UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
«FRANCISCO GARCÍA SALINAS»

UNIDAD ACADÉMICA DE LETRAS

MAESTRÍA EN COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

LA LECTURA COMO EXPERIENCIA Y LA LITERATURA COMO CATALIZADOR

LABORATORIO DE MOTIVACIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

PRESENTA
LIC. ALONDRA ROSALES GÓMEZ

DIRECTOR
DR. EDGAR ADOLFO GARCÍA ENCINA

COMITÉ TUTORIAL
DRA. IRAÍS CASTILLO RANGEL

ZACATECAS, OTOÑO DE 2025

A Starosta, el idiota; a Teo, el gato persa y al changuito rosa de Chapultepec.

A Leidy, por su corazón de león.

Yo soy un diluvio, a los milagros:

Dra. Petra, mi madre, la razón de mi existencia, por ti tengo fe, alma, educación y aliento. Todo el amor que encuentra cabida en mi espíritu es para ti, desde el primer latido que de mí escuchaste hasta el último que mi corazón sea capaz de emitir.

Dr. Carmelo, el fan número uno de *Feel* de Robbie Williams, gracias por ser mi maestro en la vida. *C'mon hold my hand*, pues eres uno de los pilares de lo que he sido, soy y seré.

Christian e Itza, las luces de bengala que iluminan mis oscuridades. Compartimos el corazón y las manos, qué fortuna la mía verlos crecer a mi lado y ahora mirar hacia arriba en búsqueda de sonrisas, sabiduría y complicidad.

Mamá Chuy, tío Mario y tía Angelita, en la tierra blanca que se levanta del camino, en el caldo de cócono, en los nopalitos recién cortados, en la peña del cerro y en los cielos cuajados de estrellas se sintetizan mis pulsiones vitales, ahí con ustedes en el rancho.

Mis mejores amigas y amigos: LaCasaDeHarry, Ximena y Alina, ustedes son la cálida chimenea de la cabaña que está en el bosque en el que me pierdo a veces. Son el sol y la luna que se quitan la sed en el agua de la

fuente que está en medio de mi desierto. Gudfelas, Jorge y Brandon, gracias por ser y estar cuando necesito ruido o silencio, risa o contención, descanso o aventura, hogar o mundo. Por más años de amistad, cuidados, comida, películas, música y cábula.

Los Fabulosos sin Cadillac, el café de los domingos, la conversación, las palabras de aliento y de auxilio me regalaron el sentimiento de que, durante este proceso, fui parte de un equipo y si no me sentí sola es a causa suya, les agradezco con el alma.

Nuestras lectoras, Dras. Beatriz, Iraís y Sonia, sin su percepción única de la enseñanza y la literatura, sin sus comentarios llegados a tiempo y recomendaciones para enriquecerlo, este trabajo de investigación no sería lo que es.

Dr. Edgar, todos necesitamos una guía; la delgada línea amarilla en la carretera, la estrella en el firmamento que nos indica el norte, el índice al principio del libro para encontrarnos en el mar de páginas, eso fuiste para mí desde el día uno, porque cuando no supe qué hacer me sugeriste, cuando desconfié de mi escritura me leíste, me corregiste y me recomendaste y cuando perdí el rumbo ante las adversidades, me regresaste a la senda que abrimos y, con esta tesis, cerramos.

«Hace frío en la oscuridad; solamente con un
rayo de tu luz me podría abrigar».
Rayo de Luz, José Madero.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN
[de la página 8 hasta la 11]

CAPÍTULO I
LABORATORIO DE MOTIVACIÓN LECTORA
[de la página 12 hasta la 57]

CAPÍTULO II
PROPUESTA Y APLICACIÓN
[de la página 58 hasta la 96]

CAPÍTULO III
ANÁLISIS DE RESULTADOS
[de la página 97 hasta la 116]

CONCLUSIONES
[de la página 117 hasta la 120]

BIBLIOGRAFÍA
[de la página 121 hasta la 123]

El laboratorio es infinito y es profundo
[…]
Captar lo dicho
Y modificar la acción

Será un mecanismo más allá de la conciencia
Que espera su momento de ser
En cualquier nivel.

Alfredo Castellanos, *Libro de las anticipaciones.*

INTRODUCCIÓN

Existen diversas formas de acercar a una persona a la literatura en ámbitos escolares. Se reúnen, por ejemplo, manuales de estrategias para que los más pequeños jueguen y encuentren goce en los textos escritos; también se cuenta con numerosas vialidades para conectar a los adolescentes con el material literario, desde el uso de las redes sociales, los videojuegos, el cine y la música, hasta la incorporación de materias especializadas en el nivel Medio Superior. Cuando un estudiante de este nivel es imperado a elegir una carrera universitaria y se advoca por las letras, el trabajo de quienes estudiamos, enseñamos y difundimos la literatura y la lectura está hecho, pero ¿qué pasa con aquel que se decanta por una carrera que no involucra el consumo literario? ¿Existirán maneras de trabajar con estos estudiantes en aras de brindarles una experiencia lectora?

Este trabajo de investigación tiene como finalidad presentar el Laboratorio de Motivación Lectora (LML), específico para alumnas y alumnos de educación superior, con el cual se pretende crear una reflexión dialógica entre los participantes y los materiales presentados por el mediador. Obtener miradas distintas que enriquezcan las nociones sobre literatura es relevante, así como brindar experiencias lectoras a estudiantes de áreas distantes de las Humanidades, pues es posible que

lleven mucho tiempo sin leer algún producto cultural dentro de la escuela o fuera del enfoque del entretenimiento.

La modalidad del laboratorio es una estrategia didáctica que se ha explorado en diversas formas, tales como el de investigación de Beatriz Ramírez[1] y el laboratorio de investigación-creación de Mónica Marcell Romero.[2] No obstante, el término ha sido poco explorado en México, de modo que la pertinencia de esta investigación recae en la creación de una forma innovadora para llevar la literatura a áreas académicas que mantienen su consumo literario de forma escolarizada al mínimo.

El LML acerca a los participantes a textos literarios, la música y el cine y su exploración pretende incidir en la búsqueda de la experiencia lectora y el goce estético, además de la empatía y el pensamiento crítico, necesarios para la vida profesional y cotidiana. La organización del laboratorio gira en torno a los siguientes objetivos: desarrollar la literacidad crítica, ampliar su acervo literario a través de la revisión de los materiales en el aula y propiciar experiencias lectoras entre los participantes.

Para ello se revisan textos literarios y medios audiovisuales seleccionados y organizados en un plan curricular que aborda seis semanas de trabajo, en una sesión de hora y media por semana. La temática del laboratorio, *Hábitos alimenticios y Trastornos de la Conducta Alimentaria,* fue elegida por los alumnos a partir de un cuestionario previo a la construcción del mismo. Este proceso inició con la teorización alrededor del laboratorio y la reunión y organización del plan curricular para proceder con el trabajo en el aula. Como resultado de la puesta en práctica es

---

[1] Ramírez, Beatriz. 2008. "Laboratorios basados en investigación: …". Revista de Investigación Educativa. 7. Julio-diciembre. Recuperado el 25/03/24 de: http://www.uv.mx/cpue/num7/practica/ramirez_laboratorios_investigacion.html .

[2] Romero, Mónica. 2012. "Habitar los laboratorios de investigación-creación. Apuntes desde la experiencia". *Praxis & Saber*. Vol. 3. Núm. 6. Segundo Semestre. pp. 89-105.

el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos, evidenciado mediante un análisis cualitativo y comparativo entre las respuestas de los participantes a un cuestionario de entrada y uno de salida, nominados *pretest* y *postest*, respectivamente.

En el primer capítulo se esbozan los antecedentes y el planteamiento del problema, al que se busca dar solución con el proyecto de intervención, asimismo, se exponen los fundamentos teóricos de la elección de un Laboratorio y no de un círculo de lectura o un taller literario, así como las bases que sostienen la práctica. Se exploran los antecedentes del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior con el propósito de rastrear la relación entre la literatura y los estudiantes en su vida académica. Este capítulo se trabajó en durante una movilidad estudiantil con el Centro de Actualización del Magisterio en la ciudad de Zacatecas con la Dra. Sonia Robles.

Después de este análisis al MCCEMS, se propone el Laboratorio de Motivación Lectora para alumnos de Educación Superior en el Capítulo II. Se parte de la idea de que es posible llevar la literatura a espacios que la han dejado de lado, pues en esencia, no tiene nada que ver con los currículos de las diferentes áreas del conocimiento que ofrece la Universidad Autónoma de Zacatecas, institución en la que se realizó el proyecto de intervención; en la Licenciatura en Nutrición con la Dra. Iraís Castillo Rangel, quien fue la conexión entre la Unidad Académica de Letras y el área de Ciencias de la Salud y quien es además coasesora de la investigación.

Para cerrar, se exponen los resultados de la investigación con un enfoque mixto, es decir, tanto cuantitativo como cualitativo. Se presentan los datos numéricos en gráficas para después realizar el análisis correspondiente, tomando en cuenta el contexto, la bitácora realizada durante la aplicación del proyecto de intervención y las posibles respuestas a las preguntas que se formula la investigación, especificadas *a priori.* La investigación contó con la beca de estudios

de posgrado de calidad que otorga la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación.

C A P Í T U L O I

LABORATORIO DE MOTIVACIÓN LECTORA

En el presente capítulo se desarrolla la teorización alrededor del Laboratorio de Motivación Lectora a partir de los antecedentes que dan pauta a un planteamiento del problema al que se pretende dar solución con la propuesta. Se ahonda en la modalidad de enseñanza denominada «laboratorio» para dar como resultado un espacio pertinente para que alumnos, cuyo enfoque profesional y personal no está centrado en la literatura, obtengan experiencia lectora, acrecienten su acervo literario y desarrollen literacidad crítica, por medio de etapas lectoras y la implementación del cine y la música como puentes con la literatura y la lectura.

