



Universidad Veracruzana  
Centro de Estudios de la Cultura  
y la Comunicación

**Especialización en Promoción de la Lectura**  
**Sede Xalapa**

**Trabajo recepcional**

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

**Presenta:**

*Juan Edgar Sánchez Herrera*

**Con la dirección de:**

*Dr. Raciél Damón Martínez Gómez*

**Xalapa, Veracruz, noviembre 2023.**

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. Raciél Damón Martínez Gómez, académico del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 1: Mtro. José Luis Martínez Suárez, académico de la Facultad de Letras de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 2: Dr. Rodrigo Zárate Moedano, académico de la Especialización en Estudios Cinematográficos de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: Mtra. Lourdes Hernández Quiñones, académica e investigadora en la Universidad Pedagógica Veracruzana.

## Sobre el autor del documento recepcional

Nacido en la sierra norte de Puebla. Estudió dirección escénica en la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM. Se graduó como Licenciado en Literatura Dramática. Se especializó en cinematografía en diversas instituciones como la Escuela Superior de Cine y la Escuela Nacional de Arte Cinematográfico. En 2020-2022 fue parte del Programa Promotores Culturales Comunitarios de la Secretaría de Cultura CDMX, en el área de multimedia y redes sociales. En el 2005 fue becado por la *Ohio Northern University*. En el 2007 fue becario Jóvenes creadores FOESCAP, Puebla. En 2009 recibió el apoyo IMACP Creación Latente por su proyecto de cine comunitario. Algunos de sus trabajos audiovisuales son: *Asihuamichtli* (2021) selección oficial FIC Monterrey, *La misma Raíz* (2016) selección oficial Primer Festival Internacional de Cine de Durango, *Simbiosis audiovisual* (2012) Mención CONAUIMUC, *Remanente amor* (2013), *Memorias Clown* (2014) CONACULTA, *La memoria* (Documental 2014-2015) proyecto apoyado por la Comisión de cultura y cinematografía, *HME* (2017), entre otros. En el 2015 fue asistente de dirección en el largometraje *Deshonra*. Realizó la edición de tres capítulos de la serie “*Muerte sin fin*” de Gravedad Cero Films y Canal Once. Trabajó con la productora Mercado de Luz y es fundador de la productora Toma 6 Audiovisual y de la revista digital *Toma 6 magazine, cine y literatura*. En noviembre de 2023 fue aceptado para ser parte de la generación 2024-2026 en la Maestría en Estética y Arte de la BUAP.

## **DEDICATORIAS**

A mis padres. Aunque lejos, siempre cerca.

A mi hermano y mi sonriente sobrina Cielo.

A Odette por acompañarme en el proceso.

## AGRADECIMIENTOS

A los docentes de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL), con quienes he aprendido tanto que desconocía.

A los asistentes al taller “Rec lecturas, palabras en movimiento”. Quienes compartieron su tiempo y gusto por la lectura y el cine.

Al Doctor Raciél Martínez por su acompañamiento y disposición. Siempre estaré agradecido y honrado de su tutoría.

A Perla Gómez por su amable asesoría estadística.

A los compañeros de la EPL, en especial agradezco el apoyo de Citlalli, Paulina, Alejandra y Naty.

A Kelly Raquel por su apoyo en la recta final de este trabajo.

## CONTENIDO

**Sobre el autor del documento recepcional iii**

**DEDICATORIAS iv**

**AGRADECIMIENTOS v**

**CONTENIDO vi**

**Lista de tablas y figuras ix**

Tablas ix

Figuras x

**INTRODUCCIÓN 1**

**CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 6**

1.1 Marco conceptual 6

*1.1.1 Lectura 6*

1.1.1.1. Leer. 8

1.1.1.2. Comprensión lectora. 9

1.1.1.3. Lectura digital. 10

*1.1.2 Literatura y cine 11*

1.1.2.1. Transposición de la literatura al cine.

1.1.2.2. Intermedialidad.

*1.1.3. Literacidad 15*

*1.1.4. Promoción de la lectura 17*

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

1.2 Marco teórico referencial 21

*1.2.1 Constructivismo 21*

*1.2.2 Aprendizaje dialógico 23*

*1.2.3. Pedagogía cinematográfica 24*

*1.2.4. Inteligencias múltiples 25*

1.3. Revisión de casos similares. Estado del arte 26

*1.3.1. Promoción de la lectura a partir de literatura y cine. 26*

*1.3.2. Aprendizaje a partir de prácticas audiovisuales. 29*

**CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 32**

2.1 Contexto de la intervención 32

2.2 Delimitación del problema y objetivos	33
2.2.1 Problema general y específico	33
2.2.2 Problema concreto de la intervención	36
2.2.3 Objetivo general	41
2.2.4 Objetivos particulares	41
2.2.5 Hipótesis de la intervención	42
2.3 Justificación	42
2.4 Estrategia de la intervención	44
2.5 Procedimiento de evaluación	47
2.6 Procesamiento de evidencias	47
<b>CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>49</b>
3.1 Presencia en el taller Rec lecturas, palabras en movimiento.	49
3.1 Resultados	51
3.1.1 Leer para crear	53
3.1.2 Apropiación y transposición	57
3.2 Discusión	59
3.2.1 Respecto al objetivo general	59
3.1.2 Respecto a los objetivos particulares	60
<b>CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>65</b>
4.1 Conclusiones	65
4.2 Limitaciones	66
4.3 Recomendaciones	68
<b>REFERENCIAS</b>	<b>70</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>78</b>
<b>Apéndices</b>	<b>81</b>
Apéndice A. Encuesta sobre hábitos lectores y motivos de lectura	81
Apéndice B. Cartografía lectora	84
Apéndice C. Filmografía	86
Apéndice D. Entrevista final	87
Apéndice E. Evidencias fotográficas de las sesiones	82
Apéndice F. Fotogramas de ejercicios audiovisuales	83

**Glosario 91**



## Lista de tablas y figuras

### Tablas

Tabla 1. *Relación de asistencia a las sesiones* 49

Tabla 2. *Estructura de actividades por sesión* 56

Tabla 3. *Relación entre lectura y material audiovisual* 58

**Figuras**

Figura 1. *Gusto general por la lectura* 36

Figura 2. *Frecuencia en lectura de textos literarios* 37

Figura 3. *Preferencia por género* 38

Figura 4. *Sobre el uso de videos y películas* 39

Figura 5. *Sobre la lectura como inspiración* 40

Figura 6. *Formato de preferencia* 54

Figura 7. *Ejercicios audiovisuales* 62

## INTRODUCCIÓN

La tarea titánica de formar lectores en este país se ha enfocado en sacrificios que escudriñan prácticas basadas en procesos de recepción pasivos. Como resultado, en México el rezago en competencia lectora expuso datos 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 tan sólo un nivel 2 de 5 en competencia lectora (Salinas et al., 2019). Este nivel, corresponde a un puntaje de 408 a 480. Según la OCDE “los alumnos responden activos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida del texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla” (p. 35). Un aspecto a destacar es que en esta prueba el nivel socioeconómico mostró una estrecha relación con los resultados obtenidos por los estudiantes.

Por añadidura, la inequidad social ha contribuido al notorio atraso en el que se encuentra el sistema educativo mexicano. Es decir, la promoción de la lectura existe pero no trasciende. Asimismo, los esfuerzos gubernamentales se han limitado a fomentar la lectura desde el sector cultural con trascendencia en el sector educativo, a propósito de leer sólo para construir conocimiento (Domingo Argüelles, 2017). A propósito, la lectura por placer ha quedado fuera del interés de maestros, padres de familia e incluso de los mismos promotores culturales (Garrido, 2004).

Ahora bien, desde una perspectiva interdisciplinaria, la lectura en la actualidad ofrece posibilidades que han modificado su abordaje 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, con honrosas excepciones, en la promoción de la lectura se deja de lado la creatividad y se aborda de forma monótona el acto de leer.

Consecuentemente, este trabajo gira en torno del estudio de la intervención realizada con el objetivo de potenciar el cine como herramienta para la promoción de la lectura desde dos vertientes: (a) la lectura desde la trasposición de la literatura al cine; y (b) el cine como herramienta práctica para la representación de las ideas concebidas por el lector. El primer apartado se basó en la proyección de fragmentos, escenas de películas o cortometrajes de piezas cinematográficas inspiradas en algún texto literario valorando el diálogo desde una mirada discursiva e iconográfica (Bajtín, 1999; Barthes, 2011). En segundo término, se utilizaron dos herramientas principales en la construcción del discurso audiovisual: (a) animación (*stop motion* y *video collage*) y (b) ficción.

Todo lo anterior se estructuró a partir del uso de la lectura digital. En definitiva, la resonancia de la lectura digital tiene su eco en la actualidad como parte de la conformación de la lectura en red (Scolari, 2008). Es necesario mencionar que posteriormente a la irrupción de la pandemia por COVID-19 la lectura digital forma parte estratégica de los procesos en redes de conectividad masiva.

El cine es un medio de masas y tiene una vocación en consenso con la finalidad de llegar al máximo público posible (Weinrichter, 2015). En el presente trabajo se hace un análisis puntual de la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”, cuyo objetivo principal fue fomentar la lectura con el uso de herramientas cinematográficas. Por lo tanto, el título del taller; “Rec”, refiere al término en inglés “grabar”. Asimismo, la cacofonía de la palabra sirvió para manifestar la importancia de la “re” lectura de los textos (Cassany, 2006). Además, “palabras en

movimiento”, es una referencia directa a la definición popular del cine, como el lenguaje de imágenes en movimiento (Cantos Ceballos, 2013). Es así que esta intervención buscó definir una relación directa entre la lectura y el cine, como modelo experimental para la promoción de la lectura de forma creativa.

Para Eisner (2004), en 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 que aborden la lectura desde disciplinas que orienten, vinculen y empaticen con el lector. De tal suerte que la acción de leer no se imponga como una obligación sino como el goce necesario para disfrutar del proceso lector.

El taller “Rec lecturas, palabras en movimiento”, concibió 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), una persona 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.

Por lo tanto, 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. En tal caso, el cine es

el lenguaje de las imágenes en movimiento. Se puede incidir en la idea de que el cine se lee y la lectura se percibe desde una pantalla.

El presente proyecto tiene como objetivo fomentar la lectura en estudiantes universitarios con el uso de herramientas cinematográficas por medio del taller “Rec lecturas, palabras en movimiento”. En este sentido, el acercamiento al sector universitario se deriva desde la necesidad del trabajo con jóvenes que ponderan la lectura utilitaria y dejan de lado la lectura literaria (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018). Para tal objetivo se establece un marco referencial contenido en el capítulo uno de este reporte final. Donde también se incluyen el marco conceptual y el marco referencial teórico, que en conjunto forman los conceptos que sentaron las bases teóricas de la intervención. Además, las bases se apoyan con el estudio de los casos similares.

De igual modo, en el capítulo dos se explica el diseño metodológico que marcó el camino a seguir a partir del contexto de la intervención. Para tal concepción, se establecen los objetivos del proyecto; así como la hipótesis originada a partir de las necesidades del enfoque lector. Por último, en este apartado se enmarca la justificación, lo que sirve como preámbulo para establecer la importancia de la promoción de la lectura en el contexto universitario.

Por otra parte, en el capítulo tres se destacan los resultados y la discusión en torno al proyecto de intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”. En este apartado se implican aspectos derivados de los objetivos, la estrategia para llegar a los mismos y la exposición de resultados cualitativos y cuantitativos.

Para cerrar, en el capítulo cuatro se presentan conclusiones y recomendaciones surgidas de la investigación. En este apartado se manifiesta de forma crítica los beneficios del cine como herramienta de apoyo en la promoción de la lectura, desde una perspectiva de campo

debidamente documentada. En contraste, se realiza un juicio objetivo sobre las desventajas de un proyecto de intervención lectora en el que se pondera la creatividad como recurso lúdico para el aprendizaje.

## **CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL**

### **1.1 Marco conceptual**

Este apartado expone los aspectos fundamentales de la lectura como punto de partida de la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”, misma que realizó el autor de este documento con el fin de explorar el impacto pedagógico del cine dentro de un contexto específico. De igual forma, se puntualizan conceptos que se expusieron durante la intervención lectora basada en las estrategias de profesionalización en la promoción de la lectura con el uso de herramientas cinematográficas. Asimismo, este capítulo se enfoca en la relación pragmática de la lectura y su funcionalidad en el ser humano. Esta relación se concibe desde la forma más fundamental del acto de leer hasta la comprensión crítica en el proceso lector. Además, se conceptualiza sobre las bases cinematográficas en las que se basó el proyecto. Finalmente, se analiza y fundamenta la comprensión de la lectura desde un punto de vista crítico.

#### ***1.1.1 Lectura***

La lectura es fundamental para comprender la relación del ser humano en su entorno sociocultural. Se estudia desde la configuración de procesos canónicos y también desde el orden y la materialidad de las formas textuales (Ramírez-Leyva, 2001). De igual forma, la lectura resulta un refugio asequible para las personas que encuentran en las letras una motivación para sus aspiraciones personales o sociales. Desde diversas perspectivas, si un lector habita con todos sus sentidos los libros, es posible que quede prendido de sus líneas (Manguel, 2014). La importancia de la lectura es que, en el mejor de los casos, se vuelva esencial en el propio entorno de una persona y trascienda en su propia vida. En este sentido se analiza la importancia de la lectura y de los conceptos fundamentales que lleven a la profesionalización de los promotores de lectura en México.



El concepto de lectura ha sido ampliamente teorizado en la segunda mitad del siglo XX (Golden y Gaonac'h, 2001). Fue durante este período que teóricos de diferentes campos como la psicología, la lingüística, la filosofía y la educación comenzaron a explorar la lectura como un proceso complejo. En este contexto, uno de los teóricos más representativos es el español Cassany (2006), quien propone tres niveles de lectura: (a) literal, (b) inferencial, y (c) crítica. En el primer nivel coloca al lector como receptor que codifica la información literal del texto. Posteriormente, en el nivel inferencial, 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 donde pone en juego su propia realidad, bagaje cultural, contexto y conocimientos previos.

Al analizar la propuesta de Cassany (2006) se puede inferir que los niveles de lectura se circunscriben a su vez a un 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 propio contexto. En lo que concierne al apartado sociocultural el autor conviene en establecer que cada comunidad usa un discurso particular según su identidad e historia. Es decir, dentro de esta estructura se incluye la recepción del lector. Así, se destaca la configuración que denota y connota la lectura de textos (Barthes, 2011; Iser, 1987). Por tal motivo, el significado que se le dé a la lectura se verá trastocado por la cultura, léxico y estilo preponderante en el contexto del lector. A su vez, Garrido (2004) menciona que la lectura es uno de los caminos para la comprensión de la dimensión social del mundo. La lectura se teje desde los entresijos que engloban una comunidad con su propio

hábitat. Y así, el lector extrae el significado mediante un método muy complicado de conceptos aprendidos (Manguel, 2014).

La lectura asertiva se asemeja a la subjetividad del lector. Se puede pensar la lectura como algo que forma y transforma, como un conocimiento que se adquiere para toda la vida (Golden y Gaonac'h, 2001). Sin embargo, asumir que un lector continuará con ese hábito en años posteriores a su primer encuentro con las letras es erróneo. La lectura es en sí, un proceso de creación continua en que el lector es el personaje principal en busca de la transversalidad de los signos que se presentan en su entorno.

**1.1.1.1. Leer.** Leer es un acto que no se cuestiona, se ejerce. Es también afirmación y acción. En estricto sentido es un verbo transitivo (Cassany, 2006). Leer es un acto necesario, pero no obligatorio. Para Eco (2002) existen dos niveles al enfrentarse al acto de leer, que son utilizados por el lector para incentivar la comprensión de cualquier texto. El primer nivel es el semántico, este se centra en comprender el significado de palabras y oraciones. Esto requiere un cierto análisis puntual del texto, así como de los factores contextuales que podrían influir en la interpretación del mismo. El segundo nivel es el sintáctico, que observa cómo se estructuran las palabras y las oraciones para obtener una mayor comprensión de los mensajes significantes (Cassany, 2018).

