disfruta.

El aprendizaje dialógico estará presente en la intervención que se realizará con las personas inscritas en el taller. La comunidad que forma parte del círculo dialógico ha mostrado interés por la lectura y por el cine. En consecuencia se espera un dialogo abierto e igualitario. De

igual forma se proyecta la comprensión como proceso de construcción de significados generados por el diálogo.

1.2.3 Inteligencias múltiples

Cada ser humano parte de distinto bagaje y conocimientos heterogéneos que lo hacen un ser racional y social. En consecuencia sería una simulación tratar de entender el comportamiento intelectual de cada persona a partir de una sola teoría de aprendizaje. Por lo consiguiente en este trabajo se apuntala la teoría de las inteligencias múltiples como una de las bases teóricas con la intención de ampliar y comprender la multiculturalidad de los asistentes a las sesiones de lectura.

Para Gardner (2015) la inteligencia no es única e inmutable. Así pues tiene la capacidad de continuar con su desarrollo a lo largo de la vida. El autor se enfoca en la idea de que las personas tienen distintos intereses y capacidades. Si esto se asume con la premisa de que todos los seres humanos aprenden de forma diferente trastocadas por su entorno socio cultural, entonces se puede destacar que es necesario indagar sobre las posibilidades cognitivas que han desarrollado durante su vida y así poder abordar la enseñanza desde diversas perspectivas.

Las dimensiones que Gardner (2015) plantea son nueve y las divide en inteligencias que trastocan el pensamiento desde la perspectiva racional y espiritual. La subdivisión de su postulado es: (1) la inteligencia lógica-matemática, (2) inteligencia lingüística, (3) inteligencia visual-espacial, (4) inteligencia musical, (5) inteligencia kinestésico-corporal, (6) inteligencia interpersonal (social), (7) inteligencia intrapersonal (interna), (8) inteligencia naturalista y (9) inteligencia espiritual. Por esta razón es importante mencionar que en el presente proyecto de intervención ha destacado la participación de lectores con tendencia clara en inteligencia lingüística e inteligencia visual-espacial. Sin embargo tres universitarios han mostrado un claro

razonamiento en cuanto a la inteligencia musical, inteligencia espiritual e inteligencia kinestésico-corporal.

El estudio de las inteligencias múltiples pertenece en gran medida al ámbito de la psicología. Consecuentemente es necesario abordar estos modelos como herramientas teóricas que aportan al conocimientos intrapersonal de los lectores. Por otra parte, la lectura se correlaciona con la inteligencia lingüística en la que se presupone la habilidad del lenguaje hablado y escrito. Sin embargo como menciona Gardner (2015) el proceso mental del habla puede verse afectado por conexiones cerebrales. Entonces leer en voz alta puede dificultarse pero no es sinónimo de que la comprensión lectora se vea afectada.

La inteligencia visual-espacial denota la capacidad para pensar en imágenes. En su estudio Nadal Vivas (2015) reveló que los alumnos que empatizaban con dicha inteligencia se caracterizaban por diseñar, visualizar y dibujar, mientras que su desarrollo tenía una mejor adquisición si era a través de películas, diapositivas, libros ilustrados, visitas a museos y juegos de imaginación. En consecuencia la referencia hacia la lectura y el cine puede apoyarse por medio del conocimiento de estas dos inteligencias mencionadas.

1.3 Revisión de casos similares

En este apartado se revisarán cinco vertientes que abordan el tema de estudio del presente protocolo. Su variación radica en el abordaje de la metodología y el tema. Por una parte se revisarán casos que trabajaron la promoción de la lectura desde la relación literatura y cine. Posteriormente un caso que es similar a partir del acercamiento de aprendizaje dialógico. Por último se abordarán aquellos que destacan por el uso de herramientas cinematográficas de forma lúdico y pedagógico.

1.3.1 Promoción de la lectura a partir de literatura y cine

Como ya se mencionó anteriormente el campo en el que convergen el cine y la literatura se aborda desde la transdisciplina. Por consiguiente un trabajo que dejó precedentes dentro de la Especialización en Promoción de la Lectura es el realizado por Hernández Reyes (2020). Como parte de su proyecto final abordó el cine desde la problemática concreta del cine independiente en la ciudad de Xalapa, Veracruz. En este sentido realizó un estudio basado en la Investigación Acción Participativa (IAP). Dentro de su planteamiento indaga sobre la relación entre literatura y cine para encontrar un área fértil para el fomento a la lectura. Es necesario subrayar que la intervención tomó el cine como un acto de ocio para disfrutar de la lectura y el análisis de películas basadas en libros. Esto lo logró a partir de la proyección en el Autocinema 21 en Xalapa, Veracruz, durante la pandemia por COVID- 19.

Otro caso donde la línea principal de investigación era el acercamiento hacia la literatura es el que presentó el investigador brasileño Saulo Diniz (2015). Su proyecto pretendía indagar sobre obras cinematográficas para establecer mecanismos que apoyaron a los profesores de la clase de literatura. Un objetivo a destacar en este proyecto es que una de sus líneas de estudio era el fomento a la lectura a través del análisis crítico de textos literarios llevados al cine. Por ello realizó una prueba diagnóstica con el fin de establecer el nivel lector de los alumnos. La metodología aplicada se basó en un estudio teórico por medio de la investigación bibliográfica. También se hizo uso del estudio cuantitativo con la aplicación de cuestionarios. Para generar los resultados esperados el investigador hizo hincapié en las discusiones en torno a las peculiaridades de la transposición cinematográfica por medio de la lectura. Como resultado en las clases de literatura se generaron debates que apoyaron tanto al docente como los alumnos. Se

incentivó la lectura de manera gradual. Los jóvenes alumnos se observaban motivados a leer el libro en el que estaba basado la película para así ser partícipes de la clase.

1.3.2 Aprendizaje dialógico

Desde la metodología de aprendizaje dialógico se analizó el caso de otra egresada de la Especialización en Promoción de la Lectura, Salinas García (2018). Se converge con el presente trabajo en el planteamiento de la promoción de la lectura como acto social de diálogo. La intervención giró en torno al tema de la muerte y el miedo en la cultura mexicana. Por esta razón el cine fungió como herramienta de apoyo ya que en cada sesión se abordaba una película basada en el tópico que la autora planteaba.

Salinas García (2018) retoma el cine en sincronía con la mayoría de los casos de estudio sobre la relación literatura-cine. Asimismo aborda la literatura desde una postura comparativista a partir de la representación de un tema en distintos géneros literarios y el acercamiento con el arte.