ANTECEDENTES (ESTADO DE LA CUESTIÓN)

El logro del Marco Curricular Común (MCC) de la Educación Media Superior (EMS) es homogeneizar los contenidos que se imparten en instituciones del nivel, ya que anterior a éste, cada Subsistema comprendía su propio plan curricular. En el 2019 se reunieron docentes de este nivel a diseñar tal MCC, en el que «se presentan las *Progresiones de Aprendizaje* para el logro de los aprendizajes de trayectoria (perfil de egreso) de cada una de las áreas y recursos del currículo fundamental. Así mismo, se incorporan las progresiones del currículo ampliado, integrado por los recursos socioemocionales y los Ámbitos de formación socioemocional».[3]

Lengua y Comunicación forma parte de los Recursos Sociocognitivos, que «son aprendizajes articuladores, comunes a todas/os las/os egresadas/os de la EMS […]. Desempeñan un papel transversal en el currículum para lograr aprendizajes de trayectoria».[4] Este Recurso Sociocognitivo

> es el conjunto de habilidades verbales y cognitivas fundamentales, tales como la comprensión, el análisis, la comparación, el contraste y la formulación discursivas, que permite al estudiantado el disfrute del uso de la lengua y el procesamiento de la información obtenida a través de textos escritos y/o de fuentes orales y visuales, tanto en su lengua nativa como en otras.[5]

Tales habilidades amplían la capacidad del individuo para relacionarse con los otros, comprender su realidad, así como transformarla, explicarla y expresar

---

[3] Secretaría de Educación Pública, 2024. *Progresiones de Aprendizaje del MCCEMS. Recursos Sociocognitivos, Áreas de Conocimiento y Recursos Socioemocionales.* p. 3.

[4] Ibid. p. 5.

[5] Idem.

emociones, puntos de vista, críticas y planteamientos en lo individual y lo social.[6] Desde el nombre se aprecia el enfoque comunicativo que se le da a la enseñanza de la lengua; en la primera categoría se desarrolla su conformación «por conocimientos, habilidades o experiencias comunicativas del estudiantado que se centran en la percepción y recepción de los mensajes de su lengua materna y otras», de modo que resulten competentes comunicativamente.

En la segunda categoría se refiere a la exploración del mundo a través de la lectura y se hace hincapié, sobre todo, en que es un proceso continuo y acumulativo. Los fines que se persiguen a través de la lectura son la utilidad de los textos que se leen, pues «podrá seleccionar, obtener, comprender, interpretar y aprovechar la información contenida en diversos textos, de forma que les permitan el entendimiento sobre sí mismo, los demás o su entorno social o ambiental».[7] También se busca que los estudiantes encuentren goce estético en los textos y a su vez, resuelvan inquietudes y necesidades sobre sí mismos a través de los nuevos conocimientos que adquieran leyendo.

La tercera categoría reúne la expresión verbal, visual y gráfica de las ideas, pues «alude a procesos mentales o experienciales que implican la concepción, composición, enunciación y publicación de los mensajes, con base en uno o en la combinación de varios formatos».[8] La última categoría:

> refiere a los procesos cognitivos o experienciales que le permitan al estudiantado plantear preguntas, desarrollar procesos de construcción de conocimiento y modelos conceptuales para responderlas o resolver problemas, así como exponer sus resultados y conclusiones a través de uno o varios formatos que sean apropiados para su trasmisión.[9]

---

6 Idem.
7 Ibid. p. 6.
8 Ibid. p. 7.
9 Ibid. p. 7-8.

El perfil de egreso se conforma de aprendizajes que les permiten a los estudiantes valorar expresiones de múltiples fuentes, así como explicar la realidad y tomar decisiones pertinentes, transmitir conocimientos a través de manifestaciones verbales y no verbales con el fin de comprender y transformar su realidad, indagar sobre una situación y divulgar los resultados de sus hallazgos en beneficio de sí mismo y su entorno.[10] Surge la duda, después de esta revisión hacia el MCC de la EMS, ¿dónde está la lectura?

Las Progresiones del aprendizaje, por las que se debe entender «la descripción del recorrido adecuado de los aprendizajes, en una graduación creciente de complejidad, desde las etapas más simples, hasta el logro de las metas de aprendizaje establecidas en el programa para cada semestre»,[11] indican que cada semestre ahonda de acuerdo al nivel de los estudiantes en la comprensión de la lectura, pues forma parte de los contenidos rectores que se trabajan durante tres semestres con distintos fines. Para primer semestre la «comprensión de la lectura y la composición de textos, así como estudio y composición de diversas fuentes de información»[12] es para «distinguir la información fundamental de la información accesoria»,[13] de modo que «permite al estudiantado tomar decisiones a partir del análisis de situaciones complejas, con base en la capacidad de reconocer y jerarquizar los factores clave involucradas».[14] En segundo semestre, la comprensión de lectura permite «analizar y emitir una opinión crítica sobre el contenido y al forma»[15] y en tercer semestre tiene el fin de «problematizar sobre un tema con base en la lectura o estudio de dos o más textos o fuentes de información».[16]

---

10 Ibid. p. 11.
11 Ibid. p. 12.
12 Ibid. p. 13.
13 Idem.
14 Ibid. p. 21.
15 Idem.
16 Ibid. p. 14.

Los elementos concretos de la práctica lectora, sea comprensión o hábito, se utilizan de manera implícita al asumir que está presente en la vida académica de los estudiantes, pues no se esbozan estrategias y ni siquiera se menciona la motivación lectora ni los acercamientos a la literatura, la cual queda relegada a los textos a los que se dará lectura para ejercitar la comprensión lectora con el fin de alcanzar los objetivos planteados para cada semestre. Además, se percibe una tendencia a catalogar la lectura como una herramienta que coadyuvará al alcance de los objetivos ya planteados y no verla como un fin en sí mismo, a pesar de que se plantea que los alumnos deben experimentar goce estético a través de las lecturas que se proponen.

En este tenor, el canon escolar incluye los siguientes textos; se sugieren para primer semestre: *Poemas*, Nezahualcóyotl; *La calavera de cristal*, Juan Villoro; *Aura,* Carlos Fuentes; *1984*, George Orwell, *Caperucita Roja*, Charles Perrault, *Mujer en punto cero,* Nawal Al-Sa'dawi y *Hamlet*, William Shakespeare. Para segundo se proponen: *Diles que no me maten* y *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, *La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada* y *Crónica de una muerte anunciada,* Gabriel García Márquez: *Corazón de piedra verde*, Salvador de Madriaga; *El señor de las moscas*, William Golding; *Como agua para chocolate,* Laura Esquivel, *Momo,* Michel Ende; *Casa de Muñecas*, Henrik Ibsen; *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, Robert Louis Stevenson; *El gato negro,* Edgar Allan Poe; *Arráncame la vida*, Ángeles Mastretta; *El perfume,* Patrick Süskind; *La vida de Lazarillo de Tormes,* Anónimo y para tercero se recomiendan *Poemas*, Sor Juana Inés de la Cruz. *El Hobbit,* J. R. R. Tolkien; *Casa tomada,* Julio Cortázar; *Metamorfosis,* Franz Kafka; *Ensayo sobre la ceguera,* José Saramago y *Ciudad Real,* Rosario Castellanos.

El precepto de la gradación creciente en complejidad se vislumbra en los textos sugeridos, pues los primeros son más sencillos que los últimos, que ya son textos que requieren más experiencia y conocimientos tanto literarios como

lingüísticos. Resalta la selección de textos de la literatura universal, literatura mexicana e hispanoamericana, abundan los autores y apenas se cuenta con la presencia de mujeres en esta lista, obedeciendo a un modelo de enseñanza de literatura que roza el historicismo patriótico pues se le concede la función a la literatura de «crear una conciencia nacional con el conocimiento de los autores y obras más representativas de cada país».[17] No obstante, gracias a la flexibilidad característica del MCC, el docente y los estudiantes tienen la libertad de implementar estos u otros textos sugeridos por los mismos y dar uso de ellos como mejor les convenga, ya que el canon escolar que se maneja es una mera sugerencia.

Lengua y Comunicación está presente durante los primeros tres semestres, los siguientes tres prescinden de la formación específica de este Recurso Sociocognitivo. En el supuesto de que se cumple con el perfil de egreso que se pretende, no debería haber mayor problema con que se deje de lado el estudio de la lengua en la EMS, mas abandonar el ejercicio de la lectura dentro del aula parece un desacierto, ya que desde el principio se formula que se trata de un proceso continuo y acumulativo y se corta de tajo para cuarto semestre.

No sólo es contraproducente dejar la lectura de literatura fuera del aula, también lo es tratarla como un medio para alcanzar ciertos fines si desde la educación básica se plantea como tal. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), «la comprensión lectora se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo de ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico, capaces de construir su propio futuro en sociedad».[18] La comprensión lectora se define como «la capacidad de entender, interpretar y reflexionar críticamente sobre los textos

---

[17] Prado Aragonés, Josefina. 2004. *Didáctia de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.* La Muralla, S.A. p. 331.

[18] Lara Argüelles, Sheila F., Gómez Gonzáles, José A. "La comprensión lectora en la Nueva Escuela Mexicana: un estudio documental". *Formación Estratégica.* Vol. 7. Núm. 1. 2024. Recuperado a partir de https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/120 p. 164.

leídos, considerando el contexto social, cultural y político en el que se producen y se reciben».[19] Aunque en la NEM la comprensión lectora «se erige como un componente fundamental y distintivo frente a otros conceptos afines que comparten la categoría de habilidades y procesos educativos»,[20] también destacan la lectura pausada, el hábito lector y el pensamiento crítico, sin embargo, se prescinde de estrategias específicas de motivación lectora.

En efectos de comprender el motor de existencia de estos postulados, cabe revisar qué teorías, procesos sociales, culturales y epistemológicos se entrelazan con la comprensión de la lectura en el marco de la NEM. Lara Argüelles y Gómez González sintetizan que la «NEM se nutre de teorías constructivistas y socioculturales que conciben el aprendizaje como un proceso activo y social, […] en este enfoque, la comprensión lectora se convierte en una herramienta para la construcción de conocimiento crítico, cuestionador y contextualizado».[21] Además de que «desde una perspectiva sociocrítica, se reconoce que la lectura no es simplemente un acto individual, sino una herramienta poderosa para comprender, cuestionar y transformar la sociedad».[22]

Tanto la comprensión como la lectura son vistas como herramientas, que según la RAE, es un «instrumento que sirve para hacer algo o conseguir un fin»,[23] de modo que el ejercicio lector se implementa con base en su utilidad. En el MCC también se percibe de esta forma al hacer hincapié en los objetivos que se pueden alcanzar con la comprensión lectora y si el plan de estudios de la NEM para las fases que comprenden la educación secundaria se encarga del desarrollo de la misma,

---

19 Idem.
20 Ibid. p. 166.
21 Ibid. p. 168.
22 Idem.
23 Real Academia de la Lengua, 2023.

para cuando los estudiantes llegan al nivel medio superior, ya traen consigo la comprensión lectora como habilidad.

