

Promoción de la lectura a través del cine durante la pandemia del covid-19

Promotion of reading through cinema during the Covid-19 pandemic

JULIÁN FRANCISCO HERNÁNDEZ REYES*
MARIO MIGUEL OJEDA RAMÍREZ
EIKA RUBÍ SÁNCHEZ-SOSA

 doi.org/10.29043/liminar.v21i1.962

Resumen: En este artículo se presentan los resultados de una intervención de promoción de la lectura realizada en Xalapa, Veracruz, durante la pandemia de covid-19. Desde la perspectiva de la literacidad, el enfoque constructivista y el aprecio por la lectura a través del cine, los espectadores fueron guiados hacia géneros literarios diversos para favorecer la creación de lectores capaces de comprender críticamente lo que leen mediante inferencias basadas en su contexto personal. A través de una investigación-acción participativa, se desarrolló un taller con tres objetivos fundamentales: fomentar la lectura, mostrar la relevancia de la literatura en la cultura y sociedad y favorecer procesos de comprensión lectora. Se concluye que la dupla cine-literatura es factible para este propósito.

Palabras clave: literacidad, comprensión lectora, fomento de la lectura, cine.

Abstract: This article discusses the results of a reading promotion activity carried out in Xalapa, Veracruz, Mexico, during the Covid-19 pandemic. Based on a literacy perspective, a constructivist approach, and the appreciation for reading through cinema, spectators were guided through diverse literary genres in order to encourage readers to critically understand what they read by referencing their own personal contexts. A workshop involving participatory-action research was undertaken with three fundamental objectives: promote reading, highlight literature's relevance in culture and society, and promote reading comprehension. A conclusion derived from this exercise is that a film-literature duo can be useful in fulfilling the stated objectives.

Keywords: literacy, reading comprehension, promotion of reading, cinema.

* Universidad Veracruzana, México
gnomiarto@gmail.com
 0000-0001-6161-3968

* Universidad Veracruzana, México
mojeda@uv.mx
 0000-0001-6161-3968

* Universidad Veracruzana, México
erikarubi@gmail.com
 0000-0002-3755-036X

Recibido: 24 de febrero de 2022
Aprobación: 24 de junio de 2022
Publicación: 9 de septiembre de 2022

Introducción

Los seres humanos desarrollan su cotidianidad a través del lenguaje. Gracias a esta capacidad es posible captar elementos del entorno, interpretarlos y darles un significado para desarrollar la convivencia social. Resalta el lenguaje escrito por ser la base del desarrollo de las culturas y sociedades, pues desde su invención se han transmitido los conocimientos en el transcurrir del tiempo a través de las letras (Arias Vivanco, 2018).

La práctica de la lectura es necesaria para el desarrollo de la comunicación social. A pesar de recalcar los beneficios de leer, los programas de fomento de la lectura en México han carecido de éxitos sustanciales debido a estrategias fallidas en su promoción, de manera que el número de libros leídos en promedio a nivel nacional es de 3.4 (INEGI, 2020). Hoy en día, estos programas deben considerar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que en las últimas décadas han impactado sobre el desarrollo en general (Manrique *et al.*, 2019). Las pantallas se han erigido como el medio por el cual la gente lee, interpreta, expone y confronta distintas perspectivas y conocimientos (Reia *et al.*, 2014). El uso de las TIC y su relación con el lenguaje escrito da cabida a muchas formas de acceder a la información; sin embargo, ante esta amplia accesibilidad lo más importante es comprender el texto de manera crítica, discerniendo entre aquello que resulta favorecedor y útil de lo que carece de veracidad o fundamentos (Thibaut, 2020).

De este modo, la alfabetización tradicional —enfocada en la decodificación de símbolos— en la actualidad no basta para el desarrollo de la comunicación y el pensamiento crítico, porque la presencia de nuevas maneras de acceder a la información requiere de métodos más prácticos para comprender lo que se quiere decir. En ese sentido, el fomento de la lectura debe promover estrategias que faciliten la comprensión crítica de la lectura desde su dimensión sociocultural, en lugar de imponerla como una práctica rígida.

Actualmente las diversas formas en que se expresa el lenguaje escrito —desde el uso de símbolos y letras hasta el de escenarios— tienden a destacar lo audiovisual (González García, 2015). Abundan elementos visuales que dan fuerza comunicativa a las letras, y es cada vez más común el agregado de elementos sonoros en medios digitales para complementar lo descrito en los textos. En ese sentido, el cine como expresión resulta un gran aliado para promover la lectura y su dimensión sociocultural porque ver cine funciona como un primer acercamiento a la comunicación de ideas, narrativas, perspectivas e interpretaciones. Apostar por las ventajas del séptimo arte no solo permite fomentar la lectura, también vela por la educación mediática orientada a conectar el planeta para acceder a la información proporcionada por los diferentes medios que coexisten en las sociedades del presente.