La estrategia seguida en esta intervención puso énfasis en la lectura en voz alta y la escritura creativa. La forma de abordar fue a partir del diálogo de la lectura de cada sesión e incluso el diseño de dibujos a partir de la lectura. El seguimiento se dio por medio de entrevistas a los participantes y la aplicación de un cuestionario final como forma de evaluación.

Es necesario recalcar que en la propuesta de Salinas García (2018) el cine se erige como elemento didáctico que empatiza como material de estudio sumado a otros elementos que la autora menciona. Dicho de otra forma el cine ilustró y funcionó como herramienta audiovisual que permitió una mayor comprensión de las lecturas. Mas no pone al cine en el mismo nivel que los otros casos mencionados. Lo cual representa con claridad las posibilidades del séptimo arte como guía o herramienta para la promoción de la lectura desde diversos niveles de estudio.

1.3.3 Aprendizaje a partir de prácticas audiovisuales

Frigàs Segura (2020) desarrolló una investigación en la ciudad de Guatemala con jóvenes alumnos de educación secundaria. El estudio gira en torno a las ciencias sociales, sin embargo el cine adquiere un rol prioritario en el proyecto. Los alumnos se propusieron como creadores y ejercieron un rol simbólico en su comunidad. Ante esta percepción puede mencionarse que en la etapa de reflexión se subraya el potencial artístico de los vídeos filmados.

El concepto de video participativo que propone Frigàs Segura (2020) ofrece una atractiva herramienta para abordar una intervención particular y que puede implementarse en el fomento a la lectura. El proceso se llevó a cabo dentro de la comunidad y los resultados articularon comportamientos que podrían llevar a la mejora de la convivencia comunitaria. Como ejemplo la toma de conciencia a partir de la autorrepresentación en video.

El material filmado quedó como registro en audio y video. En este sentido puede contarse como testimonio para enfatizar el método de evaluación. Su importancia etnográfica lo vincula directamente con el documental antropológico.

En Granada, España se realizó un estudio en el que las preguntas que dieron pie a la investigación fueron: (a) ¿Cómo son las producciones videográficas espontáneas de la infancia?; y (b) ¿cómo enseñar el cine en la escuela? (Marín-Viadel et al., 2019)

El marco conceptual proyectó diversas fuentes que fundamentaron el papel del cine en la educación de los niños. Por consiguiente se planteó la trascendencia del uso del lenguaje audiovisual para fortalecer el aprendizaje en el área artística. Para los investigadores fue importante mencionar que (a) el cine y en general los contenidos audiovisuales son benéficos para la educación artística en la escuela; (b) gracias al uso de teléfonos móviles y tabletas, los niños disponen de aparatos para hacer sus propios videos de forma espontánea; (c) el aprendizaje

del cine cubre dos dimensiones: ver y hacer cine; (d) la mejor manera de aprender cine es haciéndolo; y (c) la dimensión estética y el placer, emoción y disfrute son ineludibles en el aprendizaje del cine (Marín-Viadel et al., 2019).

En un entorno controlado los mismos investigadores realizaron un estudio de caso con un menor y su relación con la cámara. La primera fase consistió en la exploración autónoma del instrumento. En la segunda fase la cámara está fija con la conciencia de que toda acción va a quedar grabada. En esta fase se experimentó el hecho de exteriorizar las cosas que el mundo adulto corrige, reprueba o castiga. En la tercera fase la cámara sigue a la acción, deja de estar en un punto fijo y comienza a formar parte de la rutina diaria del sujeto de estudio. En la cuarta fase el sujeto se ve inmerso en las modas y modelos que sigue con admiración, es decir hay una réplica hacia los llamados youtuberos. La quinta fase corresponde a las narraciones videográficas y en la última fase las grabaciones ya tienen una planificación y una edición más sofisticada (Marín-Viadel et al., 2019).

Los resultados destacan el proceso de familiarización con los dispositivos inteligentes. En este caso teléfono y tableta. Para Marín-Viadel et al. (2019) ver y hacer videos forma parte del proceso de aculturación en las sociedades contemporáneas. En este sentido los autores confirman la eficacia del uso de herramientas audiovisuales para fortalecer el aprendizaje y la sociabilidad de los estudiados. Estos rasgos evocan y contrastan con la idea de Tarkovsky (2019) sobre la autenticidad de la imagen cinematográfica. El cineasta ruso plantea un vínculo directo entre el cine y la subjetividad. Sin embargo las nuevas formas de expresión audiovisual vinculan al sujeto con el discurso directo desde el entorno digital (Kress, 2010). Entonces la interconexión genera objetividad por el sujeto creador y subjetividad por el producto audiovisual resultante.

1.4 Breve caracterización del proyecto

A partir de los elementos teóricos y conceptuales que se han expuesto a lo largo de este escrito, se describe a continuación el proyecto de intervención. El objetivo es la promoción de la lectura a partir herramientas que brinda el séptimo arte. Para ello se creará un taller de lectura en el que se analizarán textos que han sido traspuestos al lenguaje audiovisual buscando generar diálogo intertextual a partir del acto de la lectura. Asimismo este taller buscará la lectura crítica mediante un la postura dialógica y constructivista.

El taller se llevará a cabo vía remota desde la plataforma Zoom. El total de sesiones será de 16 durante diciembre del 2022 y enero-febrero del 2023. Se optó por lanzar una convocatoria abierta con el único requisito que los interesados fueran alumnos o egresados de cualquier licenciatura y universidad. Lo anterior con el fin de estudiar la lectura desde la perspectiva de personas universitarias.

La estrategia se circunscribe en el uso de la lectura en voz alta. Así mismo se analizarán los textos desde una perspectiva crítica. De tal forma que —se espera— las herramientas cinematográficas incentivarán la creatividad de los lectores. De modo que las herramientas cinematográficas serán la proyección de cortometrajes inspirados en textos literarios y de forma práctica la realización de ejercicios audiovisuales posterior a las lecturas realizadas durante las sesiones. Se utilizarán las técnicas de video ficción, animación *stop motion* y *video collage*.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

En México el rezago en competencia lectora dejó ver resultados negativos en 2018 con base en el informe del Programa Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés). Los resultados por parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) mostraron que el 55 % de los estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 de competencia lectora. Aquellos estudiantes que realizaron la prueba pueden identificar la idea de un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan. Lo cual implica un nivel apenas básico de comprensión (Salinas et al., 2019).

De manera significativa se menciona que los puntajes registrados en el rendimiento de lectura en los países de la OCDE revelan que México no mostró una mejora o deterioro significativo en toda su participación, manteniéndose estable de una aplicación a la siguiente sin mostrar una tendencia particular en sentido creciente o decreciente. El promedio global de lectura fue de 422 puntos en 2000, 425 en 2009 y 420 en 2018 (Salinas et al., 2019).