Argumentar a favor de los múltiples beneficios que trae el desarrollo de la comprensión lectora al planificar la educación es necesario, pero parece perjudicial que los planes curriculares se enfoquen en dar uso de tales habilidades cuando no se sabe si los estudiantes las poseen. Con todo lo anterior y la enunciación del perfil de egreso de la EMS, se pensaría que los estudiantes, al concluir sus estudios de bachillerato, poseen habilidades, conocimientos y experiencias que involucran el uso de la lengua, un bagaje literario amplio y hábito lector, pues las obras que se proponen atienden a cánones literarios especializados.

De acuerdo con las evaluaciones de PISA más recientes, «alrededor de 53 por ciento de los estudiantes en México alcanzó el nivel 2 o superior en lectura»,[24] cuando el promedio de la OCDE es de 74 por ciento. De acuerdo con las tendencias de lectura, de 2018 a 2022, ha decrecido el desempeño promedio. La prueba PISA, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, se realiza a estudiantes de 15 años, esto es, en primer semestre del bachillerato. Se deduce que el bajo desempeño en estas pruebas arrastra anomalías desde la educación básica, no obstante, con la implementación del MCC de la EMS, se deberían resanar esas fisuras donde faltó intervención educativa para que los estudiantes logren alcanzar los objetivos del perfil de egreso.

El Instituto Nacional de Estadística de Geografía (INEGI) reporta que «el 74% de los hogares mexicanos posee al menos un libro, se dedican tres horas durante la semana a la lectura y lo hacen en similar proporción los hombres (50.9%) y las

[24] OCDE. 2024. «PISA 2022: Notas Por país: México». Perfiles Educativos 46 (183):188-202. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61714.

mujeres (49.1%)».[25] Ahora bien, ¿lectura de qué clase de libros? En el estado de la cuestión se encontraron artículos y trabajos de grado que ahondan en la lectura en la Educación Superior y en su importancia para el desarrollo de habilidades blandas tales como el pensamiento crítico, la comprensión, el ejercicio de la memoria, etc., pero hay una palabra clave que no aparece y es literatura y si aparece es para desdeñar su lectura pues en la Educación Superior se favorece la lectura de textos académicos sobre los literarios: «es así que el estudiante llega a la universidad con hábitos lectores logrados en una formación básica en secundaria; relacionada más con el campo de la literatura que el campo académico»[26] y esto, de algún modo, presupone un problema.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al comenzar a dibujar las líneas de este proyecto de investigación, se decide que se trabajaría en Educación Superior por diversos motivos. El principal; se abre un espacio en dicho nivel y el reto consiste en que los estudiantes no llevan dentro de su plan curricular o de manera escolarizada ninguna materia referente al estudio de la lengua y la literatura. Se deduce, además, que de acuerdo con el MCCEMS los estudiantes, además de los años que ya tiene recorridos en su licenciatura, los últimos tres semestres de la Educación Media Superior han estado en desconexión con la lectura de literatura en las aulas. Otro motivo para llevar a cabo la investigación en Educación Superior es ver si el perfil de egreso de la EMS sigue

[25] Flores Guerrero, David. "La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior". Zona próxima (online). N° 24 enero-junio. 2016. p. 131.

[26] Huarca Flores, Paola. "La lectura en la educación superior y el rol del docente en su desarrollo". Rev. Cubana Edu. Superior. Vol. 41. N° 1. 2022. p. 3.

vigente en los estudiantes y qué tanto de la práctica lectora han conservado al mantenerla fuera de los planes curriculares.

Cuando un estudiante de nivel medio superior es imperado a elegir una carrera universitaria y se advoca por las letras, el trabajo de quienes estudiamos, enseñamos y difundimos la literatura y la lectura está hecho, pero ¿qué pasa con aquel que se decanta por una carrera que no involucra el consumo literario? ¿Continuarán en la práctica lectora después de años leyendo como lo proponen tanto al NEM como el MCC de la EMS? ¿La comprensión lectora adquirida durante la educación básica seguirá vigente o se habrá diluido por la falta de práctica en el aula? ¿Existirán maneras de trabajar con estos estudiantes en aras de brindarles una experiencia lectora y despertar la comprensión lectora y el pensamiento crítico? El laboratorio de motivación lectora se propone brindar una respuesta positiva a esta pregunta.

Evitar partir de asunciones es clave para la investigación. Para evitar que el comienzo del planteamiento del problema se base sólo en supuestos teóricos como los expuestos con anterioridad, hay que ir con los sujetos con los que se va a trabajar y ver qué problemas específicos presentan y si empatan con los que se esbozaron de manera teórica en los antecedentes. Con esto en mente, se realiza un diagnóstico antes de siquiera decidir qué se va a hacer. Esta diagnosis consiste en un cuestionario realizado en *Google Forms* en el que se presentan preguntas de consumos literarios, intereses temáticos y relaciones con la lectura y la literatura. De este modo no se emprende la construcción del proyecto de intervención sin conocer el terreno donde se va a trabajar.

Más adelante se detallan los parámetros que se evaluaron en el diagnóstico, por lo pronto basta mencionar que se llega a la conclusión de que hace falta reforzar aspectos de la práctica lectora en los estudiantes, tales como la motivación y los acercamientos a la literatura, además de brindarles experiencia lectora. Para lograrlo

se pensó en hacer un Laboratorio de Motivación Lectora, en los apartados subsecuentes se hace el refuerzo teórico adecuado para comenzar la puesta en práctica con las líneas bien trazadas.

¿QUÉ ES UN LABORATORIO DE MOTIVACIÓN LECTORA?

Los laboratorios son espacios donde ocurren eventos que se propician, es decir, que no ocurre nada que no haya sido planeado. Son el lugar predeterminando donde ocurre el análisis, la creación de nuevos materiales y la experimentación. En una dimensión científica, aquí se instaura aquello que se considera de rigor académico. Del latín medieval «*laboratorium*, "un lugar de trabajo o la labor", del latín *laboratus,* participio pasado de *laborare,* "trabajar"»,[27] es una sala o edificio destinado a experimentos científicos. Según el Diccionario del Español de México es un «lugar en el que se hacen trabajos técnicos con equipo especializado».[28] De aquí se toma prestado el nombre para esta modalidad de trabajo en el aula.

Mónica Marcell Romero Sánchez, docente de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad Pedagógica Nacional, en su artículo «Habitar los laboratorios de investigación-creación. Apuntes desde la experiencia» para la revista de Investigación y pedagogía *Praxis & Saber*, vislumbra «los laboratorios como proyecto formativo […] mediando institucionalmente no sólo en su gestión y operatividad sino también en la conceptualización y sentidos del mismo»[29] y los perfila como una metodología de enseñanza, en su caso, de las artes. De modo que los laboratorios pueden ser entendidos:

> como escenarios en los que se potencia el encuentro, se resignifica y dimensiona de manera tal que aproximarse al otro se convierte en un desafío que implica reconocerse como canal que interpela, que comunica, que conecta percepciones, modos de hacer, pensar y construir

---

27 Harper Douglas, "Etymology of laboratory," *Online Etymology Dictionary*, accessed June 17, 2024, https://www.etymonline.com/word/laboratory.

28 *Diccionario del español de México*, 2024.

29 Romero Sánchez, Mónica Marcell. 2012. "Habitar los laboratorios de investigación-creación. Apuntes desde la experiencia". *Praxis & Saber*. Vol. 3. Núm. 6. Segundo Semestre. p. 92.

> el mundo, partiendo del extrañamiento de sí mismo y de lo otro, del otro.[30]

El laboratorio pretende ser ese espacio en el que los alumnos generen un conocimiento que las metodologías usuales no le permiten, pues esta modalidad está pensada para irrumpir en la cotidianidad de los estudiantes, así lo menciona la autora: «son las movilizaciones y dislocamientos de lo ya adquirido e instruido, el mayor logro de los laboratorios».[31]

El Laboratorio de Motivación Lectora (LML) funciona como un espacio controlado en el que se seleccionan meticulosamente los materiales y se cuidan las exposiciones y las interacciones de tal modo que el estudiante tiene la oportunidad de experimentar, de experiencia y de experimento, con la literatura, así como con los recursos que se implementan para el acercamiento hacia ella. Se instaura una dinámica que lo descoloca de su cotidianidad estudiantil, pues estos laboratorios están pensados para impartirse en Educación Superior, cuyo enfoque no está en la lectura de literatura.

En el LML, el diálogo, el pensamiento reflexivo y la irrupción de lo cotidiano están en constante uso. Los estudiantes tienen la oportunidad de conocer nuevas expresiones narrativas en los cuentos y fragmentos de novelas presentados. Vislumbran desde nuevas ópticas aquellos artefactos culturales con los que pudieran estar familiarizados. En esto consiste esa irrupción de lo cotidiano; a través del enfoque del laboratorio se discuten y se ponen sobre la mesa tópicos que normalmente no se tocan, no por carecer de importancia, sino por la falta de luz sobre ellos y al nombrarlos, se traen a la existencia.

En la revisión del MCC de la EMS se hizo una breve revisión del canon escolar que se propone en pro del desarrollo de la comprensión lectora, sin embargo, de

---

30 Ídem.

31 Ibid. p. 93.

acuerdo con las estadísticas, esa comprensión está lejos de ser alcanzada por la vasta mayoría de estudiantes que egresan del nivel Medio Superior. Se esboza el LML como una propuesta que coadyuvará al ejercicio de la práctica lectora. Se ha hecho hincapié en numerosas ocasiones que la lectura no sólo abarca la decodificación de grafías, pues implica un proceso de neuroplasticidad complejo en el que se ponen en acción diversas manifestaciones de la ideología, el contexto de los lectores, el interés y la motivación de los lectores con el propósito de que se modifique la acción a partir de la adquisición de conocimiento.