Los modos de contar historias mediante la pantalla son también maneras de interpretar la sociedad, de tal modo que, unida a los elementos narrativos y técnicos, la narrativa visual tiene gran impacto en el imaginario colectivo. Toda película genera un universo propio con sus propias normas y reglas, y a través de dichas normas los creadores cinematográficos imprimen puntos de vista o interpretaciones desde su contexto o realidad específica. Por lo tanto, mediante la ficción y la proyección de imágenes se permite la construcción de significados de manera pasiva, por lo que su impacto alcanza dimensiones más amplias que las del lenguaje escrito (González García, 2015). Es así como el espectador de cine construye significados mediante un proceso que enfatiza las imágenes, cualidad que posibilita una rela-

ción más armónica con otros tipos de lenguaje y comunicación (Cruz Borda, 2018). En la gran pantalla convergen lo escrito, la imagen y el movimiento, recursos coadyuvantes en las habilidades necesarias para la comprensión lectora.

Con la finalidad de poner en práctica la hipótesis anterior, se llevó a cabo una intervención dedicada al fomento de la lectura a través del cine en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México, llamada #LeerEnelCine. Por su relación histórica con la literatura, se propone el cine como uno de los mejores vínculos para promocionar esta práctica, reforzar procesos de comprensión y favorecer el desarrollo crítico del pensamiento.

Este artículo esboza algunos puntos y resultados significativos que resumen la ejecución y los aciertos del proyecto, cuyo cartel de invitación puede apreciarse en la Figura 1.

Figura 1. Cartel-convocatoria de la intervención



Fuente: elaboración propia.

Marco teórico

Sobre la lectura

Leer no es el mero acto de pasar la vista por un entramado de letras. Una buena lectura precisa de ir más allá de la superficialidad o la captación simple, sabiendo que aquellos símbolos no contienen información en sí mismos. Para comprender lo leído se debe complementar la información tácita y significativa mediante un proceso de construcción de sentidos y conocimientos (Garrido, 2014). En esta dirección, los promotores de lectura deben aspirar a forjar lectores que alcancen a comprender cabalmente un texto, lo que refiere a que sean capaces de captar, cuestionar e interpretar las ideas plasmadas en el contenido del lenguaje escrito.

En principio comprender es razonar, un proceso que desde la perspectiva lingüística involucra la cognición —el razonamiento mental— de los elementos escritos y la metacognición —la consciencia general de estar desarrollando un proceso— de ese razonamiento. Es decir, la información se construye desde la relación que existe entre las ideas de un texto y la consciencia de llevar esas ideas a una realidad propia. Generalmente, los conocimientos que refinan el manejo de la comprensión son adquiridos en el ámbito escolar (Márquez Jiménez, 2017). En la educación formal se contempla el concepto de competencia comunicativa como la habilidad de dominar distintas situaciones del habla y la escritura según la situación y el contexto; esto se considera la piedra angular para el desarrollo de la comunicación (Lacon y Ortega, 2008).

Del constructivismo y la literacidad

Desde lo descrito por Piaget, el desarrollo educativo, el aprendizaje y la creación de significados parten de un proceso en el que diversas estructuras mentales, simples y complejas, se relacionan entre sí y dan como resultado la construcción de nuevo conocimiento proveniente de saberes preconcebidos (Ortiz Granja, 2015). De acuerdo con ello, comprender es una labor interna de relación de inferencias, las cuales a su vez se gestan en la observación de generalidades para construir conclusiones que propicien el aprendizaje de conocimientos. Considerando que el constructivismo apuesta por el hecho de que el ser humano no descubre realidades plenamente establecidas y delimitadas, sino que las crea (Ortiz Granja, 2015), el éxito del aprendizaje a partir del lenguaje escrito depende de qué tanto se comprende lo que se busca comunicar, donde la información pueda asimilarse con elementos de un contexto propio.