El Módulo sobre lectura (MOLEC) proporciona información más específica sobre el comportamiento lector de los mexicanos. Sus resultados muestran que el nivel de escolaridad influye en el porcentaje de hábitos lectores. La lectura de libros en la población con estudios de nivel superior alcanza un 65.7 %, en contraste con el 20.5 % de quienes no tiene la educación básica terminada (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

Otro dato relevante que arrojó la encuesta (INEGI, 2021), refiere que el 42 % de la población alfabetada de 18 y más años de edad declaró leer literatura, seguido de alguna materia o profesión, libros de texto o de uso universitario con 35.5 %.

En el rubro de la lectura en formato digital los porcentajes han ido en incremento en comparación con encuestas del 2016 con un 7.3 %, se ha mostrado un mayor porcentaje en 2020 de 12.3 % (INEGI, 2021). Una de las consecuencias de la pandemia por COVID 19 fue el incremento en el uso de dispositivos móviles.

Por otro lado el cine se ha visto beneficiado en el consumo digital que se hace de los productos audiovisuales. Datos del Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE, 2021) muestran que las visualizaciones en plataformas aumentaron considerablemente en un 43 % en comparación al año anterior. Las estadísticas muestran un aumento de 133 % en producciones realizadas en México. Y el incremento también se mostró con un 100 % de asistencias a cines comerciales en comparación con el año 2020. Estos datos muestran un claro repunte en tanto a la importancia y empuje que ha ejercido el cine en los últimos diez años. Sin embargo el cine mexicano sigue siendo visto por un porcentaje menor en comparación con las grandes cifras en taquilla de producciones que llegan desde la industria estadounidense. Estos datos podrían abrir una comparativa con los esfuerzos que se realizan ante el problema de la lectura en México. Se hace mucho y se avanza poco.

2.1.2 El problema específico

Datos de (International Board on Books for Young People [IBBY], 2019) muestran que en promedio los jóvenes entre 12 y 29 años utilizan sus dispositivos 4 días solo para leer, en contraste con el uso diario de redes sociales tomando en cuenta los siete días de la semana.

En las zonas rurales hay un rezago en comparación a las zonas urbanas. Los jóvenes en zonas rurales leen 3.3 libros al año, en comparación con la media nacional de 3.8 libros al año. En el mismo contexto, la preferencia por la lectura por noticias es de 62 % en contraste con las novelas con 36 % y es menor el porcentaje por el gusto hacia los cuentos con un 25 % (IBBY, 2019).

En cuanto a la formación cinematográfica datos del IMCINE (2021) mostraron que el último año se registraron 115 centros de educación media y superior, maestrías y especializaciones en cine y audiovisual. Sin embargo es necesario mencionar que la oferta se concentró en Ciudad de México con 26 % y Jalisco con 13 %. El 87 % de la educación media y superior en cine la ofrecen instituciones privadas. Por último se contabilizaron 70 cursos, talleres, diplomados y clases magistrales impartidas al mes, de los cuales el 48 % fueron gratuitas.

2.1.3 El problema concreto

El problema concreto se encuentra en desarrollo. Sin embargo se puede subrayar que las edades de los participantes inscritos tienen un rango de 18 a 40 años. La interculturalidad es otro factor a destacar ya que se cuenta con lectores de Ciudad de México, Guadalajara, Puebla, Xalapa y Veracruz. Todos los inscritos al taller son estudiantes universitarios o egresados del nivel superior. En este sentido habrá lectores de instituciones como la UNAM, UAM, UnADM, IPN, UV y BUAP. En consecuencia se espera que la mayoría sean lectores. Un factor más a destacar es que la vertiente del área de conocimiento de la mayoría está relacionada con la comunicación. En este sentido surge la inquietud de indagar sobre las prácticas lectoras de las personas universitarias o egresados que han tenido la posibilidad de cursar la universidad pública.

El instrumento es un cuestionario inicial que tiene tres vertientes temáticas (a) interés por la lectura; (b) interés por el cine y; (c) hábitos lectores (ver Apéndice A). El 90 % de los integrantes del taller han respondido el cuestionario. Se destaca que el 100 % manifiestan ser lectores habituales. En consecuencia el porcentaje sobre la frecuencia de la lectura de obras literarias tiene su mayor puntaje 53.3 %, en quienes leen “algunos días a la semana”. El formato que prefieren para la lectura es la opción de “Ambos”; es decir impreso y electrónico con un 53.3 %. El género que prefieren para la lectura es la novela con un 66.7 %. En cuanto a género cinematográfico destacó el drama por encima de la animación, la ciencia ficción y otros. Otro dato que destaca es que el 73.3 % manifestó ya haber participado en alguna producción audiovisual anteriormente (ver Apéndice B). A la pregunta abierta ¿qué esperas del taller? Las palabras clave fueron: aprender, cine, literatura y lectura.

2.2 Justificación

La importancia de promover la lectura va más allá de un compromiso social que se adquiere como promotor de la lectura. El impulso de estrategias y las redes que se tejen entre diversas disciplinas nutren, fortalecen y encaminan al objetivo de leer por placer.

Las nuevas prácticas sociales y culturales toman como base la participación en redes de aprendizaje, en el conocimiento colectivo y comunitario. En este sentido Cassany (2006) subraya que la lectura se inserta en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales. El deseo que sostiene la justificación social es indagar sobre los intereses lectores de los estudiantes universitarios. Así como estudiar qué tanto han continuado con la lectura posterior a sus estudios.

Desde una perspectiva institucional este proyecto se circunscribe al estudio de posgrado que se realiza en la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana.

Dentro de la Línea de Generación y/o Aplicación del Conocimiento (LGAC) 1. Enfocada al fomento de la lectura en grupos y contextos sociales con lineamientos específicos. Dado que la intervención se enfoca en alumnos y egresados de nivel licenciatura.

La metodología en la que se basa el taller de lectura tiene un enfoque socioconstructivista en un entorno de representación virtual. De esta forma las herramientas en línea apoyan a compartir conocimiento a partir de aprendizaje en conjunto (Fadeev, 2019). Las sesiones se plantean como un círculo dialógico que tienen como punto de partida las lecturas. El acercamiento hacia cada uno de los integrantes mostrará que el uso la teoría de las inteligencias múltiples es útil para un mejor acercamiento y abordaje hacia la preparación tanto de estrategias como de lecturas.

Retomando a Eisner (2004) las artes invitan a prestar atención al entorno para generar productos creados por la imaginación. A partir de una respuesta emocional en este caso de la lectura, se abordará el cine para fomentar la lectura en alumnos y egresados universitarios. Entonces las estrategias que se han descrito ponen énfasis en la lectura en voz alta, el análisis dialógico de lo que se lee y el uso de material audiovisual de apoyo.