Mucho se habla de la importancia de la lectura y la necesidad que se tiene de que los estudiantes sean ciudadanos críticos, que sepan discernir entre fuentes de información, verificarlas y cuestionarlas, así como proponer soluciones a los problemas que en la actualidad aquejan a la sociedad, sin embargo, el foco parece estar más en los resultados que en el principio de la práctica. Desde luego es útil tener presentes los objetivos en la educación; ya sea en la NEM o en el MCC de la EMS se establece que se practica la comprensión lectora y el pensamiento crítico, que se ejercitan a su vez para la investigación, pero los estudiantes carecen de hábito lector y a falta de práctica, se van deteriorando las habilidades de comprensión, si se llegaron a adquirir. El foco del LML está en el principio de todos los procesos, que es el acercamiento a la lectura de literatura.

La lectura es una actividad fundamental que está presente en los ámbitos universitarios. Se asume que en la Educación Superior los estudiantes son lectores o por lo menos que deberían serlo. En este sentido, la lectura es un medio para acceder al conocimiento, «para lograr el aprendizaje y asimismo para sustentar el desarrollo de las competencias que garantizan la formación».[32] La literatura en ese contexto

[32] Fernández, A. O. J. y Ojeda Ramírez, M. M. "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),* Vol. 7. N.º 2, 2018. https://doi.org/10.24215/18539912e051

refiere a los textos académicos que han de leer, desde teoría hasta investigaciones que eventualmente escribirán,

> este tipo de lectura, la que es cotidiana en la universidad, se hace para saber qué hacer, cómo hacerlo, por qué y para qué; conlleva la comprensión, propicia alguna reflexión y generalmente lleva a la recreación del conocimiento; sirve para aprender y para obtener información.[33]

Asimismo, los procesos de aprendizaje y de enseñanza se fundamentan en la práctica lectora, además de que la búsqueda, contraste, difusión y obtención de la información sientan sus bases en la lectura; «la lectura así entendida es la que se conoce como lectura utilitaria».[34]

En el LML no se recurre a este tipo de lectura, sino a la llamada lectura por placer y si bien los textos académicos o de carácter científico también pueden leerse por gusto, no se leen por goce estético, como sí sucede con la lectura de literatura. Los beneficios de la consolidación del hábito lector incluyen que «se activa la imaginación y se generan procesos fisiológicos e intelectuales que naturalmente generan el desarrollo de competencias asociadas a las habilidades del pensamiento, fundamentales para el desarrollo de las competencias académicas».[35] Estos beneficios devienen por sí mismos desde la práctica, por tanto, en las Instituciones de Educación Superior debería estar favorecida la lectura literaria, que es aquella que genera el goce estético, el extrañamiento y la ruptura con lo cotidiano desembarcando en todas las ventajas ya enumeradas, no obstante, para ejercerla se requieren ciertos mecanismos de motivación y acercamiento que son los que se ponen en acción en el LML.

---

33 Ibid.
34 Ibid.
35 Idem.

Cuando no existe la habitualidad de la práctica lectora habrá que sortear varias dificultades y, de acuerdo con la diagnosis que se hizo en el grupo a intervenir, éstas apuntan a que los no-lectores no conviven con la literatura en ningún soporte, su noción de ésta se basa en aquella nominalización de los textos académicos que les encargan leer, además de que sus intereses distan de la lectura y si leen literatura, lo hacen como *hobbie* o desde el enfoque del entretenimiento, sin llegar a profundizar en los temas de aquello que leen. El *quid* de la cuestión recae en buscar maneras para mover a los alumnos hacia la práctica lectora.

MOTIVACIÓN LECTORA

Un amplio torrente de teorías nutre las operaciones de los procesos lectores en los que la motivación es uno de los puntos de inicio para llevar a cabo dicha actividad. Se toma partida desde «un amplio marco de teorías provenientes de la psicología cognitiva».[36] Bajo esta óptica, leer implica una construcción cognitiva que depende en cierta medida de factores motivacionales que desembocan en el interés en un texto y en la misma lectura.[37] Se han utilizado las palabras motivación, interés y actitud como sinónimos en este contexto, sin embargo esto conlleva a una conceptualización equívoca y de cierta vaguedad, «una de las principales distinciones que posibilitan la aproximación conceptual al constructo en discusión es la diferencia entre la motivación lectora corriente y la habitual».[38] La primera indica una intención manifestada de leer algo en un momento específico, mientras que la segunda hace referencia a un hábito lector, en el que se pretende realizar la

[36] Avendaño San Martín, Carola. "Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual". *Hemisféricos y polares.* Volumen 8. N.° 4. Octubre-diciembre, 2017. p. 2.

[37] Ibid. p. 3.

[38] Idem.

actividad de manera regular y sistemática, como exponen «variadas aproximaciones teóricas que señalan que la motivación por la lectura es un proceso intencional que además responde a factores tanto internos como externos al lector».[39]

La motivación, en este sentido, se divide en dos potencialidades; la motivación extrínseca hace referencia a aquellas motivaciones que se encuentran fuera del individuo y que no dependen enteramente de él mismo. Llevándolo al ámbito educativo, una motivación extrínseca es una calificación aprobatoria para obtener un premio material o simbólico o, en su defecto, para evitar una amonestación o castigo, igual, material o simbólico. Este tipo de motivación se relaciona de forma directa con las prácticas conductistas de condicionamiento clásico, donde los estímulos pretenden ser el catalizador que genere o inhiba una reacción, además de que no es relevante lo que ocurra a nivel interno en el individuo, pues sólo importan los resultados.

Por otra parte, la motivación intrínseca es referente a los procesos que se encuentran dentro del individuo y que, si bien tampoco dependen de él enteramente, el ejercicio del estímulo no está a cargo de algo externo a sí mismo, sino al revés. La motivación intrínseca, fundada en los preceptos del cognitivismo, se puede traducir o resultar en autonomía, en la búsqueda y encuentro, pues esta facultad fundada en la autodeterminación deviene, en principio por el deseo de dominar la conducta propia. En contraposición a la motivación extrínseca,

> el premio de la motivación intrínseca no es algo tangible, como la comida, ni es abstracto como el dinero o el estatus. Los premios intrínsecos consisten en una experiencia directa, un estado de conciencia que es tan disfrutable como para ser auto-télico (tener su meta en sí mismo).[40]

---

[39] Idem.

[40] Beltrán, Jesús. 1998. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Editorial Síntesis. p. 83.

Mientras para el conductismo importa el estímulo y la respuesta, para el cognitivismo importa el proceso entre ambas instancias. De aquí deviene la distinción entre motivación extrínseca, de carácter conductista y la motivación intrínseca con cualidades cognitivistas. En la primera, los estímulos son el punto de partida y en la segunda son la meta. Estos estímulos intrínsecos deben ser «novedosos, inesperados, sorprendentes»,[41] pues «provocan la ruptura del equilibrio intelectual y motivan la exploración hacia rutas nuevas».[42]

Bajo estos preceptos, aplicados a la práctica lectora, se habrán de buscar estrategias que favorezcan el ejercicio de la motivación intrínseca en los estudiantes para redirigir sus procesos hacía el aprendizaje motivado y elevar su curiosidad por los temas que se aborden en el salón de clases. Apunta Beltrán, «la curiosidad es un tipo de motivación que conviene favorecer, ya que es una motivación intrínseca al conocimiento y, por tanto, barata y siempre disponible».[43] Con barata se hace referencia a que no es difícil de conseguir; una imagen ambigua sería el punto de partida para interpretarla desde diversos ángulos, presentar un material ajeno a la clase, como una canción o una película popular con el fin de analizar y ver más allá del entretenimiento generan la curiosidad suficiente para querer seguir aprendiendo.

Ese querer es fundamental mantenerlo a lo largo del proceso de aprendizaje, sustituir el deber, el estar obligado a e incluso el necesitar. La motivación en general, sea intrínseca o extrínseca, permite al estudiante abrirse «a los datos del input informativo para interpretarlos, procesarlos e integrarlos en las redes informativas ya existentes»,[44] pues de poco sirve el input o la exposición del docente si el alumno

41 Ibid. p. 84.
42 Ídem.
43 Ibid. p. 85.
44 Ibid. p. 81.

no busca hacer propio el conocimiento y menos si desde la misma motivación del docente no está esa noción de que el proceso debe ser completo y no quedarse a medias; en la externalización del conocimiento que si no se adopta, se pierde. Pareciese que la motivación depende del mediador, el activar, dirigir y alcanzar una persistencia de esta conducta de predisposición al aprendizaje y en cierta medida así es. El mismo Beltrán aconseja que si no se media de manera adecuada, la motivación puede desaparecer si es que se dispone de ella y si no existe «hay que crearla; y si existe una motivación negativa hay que cambiarla».[45]

De acuerdo a estos postulados el mediador o el docente funge como un desencadenante del que se obtiene este estímulo que mueve en primer momento a la acción. En cualquier caso, tener presentes ambos tipos de motivación ayudará a aprender y a aprehender el conocimiento adquirido. Habrá que «aprovechar las posibilidades que ofrecen ambas posiciones psicológicas y los modelos correspondientes para movilizar la energía del alumno y mejorar los resultados del aprendizaje».[46] Cuando se trabaja con los procesos lectores de materiales literarios, lo mejor será incentivar la motivación intrínseca en donde el desarrollo, la comprensión y el proceso sean la recompensa pues «un lector intrínsecamente motivado evidencia mayor compromiso y lee textos de géneros diversos para una amplia variedad de propósitos, dedicándole a esta actividad tiempo personal».[47]

Al inclinarse el docente por el desarrollo de este tipo de motivación está activando la clave del rendimiento escolar, pues este tipo de motivación permite al estudiante «alcanzar niveles progresivamente más altos de competencia».[48] Si este desarrollo depende de los estímulos que recibe el estudiante, es probable que no

---

45 Ídem.
46 Ídem.
47 Avendaño San Martín, Carola. p. 4.
48 Ibid. p. 85.

todos estén en la misma página en cuanto a motivaciones personales, de modo que el reto del docente será encontrar un modo para que los alumnos se interesen en lo visto en clase.