Para Cassany (2004), la lectura no debe concebirse como una práctica mecánica ni de pura actividad cerebral porque lo que importa es cómo la cultura y la sociedad impactan en el proceso lector, tema que es abordado por la teoría de la literacidad. En este sentido, desde la literacidad el éxito de la comprensión involucra las aspiraciones personales, costumbres, teorías e intereses que subyacen en cada lector, de tal modo que en el proceso se prioriza la dimensión empírica, pues la experiencia orienta la interpretación de lo leído (Cassany, 2006). En el acto de leer, las personas interactúan con el texto y de su interpretación brota el aprendizaje, dinámica muy similar a la planteada por la perspectiva constructivista. No obstante, las TIC han introducido innovaciones en el uso del lenguaje escrito aumentando la complejidad en la comunicación y la comprensión.

La llegada del internet a la cotidianidad humana resultó en una dinámica distinta a la conocida; poco a poco la vida diaria, más que adaptarse, empezó a configurarse de acuerdo con los parámetros establecidos por este nuevo modo de comunicación (Gamboa *et al.*, 2016). Sirviéndose del internet el mundo está cada vez más conectado, por lo que convergen múltiples formatos de comunicación y textos, creados desde perspectivas diferentes y publicados de manera casi instantánea (Manrique *et al.*, 2019). A esta multiplicidad de medios y formas de leerlos se le ha denominado hipermedia, haciendo referencia a cómo el acceso a la información es tan amplio que cada vez resulta más difícil comprender qué es lo que se comunica (Polo Rojas, 2018).

La relación cine-lectura

De acuerdo con lo descrito por Poloniato (1980), la invención del cine partió de la convergencia de tres elementos decisivos: la fotografía, la película instantánea y el principio de la “linterna mágica”. La fotografía

posibilitó la creación de imágenes contenidas en una película o placa instantánea, de tal modo que, al unir varias de estas, se lograba una arcaica ilusión de movimiento; para proyectar en gran formato y lograr un movimiento fluido y más orgánico en las imágenes se necesitó de la llamada “linterna mágica”. Ya desde el siglo XVII era común utilizar un lienzo blanco tras el cual se colocaban, estratégicamente, focos de luz que reflejaban formas y figuras. La evolución tecnológica de ese juego de sombras hacía mágicamente que el movimiento luciera muy real, dando así espacio a las primeras experiencias cinematográficas.

A medida que el cine adquirió una identidad y una técnica específicas tuvo que servirse de las narraciones de la literatura para contar historias concretas (Poloniato, 1980), y en ese momento surgió una costumbre que beneficiaría a ambas expresiones artísticas. Las primeras películas fueron representaciones de obras literarias clásicas que, a diferencia de las representaciones teatrales, sumergían al espectador en una realidad completamente distinta gracias a la elaboración de escenarios e ilusiones solo posibles a través de la cámara; a su vez, la literatura adquiría popularidad al difundirse a nuevos públicos.

Tarkovsky (2019) menciona que el arte cinematográfico representa realidades de la condición humana situadas temporalmente en un contexto y espacio concretos, lo cual se logra con un flujo de imágenes que surgen de un guion gestado como narrativa escrita. La estrecha relación entre lo escrito y lo proyectado persigue un solo propósito: crear un universo a través de un lenguaje que impacte en el espectador y lo sumerja momentáneamente en esa realidad.

De la misma manera que con la literatura, el recurso cinematográfico comunica a través de la narración para impactar en su espectador y, en ese sentido, hay una literacidad cinematográfica. Cuando ve cine, el espectador pasa por un proceso de comprensión similar al del lector, cuyo resultado es la interpretación personal de la historia presenciada, por lo cual es factible que un consumidor de cine se convierta en un lector capaz de comprender cabalmente algún texto, usando para ello su contexto personal y saberes preconcebidos.

Algunos investigadores ya han estudiado el cine como un aliado en labores educativas. En el ámbito escolar, se ha utilizado como generador de hábitos lectores en actividades extracurriculares o paraescolares (Pulido Polo, 2016); de manera similar, ha servido de herramienta pedagógica en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje entre alumnos y docentes (Jiménez Marín y Elías Zambrano, 2012). Cuando un educando ve una película, no concibe el hecho como una obligación pues no lo hace para obtener la aprobación de alguna asignatura; al no imponerse, la actividad nace de la libertad y de la búsqueda de sentido personales, cuyo recorrido construye aprendizajes orgánicamente. Al terminar de ver el filme, los aprendizajes pueden complementarse con la lectura de temas relacionados con lo visto en las películas. Siguiendo esa línea de pensamiento, vale recordar lo dicho por Cruz Borda (2018) cuando da cuenta de que las proyecciones cinematográficas acostumbra a los espectadores a un proceso constante de comunicación, interpretación y comprensión.