Garrido (2004) menciona que los lectores se forman cuando se encuentran por primera vez ante la lectura por placer. Esta afirmación refuerza el postulado de Manguel (2014) al asemejar la lectura como un vehículo metafórico, que llega al goce al reconocer el significado de los símbolos que de ella emanan. Significados que el lector adquiere a partir de su forma de ver el mundo (Cassany, 2006). Sin embargo, en muchos casos el lector encuentra significados en función de cómo se siente en el momento de la lectura. En este sentido, leer genera sensaciones

que pueden ser placenteras o no. Asimismo, Larrosa (2011) remarca que si bien la lectura es una experiencia que traspasa el alma, también suele transgredir a partir del significado que el autor vierte en sus palabras. Con la anterior afirmación, se recobra la teoría del lector como receptor y creador de una nueva interpretación (Burke, 2001). En suma, leer es un verbo hecho acción. Una persona se acerca a una experiencia placentera a partir de la recepción e interpretación influenciada por su contexto personal o social.

**1.1.1.2. Comprensión lectora.** Al abordar la lectura es necesario incluir la comprensión como un paso fundamental para ampliar el conocimiento enfocado a entender el proceso lector. Como ya se mencionó, la lectura incluye aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales. Como señala Cassany (2006), una postura crítica requiere del análisis lingüístico y semiótico para descifrar la semántica de los textos a partir de la lectura entre líneas. En este sentido, Barthes (1994) analizó la noción de pertinencia, como un factor importante a favor del dominio de la lectura, y enfatizó su análisis en la misma. Es decir, propone la imagen del sujeto como una forma de involucrar al lector más centrado en la fenomenología que en la semiología. Lo anterior, se complementa con lo que menciona Cassany (2006), al ponderar que leer entre líneas refiere a la capacidad de recuperar elementos ocultos en el texto, lo que juega un papel decisivo para aclarar la coherencia del texto y construcción del significado relevante.

Por su parte, Parodi (2010) menciona que la comprensión se adquiere a través de la lectura, utilizando e implementando estrategias que permitan la evaluación de lo leído. En consecuencia, se pueden establecer tres posturas que, aunque teorizan la comprensión desde la individualidad, convergen en la capacidad del lector para interpretar un texto. En conclusión, es necesario considerar las posturas que se forman a partir de lo lingüístico y semiótico.

La lectura está en un proceso continuo de enseñanza y aprendizaje. Para Garrido (2004), estos niveles abarcan la comprensión, así como la construcción y reconstrucción del mismo aprendizaje. Todo lector, en cuanto se vuelve experto en el uso del lenguaje hablado y escrito, interioriza los mecanismos de comprensión. Sentir el valor sensorial, el valor connotativo y el valor lúdico del lenguaje es parte de su comprensión (Lockwood, 2011).

En complemento, Vallés Arángina (2005) hace un estudio en el que agrega tres elementos que pueden inferir en la comprensión de la lectura: (a) grado de interés por la lectura, (b) condiciones psicofísicas de la situación lectora, y (c) grado de dificultad del texto. El autor no da por hecho el acercamiento a la lectura por placer, si no que cuestiona el nivel de interés, hace incluyente su análisis al tomar en cuenta que existen lectores con discapacidades que no les permiten la misma comprensión que otros. Por último, retoma la dificultad del texto como un factor a tomar en cuenta en los procesos de lectura. Lo que lleva a la reflexión sobre la importancia del promotor de lectura a propósito del trabajo de acompañar, conocer y guiar por distintos niveles de análisis al lector.

**1.1.1.3. Lectura digital.** La representación del mundo físico al ambiente virtual es parte del contexto mundial desde la llegada masiva de teléfonos inteligentes. La interacción que confluente en la pantalla de un teléfono, una tableta o del monitor de un equipo de cómputo es parte del entorno actual en un entorno global. En cuanto a la lectura en el espacio virtual, el lector navega entre pantallas como un acto encaminado a la economía espacial y temporal en contraposición del libro físico (Albarello, 2019). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) evolucionan a la par de las nuevas inteligencias que permiten cada vez más la ecología de medios (Scolari, 2008).

Cassany (2012) refiere la importancia de dos conceptos de uso utilitario en la lectura digital. En primer lugar considera la hipertextualidad, como elemento adyacente de la lectura en red. En este sentido el lector guía y nutre su comprensión lectora a partir del uso de hipertextos que permiten la interacción virtual. Y el segundo lugar propone la multimodalidad, referida al uso de diversos dispositivos que ponen en práctica los múltiples sistemas de representación de datos. Esto se puede visualizar en la virtualidad, como semilla de la que germinan la interacción con fotos, videos, audio, gráficos, íconos, emoticonos e incluso memes.

Sin embargo, como subraya Cordón (2016), la escritura digital confluye con riesgos que coinciden con la inmediatez de lo instantáneo en las expresiones en chats y en general en redes sociales. Lo anterior, puede derivar también en la economía de leer de forma sucintas. Por ejemplo, preferir escuchar un audio o ver un video a leer un texto.

En resumen, la lectura digital es parte del contexto actual y permea todos los niveles, las herramientas digitales tienen ventajas y desventajas. Empero, la prioridad es leer, el medio es importante pero pasa a segundo plano.

A manera de conclusión del presente apartado, se menciona que durante la intervención los elementos de la lectura se abordaron por medio del acto de leer. Es decir, se tomaron de forma activa desde la postura del lector modelo (Eco, 1993). Retomando el papel del lector y el uso de la interpretación. Entonces, se destaca la pertinencia de conceptualizar en elementos como el acto de leer y la comprensión de la lectura, conceptos que a su vez dieron origen a la estructura de la intervención que se expone en el presente trabajo recepcional.

### ***1.1.2 Literatura y cine***

Con el fin de consolidar las bases teóricas que dieron origen a la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”, es necesario vincular la relación entre la literatura y el cine,

medios que dialogan desde la intertextualidad. Bajtín (1999) categoriza a la obra como eslabón en la cadena de la comunicación discursiva. En este sentido, al crearse un nuevo discurso audiovisual basado en un texto, el espectador interactúa con la adaptación de un medio a otro. La obra escrita constituye un ejercicio de diálogo entre el autor y el lector. Mientras que la obra filmada dialoga con el lector, el autor y el guionista. Por esta razón, Zavala (2018) hace hincapié en que todo texto es un pre-texto. Así pues, la literatura puede ser el pre-texto para la conformación de un guion cinematográfico.

El cine y la literatura adentran al espectador a la emoción, el sentimiento, la sensibilidad, pero también hacia la percepción, la inteligencia y el juicio crítico, para captar el mensaje en toda su dimensión (González et al., 2018). 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 (Marúa-Lozada, 2016). Por consiguiente, el cine es el lenguaje de imágenes en movimiento y en su transición de la literatura a la pantalla las imágenes que emergen del texto se vislumbran desde la semiótica. Es decir, el discurso audiovisual y lingüístico se narra a partir de los signos (Barthes, 2011).

En su estudio sobre el diálogo interartístico entre cine y literatura, Soní Soto (2021) destaca que todas las formas de adaptación suelen ser reinterpretaciones. De esta manera, el traslado de una obra literaria al lenguaje cinematográfico implica necesariamente cambios en la forma de expresión. En otras palabras, las adaptaciones al cine emplean estrategias que recurren a recursos dramáticos para adaptarse al propio discurso audiovisual (Zavala, 2010).

Desde la narrativa literaria y cinematográfica los paralelismos se vislumbran entrelazados por la fidelidad al texto original. Con frecuencia se debate sobre qué tanto se respeta el libro en la pantalla grande. Sin embargo, el cine sólo toma partes del argumento, partes de la trama,

personajes e incluso elementos que inspiran un nuevo discurso (Sinnigen, 2008). Como complemento de la narrativa literatura-cine, Zavala (2010) distingue tres terrenos de estudio: (a) el empleo del tiempo; (b) la construcción del espacio; y (c) el punto de vista narrativo. El primero representa la toma y el discurso, lo que se denomina montaje cinematográfico (Eisenstein, 2003). El segundo corresponde a la yuxtaposición de metáforas y por último a la multiplicación del punto de vista narrativo. Con lo que se denota que la literatura brinda no sólo una base argumental al guion, también infiere en la narrativa audiovisual de cada película por su capacidad descriptiva.

Desde una perspectiva multimedial, se puede proponer la analogía de la pantalla y el libro como recursos que se expanden y mutan de formatos. En la actualidad se leen libros y observan películas en dispositivos electrónicos. Ante este hecho, Albarello (2019) subraya que los medios evolucionan y se adaptan según el uso. Es así que los modelos dialógicos que convergen entre el cine y la literatura van más allá de simples inspiraciones para la creación de nuevos discursos.

La intervención que se expone en este trabajo ahonda en la convergencia entre la lectura literaria y el cine. Con el fin de promover la lectura con propuestas creativas que incentiven al lector a pasar de la recepción (Hernández-Santaolalla, 2010), a la concepción, hasta llegar a la creación de nuevos paradigmas audiovisuales.

**1.1.2.1. Transposición de la literatura al cine.** Para denotar la lectura como proceso que conlleva a la recepción, apropiación y codificación del lector, es necesario vincularla con resultados que muestren el proceso de lectura crítica (Cassany, 2006). Consecuentemente, los ejercicios audiovisuales que se realizaron durante la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”, no pueden concebirse sin el análisis equivalente al resultado de leer entre líneas de

forma cinematográfica. Es decir, el resultado de la lectura crítica es la puesta en imagen que se concibe como transposición.

De entrada, un espectador al presenciar un filme basado en algún libro que con antelación haya codificado en la mente, experimenta una nueva sensación cercana a la metáfora o, en algunos casos, a la metatextualidad (Elleström, 2019). Para definir tal proceso de intertextualidad entre literatura y cine se considera el concepto de transposición como una definición más cercana a la transferencia dialógica e interdisciplinar. En consecuencia, se pueden resaltar divergencias en la terminología con el fin de clarificar la traslación de la literatura al cine. Por ejemplo, la adaptación, es un término para convenir el devenir del texto literario en las sucesivas transformaciones hasta llegar al guion cinematográfico (Sánchez Noriega, 2000). En contraste, Wolf (2001) pondera la 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. Asimismo, se puede inferir que el trasplante ha sido parcial. Al abordar la analogía de Wolf (2001) no es posible hacer un trasplante exacto, por lo que se puede deducir que en ninguna obra cinematográfica existe fidelidad total a un texto literario. A partir de esta afirmación expresada, se tomará el concepto de “transposición” en el presente escrito al referirse al producto cinematográfico generado por la simbiosis literatura-cine.

**1.1.2.2. Intermedialidad.** Para estudiar la correlación en la construcción de espacios de diálogo entre distintas prácticas significantes o procesos culturales se dispone del concepto de intermedialidad (Rodríguez Ruíz, 2018). Por esta razón, el enfoque de Rajewsky (2005) distingue tres vertientes entrelazadas cuyo fin se complementa: (a) Intermedialidad como transposición medial; (b) intermedialidad como combinación de medios; y (c) intermedialidad



como referencialidad a otros medios. En primer término, se denota el paso de un medio a otro. Por ejemplo, los ejercicios de la intervención que se exponen en la presente tesis, la lectura de un texto literario que es fuente de inspiración y creación al medio cinematográfico. La segunda vertiente refiere a la simbiosis de medios. En esta puede destacarse la integración de un medio a otro; como ejemplo el performance. Y por último está la vertiente en la que se referencia una disciplina dentro de otra; como ejemplo la écfrasis (Agudelo-Rendon, 2019). Un símil, puede resultar la lectura de imágenes (Manguel, 2013), que complementa una transposición en expresiones como la pintura, la fotografía y el fotograma en el caso del cine.

Paralelamente, el proceso de intermedialidad entre la lectura y el cine parte del análisis del texto. Esa virtud coloca la discusión en el plano textual y semiótico (Barthes, 2011). De modo similar, se puede estudiar la propiedad fílmica como espacio cinematográfico que es un receptáculo de códigos artísticos (Martínez Gómez, 2009). En este sentido, la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”, se orientó desde la combinación de medios (Rajewsky, 2005) al vislumbrar como germen inicial la lectura para la posterior generación de material audiovisual, encaminado a la transposición de la lectura al lenguaje cinematográfico. Esto con el fin de plasmar en la pantalla la concepción personal en algunos de los textos que se leían, dialogaban y analizaban dentro del taller.

### ***1.1.3. Literacidad***

El concepto de literacidad se analiza desde dos vertientes que apoyan al presente trabajo: (a) literacidad en el proceso lector; y (b) literacidad cinematográfica. Para la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”, se plantearon los dos niveles señalados para encauzar el modelo de aprendizaje crítico por medio de la lectura.

Entonces, al leer con perspectiva crítica se puede concebir la lectura a través de un proceso de análisis (Larrosa, 2011). Al adoptar diferentes perspectivas contextuales, el lector puede crear un discurso propio basado en su conocimiento. En este sentido, la literacidad se plantea como modelo referencial para comprender el proceso lector.

Hernández-Zamora (2016) menciona que 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. La literacidad implica el uso de conocimientos lingüísticos y conceptuales. Se desmarca de la alfabetización pues implica una postura crítica del lector. Bajo esas premisas, se puede 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. De tal suerte, se observa una estrecha relación entre la lectoescritura y la identidad social del lector.

Por otra parte, la literacidad cinematográfica es más que la capacidad de interpretar y comprender películas. También abarca la experiencia cultural, la apreciación estética y la comprensión crítica (Reia-Baptista et al., 2014). A su vez es una forma de relacionarse con la cultura de una sociedad. En este sentido, conviene analizar las películas como herramientas para expresar ideas, emociones e historias. Además, se puede destacar que permite a los espectadores desarrollar una comprensión crítica de las técnicas de producción y narración para poder analizar los filmes con mayor profundidad (Cantos Ceballos, 2013).

#### ***1.1.4. Promoción de la lectura***

Si se concibe el verbo promover como sinónimo de acercar, se vislumbran diversas posibilidades de enfoque hacia la promoción de la lectura. Dentro de la postura asumida en la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”, se denota el acercamiento hacia los lectores desde una posición igualitaria y colaborativa.

Al analizar de forma crítica los aspectos teóricos y conceptuales que aborda la promoción de la lectura, se encuentran la importancia de la lectura por placer (Cassany, 2006), la formación de lectores críticos (Ramírez Leyva, 2016) y la renovación de la formación de lectores (Larrosa, 2011). De manera que, se han propuesto diversas estrategias para fomentar la lectura, como la creación de espacios de lectura, la promoción de la lectura en voz alta (Garrido, 2004), la utilización de tecnologías digitales para la lectura (Cordón, 2016) y la formación de mediadores de lectura.

El acercamiento a los lectores requiere de planteamientos que refuercen las estrategias lúdicas y dinámicas hacia el lector. Domingo Argüelles (2017) enfatiza que la promoción de la lectura sólo puede entenderse en un contexto social amplio, en convivencia con la armonización del trabajo en comunidad. Sin embargo, el acercamiento gradual a la misma puede resultar un impulso que pondere el propio ritmo del lector desde una perspectiva personal (Chaves-Salgado, 2015).

La importancia de la promoción de la lectura como una tarea permanente requiere de la colaboración de diversos actores sociales, como las instituciones educativas, las bibliotecas, los medios de comunicación y la sociedad en general (Ramírez Leyva, 2016). La función social de estos actores arriba mencionados puede contribuir a potenciar a elevar el rendimiento académico, pero también el placer de la lectura en las personas.

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 en el proceso lector. Sin embargo, este último difiere en la forma en la que se enseña a leer en voz alta. El autor español 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.

El promotor de la lectura es la persona que difunde la importancia de la acción de leer. Es así que la labor de un mediador posibilita la creación de actividades que fomenten la lectura. Dentro de ellas se pueden mencionar las intervenciones lectoras, las investigaciones etnográficas, los talleres, las ferias del libro y los clubes de lectura (García Padrino, J. 2005). Sin embargo, no se puede dejar de lado que un promotor de lectura es aquella persona, sea quien sea, que acerca a alguien al placer de leer (Garrido, 2004). En contraste, Mata (2009) cuestiona sobre el carácter adjetival del término “mediador”; ya que la formación de lectores puede recaer en cualquier persona. Con esta reflexión, no se cuestiona la profesionalización de promotores de la lectura, más bien se parte de un nivel esencial del acercamiento hacia los libros.