Del mismo modo se destaca la aplicación de la literacía cinematográfica a partir del uso de las herramientas de animación *stop motion* y *video collage*. Dicho en otras palabras se parte de la lectura para generar un dialogo creativo, que generará un nuevo discurso audiovisual a través de la transposición de la literatura al cine.

La justificación personal tiene como antecedente el trabajo realizado por quien escribe este proyecto. La responsabilidad del trabajo como gestor cultural y promotor de lectura le han llevado a estudiar los procesos de desarrollo entre el cine y la literatura. Su trabajo como promotor de lectura en talleres de cine y literatura en la Secretaría de Cultura de la CDMX se

enfocó en el abordaje con jóvenes de zonas vulnerables de diversas alcaldías de la ciudad. Así mismo ha asumido la responsabilidad de compartir la lectura a través de medios audiovisuales creando cortometrajes y videos basados en obras literarias.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Fomentar el gusto por la lectura en estudiantes y egresados universitarios mediante creaciones audiovisuales generadas en el taller Rec Lecturas, palabras en movimiento a partir del cual se aspira a potenciar la comprensión de cuentos y poemas de autores latinoamericanos con prácticas creativas que estimulen la imaginación de los lectores. De igual forma se busca propiciar la lectura crítica mediante el uso de herramientas cinematográficas como el *stop motion*, *video collage* y *video mapping*. Asimismo, se espera contribuir a la reflexión transmedial entre la literatura y el cine, a través de la trasposición en video de elementos emergentes del análisis literario para incentivar el interés por la lectura de autores contemporáneos de América Latina.

2.3.2 Objetivos particulares

1. Fomentar el gusto por la lectura en estudiantes y egresados universitarios mediante creaciones audiovisuales generadas en el taller Rec lecturas, palabras en movimiento.
2. Propiciar la lectura crítica de cuentos y poemas de autores latinoamericanos mediante el uso de herramientas cinematográficas como el *stop motion*, *video collage* y *video mapping*.
3. Potenciar la comprensión de textos literarios con prácticas creativas que estimulen la imaginación de los lectores.

4. Contribuir a la reflexión transmedial entre literatura y el cine a través de la transposición en video de elementos emergentes del análisis literario.
5. Incentivar el interés por la lectura de autores contemporáneos de América Latina a través de una cartografía lectora.

2.4 Hipótesis de intervención

La implementación del taller Rec lecturas, palabras en movimiento fomentará el gusto por la lectura en estudiantes y egresados universitarios e incentivará el interés por la lectura de autores latinoamericanos contemporáneos. Asimismo se potenciará la comprensión de textos literarios mediante prácticas creativas que propiciarán la lectura crítica y contribuirán a la reflexión transmedial entre el cine y la literatura al potenciar la comprensión de textos literarios apoyada de herramientas cinematográficas.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Modelo metodológico

La metodología que se utilizará en este proyecto es la Investigación Acción Participativa (IAP). En este sentido se abordará el diseño de métodos a partir de los objetivos y la problemática circunscrita a la aplicación del diagnóstico. Para Frigàs (2019) la IAP es una metodología que persigue la transformación social como objetivo último. En consecuencia es preciso mencionar que dentro de la IAP se realizará un proceso de reflexión colectiva en el que el grupo se vuelve sujeto activo del proceso comunitario inductivo. En este tipo de procesos la persona que se encarga de implementar la metodología se asume como facilitador cuyo objetivo será favorecer a la generación de debate y generación de conocimiento.

Las fases de la IAP comprenderán las siguientes etapas: (a) conocimiento y constitución entre los agentes a partir de convocatoria abierta para integrar un grupo de jóvenes estudiantes y egresados universitarios; (b) Identificación de las necesidades básicas del problema por medio de un cuestionario diagnóstico sobre hábitos lectores y audiovisuales; (c) planificación de las acciones de la intervención a partir de las inquietudes y necesidades de los participantes; (d) acción-intervención con registro de bitácora y grabación de sesiones por medio de las TIC; (e) evaluación final escrita y videograbada; y (f) seguimiento a partir de los ejercicios resultados del taller (Ahumada et al., 2012).

El enfoque de la evaluación será mixto. Es puntual mencionar que por la naturaleza del proyecto la orientación que subyace es cualitativa. En este sentido se buscará establecer parámetros que refuercen los objetivos planteados. Las evaluaciones convendrán en generar datos estadísticos que puntualizarán las coordinadas a seguir en la intervención.

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

El grupo está conformado por diecisiete estudiantes que cursan actualmente una licenciatura o que han egresado de alguna institución universitaria. Las carreras son variadas y de distintas áreas, existiendo una coincidencia de seis alumnos de Ciencias de la comunicación. Las otras licenciaturas son Derecho, Economía, Teatro, Fotografía, Desarrollo Comunitario, Enseñanza de las Artes, Diseño gráfico y Pedagogía. Los lugares de origen también son diversos. La mayoría de los asistentes radica en el estado de Veracruz. Sin embargo hay integrantes de Ciudad de México, Guadalajara y Puebla. Las edades oscilan entre los 19 y los 45 años de edad.

La intervención tendrá una periodicidad de dos meses y medio. Las sesiones se llevarán a cabo de forma virtual en la plataforma Zoom los días viernes de los meses de diciembre de 2022, enero y parte de febrero de 2023. El horario establecido es de 12 a 14 horas. La duración de cada sesión es de dos horas. En total se proyectan 15 sesiones en la intervención.

Se destaca que en el registro realizado vía electrónica por medio de la plataforma Jotform. Se realizó la pregunta abierta ¿Por qué deseas participar en el taller? La respuesta del 60 % menciona el interés por el cine, mientras que un 40 % sugiere en sus respuestas el gusto por la lectura y la literatura. Lo que representa un reto interesante y se analizará en el desarrollo para yuxtaponerse en la evaluación final de la intervención.

3.3 Estrategia de intervención

Como antecedente del presente proyecto es necesario mencionar las vicisitudes que se encontraron en el trayecto antes de comenzar la intervención. Esto con la intención de generar conocimiento a partir de la experiencia adquirida. El presente trabajo estuvo enfocado en un inicio a alumnos de bachillerato. En este sentido se buscaba navegar junto a los participantes a través de los entresijos que conforman la producción audiovisual (Frigàs, 2019). Acercando a los

estudiantes de bachillerato a la lectura por placer. Sin embargo el proyecto no se pudo concretar por el desinterés de las autoridades pertinentes. Para continuar con la misma intención más no con el grupo focal, se generó interés por llevar la presente intervención a la Licenciatura en Fotografía de la Universidad Veracruzana. A pesar del apoyo manifestado ya cercanos a la fecha de inicio se rompió la comunicación con el informante. Sólo dejó de contestar y se tomó la decisión de continuar con el grupo focal de estudiantes universitarios, pero se realizó la convocatoria abierta vía redes sociales. Se utilizó el cartel mostrado en el Apéndice C. De esta forma se logró la inscripción de 17 personas con interés por la lectura y el cine.