Ocio, libertad y placer como necesidades humanas

Los conceptos ligados a la recreación humana adquirieron gran relevancia tras el auge de las revoluciones de la modernidad, cuyos frutos han sido cosechados en el siglo XXI. Las actividades de recreación son vitales en el desarrollo de aprendizajes, ya que estos no se forman en su totalidad desde el rigor académico o escolar (Domingo Argüelles, 2017). En Latinoamérica, el ocio implica más que un aumento del tiempo de descanso, pues las actividades y los recursos que se realizan en el tiempo de descanso contribuyen a la

promoción de valores, axiomas y sentidos para la sociedad. Con base en ello, la experiencia recreativa de asistir al cine es una actividad de ocio capaz de proveer aprendizajes que aventaja al rigor de la educación formal y resulta menos intimidante.

Metodología

El taller #Leerencine se desarrolló bajo la metodología de investigación-acción participativa, por lo que el promotor participó activamente con el grupo a fin de relacionarse de manera directa con la problemática (Bausela Herreras, 2004). Tuvo el propósito de fomentar la lectura desde la pantalla de un cine independiente en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México, orientado a formar lectores capaces de comprender a cabalidad lo que lean. Del 17 de febrero al 18 de abril del 2021, se proyectaron siete películas para propiciar el diálogo relacionando sus temas con obras literarias en *Autocinema21*, un establecimiento recreativo que emergió en mayo del 2020 como una alternativa para mantener la costumbre de ver cine en un tiempo asediado por cierres comerciales, aislamientos necesarios y distanciamientos sociales debido a la pandemia. El promotor de lectura —primer autor de este artículo— realizó una invitación para asistir gratuitamente a las funciones de cine y sesiones dialógicas correspondientes. Este taller se realizó bajo las indicaciones sanitarias y el esquema de actividades del autocinema, donde las proyecciones eran vistas desde el medio de transporte de los participantes. Se desarrollaron algunas reuniones presenciales solo para los asistentes del taller en el espacio al aire libre que también prestó el establecimiento. Los soportes más importante para la realización de las actividades fueron los medios virtuales, principalmente el internet, lo que posibilitó la socialización de textos en formatos electrónicos.

La investigación-acción establece las fases de planeación, observación, acción y reflexión (Bausela Herreras, 2004) a lo largo de la intervención. Dentro de la planeación se diseñó una cartelera de siete películas: *Troya*, de Petersen (2004); *Piratas del caribe: Navegando aguas misteriosas*, de Marshall (2011); *Yo, robot*, de Proyas (2004); *Brazil*, de Gilliam (1985); *Taxi Driver*, de Scorsese (1976); *El coronel no tiene quien le escriba*, de Ripstein (1999), y *Kick-Ass*, de Vaughn (2010). Estos filmes fueron seleccionados por tres elementos fundamentales: a) se inspiraban parcial o completamente en alguna obra literaria; b) contenían personajes entrañables y fáciles de reconocer, y c) desarrollaban una historia atractiva para los espectadores. Por otro lado, la cartografía lectora relacionada con tales proyecciones estuvo compuesta por los siguientes títulos: *La Ilíada* (Homero, 2014), *Odisea* (Homero, 2015), *Yo Robot* (Asimov, 2009), *1984* (Orwell, 2014), *El túnel* (Sábato, 2018), *El coronel no tiene quien le escriba* (García Márquez, 2020), *A sangre fría* (Capote, 2005) y *Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 2004).

En la intervención se aplicaron estrategias como lecturas en voz alta, ejercicios de escritura creativa y diálogos de reflexión colaborativos. La principal forma de operar partió de una lógica gradual que presentaba, poco a poco, obras literarias mediante la pantalla de cine. En primer lugar se apreciaba el filme seleccionado; al terminar, se daba una breve semblanza del autor y de la obra que inspiró la película, y días más tarde, en una sesión virtual, se presentaba la fuente literaria directa. Al finalizar, se conformaban nuevos conocimientos sobre obras literarias y su relación con las narrativas cinematográficas, además de esbozar lo que se vería en la siguiente función de cine y su sesión dialógica. Lo anterior corresponde a las etapas de acción y observación de la investigación-acción. Dada la conver-

gencia de sesiones virtuales y algunas presenciales, los asistentes mostraron algunas diferencias en sus comportamientos; por ejemplo, durante las sesiones en formato virtual participaban más quienes lo hacían poco durante las charlas presenciales.

Para la medición y monitoreo del progreso en las actividades se diseñaron dos encuestas principales. La primera, que se aplicó en la sesión inaugural y fungió como un diagnóstico, tuvo el propósito de recabar datos referentes a los intereses de los participantes y aportó información valiosa respecto a cómo percibían el hábito de la lectura y el consumo de cine. La segunda encuesta, considerada como evaluación, se aplicó al término de la intervención y mostró las apreciaciones del grupo respecto a las actividades realizadas.