Es necesario recordar que, en una sociedad capitalista como en la que estamos inmersos, para contrarrestar la inequidad es imprescindible acercar la lectura a cualquier persona sin miramientos categóricos y discriminatorios, es por ello que los procesos comunitarios resultan un primer paso a la mediación lectora (Freire, 2008). En ello radica la importancia de buscar herramientas que enriquezcan la promoción de la lectura en cualquier contexto que enfatizen la creatividad en las actividades de fomento a la lectura.

**1.1.4.1. Promoción de la lectura con el uso de herramientas cinematográficas.** El cine es una herramienta valiosa para promover la lectura (Hernández, 2020). Como medio vinculante de masas tiende a trascender en modelo identitario (Weinrichter, 2015). En este sentido, el lector puede acercarse al cine por el placer del ocio, por un proceso de identificación y de la misma manera para ampliar el horizonte lector que le ha proporcionado la literatura.

En cualquier caso, las adaptaciones cinematográficas de obras literarias pueden ser una forma efectiva de acercar a los niños y jóvenes a la literatura, ya que les permite visualizar los personajes y escenarios que antes sólo existían en su imaginación (Hernández et al., 2022). A esta concepción, se debe agregar que el cine tiene la capacidad para ser un estímulo que puede motivar a las personas a acercarse a la lectura como se observará más adelante al analizar los resultados de la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”. En concordancia, la narrativa de una historia incide en la función representativa del cine (Zavala, 2018). Al disfrutar de una película basada en un libro es posible que surja la curiosidad de conocer detalles sobre la historia que se presenta en la pantalla a partir de la lectura.

Dentro de la narrativa transmedia, el cine cuenta con un contexto idóneo para desenvolverse en diversos niveles dentro de la promoción de la lectura. Las herramientas cinematográficas se adhieren a la educación mediática dentro de la cultura colaborativa contemporánea (Scolari, 2013). De modo que, la visión del mundo actual se vive desde la percepción de nuevas estéticas tecnológicas que traen aparejadas nuevas formas de contar historias (Marúa Losada, 2016). Si se concibe el cine como arte (Tarkovsky, 2019), modelo de entretenimiento (González Aktories et al., 2021), también se puede concebir como una poderosa herramienta para la creación del imaginario comunitario. Por lo que su función complementaria,

lo enmarca como un valioso aliado en el campo de la educación y el aprendizaje (Álvarez Ramos y Morán Rodríguez, 2016).

Por ejemplo, el cine de animación es un género cinematográfico que utiliza diversas técnicas para crear la ilusión de imágenes en movimiento. Cada vez más, los detalles compositivos, los recorridos audiovisuales y los modelos inmersivos de la animación, adquieren fuerza en entornos participativos (Murúa Losada, 2016). Además, la animación no sólo apela al intelecto de las personas, también conecta con la identidad infantil al recurrir a las emociones, sueños, miedos, realidad y fantasías (González et al., 2018). Siendo así, el *stop motion* y el *video collage* son técnicas para crear la ilusión de imágenes en movimiento. De esta forma, puede ser el primer paso como una herramienta para incentivar la lectura en niños y jóvenes. A partir de la grabación de imágenes fijas sucesivas, manipulando objetos, marionetas o imágenes recortadas presentes en la realidad, materiales físicos que se ubican en un entorno real (Purves, 2011).

Por otro lado, el cine de ficción al igual que el de animación e incluso el documental, puede utilizarse como herramienta para la promoción de la lectura. En este sentido, el cine de ficción es aquel que se traduce desde un modelo intersemiótico de la construcción de una historia (Zavala, 2009). La ficción es traspuesta con actores que representan a favor del guion y con la tutoría de un director (Rivas, 2010). No obstante, es imprescindible mencionar que la actuación en el cine, mostrada como producto audiovisual, está influida por el montaje como una comunión poética del acto representativo (Eisenstein, 2003, Tarkovsky, 2019). Dado que, los actores a partir de la lectura crítica del guion cinematográfico, representan una historia creada para ser proyectada. Con el último fin de llegar a una audiencia que la observe, la valore y la cuestione.

A modo de cierre del capítulo, es imprescindible subrayar que las teorías y conceptos aquí presentadas van estrechamente relacionadas con la concepción del taller “Rec lecturas

palabras en movimiento”. Se parte desde un enfoque de análisis de la relación literatura-cine, se entrelazan los elementos adaptativos que se definen como transposición. Por tal motivo, el cine es una herramienta de apoyo en la promoción de la lectura y la lectura traza el camino hacia la intermediación como proceso creativo al proyectar una visión global del cine desde una perspectiva colaborativa, lúdica y educativa (Hernández et al., 2022).

## **1.2 Marco teórico referencial**

Las teorías que enmarcan la pertinencia del presente proyecto abordan un enfoque humanista. Se ubica el ser humano como un ente complejo y social que se desarrolla en un contexto particular (Kress, 2010). Por lo tanto, se aborda el constructivismo como modelo estratégico del paso del sujeto a la colectividad. Igualmente, con el fin de indagar y establecer las bases referenciales de la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”, se erige el modelo dialógico como principio medular de las sesiones del taller. Por ejemplo, el diálogo entrelazado con la reflexión a partir de la lectura.

Igualmente, se realiza un análisis específico de elementos pedagógicos del cine cercanos a la lectura. Lo anterior, con el objetivo de plantear bases sólidas en tanto se estudie la práctica del cine como producto del análisis de las formas de enseñanza. Por último, se hace mención de una teoría circunscrita dentro del panorama psicológico (inteligencias múltiples), que se vincula estrechamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así, que las teorías que se exponen en este estudio apuntan directamente a la intervención con el fin último de promover la lectura con el uso de herramientas cinematográficas.

### ***1.2.1 Constructivismo***

En el proceso constructivista la lectura construye e integra al lector como una especie de estrategia cognitivo. Es decir, un estrategia que aborda textos armado de múltiples técnicas que le

facilitan procesos de fluidez y comprensión lectora de acuerdo a su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer y el tipo de discurso que el texto plantea (Thorne, 1997). La lectura conduce al lector para que gradualmente se convierta en un interlocutor cognitivo para sí mismo, con ello sustentará su evolución hacia una independencia de libre pensamiento.

El constructivismo es una teoría orientada en el conocimiento que se construye por medio de la interacción entre individuos (Vygotski, 2013). El desarrollo cognitivo se expresa como resultado de la interacción entre diversos miembros de la sociedad. El enfoque multimodal que surge a partir del análisis de la construcción de significados reconoce la influencia de diversas representaciones en la construcción de conceptos (Kress, 2010). Por consiguiente, se puede utilizar el lenguaje oral y escrito para ser aplicado en la lectura como parte de la formación integral del individuo en el marco del pensamiento constructivista.

Las bases de Vygotsky (2013), sugieren la intermedialidad en las relaciones sociales externas. Se infiere que para la construcción de significados es necesario un esquema social basado en la interacción. Esto último, lleva a retomar el concepto ya planteado de transposición. Es así como la lectura tiene la posibilidad de resignificar el lenguaje audiovisual a través de un modelo constructivista. Es decir, la transposición como parte de la intermediación de la lectura de lo social. Esta idea se fortalece en el enfoque de Sabugal (2017), al destacar que el cine se puede abordar desde una postura socio constructivista y como agente mediador en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este mismo tenor, Fedeev (2019) destaca la multimodalidad del cine. El lenguaje cinematográfico contiene en su discurso la representación transmedia por la construcción de significados a partir de las imágenes. La imagen tratada como parte del modelo constructivista invita a la reflexión comunitaria (Sabugal, 2017).



En la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento” se generó un modelo constructivista al enfatizar el carácter comunitario y participativo por parte de los asistentes. Como ya se leerá más adelante, el aprendizaje se caracterizó por el proceso de abstracción reflexiva (Thorne, 1997). Es decir, el trabajo con el pensamiento equilibrado entre los participantes generaba nuevos discursos que adquirirían a su vez, opiniones más críticas y mejor fundamentadas a partir del diálogo horizontal (Freire, 2008).

### ***1.2.2 Aprendizaje dialógico***

El segundo enfoque que le dio sustento a este proyecto es el modelo dialógico. Aubert et al. (2010) destacan el valor de la diversidad de saberes y su enfoque interdisciplinario. La estrategia dialógica se enfoca en el diálogo igualitario. Asimismo, el aprendizaje se establece desde parámetros colectivos y no jerarquiza. En el trabajo colectivo el diálogo es constante, equitativo y no se limita. Para Gutiérrez Fresnada (2016) el aprendizaje dialógico interacciona a favor de la lectura, pues abona a la adquisición de conocimientos y habilidades lectoras por medio del diálogo.

Al abordar la interdisciplina, no se puede dejar de lado que existe un diálogo significativo entre disciplinas al abordar cualquier tema. Por ejemplo, el cine y la literatura dialogan desde su acto de transición de un medio a otro. En este sentido el modelo dialógico forma un esquema que transita entre la reflexión, la concepción y la realización de una idea expresada en el texto (Zavala, 2010). El aprendizaje dialógico para abordar la lectura como un acto comunitario basado en el diálogo. Por consiguiente, las analogías que emanan de la lectura introducen al lector en un modelo que tiene relación directa con el constructivismo mencionado en el apartado anterior.

Resulta importante mencionar que el modelo de círculo dialógico es actualmente muy utilizado en sesiones de lectura. Lo anterior, como connotación que el acto de leer en grupo siempre representa una puerta abierta al diálogo. Los postulados de Aubert et al. (2010) enfatizan sobre la simbolización y representación a través de la conversación en grupo. Esto es equiparable al análisis de una película (Zavala, 2010). El fin del aprendizaje dialógico conlleva a la reflexión entre la lectura y el cine, al diálogo entre postulados del autor y la reinterpretación de los creadores. Así pues, las transposiciones cinematográficas se correlacionan con los textos que el lector o espectador estudia, analiza o admira (Gutiérrez Moar, 2019).

Por último, en este apartado se destaca que la intervención que se abordará a detalle más adelante, puso énfasis en el trabajo comunitario como parte del taller. Durante las sesiones se orientó el enfoque desde un círculo dialógico; obedeciendo a la necesidad de promover el conocimiento circular (Gutiérrez Fresnada, 2016). Este esquema, contribuyó a la horizontalidad a favor de la promoción de la lectura, desde una forma de diálogo comunitaria, orientada a favorecer la lectura por placer.

### ***1.2.3. Pedagogía cinematográfica***

Para abordar este apartado es necesario mencionar el concepto de narrativa transmedia con el objeto de analizar el papel que juega la pedagogía al utilizar el medio cinematográfico como herramienta de apoyo. Para Henkins et al. (2015) la narrativa transmedia es el discurso que existe justo en la convergencia entre medios. El cine resulta ser una competencia ideal para interactuar con los medios y la literacidad transmedia busca desarrollar estas habilidades. En general el audiovisual se considera una herramienta para alfabetización, ya que está sujeto a la tecnología dentro y fuera del aula (Zavala, 2010). En consecuencia, la disciplina cinematográfica

permite habilidades para interactuar, producir y difundir contenidos en diferentes plataformas y medios (Scolari et al., 2018).

Ambròs Pallarès (2020) realiza una clara división en su estudio sobre la pedagogía cinematográfica, tomando dos vertientes: (a) cine como recurso educativo; y (b) cine como medio audiovisual. A partir de este modelo, se puede definir el cine como herramienta de apoyo y el cine como medio de observación educativa. En este mismo apartado la autora define el conjunto como literacidad cinematográfica. Este modelo persigue los postulados para abordar el cine desde el aula y fuera de ella con enfoque en la literacidad (Reia-Baptista et al., 2014). Para Sotelino Losada et al. (2022) la utilidad de emplear recursos cinematográficos en el aula, representa una clara oportunidad para la sensibilización en la adquisición de valores y competencias del ámbito cívico y social.

En suma, la importancia de los recursos cinematográficos como herramientas para fomentar la lectura se relacionan directamente con el aprendizaje pedagógico. Dentro del proyecto “Rec lecturas palabras en movimiento”, la pedagogía cinematográfica se abordó desde una perspectiva educativa, lúdica e intertextual. El cine fue un pilar importante dentro de la estrategia de promoción de la lectura, o, dicho de otra manera, el lenguaje audiovisual siempre se planteó como un recurso de apoyo a la comprensión y difusión de la lectura.

#### ***1.2.4. Inteligencias múltiples***

En este apartado se hace la distinción por parte del autor que el estudio de las inteligencias múltiples pertenece en gran medida al ámbito de la psicología. Esta teoría se abordó al inicio de la intervención y se enfocó al acercamiento intrapersonal de los asistentes. Esto con el fin de conocer y orientar de forma adecuada las lecturas que se abordarían durante las sesiones.

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.

### **1.3 Revisión de casos similares. Estado del arte.**

En este apartado se revisarán seis investigaciones que abordaron la promoción de la lectura desde la importancia de incluir el cine como herramienta de apoyo para incentivar la lectura de textos. La variación en cada caso depende del abordaje metodológico del investigador. Para una división clara se revisarán dos rubros: (a) casos que trabajaron la promoción de la lectura desde la relación literatura-cine y el aprendizaje dialógico; y (b) casos de estudio a partir de prácticas audiovisuales. Se asumen estos dos apartados en concordancia a la metodología abordada en el presente estudio.

#### ***1.3.1. Promoción de la lectura a partir de literatura y cine.***

Un trabajo que dejó precedente dentro de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL), fue el realizado por Hernández Reyes (2020). El autor abordó en su proyecto de intervención el lenguaje audiovisual desde la problemática concreta del cine independiente en la ciudad de Xalapa, Veracruz. En este sentido, el investigador indagó de forma clara sobre un

aspecto específico de la cinematografía. Su estudio tomó las bases de la Investigación Acción Participativa (IAP). En su planteamiento dialoga sobre la relación entre literatura y el cine para encontrar un área abierta para el fomento de la lectura. La metodología que el autor utilizó dio el necesario énfasis al modelo constructivista (Vygotsky, 2013), la literacidad (Cassany, 2006) y por último la importancia del ocio. Es necesario subrayar que la intervención tomó el cine como herramienta de proyección y visualización. Al combinar el ocio y el placer de la lectura se muestra que leer puede estar correlacionado directamente con el análisis de películas basadas en libros. La intervención logró fomentar la lectura a partir de la proyección en el Autocinema 21 en Xalapa, Veracruz, durante la pandemia por COVID- 19 (Hernández, et al., 2022).

Otra egresada de la Especialización en Promoción de la Lectura y cuyo caso se mencionará en este reporte es Salinas García (2018), estudiante de la sexta generación con sede en Xalapa, Veracruz. La especialista presentó un trabajo cuyo planteamiento se enfocó en la promoción de la lectura como acto social de diálogo. El tema central de su intervención giró en torno a la muerte y el miedo en la cultura mexicana. La autora decidió tomar el cine como herramienta de apoyo transmedia abordando una película por sesión basada en el tópico ya mencionado que la autora plantea. La investigadora retomó el cine en sincronía con la mayoría de los casos de estudio sobre la relación literatura-cine. De igual forma, abordó la literatura desde una postura comparativista de varios géneros literarios. Así como el acercamiento de cada género con el arte. En contraste con Hernández Reyes (2020), la autora abordó una metodología basada en las teorías sobre capital cultural, literatura comparada y narratología. Como parte de los hallazgos, la investigación mostró que la comprensión lectora mediante el cine tiene resultados a corto plazo (Salinas García, 2018).

De modo que, estos dos trabajos mencionados comparten el interés primigenio por las transposiciones de la literatura al cine. En tanto al modelo metodológico se coincide con la visión de Hernández Reyes (2020) para la implementación socio crítica basada en el constructivismo y la importancia de la literacidad. En el caso particular del presente estudio se aborda el cine como herramienta activa en el modelo de la promoción de la lectura. Es decir, los trabajos de Hernández y Salinas García (2018) tomaron el cine como herramienta de visualización audiovisual. Lo cual incentivó a sus participantes a experimentar la lectura crítica y el placer de la lectura. Mientras en el caso particular de la intervención de quien redacta, el cine además de observarse se ejecutó de forma creativa con la elaboración de pequeños cortometrajes basados en las lecturas hechas durante las sesiones.