El taller se planteó como un círculo dialógico enfocado en tres fases: (a) Fase 1. Cuentistas y poetas latinoamericanos que han sido llevados al cine; (b) Fase 2. Cuentos y poemas latinoamericanos que no han sido llevados al cine; y (c) Fase 3. Cuentos y poemas escogidos por los lectores.

La estrategia de fomento privilegiará la lectura en voz alta. En cada sesión se iniciará con una lectura gratuita por parte del mediador. Posteriormente se llevará a cabo el diálogo contextual de obra y autor, lo que llevará a una reflexión conjunta y participativa. Como parte de las herramientas digitales se proyectará material audiovisual. Este mismo generará nuevamente diálogo comunitario. En este sentido el lector podrá generar un nuevo discurso a partir del conocimiento adquirido de forma comunitaria y extraditada a su contexto sociocultural (Aubert et al. 2010; Vygotsky, 2013). Posterior a la octava sesión los lectores realizarán pequeños ejercicios cinematográficos basados en las lecturas de las mencionadas sesiones.

La estrategia de promoción de la lectura con el uso de herramientas cinematográficas se posibilita por la transposición basada en la reinterpretación de elementos o personajes subrayados de la lectura. Durante las sesiones se dará cabida a la enseñanza de las técnicas de

stop motion y *video collage*. Por tanto se dará una guía para aplicar estas técnicas en vías de intervenir la lectura. Este proceso propiciará la creatividad de los asistentes al taller. Como ejemplo se mostrarán piezas audiovisuales hechas a partir de cuentos y poemas traspuestas en animación.

Como ya se asentó en los objetivos la cartografía lectora (ver Apéndice D) está conformada con diversos autores latinoamericanos como Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo y Oliverio Girondo, por mencionar algunos. En este sentido la temática que se buscó fue basada en novelas como *El gallo de oro* de Rulfo (2010), *La pregunta de sus ojos* de Sacheri (2005) cuentos como *La salud de los enfermos* de Cortázar (2018) y poemas de autores contemporáneos como el caso de *Tierra mojada* de López (2021). La filmografía a utilizar se encuentra en el Apéndice E.

Ya fuese un texto transpuesto a la gran pantalla o textos que por su ficcionalidad son viables para ser llevados al cine. La intención de fomentar el gusto por autores latinoamericanos radica en incentivar la lectura crítica de escritores noveles y algunos canónicos del idioma castellano. En este sentido se retoma la idea de Sabugal (2017) sobre el enfoque constructivista del cine en el que pondera que el espectador tome conciencia de su papel activo y crítico frente a su vivencia al leer y ver cine.

3.4 Metodología de evaluación

En este apartado se recabará información que los lectores y el facilitador brindarán desde tres niveles. En primer término se realizará el cuestionario diagnóstico (ver Apéndice A) con el fin de que las respuestas brinden información para guiar de forma coherente la planificación. En cuanto a la medición y monitoreo se concibe la bitácora escrita, la documentación en video de las sesiones, así como los resultados de los ejercicios videográficos.

Por último se realizará la evaluación final que incluirá las reflexiones del facilitador y asistentes por escrito, una autoevaluación y coevaluación. Así como los resultados audiovisuales surgidos de las lecturas y entrevistas video grabadas. Como parte de la organización se realizará el vaciado y procesamiento de evidencias de las tres etapas de evaluaciones en el programa Microsoft Excel.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

En este apartado se detallan en extenso las actividades que se realizarán. Cada actividad cuenta con su descripción, producto a obtener y el tiempo en el que se espera realizar.

Tabla 1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Punteo de protocolo.	Se diseñará el punteo del protocolo para su revisión y aprobación.	Punteo de protocolo.	2
Borrador de protocolo.	Se diseñará y desarrollará borrador del protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto Integrador I.	Borrador revisado.	8
Fundamentación de propuesta.	Se fundamentará la propuesta de intervención con base en la investigación.	Justificación de propuesta.	12
Protocolo definitivo.	Se diseñará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto Integrador I.	Protocolo.	4
Gestión del grupo a intervenir.	Se gestionará y convocará la intervención con el grupo.	Gestión formalizada.	12
Concreción de cartografía lectora.	Se concretará la cartografía lectora que será parte de la intervención.	Cartografía lectora.	8
Intervención.	Se realizará la intervención con el grupo.	Bitácora.	12

Elaboración de un artículo académico.	Se elaborará un artículo académico.	Artículo académico enviado a revista.	
Captura de datos y análisis de resultados.	Se recopilarán y analizan los datos obtenidos durante las sesiones de intervención.	Documento.	12
Movilidad	Se buscará colaborar con un investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México.	Bitácora y aportes de investigadores.	4
Borrador de documento final.	Entrega y revisión de documento final.	Documento	8
Examen recepcional.	Se entregará el documento y se gestionará el examen profesional.	Acta de examen.	4

Figura 1

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

Actividades	MESES													Productos	
	OCT	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO		
Punteo de protocolo															Punteo de protocolo.
Borrador del protocolo															Aspectos generales y ámbito de la intervención.
Fundamentación de propuesta															Justificación de propuesta.
Protocolo definitivo															Protocolo de proyecto de intervención.
Gestión del grupo a intervenir.															Gestión de intervención formalizada.
Concreción de cartografía lectora.															Cartografía lectora.
Intervención															Bitácora.
Elaboración de artículo académico															Artículo académico enviado a revista.
Captura de datos y análisis de resultados.															Documento.
Movilidad															Bitácora.
Borrador de documento final															Documento.
Elaboración de artículo y gestión de examen.															Conclusión de trabajo recepcional.
Examen recepcional.															Acta examen.