Resultados generales

La convocatoria lanzada a inicios de febrero de 2021 reunió un total de dieciséis asistentes. Que las funciones de cine no tuvieran costo representó una ventaja en la búsqueda de participantes. Sin embargo, la cifra se redujo a doce apenas al segundo día. Una semana más tarde, después de la segunda proyección, el número descendió otra vez y quedó en nueve asistentes. En la tercera jornada de trabajo desertó un último integrante y con ello se concretó el grupo definitivo, conformado por ocho personas. La encuesta diagnóstica se aplicó a los dieciséis participantes que asistieron a la primera sesión. Al separar las respuestas, se compararon las de quienes mostraron interés al detallar sus expectativas de la intervención con las de quienes carecían de motivación, cuya información predijo las futuras deserciones.

Del grupo focal, conformado por ocho participantes, cinco eran hombres y tres mujeres; salvo en el caso de dos hombres mayores de 50 años, la edad de los asistentes oscilaba entre los 20 y los 35 años. En este artículo, los miembros del grupo se identifican como Antonio, Eduardo, Edgar, Josué, Mario, Carla, Patricia y Yuriana. Todos estudiaban o estudiaron en la universidad, en instituciones públicas o privadas y en distintas ramas del conocimiento.

De las participaciones y su relación teórica

La etapa de reflexión de la investigación-acción participativa se derivó de la visualización de los filmes. Cuando se proyectó la película *El coronel no tiene quien le escriba* (Ripstein, 1999), el promotor realizó la lectura en voz alta del primer capítulo de la novela homónima de manera presencial. Tras la lectura, dos participantes ofrecieron reflexiones. Mario dijo:

A pesar de doblarles la edad, que existan este tipo de actividades para mí es muy valioso. Aquí hay varios puntos de vista; yo desde cuándo quería sumarme a algún grupo parecido y compartir el gusto por leer [...] se siente bien juntarse con jóvenes de esta generación preocupados por leer. Sigue habiendo ganas de cambiar las cosas (Mario, participante, 60 años).

En esta reflexión se puede apreciar la importancia que se otorga al ocio y la manera de compartir actividades de grupo; la libertad de hacer lo anterior es entendida por Sartre (2009) como el elemento más importante para formar identidad.

Por su parte, Antonio, apelando también a una edad avanzada, afirmó que: “la lectura en voz alta es una oportunidad de disfrutar las cosas que uno leyó de joven pero ya se le olvidaron, lo cual se agradece mucho, pues requiere de mucho esfuerzo y nervios para quien lo hace” (participante, 51 años). Dicho comentario se inscribe en la teoría constructivista, pues a partir del conocimiento de los participantes surgieron nuevos significados (Ortiz Granja, 2015). Yuriana, una de las tres mujeres asistentes, presentó el siguiente análisis:

Yo creo que este tipo de películas son como obras de teatro en el cine. Yo también me acuerdo que leí esa novela como por segundo de secundaria, pero no me acordaba que fuera tan bonita. A mí me gustó mucho la película que nos pusieron hoy y me dan muchas ganas de leer, ya con atención, el libro. Además me acuerdo que es chiquito, no parece difícil (Yuriana, participante, 32 años).

El mensaje de esta reflexión coincide con lo descrito por Cruz Borda (2018) respecto a la transición del cine hacia la literatura. Por su parte, Eduardo dijo que coincidía con todos los comentarios y para agregar añadió: “es curioso que García Márquez se base en su niñez y su propio abuelo para representar al coronel. Creo que es justo eso lo que hace a la novela tan entrañable” (participante, 28 años).

Los comentarios hechos por los participantes vislumbran que la comprensión depende de la apropiación de la lectura porque se adaptan elementos de información ajenos y se mezclan con conocimientos propios. En ese sentido, fue el contexto personal lo que llevó a los asistentes a comprender lo leído (Cassany, 2006).

Después de la proyección de *Troya* (Pettersen, 2004), el promotor incitó al diálogo durante una sesión, en esta oportunidad virtual, preguntando si alguno de los participantes conocía el mito en el que se basó el filme. Edgar tomó la palabra:

Esta es una de mis películas favoritas. Mi papá me la enseñó cuando yo era niño y creo que también es parte del porqué quise estudiar cine. Yo sí conozco el mito, me lo contó mi papá, pero no he leído el libro en el que se basa, que es *La Ilíada*. Tengo entendido, por ejemplo, que en el libro interfieren los dioses y aquí en la película no. Aunque yo creo que así está mejor, porque imagínense hacer una película con dioses que le ganen a Aquiles, va a resultar igual de mala que la franquicia de *Furia de Titanes* [...]