En Latinoamérica se han realizado diversos estudios que han dado resultados positivos a partir del uso del cine para impulsar la lectura de textos literarios. Es el caso de Caminada Rossetti y Vitorino (2018), quienes llevaron a cabo una investigación que partió desde el análisis fotográfico hasta su concepción audiovisual, tomando como referencia central textos de Julio Cortázar. En reflexión hacia este estudio de caso, se puede destacar que se enfoca en un principio con el análisis de la parte mínima del cine, el fotograma (Gubern, 2014). En este estudio de caso se analizaron fotos tomadas a partir de la lectura de cuentos de Cortázar que inspiraron un proyecto fotográfico, con el fin de explorar la transposición de la literatura a la semiótica (Barthes, 2011). Finalmente, esta investigación concluye con resultados principalmente de análisis visual. Sin embargo, se destaca que uno de los objetivos era la exploración interartística (Soní Soto, 2022), a partir de la lectura entre líneas como estrategia crítica de resignificación (Cassany, 2006).

Del mismo modo, la Investigación Acción Participativa (IAP) que realizó Saulo Diniz (2015) tuvo como objetivo mostrar que las obras cinematográficas tienen un efecto significativo entre los estudiantes tanto de apoyo al docente, como de herramienta para los promotores de lectura e incluso como formador de nuevos lectores. La metodología aplicada fue a través de un estudio teórico, que partió de la investigación bibliográfica (Ramírez Leyva, 2016). Por otro lado, el procedimiento de evaluación se basó en datos obtenidos de investigaciones empíricas a través de la aplicación de cuestionarios con estudiantes de secundaria de una comunidad en Portugal.

Como se pudo distinguir, los cuatro casos mencionados en este apartado se estudiaron con el fin de enriquecer la intervención “Rec lecturas, palabras en movimiento”. El punto de intersección de los casos analizados fue la formación de lectores por medio de la literatura, con el aliciente del cine como herramienta de apoyo para generar diálogos interartísticos (Soní Soto 2022; Zavala, 2018).

### ***1.3.2. Aprendizaje a partir de prácticas audiovisuales.***

En Guatemala se trabajó con jóvenes alumnos de educación secundaria. El estudio de Frigàs Segura (2020) gira en torno de las ciencias sociales. Durante la intervención los alumnos tomaron el rol de creadores y ejercieron un papel simbólico en su comunidad. En este sentido, el proyecto se enfocó desde un posicionamiento socio constructivista (Vygotsky, 2013). El proceso se implementó dentro de la pequeña comunidad en la que se encuentra la secundaria. Los resultados arrojaron una crítica de los jóvenes hacia su entorno (Freire, 2008). El tópico que más abordaron fue la convivencia comunitaria. En ese mismo orden, el audiovisual adquirió una fuerte dosis de crítica social a partir de la autorrepresentación (Rivas, 2010). Cabe mencionar, que las grabaciones quedaron como registro en audio y video para la reflexión de la propia

comunidad. La importancia etnográfica de estos registros vincula este proyecto directamente con una Investigación Acción (IA), además de un documento antropológico que puede ser estudiado de manera documental.

Si se establece el Proyecto Gutenberg como hito en la transformación digital (Cordón y Jarvio, 2015) es necesario mencionar que la evolución de proyectos transmedia se ha fortalecido cada vez más hasta llegar a las comunidades de Booktube y booktrailers (Roig Rechou y García Pedreira, 2022), definidas como culturas nativas de YouTube. Entendiendo la importancia de la virtualización del individuo (Scolari et al. 2018), 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). Para los investigadores fue fundamental 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 (e) la dimensión estética y el placer, emoción y disfrute son ineludibles en el aprendizaje del cine (Marín-Viadel et al., 2019). 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 última fase el sujeto se ve inmerso en las modas y modelos que sigue con admiración, modelo similar a Booktubers.



En contraste, el estudio de Roig Rechou y García Pedreira (2022) destaca que el objetivo que persiguió su investigación fue el uso didáctico de las redes sociales para dotar a un grupo de alumnos de educación primaria en España, con herramientas para el intercambio de la literatura. Lo que se muestra en estos últimos dos proyectos es la contribución de las TIC (Albarello, 2019). Estos dos proyectos pueden coexistir dentro del ecosistema de pantallas (Scolari, 2018), ya que los elementos de proyección remiten a la importancia del aprendizaje con prácticas audiovisuales.

Como reflexión del presente apartado es posible destacar que la lectura está presente no sólo en un proceso de recepción del lector. Las posibilidades de promoción de la lectura son más amplias cuando se hace uso de la intermediación. En este sentido, el trabajo que se analiza más a detalle a partir del siguiente capítulo, tomó estos estudios para generar un modelo propio en torno a la promoción de la lectura en un contexto específico, con el fin de impulsar la lectura crítica a partir de incluir elementos audiovisuales.

## CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

### 2.1 Contexto de la intervención

El taller “Rec lecturas palabras en movimiento” se llevó a cabo con un grupo de estudiantes universitarios que voluntariamente se inscribieron tras una convocatoria en redes sociales e impresos de difusión que invitaban a la comunidad universitaria a unirse al taller. Las plataformas Facebook e Instagram fueron los medios para la difusión del cartel. Las sesiones se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Zoom en el periodo de diciembre 2022 a febrero 2023. Con el fin de entablar el diálogo de forma horizontal el taller se planteó como un círculo dialógico. Se llevaron a cabo 10 sesiones, de 120 minutos cada una de ellas.

Como parte del aprendizaje y dentro de la honestidad que requiere cada investigación resulta necesario mencionar que esta intervención se adaptó a diversos cambios. Su punto de partida era promover la lectura en jóvenes de forma presencial (Garrido, 2004) por lo que se planteó el proyecto a una escuela preparatoria en la sierra norte de Puebla. Una vez que inició el diálogo con las autoridades escolares el planteamiento del proyecto les pareció adecuado. Sin embargo, conforme pasó el tiempo hubo una clara falta de interés y nula comunicación, por lo que se tomó la decisión de cambiar el enfoque hacia otro grupo específico. Por la naturaleza del proyecto se concretó un acuerdo con las autoridades de una institución universitaria. Sin embargo, desafortunadamente por segunda ocasión, se presentó falta de comunicación e interés por parte del informante. Con ese acontecimiento se determinó dejar de lado esa opción. La solución final fue hacer una convocatoria abierta y seguir con el enfoque de trabajo hacia alumnos universitarios.

Al mencionar lo anterior, se debe subrayar que el contexto virtual en el que se realizó la intervención trajo consigo virtudes que aportaron al diálogo (Scolari et al., 2018). El uso de

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) potencializó de manera eficaz el trabajar en un contexto completamente virtual, con la adaptación de medios que interactuaban en la transmedialidad (García-Martín y García-Martín, 2021). Este modelo también impulsó la lectura no utilitaria digital al entorno de trabajo de los estudiantes universitarios (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018).

Finalmente, el contexto virtual y el uso de TIC, además del trabajo con estudiantes que cotidianamente utilizan el entorno virtual en red, beneficiaron a la intervención y al aprovechamiento de las herramientas cinematográficas para la promoción de la lectura.

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

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

Es evidente que en México existe un marcado rezago lector. Un dato que muestra el nivel de este problema lo expone el resultado negativo del informe 2018 en el 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 un nivel 2 de 5 en 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 tienen 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 alfabeta de 18 y más años de edad declaró leer literatura, mientras que en el caso de la lectura en libros de texto o de uso universitario alcanzó un 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 con el año anterior. Las estadísticas advierten 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. Con ello se muestra 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.

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 con las zonas urbanas. Los jóvenes en zonas rurales leen 3.3 libros al año, en contraste con la media nacional de 3.8 libros al año. En el mismo contexto, la preferencia por la lectura de noticias es de 62 % en contra de las novelas con 36 % y es menor el porcentaje por el gusto hacia los cuentos con un 25 % (IBBY, 2019). Estos datos invitan reflexionar sobre las causas de tales porcentajes. En este sentido se puede mencionar la falta de promotores de lectura en esos contextos, así como la falta de materiales y de espacios adecuados para la lectura.

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.

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

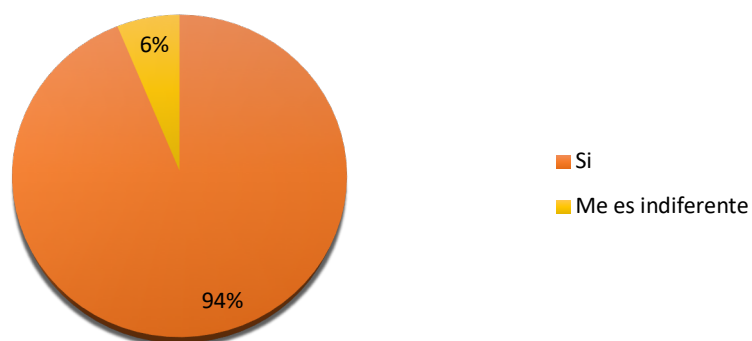
En torno al trabajo de campo, el planteamiento de la intervención dejó ver desde su investigación previa que a partir de experiencias de anteriores alumnos que aplicaron el mismo modelo existían problemas evidentes como la deserción y la falta de participación (EPL, 2023). En todo caso, la presente intervención consideró los aspectos que influyeron en ámbitos predecesores para crear un modelo propio que tuviera en el centro siempre la participación activa de los asistentes al taller “Rec lecturas, palabras en movimiento”.

Posterior a la convocatoria se realizaron 17 inscripciones en la plataforma *Jotform*. Es necesario subrayar que el cartel estuvo expuesto de forma física en la Unidad de Artes de la UV y de forma virtual en redes sociales dos semanas antes del inicio del taller. En la sesión 1, el número de asistentes fue de 12 personas. Mismas a quienes se les aplicó el cuestionario diagnóstico inicial. El instrumento tuvo tres vertientes temáticas: (a) interés por la lectura y sus formatos; (b) interés por el cine y; (c) hábitos lectores (ver Apéndice A). La herramienta que se utilizó para la aplicación fue la página *Google forms*. El primer rubro destaca que más del 90 % manifestó su gusto por la lectura, como se puede observar en la figura 1.

#### **Figura 1**

*Gusto general por la lectura*

¿Te gusta leer?

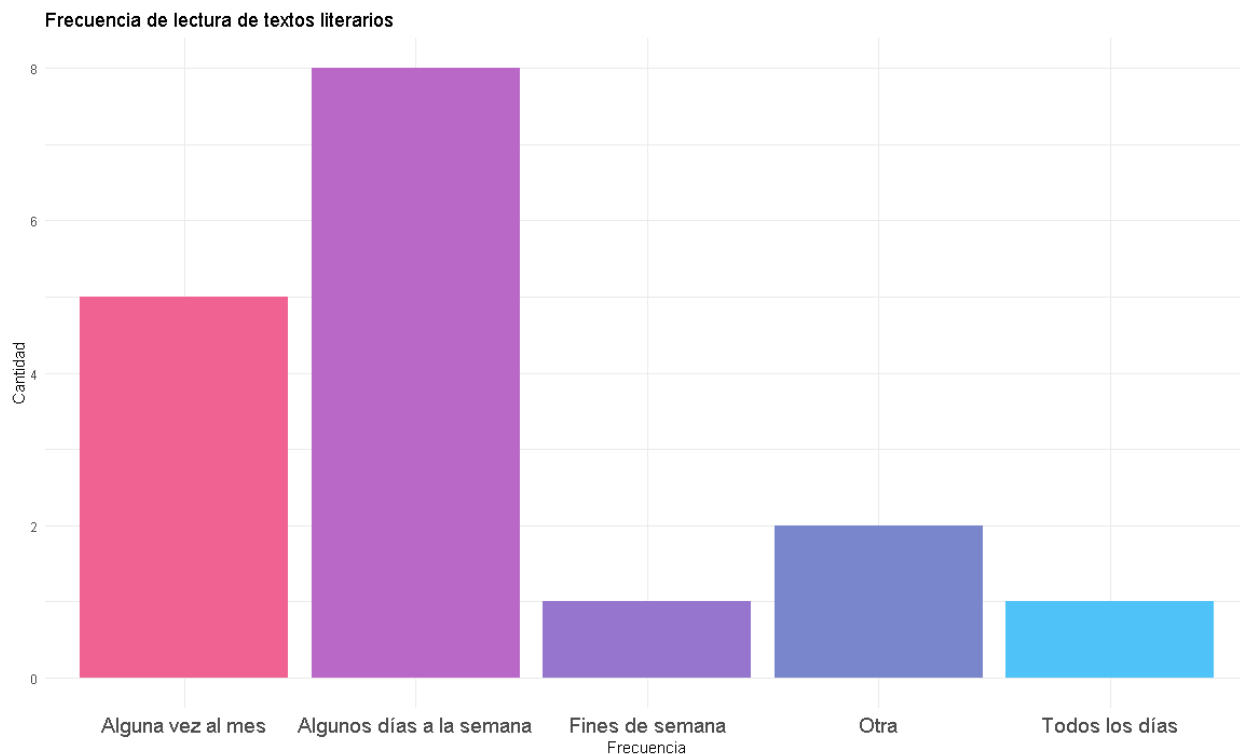


*Nota.* Elaboración propia.

En contraste, en la figura 2 se muestra el porcentaje sobre la frecuencia de la lectura de obras literarias que tiene su mayor puntaje en aquellos que afirmaron leer “algunos días a la semana”.

## **Figura 2**

*Frecuencia en la lectura de textos literarios*



*Nota.* Elaboración propia.

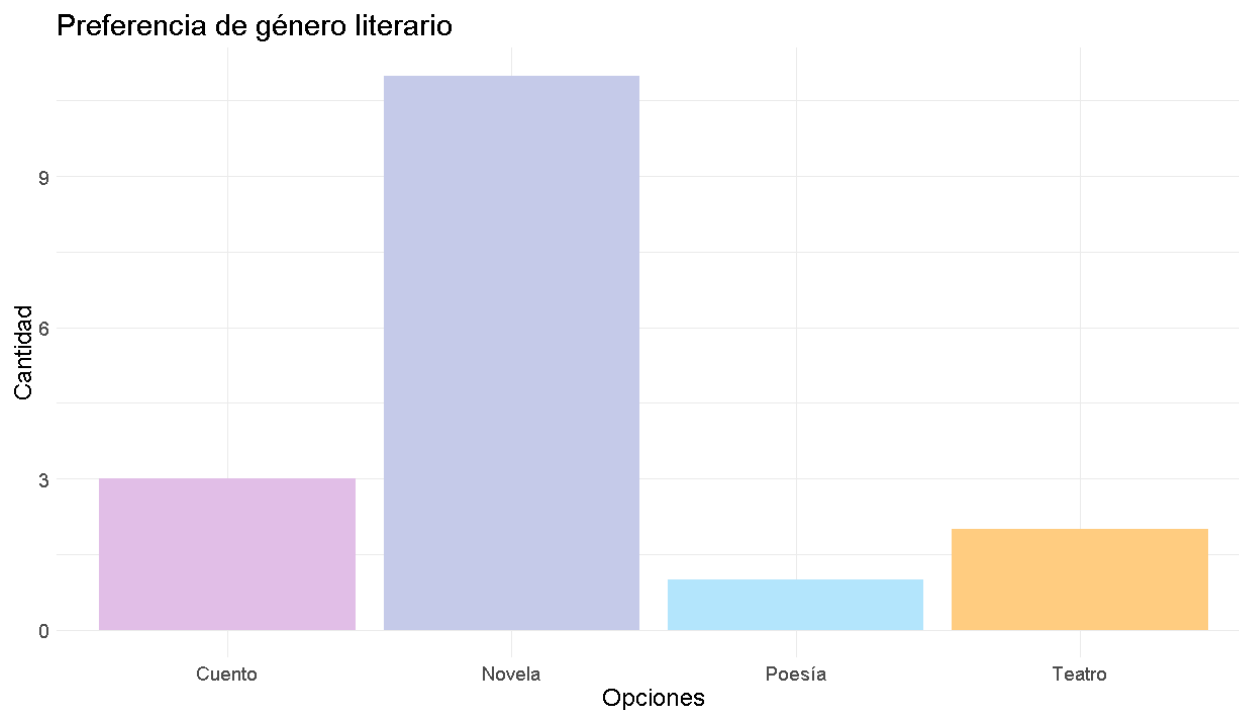
Como se puede observar en las dos figuras anteriores, la lectura literaria está presente en mayor porcentaje. Sin embargo, durante las sesiones los participantes comentaron que “leen lo que les piden en la escuela”. En algunos casos los textos utilitarios consumen la mayor parte de su tiempo (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018). En este sentido, el tiempo que le dedican a la literatura es esencialmente su tiempo libre.