El ejercicio de la motivación dentro del aula debe estar en sintonía con la idea de que todos los estudiantes son capaces de aprender y que las relaciones entre diversas áreas del conocimiento son posibles. En este tenor, la motivación hacia la lectura también debe partir de la noción de que la lectura es un derecho y que la literatura tiene la posibilidad de conectar con cualquier estudiante. El Laboratorio brinda esa oportunidad de avivar la motivación lectora, sin importar el lugar de procedencia, contexto, edad o afinidades de los estudiantes. Apunta Michele Petit, «así, abrir tiempos, espacios, donde el deseo de leer pueda abrirse camino, es una postura que hay que mantener muy sutilmente para que brinde libertad, para que no se sienta como una intromisión».[49] Dentro del aula se puede hacer uso de infinidad de recursos, materiales y estrategias, sin embargo, en el LML se opta por realizar acercamientos a la lectura que partan de la experiencia vivencial de la misma, acompañados de otros artefactos culturales de mayor familiaridad con los estudiantes.

LA OPERATIVIDAD DE UN LABORATORIO DE MOTIVACIÓN LECTORA

Leer, como verbo, remite a la acción de ejercer la lectura y tanto el sustantivo como el verbo suelen ser reducidas en definiciones simplistas que les despojan la complejidad. Al sustraer las «condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos

[49] Petit, Michele. 2001. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* FCE. p. 26.

objetos escritos»[50] se aísla el fenómeno de la lectura y se designa como un acto independiente de todo lo que sucede alrededor y esto es un desacierto. No sólo porque afecta a la formación de lectores, sino que se impide también el avance en los estudios teórico-metodológicos de la lectura.

El tema se aborda a partir de la década de los sesenta,

> cuando la lectura se consideró una problemática no solo de incumbencia exclusiva del campo pedagógico, en el que se empezaron a cuestionar sus paradigmas, sino también un campo de interés para el ámbito cultural, en un contexto en el que se vislumbraban cambios del modelo cultural, el proyecto social y la tecnología.[51]

La lectura se empezó a abordar desde principios mercadológicos en consecuencia de las sociedades de producción y consumo, pues la cultura, utilizada para entretener a las masas a través de bienes y servicios se opone a la definición de cultura de Michel De Certeau: «una actividad, un modo de apropiación, una toma de conciencia y un proceso de transformación personal, un cambio instaurado en un grupo social».[52]

Desde la tercera revolución industrial hasta la cuarta mucho se ha hablado de la muerte de los libros y la preferencia por medios audiovisuales y digitales, además de la inminente desaparición de los lectores «a causa de una pedagogía normativa que poco favorecía la formación de lectores asiduos y, por añadidura, de nuevas y seductoras formas de entretenimiento que parecen imponerse rápidamente».[53] El dominio de la imagen por encima del texto, el hecho de que cada vez se tiene menos ventana de atención y el favorecimiento del *multitasking* donde la lectura, como

---

50 Ramírez Leyva, Elsa M. "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?" *Investigación bibliotecológica.* Vol. 23. N. 47. Abril, 2009. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&nrm=iso p. 163.

51 Idem.

52 *Cfr.* Michel de Certeau. *La cultural en plural.* Buenos Aires: Nueva Visión, 1999. p. 9

53 Ramírez Leyva, Elsa M. p. 164.

práctica individual y silenciosa, se torna aburrida y poco fructífera pues la lectura utilitaria se relega a los ámbitos académicos.

Con el paso del tiempo, se ha caído en la cuenta de que los procesos lectores no han desaparecido, sino que se han ido adaptando a los cambios. La imagen tiene un papel cada vez más importante y las nuevas generaciones prefieren leer cómics, mangas y novelas gráficas que tienen su resquicio fuera del canon literario, pero están dentro de las prácticas lectoras de los individuos. Del mismo modo, el cine se presenta como un medio que no sólo se enfoca en el entretenimiento y también opta por crear narrativas novedosas que se inmiscuyen en la crítica social, corrientes ideológicas y el cuestionamiento de los tiempos que corren.

El LML no trata de regresar a las aulas con aquello que no funciona pues si lo hiciera, no tendría razón de existir esta metodología para Educación Superior. Se trata de buscar alternativas de enseñanza de literatura, nuevos espacios donde la literatura puede tener cabida y aceptación por parte de los estudiantes y para esto se tienen en cuenta ciertas claves. Paulo Freire aporta que la «lectura se basa en la idea de que todo individuo transita de la posición de oprimido a la de ser libre, siempre que la intervención pedagógica de que sea objeto ante hacia el proceso de liberación».[54] Si los individuos están programados a seguir cierta normatividad social que en la escuela se reproduce, el LML opta por no determinar y condicionar, en cambio, es consciente de aquel estado de programación y que es posible luchar por la libertad como proceso.[55] De este modo, Freire «caracteriza la lectura como un proceso en que se aprenden y se conocen de manera crítica el texto e igualmente el contexto, ámbitos grabados por una relación dialéctica».[56]

---

[54] Ibid. p. 169.
[55] *Cfr.* Idem.
[56] Idem.

En el LML se pretende que los estudiantes se reconozcan como agentes de cambio, que comprendan que desde su nicho pueden aportar hacia una sociedad más justa y comprometida con la práctica liberadora en la que todos los individuos tienen voz y derecho a ser escuchados en tanto no se repliquen actitudes opresoras propias del sistema. *Ergo*, «quien realiza la enseñanza ha de manifestar por fuerza absoluto respeto por los otros»[57] en el tenor de que el ser humano tiene la capacidad de razonar, «y por ello su intervención no puede ser prescriptiva».[58] En el LML debe existir un ambiente pedagógico en el los estudiantes se sientan en la comodidad de externar sus puntos de vista. El mediador habrá de consentir el diálogo y no promover la lectura desde la búsqueda unívoca de significado, sino desde la polisemia inherente a los textos que responden a la multitud propia de un salón de clases en el que los educandos son diferentes entre sí.

En términos sencillos, la motivación lectora, en tanto es intrínseca, deviene del anhelo de entender, de aquel deseo de comprender qué *me* pasa, qué pasa en el mundo y cómo hacer para exteriorizarlo y modificarlo de ser necesario. No es sólo hambre de conocer, sino de atravesar la adquisición de conocimiento para un propósito. «El entender, en el fondo no es tanto un «conocer» sino una experiencia, que nos sustenta y de la que nosotros nos nutrimos».[59] Para Jorge Larrosa, la experiencia es «eso que me pasa».[60] Se puede hablar de la experiencia en tres dimensiones: el qué de la experiencia, el *eso;* el quién, a quién le acontece la experiencia, el sujeto que se ve transformado a través de la experiencia y en dónde tiene lugar el acontecimiento y el *pasar* de la experiencia, pues «la experiencia no se

---

57 Idem.
58 Idem.
59 Grondin, Jean. 2003. *Introducción a Gadamer.* Herder. p. 42.
60 Larrosa, Jorge. 2004. *Experiencia (y alteridad) en educación.* p. 1.

hace, sino que se padece».[61] De este modo, «la lectura puede ser una experiencia»,[62] estética, de lenguaje, de pensamiento, sensible, emocional, en la que está en juego el cambio.

Experiencia lectora

En la acción de leer, por ejemplo, a Kafka, «lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es lo que Kafka dice»,[63] ni lo que el lector pueda decir sobre él, sino cómo las palabras del autor transforman las palabras propias e inciden en el pensamiento. Lo importante, desde la experiencia, es que la lectura puede ayudar a «formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo o a escribir por mí mismo, en primera persona con mis propias palabras»[64] y no sólo escribir de una forma literal o literaria, sino cotidiana. La literatura brinda herramientas para narrar la propia vida y resulta fundamental desarrollarlas en ambientes escolarizados en los que están permitidos la prueba y el error.

La literatura es algo que se padece, que tiene lugar en el lector, por tanto, la literatura como experiencia incide de forma directa y traspasa la pasividad a la que el individuo pudiese estar acostumbrado. Experimentar la literatura se ve como aquello que acontece a una persona, aquello que trastoca, modifica, transforma. Felipe Garrido comenta al respecto que «la literatura, antes que ser conocimiento, es una experiencia. Hay que alimentar primero el gusto, la afición, alimentar el amir y luego, se acaso llega, vendrá la erudición».[65]

---

61 Ibid. p. 5.
62 Idem.
63 Ibid. p. 6.
64 Idem.
65 Garrido, Felipe. 2004. *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores.* Ediciones del Sur. p. 9.

Llama Larrosa «principio de alteridad» a este fenómeno, algo que no soy yo llega a poner en tela de juicio aquello que sí soy, algo ajeno, extraño y de aquí se desprende la nomenclatura del principio de alienación, que es el mismo que deviene de esta experiencia que me pasa y me cambia. En el LML se trabaja lo literario desde esta perspectiva; se busca brindar a los participantes una experiencia de lectura, no sólo textual o escrita, sino multidisciplinar en donde el cine, la canción y la literatura convergen. El espacio mediado ayuda a que la experiencia lectora de aquellos que no consumen contenido literario de manera escolarizada sea una prueba en sí misma para la construcción de significado y la interpretación fuera de los modelos estandarizados. Cabe resaltar que la rigurosidad de las expresiones de los participantes a partir de los materiales que se les presentan no necesita ser de lectores especializados, por esto se previene del uso de técnicas prescriptivistas donde impera una sola voz y en la que se diseccionan los textos.

La experiencia en el LML va inclinada a la idea del principio de exterioridad de Larrosa, pues la literatura llega a irrumpir el cotidiano de estudiantes cuya profesionalización dista de los estudios literarios porque

> no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar.[66]

Esta experiencia mediada se completa cuando un algo, lo literario y un acontecimiento, la lectura, que es exterior a los participantes en tanto no han llevado una materia de literatura desde la EMS, llega a irrumpir con una cotidianidad de teoría y saberes exactos. Es entonces cuando se sufre el choque de alienación y se

[66] Ibid. p. 2.

percibe que existe una manera de relacionar dos áreas del conocimiento que a primeras luces no parece que existe.