A mí la película se me hace impresionante. No he visto guerras parecidas, salvo las de *El señor de los anillos*. Respecto al libro, tampoco lo he leído, pero tengo entendido que es uno de los grandes clásicos. La verdad, a mí sí me dan ganas de leerlo después de esto; ya había visto la película hace algún tiempo y desde ahí me encantó, pero no sabía todo esto que se nos está diciendo de Homero y que, más que inventarlo, todos estos temas eran como la tradición de los griegos. Ya sabiendo eso se me antoja leerlo poco a poquito, porque sé que es muy grande (Edgar, participante, 20 años).

En esa línea, Patricia afirmó:

Yo también sabía eso de *La Ilíada*. Parece que su autor Homero hizo casi casi una religión y hasta sacrificios y ofrendas se les hacía a los dioses. Empecé a leer el libro hace unos años, pero la verdad me aburrió un poco porque la forma en que está escrito es como un poema muy largo; a mí me gusta más la escritura de corrido (Patricia, participante, 34 años).

En estas reflexiones subyace lo afirmado por Jiménez Marín y Elías Zambrano (2012), quienes argumentan que la observación de películas motiva los intereses y genera ganas de acercarse a la lectura.

Otra sesión significativa correspondió a la proyección de *Kick-Ass* (Vaughn, 2010), donde se buscó relacionar el filme con el clásico de la literatura hispanoamericana *Don Quijote de la Mancha*. Josué, quien había permanecido callado durante toda la sesión anterior, fue el primero en preguntar: “¿No podría ser considerado entre los que saben como una falta de respeto comparar esa novela, que sé que es como lo máximo, con una película de superhéroes y así con groserías?” (participante, 24 años). A su pregunta respondió Mario por propia iniciativa:

Eso que preguntas es interesante, Josué, lo bueno que aquí no estamos entre eruditos ¿no? ¡Ja, ja! No, pero ya en serio, la verdad es que yo no había visto esta película y sí, en efecto, no la hubiera visto por mi propia cuenta por eso que dices de los superhéroes y el tema. Pero ya que la vi, creo que sé por qué nos la propuso [el promotor]. Yo ya leí *El Quijote*. Es de verdad una maravilla, no hay pérdida. Es tan impresionante que justo eso que piensas de su seriedad lo rompe el narrador del libro. La novela es hasta cómica, hay de todo. Esta película es básicamente eso: el mismo principio que sigue el libro. Una persona que de tan obsesionada con su tema se vuelve loca y termina creyéndose personaje. Aquí son los cómics, allá eran los libros de caballería. Repito, no había visto esta película pero le encuentro todo el sentido a su relación con la novela. Obviamente no es ni un gramo de lo genial que es *El Quijote*, pero me parece excelente que se incite a leer la novela desde este ejemplo. Muy buen acierto (Mario, participante, 60 años).

El comentario de Mario devela el proceso de obtención de conocimientos a través de inferencias (Ortiz Granja, 2015) y la capacidad de interpretar una lectura desde distintos contextos (Cassany, 2006).

En la encuesta final, utilizada como instrumento de evaluación, se incluyó la siguiente pregunta: ¿Cómo valorarías esta experiencia?, a la cual respondieron algunos asistentes con sus puntos de vista. Patricia opinó: “Como muy buena, me resultó bien agradable, interactiva y me aportó muchísimo conocimiento nuevo, además me recordó que la lectura no es aburrida. Sí me gusta leer, pero había dejado de hacerlo, ahora con esto de verdad que pretendo regresar” (participante, 34 años). Yuriana comentó: “Este tipo de actividades son entretenidas y enriquecedoras, más ahorita en la pandemia, que no hay mucho que hacer fuera de trabajar. Como maestra, creo incluso que podría hacer actividades parecidas con mis alumnos de secundaria y acercarlos a leer” (participante, 32 años). Josué expuso: “La considero muy enriquecedora al crear un espacio de debate acerca de temas diversos que no siempre se tocan en cualquier lugar” (participante, 24 años). Edgar dijo que le agradó y le motivó para acudir al cine una vez terminara la pandemia, y Eduardo coincidió en que le resultó muy enriquecedora. Con base en estas respuestas, se deduce que el recurso cinematográfico puede ser utilizado para promover la lectura y favorecer hábitos intelectuales críticos bajo un entorno armónico y placentero.