REFERENCIAS

- Ahumada, M., Antón, B. M, y Peccinetti, M. V. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, 14(2), 23-52. Universidad Adventista del Plata.
- Álvarez Ramos, E., y Morán Rodríguez, C. (2016). El cine y la literatura en el ámbito de la educación: principios metodológicos y sugerencias didácticas para el aula de bachillerato. En J. Gómez-Galán, E. López-Meneses, y L. Molina-García (Eds.), *Instructional Strategies in Teacher Training* (pp. 492-500). UMET Press.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6157747>
- Albarello, F. (2019). *Lectura trasnsmidia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Bajtín, M (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Mas allá de la palabra y de la escritura*. Paidós.
- Briseño Alcaraz, G. (2015). El gusto por la lectura y el cine como indicador de la reconfiguración de las subjetividades: las adolescentes en Jalisco. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 5(41), 240-273.
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88442801007>
- Caminada Rossetti, L., e Vitorino, R. R. (2018). Narrativas com imagens. Cinema, literatura e fotografia. *Caracol*, (15), 362-393. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i15p362-393>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2018). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2005). *Encuesta Nacional de lectura y escritura 2015-2018*. https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Chaves-Salgado, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *E-Ciencias De La Información*, 5(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/eci.v5i2.19605>
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2019). *Participatory Action Research. Theory and methods for engaged inquiry*. Routledge.
- Colmenar, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez Pérez, D., y Pérez Rul, M. (2009). Internet y el hábito de la lectura en los universitarios. *Innovación Educativa*, 9(49), 11-17.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414968003>
- Domingo Argüelles, J. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Océano travesía.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Fadeev, A. (2019). Vygotsky's theory of mediation in digital learning environment: Actuality and practice. *Pactum. International Journal of Semiotics*, 5(1), 24-44.
<http://doi.org/10.18680/hss.2019.0004>
- Frigàs Segura, M. (2020). Narrativas audiovisuales colectivas como vehículo de resignificación identitaria. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(11), 80-91.
<https://doi.org/10.15304/ricd.3.11.6381>
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.

- Giovane, M. A. (2015). *Ver para leer*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, A. M., & García, P. V. (2020). Developing Multiple Intelligences using films in primary education. *Journal of Education and practice*, 11(3), 9–18.
<http://doi.org/10.7176/JEP/11-3-02>
- Golden, C., y Gaonac’h, D. (2001). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. Siglo XXI.
- Gutiérrez Fresnada, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre lectura*, 5, 52-58.
<http://hdl.handle.net/10630/10948>
- Gutiérrez Moar, M., Pereida Domínguez, M., y Valero Iglesias, L. (2009). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 18, 230-258. <https://doi.org/10.14201/3219>
- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. UAM.
- Hernández Reyes, J. F. (2020). *Fomento a la lectura mediante el recurso cinematográfico: un acercamiento a las letras desde una sala de cine independiente en la ciudad de Xalapa, Veracruz* [Trabajo recepcional de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
https://www.uv.mx/epl/files/2021/02/Protocolo_Julian_Hernandez_Reyes.pdf
- Hernández Reyes, J. F., Ojeda Ramírez, M. M., y Sánchez Sosa, E. R. (2022). Promoción de la lectura a través del cine durante la pandemia del covid-19. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.29043/liminar.v21i1.962>
- International Board on Books for Young People [IBBY] México, y Grupo Financiero Citibanamex. (2019, diciembre). *Segunda encuesta nacional sobre consumo digital y lectura entre jóvenes mexicanos*.

<https://www.ibbymexico.org.mx/wpcontent/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf>

Instituto Mexicano de Cinematografía (2022). *Anuario estadístico de cine mexicano 2021*.

IMCINE. <http://anuariocinemx.imcine.gob.mx/Assets/anuarios/2021.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, 22 de abril). *Módulo sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf

Jarvio Fernández, O. A., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), Artículo e051.

<https://doi.org/10.24215/18539912e051>

Manguel, A. (2013). *Una historia de la lectura*. Alianza editorial.

Manguel, A. (2001). *Leer imágenes*. Alianza editorial.

Martínez Solares, R. (2019, 5 de diciembre). Resultados de la prueba PISA en México. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/opinion/Resultados-de-la-prueba-PISA-en-Mexico-20191205-0090.html>

Marín, R., Lara, R y Valseca, J. (2019). Video espontáneo infantil en contextos familiares y cine de animación en contextos escolares. Dos investigaciones preliminares en Granada y Tegucigalpa. *Educación artística: revista de investigación*, (10), 272-285.

<http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14513>

Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación de la lectura*. Graó.

Nadal Vivas, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e*

internacional de educación inclusiva, 8(3), 121-135.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538>

Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA-2018 Resultados*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.

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

Parodi, G. (Coord.). (2011). *Saber leer*. Aguilar.

Reia Baptista, V., Burn, A., y Cannon, M. (2014). Literacia cinematográfica: Reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicación Social*, (69), 354-367. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015>

Ramírez-Leyva, (2001). *El libro y la lectura en el proceso de occidentalización de México*. UNAM.

Rodríguez, J. (2021). *La furia de la lectura*. Tusquets.

Sabugal, T. (2017). El constructivismo y la experiencia cinematográfica. *Revista Rúbricas*, (12), 8-12. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/4033>

Salinas García, V. (2018). *Vida, muerte y miedo en México: taller de lectura y cine con universitarios* [Trabajo recepcional de Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].

https://www.uv.mx/epl/files/2018/09/Protocolo_Autorizado_ValeriaSalinas.pdf

Sánchez Noriega, J. (2000). *De la literatura al cine. Teoría de la adaptación*. Paidós.

Soní Soto, A. (2022). *Diálogos interartísticos. Entre el cine y la literatura*. UAM.

Tarkovsky, A. (2019). *Esculpir el tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Saulo Diniz, J. (2015). A Literatura e o cinema na formação de um público leitor. *Revista extensão em debate*, 1(3), 1-5.

<https://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/view/1708/1201>

Wolf, S. (2001). *Cine/ Literatura: ritos del personaje*. Paidós.

Zavala, L. (2018). *Para Analizar el cine*. El barco Ebrío.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para los educadores*. Paidós.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Anagrama.
- Mejía Duque, E., y Rey Lopera, M. I. (2020). *El video mapping como herramienta de apoyo en el proceso de la enseñanza de la historia de Medellín* [Trabajo de grado de Ingeniería Multimedia, Universidad de San Buenaventura].
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/039b2385-7039-4b81-9662-cd4fab254c1b/content>
- Elleström, L. (2019). *Transmedial narration. Narratives and stories in different media*. Palgrave Macmillan.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- González Aktories, S., Cruz Arzabal, M., y García Walls, M. (2021). *Vocabulario crítico para los estudios intermediales. Hacia el estudio de las literaturas extendidas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Martínez Gómez, R. D. (2018). *Cine contexto*. Universidad Veracruzana.
<https://www.uv.mx/bdh/files/2018/04/cine-contexto.pdf>