> La literatura:
>
> > en cuanto a obra de arte ofrece una clase especial de experiencia. Es una forma de vida. El poema, la obra de teatro, el cuento, son entonces una extensión, una ampliación de la vida misma. El propósito principal del lector es añadir esta clase de experiencia a los demás tipos de experiencia deseable que puede ofrecer la vida.[67]

En esto se sustenta la implementación del LML; la lectura literaria es parte de la formación integral de los estudiantes en tanto «la literatura vuelve comprensibles las miríadas de formas en las cuales los seres humanos hacen frente a las infinitas posibilidades que ofrece la vida».[68] Vale la pena recordar que uno de los objetivos principales es que los estudiantes empaticen con los materiales literarios para que la experiencia lectora se salga del aula y permee en su vida cotidiana, ya que la misma experiencia literaria «tiene inmediatez y persuasión emocional».[69]

Estas nociones van más allá de la experiencia lectora y literaria, no hay manera que un texto incida en nadie si no se está dispuesto a dejarse transformar. Debe haber una intención por parte del lector de dejar que la literatura irrumpa su cotidiano y rompa aquellas preconcepciones que tiene de la realidad, no sólo de la misma literatura. Esta ruptura se encuentra en el campo del lenguaje en tanto los textos literarios son sujetos de inercia, esto es, no se mueven a menos que se les aplique una fuerza externa, i.e., permanecen estáticos si no se les manipula, si no se les interviene se empolvan. La literatura, en su carácter de fenómeno resultante de unas condiciones específicas, requiere esta movilización por parte del lector, pues ésta «despega de la percepción, sube a las nubes del concepto y, bien vuelve a la

---

[67] Rosenblatt, Louise M. 2002. *La literatura como exploración.* FCE. p. 298.
[68] Ibid. p. 32
[69] Ibid. p. 33.

tierra de la que partió, para comprobar en ella sus ideas, o se queda para siempre en las nubes».[70]

En el LML se usa la lectura como experiencia y a la literatura como catalizador, como principio activo que va a llevar a los participantes de un punto A a un punto B. Es menester que los estudiantes tengan la oportunidad de padecer la literatura con todas sus implicaciones. Los participantes del laboratorio deben estar dispuestos y si no lo están, el mediador habrá de buscar las estrategias pertinentes para alcanzar aquel estado de motivación y curiosidad necesarios para el encuentro directo e indirecto, es decir, a través de acercamientos, con la literatura.

EL CINE, LA MÚSICA Y SUS PUENTES CON LA LITERATURA

Hablar de acercamientos a la literatura implica tener en cuenta que todo lector de literatura comienza por sólo leer y su gusto por la literatura puede depender de muchos factores, «el afecto o desafecto por la lectura de literatura tiene que ver con situaciones de carácter personal y de sensibilidad individual».[71] Por fortuna, se puede incidir en los salones de clases para implementar estímulos hacia la lectura que resulten positivos a través de mediaciones, éstas pueden intervenir «desde la esfera de lo simbólico, otras desde lo sensorial y en gran cantidad, desde lo práctico».[72]

Las mediaciones simbólicas se manifiestan desde las estructuras de poder y «se han manifestado particularmente por las imposiciones»,[73] en este sentido, se entiende a la lectura de literatura como producto del ejercicio de poder si existe una

---

70 Marina, José Antonio. p. 41.

71 Alzate Yepes, T. et. al. «Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura». *Revista Iberoamericana de Educación.* Vol. 41. Núm. 1. 2008 p. 1.

72 Idem.

73 Ibid. p. 2.

obligatoriedad en la tarea la cual no se alinea con la idea de que la lectura de literatura es un proceso de liberación, pues «las prácticas obligadas se tornan como un intento de *borramiento* del otro, de una negación de la alteridad, si se niega o desconoce la presencia del deseo del otro, se niega su existencia».[74] En un aula donde el centro de la práctica de enseñanza se coloca en el docente y se le ve como la autoridad que decide qué libros leer, qué hacer con ellos, cómo leerlos, cómo interpretarlos y de qué manera expresarse sobre ellos, los estudiantes se sienten obligados. Entonces «se genera la búsqueda de la oportunidad para rebelarse»[75] pues el único modo de recuperar la existencia que se les ha negado, es rechazar la normatividad de aquella imposición magisteriocentrista.

Si, por otro lado, se promueve la voz del otro al leer, contar, narrar o inventar, además de permitir el acceso a la música, las imágenes, las pinturas con movimiento, las películas, la representación de los cuentos que trasmiten emociones genuinas, existen más posibilidades de que el gusto por la literatura enraíce en los estudiantes pues se realiza desde su curiosidad e iniciativa.

Vale la pena recordar que «el cerebro es un órgano que aprende por medio de estímulos que son proporcionados por los sentidos, cuando recibe información nueva se acciona una alarma en el cerebro, que activa la curiosidad la necesidad de aprender».[76] Establecer puentes con la literatura a través de estímulos proporcionados por los sentidos, permite la creación de nuevos circuitos neuronales, de acuerdo con el funcionamiento de la plasticidad cerebral. La estimulación intelectual, la involucración en situaciones novedosas e integrar nuevos patrones

---

74 Idem.

75 Idem.

76 Ordóñez Suárez,D. L,Bonilla Márquez,D. D., Macías España, V. E., & Vásquez Méndez, A. S. (2023). Plasticidad cerebral: Como el cerebro se adapta y cambia en repuestas a diferentes estímulos. Revista E-IDEA 4.0 Revista Multidisciplinar, 5(17),16-28https://doi.org/10.53734/mj.vol5.id282 p. 17.

mentales[77] ayuda a modificar «la estructura cerebral y su funcionamiento, permitiendo que se adecue a distintos entornos».[78] Esto permite que a través de la literatura se aprenda a leer el mundo y a relacionarse con él de nuevas formas, motivadas desde el aprendizaje en el aula.

Entre los estímulos elegidos, se favorece la integración de elementos sensoriales y emocionales, pues «la esfera *sensorial* surge a partir de la consideración del útil como una herramienta que está entre aquel que la maneja y aquello que se trata transformar»,[79] ya que los estudiantes son afectados por lo que los mueve y los conmueve. Para el LML se recomienda indagar en los intereses de los estudiantes para evitar la imposición por parte del docente, del mismo modo, buscar alternativas a los acercamientos por obligación. En este sentido, los acercamientos sensoriales parecen más adecuados para comenzar a abonar el gusto por la lectura de literatura.

Para Aristóteles existe una relación estético-receptiva, «unida en el placer estético con dos efectos, el uno sensorial y el otro espiritual»,[80] según Jauss se produce una *aisthesis* en el verse reconocido, en el sentirse afectado por lo representado o una *anamnesis* en la que uno puede reconocerse viendo, se puede identificar con las personas que actúan o puede producirse catarsis, en la que se «da rienda suelta a las propias pasiones, con el alivio de sentirse gratamente liberado».[81] Sumado a esto, si se permite que los estudiantes expresen esas afectaciones que sufren por parte de los materiales textuales, visuales o audiovisuales que se proponen, el LML tiene altas posibilidades de incidir en la motivación lectora ya que se propicia la experiencia lectora y el ejercicio de la motivación intrínseca.

---

77 Ibid. p. 22.
78 Idem.
79 Alzate Yepes, T. et. al. p. 2.
80 Ibid. p. 3.
81 Idem.

Brecht plantea la posibilidad de que la función comunicativa permite trasmitir modos de vida y normas de conducta, en este precepto se inscribe que la lectura de literatura puede ser una mediación más en el alcance de ciertos objetivos, ya sea de comprensión, de hábito lector, de pensamiento crítico, entre otros. Cabe señalar que esta forma de revisar la lectura de literatura no debe pensarse desde el alcance de los objetivos, sino desde la práctica misma, es decir, fijar la mirada en el proceso y dejar que el desarrollo sea paulatino, consciente y aterrizado, así, los objetivos se alcanzarán en tanto se ponga énfasis en el aprendizaje visto como un medio y no como un fin.

Dentro del objetivo de impactar a los estudiantes desde lo sensorial, el arte funge como vehículo fundamental, tanto en lo visual como en lo acústico, ya que, al impactar los sentidos, los estudiantes tienen la posibilidad de hacer «acomodaciones que les permitan una mayor y mejor comprensión del mundo»,[82] y así propiciar la neuroplasticidad. La implementación de textos más cercanos a los estudiantes, como el cine y la música permiten hacer que el encuentro con la literatura no sea impositivo, sino motivado. Michele Petit en *Leer el mundo* menciona que el afán de mostrarle el mundo a los otros a través de las historias, estén contenidas en la literatura, el cine o la música, es permitirles poco a poco prescindir de quien les narra dichas historias, con el propósito de que se piensen como sujetos capaces de hacerle frente a la realidad, para que escriban su propia historia entre las líneas leídas.[83]

En el LML se exploran toda suerte de artes narrativas, los principales soportes ficcionales son la literatura, el texto narrativo, sea de corto o largo aliento, la poesía, ésta combinada con la música y el cine. Se echa mano de escenas descontextualizadas para analizar los puntos narrativos a los que refiere y también dentro del contexto del mismo filme, los temas que expone y los recursos que utiliza

---

[82] Idem.

[83] Petit Michele. 2016. *Leer el mundo. Experiencias actuales de la transmisión cultural.* FCE. p. 25.

para comunicar toda clase de cuestiones, desde los colores, la música y los encuadres. Las relaciones entre cine y literatura no son recientes, Peña-Ardid plantea que la literatura y el cine son géneros de acción, de forma más puntual, lo son el cine de ficción y la narración literaria pues «poseen dos ejes vinculantes: por una parte, la condición narrativa que naturalmente tienen, y, por otra, el desarrollo de un argumento que ambos siguen».[84]

La introducción del medio audiovisual al aula de literatura no es algo reciente. En un inicio, cuando el cine adquirió el mote de séptimo arte por las posibilidades de creación ficcional que éste presentaba, «para muchos artistas de principios de siglo no existían dos medios de expresión más contrapuestos que el cine y la literatura»,[85] pues se consideraba que la literatura quedaría relegada a un segundo plano y el medio audiovisual destacaría por encima de ella. Lo mismo se pensó de la televisión y de las redes sociales, en términos más actuales, sin embargo, la literatura sigue proliferando, además de que ya es impensable separar a estas dos artes pues se alimentan entre sí.

Durante el siglo XX se asentaron las bases de lo que hoy se conoce como la gramática del cine por parte de los cineastas adscritos al formalismo ruso y se coloca al séptimo arte por encima de las demás, pues «empieza donde las demás artes acaban y las contiene y sintetiza a todas. Desde esta perspectiva, la teoría del cine es la teoría general del arte y exige el estudio de todas y cada una de ellas. (Urrutia, 1976)».[86] A la llegada del estructuralismo de Saussure, se comenzó a ver al cine como se percibía al lenguaje, como una secuencia de partes que forman un todo. También

---

[84] Donoso Hiriart, Silvia. «El cine respecto a la literatura: diálogos y aportaciones». En *Revista Borradores.* Vol. X/XI. 2009-2010. p. 1.