Los comentarios mostrados fueron seleccionados como los más relevantes por situar a las personas en el contexto social y cultural de la intervención de acuerdo con lo planteado por la metodología cualitativa (Quecedo Lecanda y Castaño Garrido, 2003). El promotor buscó comprender la realidad de los participantes, escuchando y registrando sus perspectivas, intereses y conceptualizaciones respecto a los textos y las películas. Posteriormente se realizó el análisis de las teorías que sustentaron el proyecto y, finalmente, se realizó un análisis de los objetivos de la intervención y de los resultados obtenidos desde

el enfoque sociocultural que se desglosan en la Tabla 1. Se destaca que estos últimos se alcanzaron con los ocho participantes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Objetivos y resultados

Objetivo	Resultado y participación
Promocionar la lectura a través del gusto por asistir al cine.	Se propició un espacio para la socialización de ideas, interpretaciones y contextos, en el que hubo reflexión a través del cine y su relación con la lectura.
Mostrar la relevancia e influencia de la literatura en la cultura.	Se estimuló la construcción de significados propios y el cuestionamiento de los contextos en que las obras fueron escritas. Los participantes interpretaron las semblanzas de los autores proporcionadas por el promotor a través de una realidad y época personales. Lo reflexionado en las charlas sirvió para adentrarse en la literatura y su vínculo cinematográfico, donde se compartieron conclusiones basadas en paráfrasis de los textos.
Favorecer procesos de comprensión lectora, así como la presentación de distintos formatos de lectura en la comunicación hipermediática.	Conforme las sesiones del taller pasaban, el grupo se fue acostumbrando a consumir otros medios de información al ofrecer a los participantes fuentes alternativas para indagar en la lectura. También a ver otras propuestas de cine como cortometrajes y documentales relacionados con la literatura. Por su inclinación hacia la narrativa del cine los usuarios preferían los medios que combinaban imágenes con textos, lo que facilitaba su proceso de comprensión.

Conclusiones

Los resultados obtenidos develan que, con el transcurrir del tiempo, los espectadores de cine se acostumbran a un tipo de narrativa muy común en el lenguaje escrito que presenta relación con varios tipos de comunicación —incluida la verbal—, entre los que impera la lectura. El comentario hecho por una de las participantes en el taller, Yuriana, quien mencionó que esta experiencia le puede ser útil en su contexto como profesora de educación secundaria, da cuenta de que el cine puede ser eficaz como herramienta de aprendizaje. De acuerdo con su comentario, esta estrategia es factible para acercar la lectura a los alumnos de manera armónica sin que se perciba como una obligación.

Fomentar la lectura mediante esta propuesta facilitó estrategias de comprensión para encarar el lenguaje y la comunicación que se desarrollan en la actualidad hipermediática, donde la adquisición de conocimientos se realiza a partir de múltiples formatos y modelos de lectura; ello hace que las formas de transmitir la información sean más complejas y precisen de inferencias para entenderla (Manrique *et al.*, 2019). Se concluye que los espectadores que se acercan a la lectura generan una nueva manera de percibir el lenguaje escrito que les permite discernir qué tipo de información percibida es útil y cuál no.

Hoy día es muy común unir letras con imágenes y otros elementos. El amplio catálogo de símbolos e interpretaciones coexistentes en los medios que conforman las TIC hacen de la comprensión lectora una necesidad cada vez más relevante. Con el propósito de armonizar el proceso que lleva a comprender, el cine sirve como primer acercamiento narrativo y favorece la construcción de conocimientos. Dicha virtud puede enmarcarse en lo descrito por Cassany (2006) sobre la literacidad y la importancia sociocultural de los sujetos, pues desde el contexto personal se logra la interpretación de ideas y el paso al pensamiento crítico.

La decisión de relacionar las películas proyectadas con los títulos mencionados se tomó bajo el entendido de que eran obras ampliamente conocidas, incrustadas en el imaginario y la cultura populares, con mucha presencia en la comunicación de la hipermedia. En ese sentido, leer y ver cine resultó un eficaz puente con el que los usuarios pudieron acostumbrarse a relacionar las letras con elementos audiovisuales que contienen información tácita; esta unión de lenguajes predomina en la cotidianidad del presente. Por lo tanto, la principal conclusión indica que los promotores de lectura pueden servirse de la cinematografía para generar hábitos de lectura lúdicos capaces de refinar el manejo de la comunicación.