- María Losada, G. (2016). *El píxel hace la fuerza. Narrativa, cine y videojuego en la era de las hipermediaciones*. Universidad del Cine.
- McErlean, K. (2018). *Interactive narratives and transmedia storytelling. Creating immersive stories across new media platforms*. Routledge.
- Peña-Ardid, C. (1992). *Literatura y cine. Una aproximación comparativa*. Cátedra.
- Purves, B. (2011). *Stop Motion*. Blume.
- Rajewski, I. (2005). Intermediality, Intertextuality and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermédialités*. (6), 43-64, <http://dx.doi.org/10.7202/1005505ar>
- Rodrigues Suarez, A., Kauê de Oliveira, S., Lupepsa, L., e Franczak da Silva, A. (2022). Cinema e fotografia: um diálogo poético para o ensino de artes visuais no contexto pandêmico. *Kiri-Kerê: Pesquisa em ensino*, 1(8), 80-98. <http://doi.org/10.47456/krkr.v1i12.36199>
- Shatunova, O., Bozhkova, G., Tarman, B., & Shastina, E. (2021). Transforming the Reading Preferences of Today's Youth in the Digital Age: Intercultural Dialog. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(3), 62–3. <https://doi.org/10.29333/ejecs/347>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Vallés Arandiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista de Psicología*, 11, 49-61. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=68601107>
- Vygotsky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

APÉNDICES

Apéndice A

Cuestionario diagnóstico

Cuestionario

1. ¿Cuál es tu nombre?

2. ¿Qué edad tienes?

_____ años

3. ¿En qué colonia o comunidad radicas?

4. ¿Cuentas con internet en casa?

Sí () No ()

5. ¿Cuánto tiempo al día dedicas a las redes sociales?

De 30 minutos a 1 hora () De 1 a 2 horas () Más de dos horas ()

6. ¿Te gusta leer?

Sí () No () Me es indiferente ()

7. ¿Con qué frecuencia lees textos literarios?

Todos los días () Algunos días a la semana () Fines de semana () Una vez al mes () Otro ()

8. ¿Qué formato prefieres para leer?

Formato impreso () Formato electrónico () Ambos ()

9. ¿Tienes algún libro o lectura favorita?

Sí () ¿Cuál? _____ No ()

10. ¿Qué autores latinoamericanos recuerdas que hayas leído?

Autor: _____

Libro: _____

No recuerdo el nombre pero si he leído ()

No he leído autores latinoamericanos ()

11. ¿De las siguientes opciones cuál opción considerarías que te agrada más?

Cuento () Novela () Fábula () Ninguno ()

12. ¿Te gusta ver películas?

Sí () No () Me es indiferente ()

13. Si tu respuesta fue *Sí*, ¿qué género cinematográfico te agrada más? (Puedes marcar más de una opción)

Ciencia ficción () Acción () Drama () Comedia () Documental () Animación ()

14. ¿Conoces o has visto alguna película basada en un libro?

Sí () ¿Cuál o cuáles? _____ No ()

15. ¿Alguna vez has participado o realizado algún video o cortometraje?

Sí () No ()

16. ¿Te gusta escribir?

Sí () No () Me es indiferente ()

17. Si tu respuesta fue *Sí*, ¿Qué tipo de escritura has realizado?

18. ¿Los textos que has escrito los compartes?

Sí () No () Algunas veces ()

19. Si tu respuesta fue *Sí*, ¿cómo los compartes?

Impreso () Blog de internet () Facebook () Instagram () Twitter () TikTok () WhatsApp ()

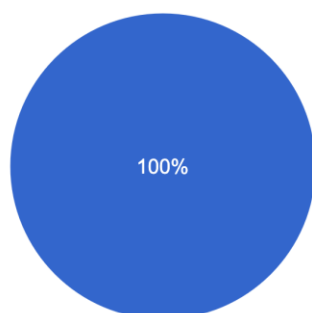
Otro _____

Apéndice B

Resultados del cuestionario diagnóstico

¿Te gusta leer?

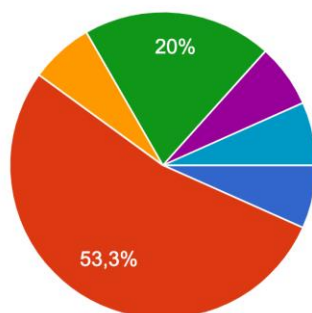
15 respuestas



- Sí
- No
- Me es indiferente

¿Con qué frecuencia lees textos literarios?

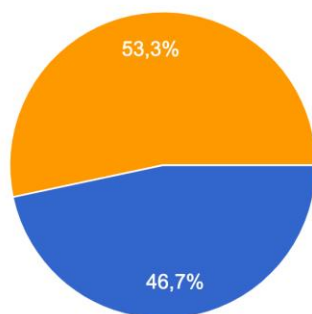
15 respuestas



- Todos los días
- Algunos días a la semana
- Fines de semana
- Alguna vez al mes
- Me gusta leer pero a veces con las clases se me complica, pero leo a diario, un aproximado de 3 libros a la semana pero para la carrera.
- No soy una lectora constante

¿Qué formato prefieres para leer?

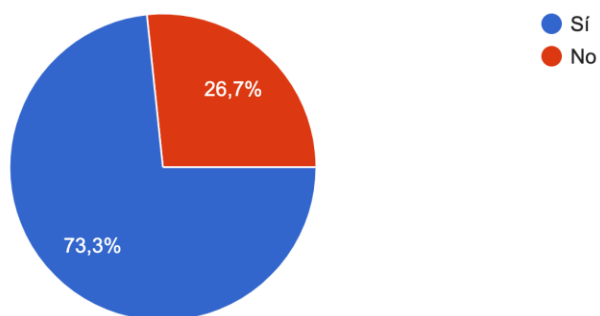
15 respuestas



- Impreso
- Electrónico
- Ambos

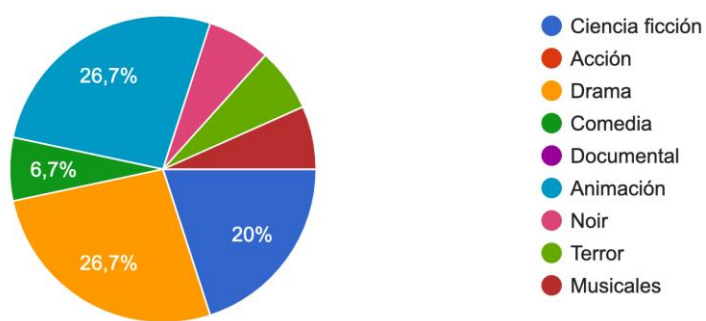
¿Alguna vez has participado o realizado algún video o cortometraje?