[85] De la Asunción Romero, Carlos. *El cine como recurso didáctico para la enseñanza de la literatura*. p. 9.

[86] Ibid. p. 10.

ha incidido en esta área la semiótica y el análisis de los signos contenidos en la obra cinematográfica, dando como resultado que la imagen «es a la vez significado».[87]

De modo que los paralelos entre el estudio del cine y la literatura crecen a lo largo del siglo pasado y poco a poco sus líneas se hacen más difusas y los límites de ambas expresiones se intersecan. La noción de originalidad se vuelve obsoleta pues no hay obra literaria o cinematográfica que no mire al presente, al pasado o a los lados, de este modo surge la intertextualidad. Julia Kristeva (1967-2007) la define como «un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto».[88]

El texto literario y el cinematográfico se miran entre sí y se sustentan. Los clásicos de la literatura siguen llegando a toda clase de públicos gracias al cine y no a sí mismos. Son los lenguajes propios de la obra cinematográfica los que permiten considerarla tan compleja como a la obra literaria. Al final, el punto de inflexión es sencillo: ambas expresiones cuentan historias y aquí recae el papel fundamental de la literatura en el cine, sin irse muy lejos, «uno de los componentes centrales de la construcción de un filme, el guion, es pura literatura adaptada a las exigencias técnicas del cine».[89]

Al ser ambas expresiones de carácter narrativo permiten al individuo crear y recrear situaciones que pueden llegar a parecerse a sus experiencias personales. Pese a que el cine tiene su lenguaje basado en la imagen, no se disocia de lo verbal, pues «en la medida que el cine no se reduce a la mera fotogenia y adquiere sentido merced al montaje, se convierte en una forma expresiva semántica; las relaciones entre encuadres suponen el desarrollo de un relato, de un *discurso interior*».[90] Jorge Volpi ya exploraba estas dimensiones de los discursos internos en la literatura y

---

87 Ibid. p. 12.

88 Ibid. p. 13.

89 Ibid. p. 16.

90 Baltodano Román, Gabriel. "La Literatura Y El Cine: Una Historia De Relaciones." *LETRAS*, n.º 46. julio 2009. p. 12-13. https://doi.org/10.15359/rl.2-46.1.

comentaba al respecto en su libro *Leer la Mente* que la gran bondad de la literatura era que posicionaba al lector en el lugar de otro.[91] Este posicionamiento es del que habla Larrosa al definir experiencia lectora o literaria y también se da en el cine al encarar al espectador al cuadro de otro en la pantalla, al discurso de otro entre las tres paredes; «aunque la palabra no es lo principal en el cine, prevalece, primero, como recurso expresivo del director; segundo, como parte del proceso cognitivo del espectador».[92]

Innovar con los contenidos propuestos en las clases de literatura es un tema que se ha explorado en diversos ámbitos y uno de los más utilizados para la enseñanza de poesía es el uso de canciones. La música es más cercana a los estudiantes, más incluso que el cine, pues es de menor aliento, por lo mismo se opta por enseñar literatura a través de la poesía, pues «a veces cuando trabajamos con textos en prosa una de las dificultades a la que nos enfrentamos es que estos se encuentran descontextualizados, sin embargo, un poema constituye por sí solo un mundo autónomo».[93] Con las canciones pasa lo mismo, en promedio duran cuatro minutos y establecen unidades temáticas de manera concisa ya sea describiendo una emoción o narrando una historia.

Si «la literatura logra evocar sentimientos, ya sean negativos o positivos, recuerdo de algún instante, facilitando que los estudiantes tengan una postura frente a un tema y, naturalmente, expresarla, defenderla y, a la vez, respetar la del otro»,[94] no hay argumento que indique que con las canciones no se haga lo mismo. En ellas se intersecan el componente poético y el musical. Se crean puentes entre la literatura y la música en tanto las canciones pueden funcionar como soporte cultural que

---

91 *Cfr.* Volpi, Jorge. *Leer la mente.*

92 Ibid. p. 13.

93 Serra, Paz Iturrieta, Rosa Sánchez-Cascado Nogales & Miren Josune Marco Oqueranza. "La literatura a través de las canciones." p. 238.

94 Idem.

reproduce o cuestiona comportamientos humanos, sentimientos e ideologías. Existe «la libertad de interpretaciones que éstas nos brindan dependiendo en muchos casos de nuestra experiencia personal, además de llevarnos a la necesidad de expresar y compartir sensaciones vividas a partir de la lectura»[95] de las canciones como documentos de cultura, tal como los son el cine y la literatura.

Las actividades que se realicen en el aula por medio de las canciones han de ser planeadas con un fin concreto y debe invitarse a los estudiantes a prestar atención y escuchar de manera atenta la lírica, si se puede que la lean mientras se escucha la música. A partir de esta experiencia conjunta, se abre el diálogo y se pueden hacer preguntas para aterrizar la discusión y las acciones que se hagan a partir de esta actividad se pueden «considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación».[96]

Replantear el rol del docente en el aula de literatura es no sólo repensar cómo se enseña la literatura, sino cuestionar el por qué se enseña literatura de cierta manera. La propuesta del LML va enfocada a estudiantes que viven en la era digital, se toman las bases del conectivismo en el que se construye el conocimiento por medio de las conexiones que existen entre la literatura, el cine y la música. En la práctica de la intertextualidad se observa que «el significado existe y que el reto del aprendiz es reconocer los patrones que parecen estar escondidos».[97] Es de interés para el LML que se cuestione desde dónde se construyen esos significados y por qué son relevantes en la vida dentro y fuera del aula.

---

95 Ibid. p. 239.

96 Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. p. 60.

97 Siemens, George. 2004. *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.* Trad. Leal Foonseca Diego E.

En este sentido, la lectura no queda reducida a la descodificación de grafías, sino que se expande y abarca el mundo. Si los estudiantes logran poner en práctica la lectura de textos, tanto literarios, como cinematográficos y musicales fuera del salón de clases y hacen uso de las habilidades que se potencian en este espacio, se cumpliría el objetivo del LML. La forma de alcanzarlo se sustenta en la búsqueda de que los estudiantes desarrollen etapas lectoras y construyan literacidad crítica.

El LML tiene como objetivo el desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes que no han leído en el aula, en un acto social de lectura, durante años. El reto consta en, primero, motivarles hacia la práctica lectora y para ello se echa mano del cine y la música como recursos que coadyuvan la construcción de habilidades que se potencian con el ejercicio lector mediado por el docente. El modo de alcanzar este objetivo lo explicita Breo Tosar en su libro *Literacidad Crítica* y es quien dicta la metodología a seguir para llevar el LML a las aulas.

Tosar dimensiona que «la literacidad crítica se concibe como la práctica social de la lectura y la escritura en un contexto, que va más allá de los procesos cognitivos, para comunicarse con uno mismo, buscar juntos la verdad y construir un futuro con esperanza».[98] El LML busca ser un espacio en el que el alumno puede obtener una serie de herramientas y conocimientos que se salen de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales en los que se priorizan los resultados sobre los avances. «El objetivo de la literacidad crítica no es otro que formar una ciudadanía capaz de analizar problemas sociales relevantes y construir una sociedad más justa»,[99] donde sea competente a la hora de interpretar, analizar y reflexionar, de tal forma que estas acciones no se queden reservadas para la labor5 académica o profesional, sino que se extraen de estos ámbitos para convertirse en prácticas recurrentes en el consumo de información, entretenimiento y en la convivencia social.

El LML brinda respuesta a la pregunta central del proyecto de investigación que se lleva a cabo al promover, crear y fomentar un espacio en el que, al introducir

98 Tosar, Breo. *Literacidad crítica.* 2021. p. 28.
99 Ibid. p. 28-29.

elementos temáticos cercanos al contexto de los estudiantes en textos literarios, la música y el cine, se incide en la empatía, aviva el pensamiento complejo e impulsa la literacidad crítica. Estos elementos consienten el diálogo civilizado y democrático, piezas clave en los mecanismos de reflexión para superar la mera contemplación de materiales. Conducir a los alumnos por una lectura crítica que les permita incorporar estructuradas reflexiones en su vida diaria es clave pues «el centro del aprendizaje es […] la relación de cada persona con la realidad».[100]

A través de la lectura del mundo contenida en la visión que encapsulan los diversos aparatos culturales se pretende que los estudiantes desarrollen literacidad académica entendida como «las prácticas discursivas propias de la educación superior […] e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas».[101] Permite acrecentar el acervo literario-cultural e introducirse a elementos como la hermenéutica al interpretar textos, la semiótica al desvelar imágenes y la lingüística al comprender los diversos usos de la lengua en las expresiones textuales. Se busca, junto a todo lo anterior, que los estudiantes desarrollen su literacidad crítica, ya que «si el joven no identifica la relación que hay entre aquello que estudia y su propia vida, el aprendizaje no será completo»,[102] otro motivo de la elección de contenidos cercanos a los estudiantes y de su interés.

Breo Tosar parte del modelo anglosajón, en el que se revisan cuatro dimensiones que van «desde la disrupción de lo común hasta la acción reflexiva

---

[100] Tosar, Breo. p. 39.

[101] Hernández, Zamora, Gregorio. 2016. *Literacidad académica.* Editorial Hugo A. Espinoza Rubio. p. 19

[102] Tosar, Breo. p. 74.

sobre los problemas sociales».[103] El método se resume en la siguiente tabla[104] tomada del libro ya mencionado del autor:

Dimensión	Dimensión-Pregunta		Lectura
«Disrupción de lo común» (Lewinson et a.) «Acceso» (Janks)	**Qué**	**Atención:** Problematizar la realidad con una mirada reflexiva que permita cuestionarse las ideologías en un discurso.	Atenta
«Considerar los puntos de vista» (Lewinson et a.) «Diferencia» (Janks)	**Cómo**	**Puntos de vista:** Examinar las distintas perspectivas y dar voz a los que la tiene con empatía y rigor.	Inferencial
«Examinar lo sociopolítico» (Lewinson et a.) «Poder» (Janks)	**Por Qué**	**Problemas sociales:** Evaluar las relaciones de poder para educar para la libertad.	Evaluativa
«Acción social» (Lewinson et a.) «Diseño» (Janks)	**Para Qué**	**Acción:** Impacto en el mundo para hacerlo más humano.	Creativa

La primera dimensión se sintetiza en lo que ya se discutía sobre la irrupción de lo común. Llevar la literatura a espacios no destinados para ella, con individuos que no están habituados a ella ya causa cierta ruptura, necesaria para la experiencia lectora, así como la inclusión de aparatos culturales de diversa naturaleza. La experiencia que se busca brindar en el laboratorio va inclinada a la idea del principio de exterioridad de Larrosa, pues la literatura llega a irrumpir el cotidiano de estudiantes cuya profesionalización dista de los estudios literarios.