Por otra parte, con el fin del trabajo horizontal y además nutrir la cartografía lectora (véase Apéndice B), se indagó en las preferencias literarias de los asistentes. Para la formulación de esta pregunta, se tomó en cuenta que en la intervención se trabajaría con cuento, novela y poesía. De igual forma, la filmografía (véase apéndice C) contó con películas basadas en teatro y leyendas. Como se puede observar en la figura 3.

### **Figura 3**

*Preferencia por género*





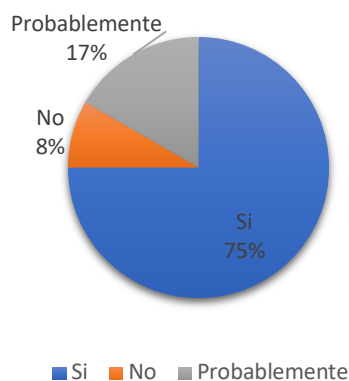
*Nota.* Elaboración propia.

Uno de los objetivos del taller fue indagar sobre las posibilidades de la lectura como inspiración para la creación de nuevas expresiones a partir de la concepción del lector (Cassany, 2006). Por tal motivo, en la sesión inaugural se plantearon dos preguntas sobre el uso de las herramientas audiovisuales como apoyo en el entorno universitario. En la figura 4, se puede comprobar que la mayoría hacían uso de videos o películas.

#### **Figura 4**

*Sobre el uso de videos y películas*

¿Haces uso de videos o películas en actividades relacionadas con tu carrera?



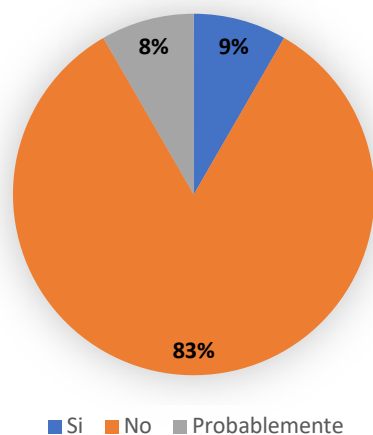
*Nota.* Elaboración propia.

Los participantes del taller contaban con conocimientos audiovisuales e incluso algunos mencionaron haber participado en al menos una producción independiente de algún video o cortometraje cinematográfico. Lo que incidió en el interés sobre el taller y la posibilidad de trabajar en ejercicios interartísticos basados en las lecturas revisadas dentro de las sesiones (Giovine, 2015; Soní Soto, 2022). En consecuencia, se indagó de modo específico sobre si alguna lectura había incentivado a la creación de un video o cortometraje. En la figura 5, se puede observar que la mayoría no había tenido esa posibilidad. Por lo que se detectó un campo fértil para indagar en esa área a partir de la recepción de lectura por parte de los asistentes.

### **Figura 5**

*Sobre la lectura como inspiración*

¿La lectura te ha inspirado a crear un video o cortometraje?



*Nota.* Elaboración propia.

La influencia de las redes sociales, el acceso al internet y en general la disponibilidad de multiliteracidad (Albarello, 2019), han creado nuevas posibilidades para la comunidad de lectores en todo el mundo. Sin embargo, aún existen diversos medios para fomentar la lectura

desde distintas perspectivas y apoyados de las TIC (Roig Rechou y García Pedreira, 2022). La producción de contenido audiovisual con el fin de estimular y acercar las personas a la lectura, deja entrever la amplia gama de posibilidades que aún se pueden generar con el aprovechamiento del arte y la tecnología (Ambròs Pallarès, 2020).

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

Fomentar el gusto por la lectura en estudiantes universitarios por medio del taller “Rec Lecturas, palabras en movimiento”, a partir del cual se aspira a favorecer la comprensión de textos literarios a través de la visualización de material filmico para estimular la imaginación de los lectores por medio de la elaboración de ejercicios audiovisuales al propiciar la lectura multimodal de cuentos y poemas. Asimismo, contribuir a la reflexión transmedia entre la literatura y el cine a través de la transposición de textos literarios al lenguaje audiovisual.

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

1. Fomentar el gusto por la lectura en estudiantes universitarios por medio del taller “Rec Lecturas, palabras en movimiento”.
2. Favorecer la comprensión de textos literarios a través de la visualización de materiales filmicos.
3. Estimular la imaginación de los lectores a través de la elaboración de ejercicios lúdicos en los que se relaciona texto y cine.
4. Propiciar la lectura multimodal de cuentos y poemas a partir de la lectura digital.
5. Contribuir a la reflexión transmedia entre la literatura y el cine mediante la transposición de textos literarios al lenguaje audiovisual.

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

La implementación del taller “Rec lecturas, palabras en movimiento”, fomentará el gusto por la lectura en estudiantes universitarios e incentivará el interés por la lectura multimodal de cuentos y poemas. Asimismo, se potenciará la comprensión de textos literarios mediante prácticas audiovisuales que propiciarán la lectura crítica y contribuirán a la reflexión transmedial entre el cine y la literatura al potenciar la comprensión de textos literarios con el apoyo de herramientas cinematográficas.

### **2.3 Justificación**

La lectura no es solo una actividad agradable, sino también una herramienta para el desarrollo personal y profesional (Domingo Argüelles, 2017). Desde una concepción general, es importante la promoción de la lectura en México en beneficios del desarrollo del país. En la actualidad se vive y se es parte de procesos comunitarios que se adaptan a los movimientos naturales conformados por la pertenencia a una sociedad netamente capitalista (Freire, 2008). Es por ello que la producción se configura como prioridad por encima de todo bien para la sociedad. En ese sentido, la lectura también se puede configurar como productora de conocimiento más no directamente de capital. Ahora bien, aun cuando el panorama no es nada alentador las iniciativas públicas y privadas continúan con esfuerzos que proporcionan alicientes a las nuevas generaciones para acercarse a la lectura. Por ende, es necesario enfatizar que la lectura se inserta en una determinada comunidad que tiene historia, tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales (Cassany, 2006). Por lo tanto, como promotor de lectura se tiene una gran deuda ante la nueva avalancha de desafíos que se muestran ante los resultados que posicionan a este país como un territorio de lectores que no comprenden lo que leen (Salinas et al., 2019).

Este proyecto forma parte de la investigación de posgrado, que se lleva a cabo en la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana (UV). Se centra en promover la lectura en grupos sociales y contextos con pautas específicas. Dentro de las 2 Líneas de Generación y/o Aplicación del Conocimiento (LGAC), este trabajo se elaboró considerando la LGAC 1, enfocada en la promoción de la lectura en diversos grupos y contextos sociales con lineamientos y estrategias específicas.

La metodología en la que se basa el taller de lectura tiene un enfoque socio constructivista (Vygotsky, 2013). El entorno virtual y el uso de TIC se abordan desde el deseo de compartir herramientas que acompañen como aliados para la promoción de la lectura con estudiantes del nivel superior. Con el firme compromiso de plantear un precedente aplicable a cualquier nivel y en cualquier contexto.

El cine se aborda como disciplina artística cercana a los modelos de la nueva literacidad (Rajewski, 2005). Del mismo modo, se articulan discursos que trascienden los paradigmas lingüísticos. Sin dejar de lado, la incitación a involucrarse por el lado poético del lenguaje de imágenes en movimiento (Tarkovsky, 2019).

Por último, se enfatiza la responsabilidad de quien suscribe estas palabras. Su trabajo a priori de este posgrado, fue como promotor cultural y promotor de lectura. Esto, lo llevó a examinar los procesos de desarrollo entre el cine y la literatura (Zavala, 2018). Como docente, se centró en el enfoque con los jóvenes de comunidades con alto rezago educativo en la ciudad de México. También asumió la responsabilidad de compartir la lectura de los medios audiovisuales con el fin de crear cortometrajes y videos basados en obras literarias desde una perspectiva social.

## 2.4 Estrategia de la intervención

La Investigación Acción Participativa (IAP) fue el modelo metodológico que sentó las bases de intervención del proyecto (Ander-Egg, 1990). Con el fin de trabajar de forma horizontal, se abordaron los objetivos y la problemática hallada a partir de la encuesta diagnóstica (véase Apéndice A). Además, el entramado de la IAP funcionó como un cimiento sólido con el fin último de la transformación social (Frigàs, 2019). En concordancia, dentro de las sesiones se enfatizó el modelo de reflexión colectiva. De manera similar se trabajó en el conocimiento y constitución de agentes participativos dentro del contexto universitario. Todo lo anterior en correlación con el modelo constructivista a partir del diálogo grupal y de la construcción de conocimientos en comunidad (Ferrada y Flecha, 2008).

De igual forma, se planificaron las acciones de la intervención con base en las necesidades de los participantes (Kress, 2010). Además se llevó una bitácora escrita y se contó con la grabación de las sesiones llevadas a cabo en Zoom. Por otra parte, como evaluación final se planteó una entrevista enfocada en el análisis crítico del proyecto y del desempeño dentro del mismo (Ahumada et al., 2012). Debido a la naturaleza del proyecto y el uso de TIC, la mayoría de los resultados finales de los participantes pueden visionarse dentro de la plataforma YouTube. Con lo que, se cierra el ciclo intermedial en el que los resultados son expuestos a la comunidad (García et al., 2020).

La evaluación fue mixta con énfasis en el estudio cualitativo. Los parámetros cuantitativos arrojaron datos que fortalecen los objetivos de la intervención (Chevalier y Buckles, 2019). En torno a las evaluaciones, los datos estadísticos funcionaron como guía de las coordenadas que se plantearon seguir dentro de la intervención.

El taller se orientó como un círculo dialógico en el que se ponderó el respeto y la equidad como parte del trabajo comunitario (Aubert et al. 2010). Con el fin de trazar una ruta clara a partir de los objetivos, se propuso una división en tres fases: (a) Cuentistas y poetas que han sido llevados al cine; (b) cuentos y poemas que no han sido llevados al cine; y (c) cuentos y poemas escogidos por los participantes. A cada una de las anteriores fases se le destinó dos sesiones dentro de la estructura cronológica. Para cerrar, se destinaron dos sesiones enfocadas en la literacidad cinematográfica (Reia Baptista et al., 2014), con el fin de mostrar y experimentar el lenguaje audiovisual y las técnicas de animación.

Las sesiones se abordaron dando especial énfasis a la lectura en voz alta (Garrido, 2014; Parodi, 2011). Por la necesidad de una lectura crítica; el diálogo y la participación de los asistentes fue constante durante todas las sesiones. La estructura general de cada sesión se enlista a continuación:

1. Inicio. Presentación general y enunciación de los textos a leer.
2. Lectura en voz alta por parte del mediador. Con la posibilidad de que algunos de los asistentes se propusieran a compartir la lectura.
3. Reflexión sobre la lectura y comentarios generales.
4. Análisis puntual respecto al tema que aborda la lectura y los personajes.
5. Proyección de video. Cortometraje o escena basado en la lectura.
6. Reflexión y diálogo respecto a la transposición del texto.
7. Invitación y motivación para la transposición realizada por los asistentes (a partir de la sesión 3).

La promoción de la lectura con el uso de herramientas cinematográficas incentivó la adaptación a partir de la reinterpretación semiótica de elementos expuestos en la lectura (Ducrot

y Tudorov, 2005; Rodrigues Suarez et al., 2022). Cada uno de los asistentes tuvo la oportunidad de crear un nuevo discurso audiovisual a partir de su concepción de lo leído y discutido durante las sesiones (Hernández Santaolalla, 2010; Iser, 1987).

La cartografía lectora (ver Apéndice B) se conformó de forma horizontal con textos de diversos autores como Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, Oliverio Girondo y Ana María Shua, por mencionar algunos. El criterio de selección partió de la necesidad de acotar un sector literario específico. La idea primigenia fue la lectura de autores latinoamericanos que tenían al menos una adaptación al cine de uno o más escritos. Más adelante, se optó en las sesiones por abrir la selección a autores jóvenes latinoamericanos que a pesar de no tener adaptaciones cinematográficas, la estructura de sus textos permitía la transposición al lenguaje audiovisual. En este sentido, se abrió el diálogo de forma horizontal para que los asistentes al taller eligiesen los textos de su predilección para trabajar la adaptación de la lectura a los ejercicios cinematográficos.

Como ya se subrayó, durante las sesiones se propuso la lectura de los géneros cuento, poesía y novela. Sin embargo, como parte del proceso comunitario también los asistentes consideraron para una sesión el teatro y la leyenda. Además, se priorizó la lectura de textos cortos, acotando el análisis de los mismos para generar una mayor sensibilización. La filmografía (véase Apéndice C) fue basada totalmente en adaptaciones de la literatura al cine, por mencionar algunos textos, se proyectaron fragmentos basados en *El gallo de oro* de Rulfo (2010), *La pregunta de sus ojos* de Sacheri (2005), y cuentos como *La salud de los enfermos* de Cortázar (2018). Lo anterior, motivado por el conocimiento heterogéneo de las transposiciones audiovisuales. Asimismo, durante la visualización del material fílmico se analizó la propuesta del director y la concepción del mismo para la reinterpretación de la historia.



## **2.5 Procedimiento de evaluación**

Los instrumentos utilizados para la evaluación de este proyecto fueron tres. En primer lugar, se encuentra la encuesta diagnóstica en torno a los hábitos lectores y gustos audiovisuales. En segundo lugar el instrumento formativo, que consta de un registro de asistencia, participación en las sesiones, grabación de las mismas y una bitácora por parte del mediador. La evaluación final consideró la entrevista semiestructurada (véase Apéndice D) a partir de los resultados obtenidos y con énfasis en la reflexión de los asistentes.

Como ya se pudo acatar, la entrevista inicial apoyó a la orientación de las temáticas a seguir durante las sesiones. En este sentido, se continuó con el modelo socio constructivista (Sabugal, 2017), que se plantea desde el inicio como un eje teórico principal de este proyecto. Mientras que el instrumento formativo benefició el desarrollo del análisis cuantitativo de este trabajo. Como se mostrará en el apartado de los resultados, tanto la asistencia como la participación de los usuarios fue intermitente. La bitácora personal de quien escribe este texto se considera como una herramienta de apoyo que incentivó a la mejora de cada una de las sesiones (Chevalier y Buckles, 2019). En la última sesión se consideró importante realizar una evaluación del taller. Sin embargo, a esa sesión no pudo asistir la mayoría de las personas; por tal motivo se realizaron entrevistas semi estructuradas que se agendaron posterior a la intervención. Estas entrevistas se enfocaron en un sector muestra de los participantes.

## **2.6 Procesamiento de evidencias**

En este apartado se detalla la forma de procesar las evidencias recabadas durante y posteriormente a la intervención realizada. Se elaboró un análisis estadístico a partir de las asistencias de los participantes. De igual forma, se analizaron los resultados a partir de los materiales audiovisuales generados por los asistentes.

Para este objetivo se llevó a cabo el procesamiento de datos durante todas las sesiones. La herramienta digital utilizada fueron hojas de datos (Excel).

Por la naturaleza del proyecto, otro elemento importante en cuanto a las evidencias fue el material bibliográfico. Todas las sesiones fueron grabadas, el material proyectado se guardó y por último, parte de los vídeos realizados por los asistentes se almacenaron en la plataforma YouTube. Los 11 ejercicios presentes en la plataforma, son los que los mismos asistentes aceptaron se mostrasen de forma pública. Este material, se puede consultar de forma libre con el hipervínculo aquí anexado (<https://bit.ly/42Fy1tB>).

Es necesario mencionar que se contó con el apoyo de un asesor estadístico de la Universidad Veracruzana, cuyo conocimiento aportó de forma valiosa al procesamiento de los datos y a la forma organizativa de cada uno de los apartados con naturaleza cuantificable.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1 Presencia en el taller *Rec lecturas, palabras en movimiento*.