15 respuestas



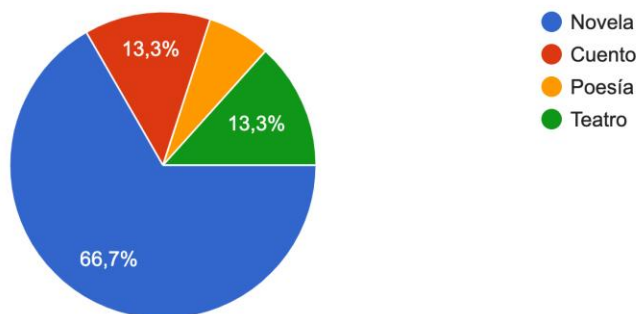
¿Qué tipo de género cinematográficos prefieres?

15 respuestas



De las siguientes opciones ¿cuál consideras que te agrada más?

15 respuestas



Apéndice C

Cartel



Apéndice D

Cartografía lectora

- Benedetto, A. (2018). *Zama*. Adriana Hidalgo editora S.A.
- Cortázar, J. (1994). *Cuentos completos I*. Aleph.
- Enríquez, M. (2016). *Los peligros de fumar en la cama*. ELibros.
- Escudos, J. (2019). *El diablo sabe mi nombre*. Consonni.
- Galindo, S. (2015). *El hombre de los hongos*. Universidad Veracruzana.
- Galindo, S. (2009). *Otilia Rauda*. Universidad Veracruzana.
- García Márquez, G. (2015). *El amor en los tiempos del cólera*. Diana.
- Hampuero, M. (2021). *Sacrificios humanos*. Páginas de espuma.
- Navia, J. M. (2022). *La música futura*. Scribd.
- López, N (2021). *Tierra mojada*. Pluralia.
- Ojeda, M (2020). *Las voladoras*. Páginas de espuma.
- Piñeiro, C. (2021). *Quién no*. EPub libre.
- Rulfo, J. (2010). *El gallo de oro*. RM Verlag, S.L.
- Ruvalcaba, H. (2021). *Padres sin hijos*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sacheri, E. (2005). *La pregunta de sus ojos*. Alfaguara.
- Shakespeare, W. (1999). *La tragedia de Macbeth*. UNAM.

Apéndice E

Filmografía

- Campanella, J. (Director). (2009). *El secreto de sus ojos* [Película]. Haddock Films.
- Coen, J. (Director). (2021). *La tragedia de Macbeth* [Película]. IAC Films.
- Covarruvias, H.(Director). (2013). *La noche boca arriba* [Película]. Zumbastico Studios.
- Gavaldón, R. (Director). (1980). *El hombre de los hongos* [Película]. CONACINE.
- Kurzel, J. (Director). (2015). *Macbeth* [Película]. See-Saw Films.
- Martel, L. (Director). (2017). *Zama* [Película]. Bananera Filmes.
- Meirelles, F. (Director). (2002). *Ciudad De Dios* [Película]. 02 Filmes VideoFilmes.
- Newell, M. (Director). (2007). *El amor en tiempos del cólera* [Película]. Stone Village. Pictures.
- Polanski, R. (Director). (1971). *The tragedy of Macbeth* [Película]. Playboy Productions.
- Riptein, A. (Director). (1986). *El imperio de la fortuna* [Película]. IMCINE.
- Rotberg, D. (Director). (2001). *Otilia Rauda: La mujer del pueblo* [Película]. IMCINE.
- Sabanés, D. (Director). (2008). *Mentiras piadosas* [Película]. Habitación 1520.
- Sahe, E. (Director). (2021). *Una acción sin nombre* [Película]. Toma 6.
- VonTier, L. (Director). (2011). *Melancolía* [Película]. Zentropa.

GLOSARIO

Cartografía lectora. Las cartografías lectoras permiten a cualquier persona localizar los referentes de lectura y escritura. Ponen a su servicio toda la información que le permita participar de ellos. En la EPL se desarrolló una cartografía lectora acorde con la relación lectura- cine.

Collage. Superposición sintagmática de fragmentos provenientes de discursos, textos y códigos distintos entre sí, con o sin una intención específica. Heterogeneidades, superposiciones, diferencias.

Distanciamiento. Estrategia originada en el teatro épico (brechtiano), consistente en la interrupción de la acción con el objeto de suspender el efecto de realidad (Brecht).

Discurso. Producto de una red de reglas de enunciación.

Écfrasis. Descripción poética de una obra pictórica, escultórica o arquitectónica. Por extensión, comentario artístico de un lenguaje plástico a partir de otro.

Escena. En una película narrativa, se trata del conjunto de planos unidos por un criterio de unidad de espacio o de tiempo en el relato.

Intertexto. Texto entre textos (Plett). Conjunto de textos asociados virtualmente a un texto específico (Riffaterre).

Intertextualidad. Mediación entre el código y la semiosis ilimitada.

Intercontextualidad. Naturaleza contextual de la intertextualidad. Superposición de contextos de interpretación provocada por la presencia de fragmentos textuales pertenecientes a distintos textos o discursos.

Lectura digital. Supone una práctica lectora que requiere un cambio de soporte, esto es, del papel a una pantalla digital. Un libro digital o *e-book* es un texto almacenado en formato digital. Para su lectura es necesario software o programas específicos.

Montaje. El término deriva del francés *monter*, de allí que los anglosajones prefieran – cuando hablan de la operación técnica que consiste en seleccionar y empalmar los planos de un film – referirse a lo que llaman *editing*.

Plano. Es un recorte de espacio, y también de tiempo. Por otra parte, corresponde como unidad a la película terminada. Las tomas lo son en el momento del registro; el plano es el resultante luego del montaje.

Secuencia. Se trata de una unidad narrativa mayor que la escena y organizada de acuerdo a un criterio dramático, que relata desde el comienzo al fin un acontecimiento, atravesando por la común varios lugares y momentos diferenciados.

Subtexto. Palimpsesto. Sentido oculto. Producto de una determinada estrategia de seducción o de poder. Presupuesto de toda metafísica de la profundidad (Tseëlon).

Texto. Tejido de significaciones. Producto de reglas discursivas. Enunciado.

Toma. Es lo que se origina durante ese tiempo en trance que va desde los rituales “¡luz, cámara, acción!” hasta del “¡corten! que todo espectador imagina como los momentos más excitantes de cualquier rodaje que se precie. La toma remite a la cantidad de película filmada en forma ininterrumpida por la cámara cada vez que se acciona su motor.

Transcodificación. Asimilación de la cita a un nuevo contexto. Su presencia significa una disminución de interferencias citacionales (Plett).

Transtextualidad. Nivel de sentido compartido por un pre-texto y un texto huésped, ya sea en la traducción, en la anotación textual o en otras formas de transcodificación, como la écfrasis o la sincrexis intercódica. Supuesto de subtexto común al pre-texto y al texto huésped (Nycz).