De acuerdo con su enfoque de investigación-acción participativa, esta propuesta cumplió con los tres objetivos presentados en la Tabla 1, donde el puente narrativo formado entre el cine y la literatura fue el principal medio para fomentar la lectura desde su aspecto sociocultural, lo que favoreció los procesos de comprensión y adquisición de conocimientos.

Finalmente, hoy se estima lo visual por encima de lo escrito porque la sociedad está más acostumbrada a ver historias que a leerlas. Sin embargo, el cine no busca suplir la experiencia literaria que ofrecen las letras. Es un error suponer que la inclinación hacia una práctica signifique dejar obsoleta la otra, porque tanto el cine como la literatura son artes perfectas con grandes ventajas que al colaborar potencian sus beneficios. Por lo tanto, promover la lectura mediante el recurso cinematográfico no implica riesgos, y sí muchas ventajas. Vale la pena recordar que, muy parecido a lo dicho por el famoso hidalgo de la triste figura, el que vea y lea mucho andará mucho y sabrá mucho.

Referencias

- Arias Vivanco, G. E. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Boletín Redipe*, 7(1), 86-94. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/419>
- Asimov, I. (2009). *Yo, Robot* (M. B. Barret, trad.). Edhasa.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Capote, T. (2005). *A sangre fría* (J. Z. Goicochea, trad.). Anagrama.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 2(25), 6-23. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/explorandonecesidadesactualesdecomprension.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cervantes, M. (2004). *Don Quijote de la Mancha* (F. Rico, ed.). Real Academia Española. (original publicado en 1605).
- Cruz Borda, J. D. (2018). El cine foro como promotor de la lectura crítica. *Infometric@ - Serie Sociales y humanas*, 1(2). <http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/77/76>
- Domingo Argüelles, J. (2017). ¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el hábito de leer. Océano Travesía.
- Gamboa, A., Muñoz, P., y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134149742004>
- García Márquez, G. (2020). *El coronel no tiene quien le escriba*. DeBolsillo.
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor*. Paidós.
- Gilliam, T. (dir.). (1985). *Brazil* [película]. Embassy International Pictures.
- González García, M. (2015). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. *Education Siglo XXI*, 33(1), 175-194. <https://doi.org/10.6018/j/222551>
- Homero (2014). *La Ilíada* (J. M. Pabón, trad.). Gredos (original ca. siglo VIII a. C.).
- Homero (2015). *Odisca. Versión de Ezequiel Zaidenweg*. Grandes Obras de la Literatura Universal. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/La-Odisca-de-Homero.pdf> (original ca. siglo VIII a. C.)

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020, febrero). *Módulo sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- Jiménez Marín, G., y Elías Zambrano, R. (2012). Publicidad en 35 películas: el cine como instrumento para la formación en la universidad. Experiencias en las universidades de Cádiz y de Sevilla. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 1(2), 163-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3966892>
- Lacon, N., y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- Manrique, Y., Alvarado, F., y Peña, N. (2019). La lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, (22), 263-277. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10051
- Márquez Jiménez, A. (2017). Editorial: sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, (155). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13250922001>
- Marshall, R. (dir.). (2011). *Piratas del Caribe: Navegando aguas misteriosas* [película]. Walt Disney Pictures.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 19, 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Orwell, G. (2014). *1984* (M. T. García, trad.). DeBolsillo.
- Petersen, W. (dir.). (2004). *Troya* [película]. Warner Bros Pictures.
- Polo Rojas, N. D. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, 33, 41-64. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7003>
- Poloniato, A. (1980). *Cine y comunicación*. Trillas.
- Proyas, A. (dir.). (2004). *Yo, robot* [película]. Davis Entertainment.
- Pulido Polo, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. *Opción*, 32(8), 519-538. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048481031>
- Quecedo Lecanda, R., y Castaño Garrido, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Reia, V., Burn, A., y Reid, M. (2014). Literacia cinematográfica: reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 354-367. http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1015_UK/RLCS_paper1015.pdf
- Ripstein, A. (dir.). (1999). *El coronel no tiene quien le escriba* [película]. Alta Films.
- Sábato, E. (2018). *El túnel*. Seix Barral.
- Sartre, J. P. (2009). *El ser y la nada* (J. Valmar, trad.). Losada.
- Scorsese, M. (dir.). (1976). *Taxi Driver* [película]. Bill/Philips-Italo/Judeo Productions.
- Tarkovsky, A. (2019). *Esculpir el tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Thibaut, P. (2020). El nexo entre literacidad y cultura digital: una mirada docente en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-13.
- Vaughn, M. (dir.). (2010). *Kick-Ass* [película]. Marv Films y Plan B Entertainment.