La intervención comenzó con trece participantes inscritos. Las edades de los mismos oscilaron en un rango de 23 a 45 años. Un porcentaje mayor (80 %) eran estudiantes que cursaban alguna licenciatura durante el taller. Los estudiantes eran provenientes de las instituciones: UNAM, UAM, UnADM, IPN, UV y BUAP. Todos los inscritos en el taller cursaban en alguna institución universitaria de las ya mencionadas. Se presentó el caso de dos asistentes que ya eran egresados, pero ante su interés en el tema de la lectura y el cine, pidieron la oportunidad de estar presentes durante las sesiones.

El número total de sesiones fue de 10, todas ellas de forma virtual por la plataforma Zoom. El período de intervención abarcó dos meses. Las reuniones se realizaban los viernes a las 12 horas. La duración de cada sesión era de 120 minutos. A pesar de que el ciclo escolar marcaba vacaciones intermedias, se decidió en conjunto continuar con las sesiones, pues ninguna de ellas coincidía con los días festivos. Sin embargo, la temporada navideña y de inicio de año representó una baja en la asistencia de los lectores. La sesión inaugural se llevó a cabo el viernes dos de diciembre de 2022. Para concluir, la sesión de cierre se realizó el viernes 3 de febrero de 2023. En la tabla 1 se detalla el porcentaje de asistencia de los participantes durante el periodo ya referido.

**Tabla 1**

*Relación de asistencia a las sesiones*

Participante	Asistencias	Faltas	Participación
“P1”	5	5	50%

“P2”	5	5	50%
“P3”	3	7	30%
“P4”	9	1	90%
“P5”	8	2	80%
“P6”	8	2	80%
“P7”	3	7	30%
“P8”	4	6	40%
“P9”	8	2	80%
“P10”	5	5	50%
“P11”	1	9	10%
“P12	5	5	50%

---

*Nota.* Elaboración propia.

Como se puede observar, hubo una clara deserción de asistentes en el taller. Este hecho se presentó posterior a diciembre, en coincidencia con al periodo vacacional. Otro factor que mencionar es que durante las sesiones se proponía la realización de ejercicios audiovisuales basados en las lecturas realizadas durante las reuniones. Es necesario subrayar que siempre se hizo hincapié en que la elaboración de los videos era opcional. Sin embargo, en algunos casos se denotó que la inasistencia se correlacionaba con la falta de tiempo para realizar el video. De esta forma se reconoce que esos dos factores, el periodo vacacional y la falta de tiempo, fueron determinantes para el descenso en asistencias.

Por último, se destaca la diversidad geográfica como otro factor relevante ya que se contó con lectores de Ciudad de México, Guadalajara, Puebla, Veracruz y Xalapa. Provenientes de las licenciaturas en Pedagogía, Ciencias de la comunicación, Fotografía, Enseñanza de las Artes, Danza, Derecho y Desarrollo comunitario. Lo que aportó en la pluralidad de ideas y el diálogo participativo. En consecuencia, las redes de conectividad permitieron el trabajo en línea (Cassany, 2012). Es así como los asistentes dieron forma, compartieron y utilizaron las TIC en beneficio de la intercomunicación transmedia (Scolari, 2008).

### **3.1 Resultados**

Asimilar la comprensión lectora a través de resultados a corto plazo es enfrentarse a paradigmas complejos por la naturaleza misma del proceso lector. Mencionado lo anterior, se puede destacar, que a pesar del poco tiempo de la intervención se logró un acercamiento conciso principalmente a tres géneros literarios; (a) cuento; (b) poesía; y (c) novela. Para este objetivo, se tomó la decisión de que la cartografía lectora (véase Apéndice B) incluyera textos cortos o fragmentos en el caso de las novelas. Con el fin de crear un entorno ideal para el análisis, la lectura entre líneas y la recepción personal de cada lector (Casanny, 2006, Garrido, 2004).

Las herramientas cinematográficas impulsaron a los asistentes a crear nuevas historias concebidas desde su propia lectura. La transposición se formuló como el cambio de códigos dentro de un proceso artístico de correspondencia al contenido de los textos (Soní Soto, 2022). Por ejemplo, la lectura del poema “En la doliente soledad del domingo” de Gioconda Belli; generó cuatro versiones audiovisuales distintas; una de ellas interaccionó con la disciplina artística de la danza por iniciativa de “P5”. Lo que lleva a denotar, que, en este caso específico, la lectura fue la raíz de un diálogo interartístico desde tres dimensiones: (a) literatura; (b) cine; y

(c) danza. Durante las sesiones se transitó por la búsqueda práctica del lenguaje cinematográfico con las bases ya mencionadas de la pedagogía cinematográfica y la literacidad.

El punto de partida siempre fue la lectura en voz alta de textos cortos, contenidos en la cartografía lectora. En consecuencia, el acto de leer era concebido por el lector como una revolución de las ideas que generan pensamientos para metaforizar la construcción de un nuevo discurso (Tarkovsky, 2019).

Se experimentó con los géneros de animación, ficción y un documental. Como resultados finales se presentaron 22 ejercicios audiovisuales inspirados en las lecturas realizadas durante las sesiones de la intervención. De tal suerte, se puede llegar a la conclusión de que el cine apoya a la lectura, sin olvidar que el proceso inicia en el momento en el que el lector se enfrenta a una nueva historia. Las transposiciones fueron consecuencia del análisis crítico de la lectura y el trabajo creativo de los asistentes.

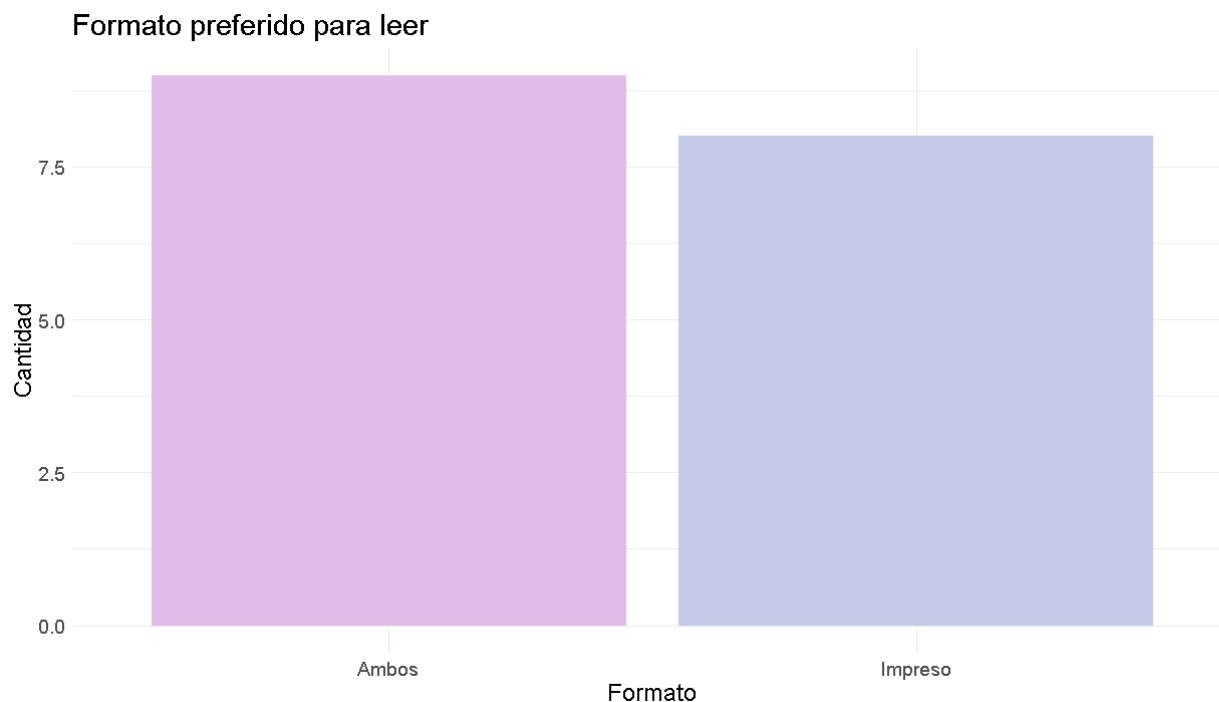
### ***3.1.1 Leer para crear***

Un factor destacable es que la vertiente del área de conocimiento de la mayoría estaba relacionada con la comunicación y las carreras de humanidades. Las licenciaturas fueron: Pedagogía, Ciencias de la comunicación, Fotografía, Enseñanza de las Artes, Danza, Derecho y Desarrollo comunitario. En este sentido, surgió la inquietud de indagar sobre las prácticas lectoras de las personas universitarias o egresados que han tenido la posibilidad de cursar la universidad pública. Durante las sesiones fue evidente el escaso aprovechamiento de material audiovisual como herramienta de apoyo para la lectura. Alumnos inscritos en licenciaturas derivadas de la docencia, como Pedagogía y Enseñanza de las artes, mencionaron el poco o nulo uso de material filmico en sus carreras. Por ejemplo “P3” compartió: “En nuestra carrera venos más la creación artística como idea primigenia, pero si nos ponemos a pensar, todas nuestras lecturas son las que nos inspiran a escribir algo propio”. Por otro lado, la mayoría tenía conocimiento de películas basadas en libros, pero nunca habían utilizado alguna de ellas para fortalecer la lectura literaria, es decir, leer el libro y posteriormente ver la película. Incluso, tampoco se había experimentado para encontrar una nueva interpretación de la misma. Los asistentes manifestaron su gusto por la lectura digital; sin embargo, declararon solo utilizarla para la lectura académica. En este sentido “P7” refirió: “Ya es algo muy normal leer en el celular y tenemos todo al alcance, pero nunca había pensado que en ese mismo dispositivo puedo leer y ver una película e inspirarme con eso”.

En la Figura 6 se muestra el porcentaje sobre el formato en el que los asistentes prefieren leer. Se subraya que el índice más alto lo tiene el rubro “ambos”, es decir lectura impresa y digital; sin embargo, ningún participante respondió que en exclusivo prefiera la lectura digital.

## Figura 6

### *Formato de preferencia*



*Nota.* Elaboración propia.

Ante los resultados evidenciados por la anterior gráfica se procedió a trabajar durante las sesiones con formatos digitales. Las lecturas se compartían vía formato PDF, hipervínculos de la web o incluso fotografías que eran enviadas por correo electrónico o vía WhatsApp. Es así, como los asistentes desarrollaron de forma natural una participación dinámica y horizontal. En beneficio de la multimodalidad la lectura digital les permitía dialogar de acuerdo a sus propios intereses como lectores (Cordón García y Jarvio Fernández, 2015).

Es importante mencionar que en un principio los participantes se mostraron interesados por conocer más del cine que de la literatura. Como mencionó “P11” en la sesión 1: “Me resulta importante saber más de literatura a partir del cine, yo vi “El Señor de los anillos” y eso me motivó a leer los libros”. A partir de la segunda sesión se observó que la mayoría de participantes



carecía de una definición clara sobre el análisis del lenguaje cinematográfico y su relación con la literatura. Como ejemplo lo que mencionó “P1” en la sesión inicial: “Me gusta mucho el cine pero no tengo idea de cómo se hace, eso es lo que me interesa del taller. Además de que me parece muy interesante que se puedan hacer películas desde lo que leemos”. Lo anterior motivó a trabajar bajo el concepto de transposición en el que Wolf (2001) encamina como una idea más cercana a un traslado pero también a un trasplante. Fue así como los asistentes experimentaron la adaptación de la literatura al cine. Primero con la proyección de los ejemplos expuestos en la filmografía. Posteriormente, con experimentaciones propias enfocadas en los géneros mostrados por el mediador: cine de animación (*stop motion* y *video collage*) y cine de ficción.

En el marco de los encuentros realizados las actividades estaban enfocadas en fomentar la lectura, la participación activa de los lectores e incentivar la creatividad a partir de las herramientas cinematográficas. Esto con el fin de que los asistentes experimentaran la lectura vista desde varios niveles (Cassany, 2006), lo que incrementaba el placer por compartir la lectura y el diálogo. Por ejemplo, “P3” expresó en la entrevista final: “El orden de las sesiones era muy claro. Considero que era muy importante la lectura inicial que nos compartías, de allí se partía y eso a mí personalmente me motivo a buscar y leer más información al respecto, ya sea del autor o del mismo texto”.

En la tabla 2 se muestra la estructura de las actividades realizadas durante las diez sesiones. Por consiguiente, los recursos cinematográficos utilizados en el taller se adhirieron en la estrategia de promoción. Estos recursos pueden enmarcarse en cuatro vertientes: a) material filmico para visualización; b) técnicas de animación de *stop motion* y *video collage*; c) video ficción y; d) intermediación a través de la transposición cine-literatura.

**Tabla 2***Estructura de actividades por sesión*

Actividad	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Lectura en voz alta	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Diálogo grupal	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Visualización de material filmico	Sí	Sí	S	Sí	No	No	No	No	Sí	No
Enseñanza de técnicas cinematográficas	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
Ejercicios de escritura	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No
Lectura digital	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Ejercicios transmedia	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Visualización de ejercicios transmedia	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Ejercicios de reflexión	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

*Nota.* Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 2, la lectura en voz alta por medio de su formato digital y por ende el diálogo grupal, estuvieron presentes en todas las sesiones. A partir de la tercera sesión los asistentes comenzaron a realizar ejercicios audiovisuales. En este sentido, fue necesario que el mediador mostrara y experimentara en conjunto la creación cinematográfica por

medio de la práctica creativa y el uso de TIC. Por consiguiente, se enfatizó el uso de herramientas multimodales como aplicaciones de celular o tableta para la edición de vídeo. En este caso, se utilizó la aplicación *CapCut* para la edición de video. Asimismo, se integró la aplicación *Stop motion studio* para la creación de animaciones.

En cuanto al modelo de reflexión, este se concibió desde el objetivo de formar una concepción clara del diálogo intertextual y la relación entre el cine-literatura (Zavala, 2018). Siendo así, la reflexión se enfocó en la versión audiovisual de la lectura y los elementos que de ella devenían; (a) personajes; (b) trama; y (c) género. Por último, la lectura entre líneas (Cassany, 2006) consolidó la lectura horizontal y crítica de cuentos, poemas y fragmentos de novelas.

### ***3.1.2 Apropiación y transposición***

Sobre el proceso de apropiación se puede destacar que las lecturas presentadas durante las sesiones se discutieron en un contexto constructivista, en el que siempre privó el diálogo y la participación de los asistentes (Sabugal, 2017). El modelo que se siguió partía de la lectura en voz alta, para posteriormente subrayar los temas que habían llamado la atención de los participantes y, por último, se planteaba el análisis del texto con la lectura entre líneas (Cassany, 2016).

Como ya se apuntó, la IAP fue la base del proyecto. Al privilegiar el trabajo en comunidad y la horizontalidad también se construyó un diálogo que incentivó el debate y la generación de ideas. Dentro de este modelo, Frigàs Segura (2020) enuncia el Video Participativo (VP) y lo define como un proceso de intervención social que supone una herramienta de reflexión colectiva por medio de la expresión audiovisual. Por esta razón el trabajo colaborativo fue parte del planteamiento del taller como un círculo dialógico. Las lecturas se discutieron con el fin de observar posibilidades creativas para su puesta en imagen.

Adaptar un texto escrito al lenguaje audiovisual es un proceso de traducción que tiene su origen en la recepción de lector (Iser, 1987). Sin embargo, al hablar de traductibilidad sobresale el problema de la fidelidad. Por ello, en el cine basado en la literatura, se involucran la adaptación textual y la transferencia de un medio a otro. De ahí que la transposición también es una forma de metáfora, en la que se enfatiza la acción y se pone atención en el trabajo de adaptación ejercido desde distintas disciplinas (Burke, 2019). Fue así como los asistentes concibieron sus propias historias desde la intertextualidad. A partir de la lectura como primer medio, tradujeron, transfirieron y adaptaron sus pequeños cortometrajes.

Durante las sesiones se estableció el consenso grupal para definir qué elemento les había parecido más importante para la transposición de los ejercicios. Es así, que se tomaban en cuenta (a) el tema; (b) los personajes y (c) trama. En la tabla 3 se distinguen estos elementos a partir de la tercera sesión.

**Tabla 3**

*Relación entre lectura y material audiovisual*

Relación	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Por tema	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Por personajes	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Trama	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No

*Nota.* Elaboración propia.

Durante el taller se reflexionó a partir de puntos de encuentro entre la lectura y la historia personal de cada participante. Como mencionó “P5”: “En lo personal el texto de Luis Pescetti me remonta a mi infancia, por eso también decidí crear el video con plastilina, tiene que ver con mi

niñez y lo que me leía mi madre”. En este sentido, cada lectura resonaba de forma especial o distinta dependiendo de su contexto sociocultural (Cassany, 2018).

### **3.2 Discusión**

En este apartado se abordan de forma crítica los resultados obtenidos en la intervención. Se focaliza sobre la correspondencia entre el objetivo general de la presente investigación y la concreción de la misma. Tomando en cuenta la relación entre la hipótesis y los resultados finales se efectúa un análisis sobre el taller “Rec lecturas, palabras en movimiento”. Se valoran los alcances y se describen las actividades realizadas para llegar a la consecución de los objetivos particulares.

#### ***3.2.1 Respecto al objetivo general***

Al considerar el objetivo general se puede concluir que la intervención construyó exitosamente el camino hacia el logro del mismo. El hecho de poder compartir lecturas con un grupo de jóvenes universitarios fue el primer paso al fomento de la lectura. De esa forma, se pasó al diálogo para posteriormente vincular a los participantes con los elementos cinematográficos de visualización y creación. A pesar de las vicisitudes ya narradas anteriormente este proyecto cumplió en tiempo y forma con el planteamiento inicial. En este sentido, se debe resaltar que el arte y sus diversas expresiones abonan a la formación de lectores (Garrido, 2014).

El acercamiento hacia la literatura a través del cine permitió valorar la riqueza de la experiencia semántica de la lectura. Asimismo, la apreciación simbólica y poética de la representación de la imagen (Ducrot y Todorov, 2005; Tarkovsky, 2019). Las reflexiones obtenidas y los puntos de acuerdo en las lecturas realizadas incentivaron a la creación de diálogos intertextuales (Soní Soto, 2022).

Las tecnologías de la información fueron cómplices creativas en la promoción de la lectura (Roig Rechou y García Pedreira, 2022). Visto desde una perspectiva bifocal, tanto participantes como mediador hicieron uso de herramientas digitales, uso de la lectura digital y de la experimentación por medio de la multiliteracidad. Todo esto, les permitió a los participantes un desempeño adecuado en cada una de las sesiones (Albarello, 2019, Scolari, 2018).

El cine resultó ser una herramienta pertinente para el análisis interdisciplinario de la lectura crítica (González González et al., 2018). Los participantes asumieron el rol de lector creativo. Asimismo, siempre se incentivó a formar discursos críticos a partir de la lectura. Para Giovine (2015) el lector observa una película desde una lectura visual más analítica en medida de una lectura crítica previa. Al respecto, “P5” comentó durante la sexta sesión lo siguiente: “estoy viendo el cine con distintos ojos, la escena que leí la imaginé muy parecida a como la vi”; refiriéndose a la película *Ruido de fondo*, basada en el texto homónimo del autor estadounidense Don DeLillo. En este sentido, los participantes percibieron de forma crítica, con decepción o aceptación, dependiendo que acción se anticipe, ver o leer (Zavala, 2018). Pero siempre tomando una postura a partir del análisis previo de la lectura.

### ***3.1.2 Respecto a los objetivos particulares***

En este apartado se analiza el alcance a partir de los objetivos particulares y se aborda en mayor medida con las experiencias narradas durante y posterior a la intervención. Todas las observaciones se relacionan directamente con la lectura entre líneas y el trabajo colaborativo a partir de la estructura de cada una de las sesiones (Cassany, 2006; Rivas, 2010).

Respecto al primer objetivo de fomentar la lectura en estudiantes universitarios, se debe destacar que durante todas las sesiones se hizo hincapié en la importancia de la lectura, además de invitar a todos los participantes a practicar la lectura en voz alta en cada uno de sus contextos

(Garrido, 2014). De igual forma, es necesario mencionar que todos los participantes se consideraban lectores y tenían claros los beneficios de la lectura por placer (Domingo Argüelles, 2017). Durante la entrevista a “P7”, mencionó: “Nos gusta leer e imaginamos como es la historia, pero verla ya en imagen es muy diferente. Eso motiva a seguir leyendo e imaginando”. Mientras que la opinión de “P3” coincide con la motivación de leer: “Pues no lo había visto así, creo que incentiva a seguir leyendo y es muy interesante ver lo que lees”. Simultáneamente, los dos participantes coincidieron con que el arte del cine puede incentivar la lectura (Rodríguez Romero, 2009).

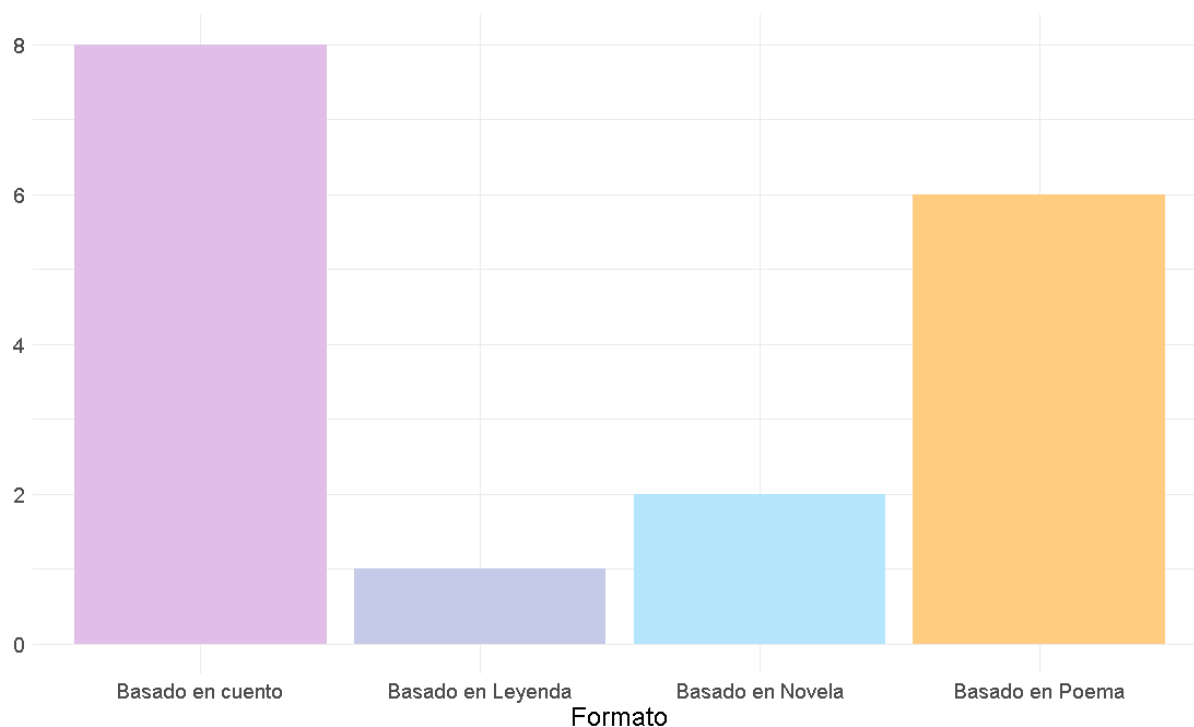
El segundo objetivo subrayaba la importancia de favorecer la comprensión de textos con la visualización de material filmico (Zavala, 2018). En este sentido, el mediador dio especial atención en proyectar material contemporáneo y de preferencia en idioma castellano. Para ello, se valió de películas y cortometrajes de animación y de ficción. En la sesión en la que se proyectó un fragmento de la película *El Secreto de sus ojos* basada en la novela, *La pregunta de sus ojos* del autor argentino Eduardo Sacheri; “P2” mencionó: “la adaptación de esta escena fue más allá de lo literal, no sé de dónde sacó el director lo del fútbol. Aun así, me parece muy interesante que hayamos visto ese fragmento”. Las participaciones de “P2” siempre fueron críticas y concisas. A su forma de ver, el director comprendió de forma errónea la lectura de Sacheri. En referencia a lo anterior, fue necesario recordar la importancia de la transposición (Wolf, 2001) como versión a partir de una visión propia y concebida desde la lectura sociocultural del receptor del texto (Cassany, 2018)

En cuanto a estimular la imaginación de los lectores por medio de ejercicios lúdicos audiovisuales (Natale, 2011) destaca que la mayoría de los participantes se vieron motivados a

grabar al menos un video. La figura 7, denota la gráfica en torno a los ejercicios realizados a partir de la preferencia en género literario.

### Figura 7

#### *Ejercicios audiovisuales*



*Nota.* Elaboración propia.

Con un total de 22 videos grabados, de los cuales 11 se pueden visualizar libremente en YouTube, se puede denotar el potencial de la literatura para incentivar la creación cinematográfica (Caminada Rossetti y Vitorino, 2018). En la figura anterior se observa que el cuento fue el género más valorado por los participantes. Sin embargo, la poesía, la novela e incluso la leyenda también apoyaron en el trabajo lúdico de los lectores. En ese contexto y respecto a incentivar la imaginación, “P3” comentó: “Me gustó muchísimo imaginar y crear. Cuando lo leo, es muy rico. Incluso por eso me gustan las novelas gráficas, porque me detienen a



ver las imágenes”. Al visualizar la lectura, la persona adquiere un sin fin de posibilidades y pone su sentido cognitivo en favor de la imaginación (Saulo Diniz, 2015).

La transposición de la lectura en su conversión al lenguaje audiovisual representó un reto para los integrantes del taller. Además, se observó progreso significativo en varios de los participantes (Abella García et al., 2020). Recíprocamente, el uso de TIC se adaptó de forma adecuada a las necesidades prácticas que se presentaron durante la realización de los ejercicios audiovisuales. La lectura digital fue bien recibida ya que los rangos de edad ubicaban a los participantes como nativos digitales (Cordón García y Jarvio Fernández, 2015). En consecuencia, la recepción del formato digital se adaptó al ecosistema de pantallas (Scolari, 2008).

En relación sobre el último objetivo particular, contribuir a la reflexión transmedia entre la literatura y cine evidenció la generación de un diálogo intertextual (Stam, 2014). De manera que durante las entrevistas posttest “P3” expresó: “tienen mucha relación (literatura y cine), ahora ya puedo entender, o ver de qué es la interpretación del lector. Pasa lo mismo con la interpretación que le dio al cineasta o director para hacer esa realización”. Mientras que, para “P1” fue una nueva experiencia y reflexiona: “Cuando vamos a ver una película basada en un libro normalmente me decepciona, pero ahora entiendo que no es tan fácil y que no siempre tiene que ser como viene en el libro”. En definitiva, los participantes sopesaron de una forma práctica sobre la relación literatura-cine; y al tomar un papel activo en la experiencia cinematográfica, observaron de una manera tridimensional la recepción de la lectura (Iser, 1993; Mitry, 1998; Zavala, 2014).

En definitiva, los objetivos particulares se cumplieron por el acercamiento a la lectura desde la horizontalidad. Además de que cada uno de ellos impulsó el uso de herramientas cinematográficas para la promoción de la lectura en estudiantes universitarios (Domínguez Pérez

y Pérez Rul, 2009). Los resultados son claros, gracias a las posibilidades que brindaron las TIC se pueden consultar por cualquier persona o investigador interesado en indagar sobre la potencialidad del cine, no sólo como aliado si no como parte de una estrategia que sentó las bases necesarias para hacer de este, un proyecto replicable.

## CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 4.1 Conclusiones

El taller “Rec lecturas, palabras en movimiento” fue una intervención enfocada en el fomento a la lectura en estudiantes universitarios con el propósito de buscar estrategias que incentiven el placer por la lectura. Así pues, con apoyo del recurso cinematográfico como una herramienta para la promoción de la lectura se validó el potencial del cine en la profesionalización de la promoción de la lectura.

Un primer aspecto a destacar es que la experiencia colectiva favoreció a la reflexión sobre el poder creativo que tiene la lectura (Sabugal, 2017). Como se ponderó desde un principio de la intervención: leer es crear. Los participantes de esta experiencia manifestaron su agradecimiento por el diálogo brindado dentro de las sesiones (Cassany, 2018). En consecuencia, se puede concluir que los objetivos se cumplieron y que este fue un proyecto que influyó en la participación activa de personas interesadas por la lectura y por el trabajo creativo a partir de la misma (Shatunova, 2021).

Como parte de un proyecto en pro de la profesionalización de la promoción de la lectura y, al formar parte del posgrado en Especialización en Promoción de la Lectura, resulta necesario mencionar trabajos que resultaron una influencia, como el realizado por Hernández Reyes (2020) y Salinas García (2018), en los cuales, el cine fue un elemento indispensable dentro del contenido teórico y metodológico.

La intervención descrita en este reporte continúa con la posibilidad de diálogo para futuros proyectos en los que se plantea el cine y el uso de TIC como una posibilidad asequible dentro de cualquier entorno (Perceval-Verde y Tejedor, 2006).

A pesar de que este proyecto se enfrentó a muchas vicisitudes, mencionadas anteriormente, es necesario destacar que cumplió con los objetivos en tiempo y forma. Todo esto gracias a la participación activa de los asistentes cautivos de la intervención.

Como reflexión final de este apartado, es preciso subrayar la experiencia que trajo esta investigación para futuros acercamientos hacia la importancia de compartir la lectura en comunidad. De ahí que, la lectura en voz alta, la lectura entre líneas y la lectura multimodal se enfaticen tanto en los nuevos estudios de literacidad en beneficio de la construcción de conocimiento en un país donde la lectura siempre ha sido un hito de reflexión y de crítica (Garrido, 2014). Es necesario retomar el espíritu creativo como un impulso para motivar la interdisciplina dentro del campo de la promoción de la lectura.

#### **4.2 Limitaciones**

Dentro de las limitaciones se pueden mencionar tres acciones que influyeron en el desarrollo del taller. En primer término, la calendarización contemplaba diciembre, enero y febrero, en este sentido las vacaciones decembrinas fueron un factor importante para la deserción de participantes. Por otra parte, otro factor que fue expresado por los mismos asistentes fue la falta de tiempo por sus actividades académicas. Es necesario recordar que este fue un taller abierto por convocatoria, el aliciente principal era el goce por la lectura y el gusto por el cine. También, el tercer factor fue que algunos de los asistentes mencionaron que se habían inscrito pensando en que era más un taller de cine que de lectura. Esta confusión puede deberse al diseño del cartel (véase Apéndice D). Sin embargo, se destaca que de inicio a fin hubo en promedio 6 asistentes por sesión, superando la media.

Abordar la lectura a partir de una disciplina artística representa un reto lleno de beneficios, pero también desventajas. Los puntos positivos giran en torno de las bondades de la

interdisciplinariedad, la riqueza de posibilidades y los posibles enfoques que se pueden dar desde el arte que se domine (Rodríguez Ruiz, 2018). El caso particular del cine, cuyas bondades han venido repitiéndose durante todo este escrito, también puede representar un componente que se contraponga y obstaculice a la lectura (Rodrigues Suarez et al, 2022). Pues, no se puede dejar de mencionar que aún existen autores que ven la lectura como un acto cuasi puro. En este sentido, se puede pensar que el cine o alguna disciplina artística estorban al acto primigenio de leer. Lo anterior, en definitiva no se comparte pero se menciona como un concepto ante la pluralidad de ideas.

Un punto a tomar en cuenta, son las limitaciones tecnológicas que puede tener algunas personas o comunidades al acercarse hacia la manufactura de ejercicios audiovisuales (Cordón, 2016). Aunque el acceso a los teléfonos celulares es cada vez más común, también es cierto que son las poblaciones urbanas las que podrían disponer casi en un cien por ciento de estos elementos (Scolari, 2008).

Otro aspecto, es el enfoque técnico y tecnológico. Un ejemplo, en el caso de la proyección de una película, es necesario tener un proyector, un reproductor y conexión eléctrica. De faltar alguno de estos elementos es probable que no se pueda proyectar. La tecnología ha traído grandes beneficios a la humanidad, pero en ocasiones olvidamos que hay comunidades en donde estas características no son factibles de uso.

También resulta necesario enfatizar que en ocasiones el diseño de un proyecto debe estar abierto a diversas posibilidades. Esto, obedeciendo a lo narrado anteriormente en donde se explica cómo fue cambiando la intervención debido a la mala comunicación que se generó entre informantes y mediador.

Por último, dentro del contexto de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) se puede mencionar que el proyecto profesionalizante enfocado a la concreción del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), debe seguirse cuestionando por el escaso tiempo en que se aborda la intervención. En este sentido, el año escolar en el que se desarrolla el posgrado resulta corto para la ejecución y el análisis del proyecto.

### **4.3 Recomendaciones**

La experiencia es conocimiento; es necesario enfrentarse a los retos que se presentan en una intervención lectora para entender la importancia de tener bases sólidas, teóricas y metodológicas (García Padrino, 2005). En este sentido, se recomienda para futuras intervenciones el trabajo colectivo, dialógico y semi estructurado. En este aspecto, es necesario la apertura a favor de modificaciones estratégicas que apoyen en la implementación de cualquier proyecto.

Se recomienda ampliamente continuar con las evaluaciones pre test y post test. Los datos que arrojan estos estudios apoyan en gran medida a la aplicación correcta de estrategias para la lectura y visualizan un panorama general para abordar antes y después la intervención lectora.

También se destaca el uso de todo tipo de tecnologías. Es probable que incluso el concepto de TIC se quede corto ante las grandes posibilidades que día con día van surgiendo en la virtualidad. En este sentido, nuevas herramientas también se pueden utilizar de forma colaborativa en cualquier parte del mundo (Albarello, 2019). Además, la conectividad nos permite la promoción, difusión e intervención dentro de medios electrónicos. Las redes sociales deben verse como colaboradores activos de la comunicación efectiva (Rovira-Collado, 2022).

La importancia del cine como promotor de la lectura se fortalece día a día con las nuevas versiones que se hacen de novelas, poemas, dramaturgia, leyendas, notas periodísticas, crónica e

incluso autobiografías. El cine sigue siendo un medio en el que las masas se pueden sentir identificadas (Sánchez-Noriega, 2001). Las posibilidades que aporta el cine pueden abordarse también desde una forma creativa cómo fue el caso de este proyecto. Hacer cine, debería estar cercano a cualquier persona, independientemente de su contexto sociocultural.

Cuando leemos, creamos dentro de nuestra mente universos posibles. Leer se expande más allá de una acción transitiva. La lectura nos acerca a la realidad y también a mundos envueltos en la fantasía. Al leer también se está leyendo el mundo (Garrido, 2014). La lectura es una posibilidad de compartir nuestro propio mundo con todos aquellos que nos rodean.

## REFERENCIAS

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- 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>
- Ambròs Pallarès, A. (2020). Cinema, transmèdia i educació: relats en pantalla. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 13(1), 1–18.  
<https://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Barthes, R. (2011). El placer del texto y lección inaugural. Siglo XXI.
- Briseño Alcaraz, G. (2015). El gusto por la lectura y el cine como indicador de la reconformación 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). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.



- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en red. 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](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf)
- Cantos Ceballos, A. (2013). Cine y alfabetización audiovisual: El análisis del filme como agente activo de comunicación para la educación ciudadana. *Razón Y Palabra*, 17 (82), 102–116. <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/622>
- Cordón, J. A. (2016). La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 15-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3602/360249875002.pdf>
- 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>
- Eisner, W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. 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>

- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- 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>
- García, V., Villaverde, V., Benito, V., y Muñoz, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 13(1), 93-110. [10.15366/RIEE2020.13.1.004](https://doi.org/10.15366/RIEE2020.13.1.004)
- García-Martín, J. y García-Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 151-173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- García-Sánchez, J., y García-Martín, J. (2021). La comprensión lectora avanzada a través de las disciplinas: Variables instruccionales y psicoeducativas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4).  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.012>
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor*. 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 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](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>
- Hernández-Santaolalla, V. (2010). De la Escuela de Constanza a Teoría de la Recepción Cinematográfica. Un viaje de ida y vuelta. *FRAME*, (6), 196-218.  
<http://hdl.handle.net/11441/30079>
- 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 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](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf)

- Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En Mayoral, J. (Comp.), *Estética de la recepción*. (pp. 215-244). Arcos/ Libros.
- 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. (2002). *Leer imágenes*. Alianza editorial.
- Manguel, A. (2013). *Una historia de la lectura*. Alianza editorial.
- Martínez Solares, R. (2019, 5 de diciembre). Resultados de la prueba PISA en México. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Resultados-de-la-prueba-PISA-en-Mexico-20191205-0090.html>
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación de la lectura*. Graó.
- 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>
- Monsalve Lorente, L., y Ruiz Romero, M. J. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico. *ADResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 26(26), Artículo e268. <https://doi.org/10.7263/adresic-026-08>
- Natale, L. (2011). Competencias lecto-escritoras en contextos universitarios. En E. Ramírez Layva (Coord.), *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 31-48). UNAM.

- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y formación*. FCE
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en Educación Primaria*. Morata
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencia [Versión preliminar]. [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20%20PISAD%20Framework\\_PRELIMINARY%20version\\_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20%20PISAD%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf)
- Parodi, G. (Coord.). (2011). *Saber leer*. Aguilar.
- Purves, B. (2011). *Stop Motion*. Blume.
- Rajewsky, I. (2005). Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermédialités / Intermediality*, (6), 43–64.  
<https://doi.org/10.7202/1005505ar>
- Ramírez-Leyva, (2001). *El libro y la lectura en el proceso de occidentalización de México*. UNAM.
- Ramírez Leyva, E. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación Bibliotecológica. Archivonomía, Bibliotecología e Información*. 30(69). <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.014>
- 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>
- Rodríguez, J. (2021). *La furia de la lectura*. Tusquets.
- Rovira-Collado, J. (2022). Evolución del booktrailer como epitexto transmedia de sagas cinematográficas y literarias. *Quaderns*, (18), 65-76. <http://hdl.handle.net/10045/126525>

- Sabugal, T. (2017). El constructivismo y la experiencia cinematográfica. *Revista Rúbricas*, (12), 8-12. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/4033>
- 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](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- 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](https://www.uv.mx/epl/files/2018/09/Protocolo_Autorizado_ValeriaSalinas.pdf)
- Sánchez-Noriega, J. (2001). Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente. *Comunicar*, 17, 65-69. <https://doi.org/10.3916/C17-2001-09>
- 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>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Scolari, C. A., Masanet, M.-J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M.-J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, 27(2), 801–812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Soní Soto, A. (2022). *Diálogos interartísticos entre el cine y la literatura*. UAM.
- Sotelino Losada , A., Gutiérrez Moar , M., y Alonso Ruido, P. (2022). Pedagogía y cine: dos pilares para desarrollar la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 51(1), 85–92.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.85-92>

- Tarkovsky, A. (2019). *Esculpir el tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wolf, S. (2001). *Cine/Literatura. Ritos de pasaje*. Paidós
- Zavala, L. (2018). *Para Analizar el cine y la literatura*. El barco Ebrio.
- Zavala, L., (2010). Cine y Literatura. Puentes, Analogías y extrapolaciones. *Razón y Palabra*, (71). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514914003>

## BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo-Rendón, P. (2019) *Las palabras de la imagen: écfrasis e interpretación en el arte y la literatura*. ITM.
- 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.
- Burke, P. (2001). *Hablar y callar*. Gedisa.
- Bloom, H. (200). *Cómo leer y por qué*. Anagrama.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Lumen.
- Eisenstein, S. (2003). *La forma del cine*. Siglo XXI
- 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>
- García Padrino, J. (2005). Promoción de la lectura una permanente tarea educativa. *Revista de educación*, (1). 37-51
- 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.
- Martínez Gómez, R. D. (2018). *Cine contexto*. Universidad Veracruzana.  
<https://www.uv.mx/bdh/files/2018/04/cine-contexto.pdf>



- Martínez Gómez, R. D. (2009). *De paso por el cine: un estado del arte para el análisis filmico. Parcela digital.*
- María Losada, G. (2016). *El pixel 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. *Literatura y cine. Una aproximación comparativa.* Catedra.
- Perceval-Verde, J., & Tejedor, S. (2006). The interactive multimedia story. El cuento multimedia interactivo. *Comunicar*, 26, 177-182. <https://doi.org/10.3916/C26-2006-27>
- Rodríguez Ruiz, J. A. (2018). Del autor junta palabras al autor junta palabras, imágenes, sonidos, interactividades, algoritmos: la gestión literaria en la era (post) digital. *La Palabra*, (32), 19–41. <https://doi.org/10.19053/01218530.n32.2018.8159>
- 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>
- Rivas, C. (2010). *Cine paso a paso. Metodología del autoconocimiento. Zona cero y La vida se amputa en seco.* UNAM
- 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>
- Sinningen, J. (2008). *Benito Pérez Galdós en el cine mexicano: literatura y cine.* UNAM
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura.* Graó.
- Stam, R. (2014). *Teoría y práctica de la adaptación.* UNAM

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.

Weinrichter, A. (2015). *Desvíos de lo real*. T&B.

## Apéndices

### Apéndice A

#### Encuesta sobre hábitos lectores y motivos de lectura

##### *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

### Cartografía lectora

- Benedetto, A. (2018). *Zama*. Adriana Hidalgo editora S.A.
- Belli, G. (2002). *Poemas y otros escritos*. P/L@
- Cortázar, J. (1994). *Cuentos completos I*. Aleph.
- DeLillo, D. (2011) *Ruido de fondo*. Seix Barral
- 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 C

### 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.



## Apéndice D

### Entrevista final

**1.- ¿Cómo consideras tu desempeño dentro del taller?**

- a) Bueno
- b) Malo
- c) Regular

¿Por qué lo consideras así?

**2.- En tu labor como estudiante universitario ¿puedes poner en práctica las técnicas que se utilizaron durante el taller?**

- a) Sí
- b) No
- c) Tal vez.

De ser sí la respuesta ¿cómo lo utilizarías?

**3.- ¿Posterior al taller piensas que el cine y la literatura tienen relación?**

- a) Poca relación
- b) Mucha relación
- c) Nada de relación

¿Por qué?

**4.- ¿Cómo evaluarías la labor del facilitador?**

- a) Buena
- b) Mala
- c) Regular

**5.- ¿Deseas comentar o agregar respecto a lo que se vivió en estas reuniones?**

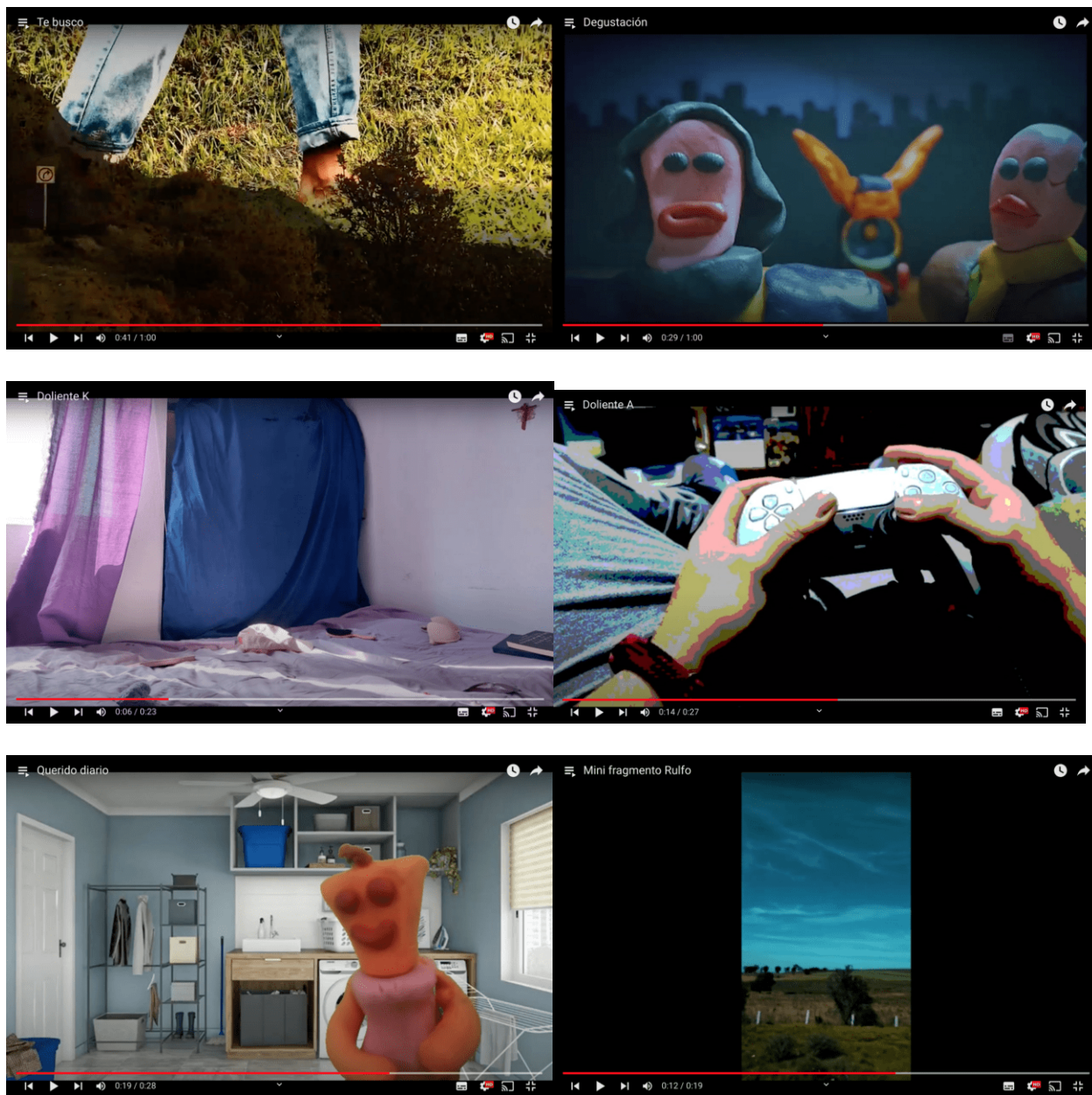
## Apéndice E

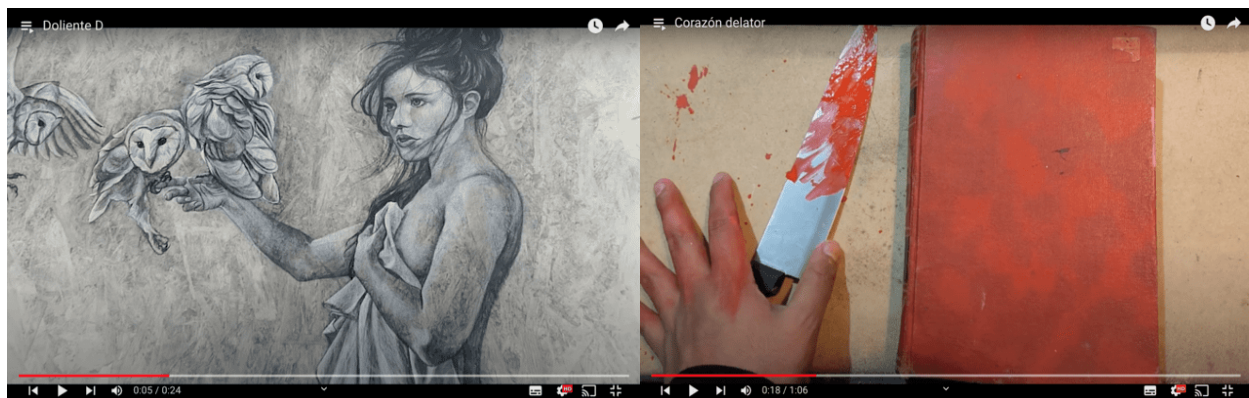
### Evidencias fotográficas de las sesiones



## Apéndice F

## Fotogramas de ejercicios audiovisuales





## 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.

**Discurso.** Producto de una red de reglas de enunciación.

**Ecfrasis.** 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.

**Interdiscursividad.** Superposición de reglas discursivas diversas en un enunciado específico.

**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*.