[103] Ibid. p. 42.
[104] Ibid. p. 43.

Esta experiencia mediada se completa cuando un algo, lo literario y un acontecimiento, la lectura, que es exterior a los participantes en tanto no han llevado una materia de literatura desde su tránsito por la EMS, llega a irrumpir con una cotidianidad de teoría y saberes exactos. Entonces se sufre el choque de alienación y se percibe que existe una manera de relacionar dos áreas del conocimiento que a primeras luces no parece que existe. La literatura

> en cuanto a obra de arte ofrece una clase especial de experiencia. Es una forma de vida. El poema, la obra de teatro, el cuento, son entonces una extensión, una ampliación de la vida misma. El propósito principal del lector es añadir esta clase de experiencia a los demás tipos de experiencia deseable que puede ofrecer la vida.[105]

En esto se sustenta la implementación del LML y empata con la segunda dimensión en el método y hace parte de la formación integral de los estudiantes en tanto «la literatura vuelve comprensibles las miríadas de formas en las cuales los seres humanos hacen frente a las infinitas posibilidades que ofrece la vida».[106] Vale la pena recordar que uno de los objetivos principales del LML es que los alumnos empaticen con los materiales literarios para que la experiencia lectora incida en su competencia literaria, ya que la misma experiencia literaria «tiene inmediatez y persuasión emocional».[107]

La empatía que se requiere para examinar diversos puntos de vista, así como el reconocimiento de todas las voces es la segunda dimensión que se trabaja acorde con Tosar, «la empatía es necesaria en el diálogo que envuelve todo acto educativo, porque implica salir de uno mismo para abrirse al que tengo enfrente de mí».[108] La salida del sí mismo para reconocer al otro y darle validez a su voz y a sus

---

105 Rosenblatt, Louise M. 2002. *La literatura como exploración.* FCE. p. 298

106 Ibid. p. 32

107 Ibid. p. 33.

108 Tosar, Breo. p. 56.

interpretaciones de los textos y del mundo empatan con el proceso formativo del Laboratorio, pues se busca la reivindicación de las emociones en el aula. Dice Tosar, «la apelación a las emociones tiene más fuerza para influir en los demás que la asertividad de los razonamientos lógicos».[109] Así los alumnos se sienten coludidos y relacionados con los productos culturales que se revisan y esta relación los acerca al fenómeno literario para alcanzar esa literacidad crítica, pues «no se trata sólo de comprender el significado de un texto, sino, sobre todo, de saber interpretarlo desde múltiples puntos de vista, analizar las ideologías que amaga, y no aceptar sin reflexión las ideas, creencias y formas de pensar propias y de los demás, para buscar la verdad».[110]

La tercera dimensión consiste en reconocer que, como seres humanos, los alumnos viven en una sociedad que está organizada de determinada manera de la cual ellos son parte como ciudadanos del mundo. El LML es una forma de evaluar las condiciones en que se encuentra el contexto social, por ello se elige un tema afín a los estudiantes, para que puedan maniobrar alrededor de él y someterlo a juicio, a la búsqueda de la verdad y a la verificación de los datos. Para ello se implementan estrategias de contextualización de los materiales y de interpretación con y sin contexto para analizar las partes y el todo, a modo de análisis hermenéutico. Todo va diluido en el diálogo al tener en cuenta todo el panorama; «interpretar los silencios y los vacíos de información es otra estrategia para leer de forma crítica, porque tener un criterio nos permite saber qué no dice el texto y por qué no lo dice».[111]

El objetivo principal del énfasis en la construcción de la literacidad crítica recae en la última dimensión del método y busca que se generen acciones para

[109] Ibid. p. 60.
[110] Ibid. p. 28.
[111] Ibid. p. 46.

incidir en problemáticas sociales a partir de la reflexión y el pensamiento crítico. Tosar puntualiza que «la literacidad es crítica cuando se basa en la interpretación del texto, el análisis de la ideología y la reflexión para llevar a cabo una acción responsable».[112] La forma de saber si se alcanzó el objetivo será evaluar cómo se modifican ciertas conductas en los estudiantes al finalizar la intervención a través de los textos seleccionados y las mediaciones pertinentes para el grupo específico.

Josefina Prado Aragonés en *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* esboza una guía para seleccionar textos acordes a las etapas lectoras de los niños, menciona que incluso desde antes de que el infante tenga consciencia del código escrito puede empezar a relacionarse con los libros, ya que conocerlos de manera previa será de utilidad en su camino a convertirse en lector.[113] En el tono de las condiciones actuales, es altamente probable que estas etapas no se hayan llevado a cabo en la infancias de los participantes, ya que el desenlace sería la consolidación del hábito lector de textos que, por datos ya mencionados, se sabe que no existe.

Los argumentos que maneja la autora se inclinan al desarrollo de ciertas etapas lectoras en el contexto de la formación de un lector desde edades tempranas, sin embargo, estudios como el realizado por Sheherazade Bigdalí Hernández López han puesto en manifiesto que las etapas lectoras pueden utilizarse como herramienta para potenciar el acto lector en adultos; «cada etapa se basa prioritariamente en las capacidades sensoriomotoras del lector y no están necesariamente vinculadas con la edad».[114] Estas etapas lectoras se proponen como un espectro no excluyente cuyo avance no es lineal, sino global. Se redefine el papel del lector, pues la noción que se tiene de él «va más allá de las grafías en el papel, abarca los sonidos, las texturas, los

---

[112] Ibid. p. 27.

[113] Prado Aragonés, Josefina. p. 338.

[114] Hernández López, Sheherazade Bigdalí. "Propuesta: etapas lectoras". *Para leerte mejor.* Num. 1. 2016. p. 137.

colores, las melodías».[115] *Ergo*, lector no se limita a los contenidos literarios, ya que el lector es «aquel que observa, analiza comprende, disfruta y comparte una experiencia».[116]

Las etapas que propone Prado Aragonés inician con la lectura de imágenes, en cambio, para Hernández López comienzan en lo auditivo. Ambas lecturas convergen en el cine, que es un medio audiovisual, por lo que se recomienda iniciar a abordar los temas del LML por ahí. Se continúa con lecturas sencillas acompañadas de imágenes en ambos casos y se favorece mucho la lectura en voz alta, pues el fin de esta etapa es que los lectores experimenten el goce estético. Se recomienda el uso de «libros álbumes, catálogos, pop ups; [...] videos con o sin música, animaciones, entre otros»,[117] así como el cómic pues predomina el discurso visual sobre el textual y se pueden incluir producciones cinematográficas.[118] Se pasa de a poco a la etapa de iniciación lectora, en la que las lecturas incluyen mayor profusión del texto escrito, «pero siempre apoyado en elementos visuales atractivos, que faciliten el proceso de comprensión».[119] Prado Aragonés resalta que en esta etapa es importante que la lectura no se aprecie como una imposición escolar, de modo que el LML resulta pertinente ya que es un espacio ajeno a los currículos, por lo que no existe tal obligatoriedad en la tarea.

Para este momento los lectores ya debieran ser capaces de enfrentarse a textos más amplios y tener mayor soltura a la hora de leer sobre temas variados y empieza a surgir el gusto por la lectura.[120] Es lo que Hernández López denomina la Etapa Plena, en la cual «el lector es capaz de pasar de un tipo de contenido a otro, según

---

115 Idem.
116 Idem.
117 Ibid. p. 138.
118 Idem.
119 Prado Aragonés, Josefina. p. 339.
120 Ibid. p. 340.

las necesidades del momento, […] no requiere ni depende de las ilustraciones para visualizar, disfrutar, comprender o socializar el contenido del texto».[121]

La utilidad de construir una literacidad crítica a través de etapas lectoras radica en que, al convivir con los textos, sean escritos, audiovisuales o musicales, el pensamiento crítico y complejo, así como la comprensión, están en ejecución. Estas habilidades potenciadas por medio de la experiencia lectora se asocian con procesos de aprendizaje más completos, pues no sólo se alcanza la comprensión de los fenómenos que se estudian, sino que se llega a la reflexión, el cuestionamiento de lo establecido y la solución de problemas en determinado contexto.

A diferencia del hábito lector, constructo individual en el que una persona ejecuta la acción de leer, la experiencia lectora en el aula debe remitir a un acto social en el que los participantes expresan sus inquietudes, interpretaciones, en un intercambio oral y el docente establece puentes entre los estudiantes y los textos. En ese sentido y de acuerdo a los postulados de Elsie Rockwell siguiendo a Chartier, la lectura es una práctica cultural «realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer»[122], que, como ya se ha mencionado, va más allá de la decodificación de grafías e incluye todo tipo de soportes verosímiles y verdaderos, pues la lectura del mundo se extiende desde el texto escrito hasta la realidad de las prácticas humanas.

La lectura de fragmentos textuales y de registros de lo cotidiano es inteligible sólo cuando se observan pautas recurrentes y se imaginan los significados que éstas pudieran tener para los sujetos involucrados en su producción.[123] De modo que las

---

121 Hernández López, Sheherazade Bigdalí. p. 139.

122 Rockwell, Elsie. "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". *Educação e Pesquisa, São Paulo*. Vol. 27. N° 1. jan./jun. 2001. p. 14.

123 Idem.

prácticas culturales presuponen una continuidad en las maneras de leer, en las relaciones con lo escrito y en la forma en que se otorga sentido a los textos.[124] Al acompañar estos procesos y prácticas en el aula se les otorga sentido de comunidad y la escuela se convierte en aquel espacio destinado a la socialización del conocimiento.

Michele Petit explora la dimensión de la lectura del mundo desde la lectura de literatura. Ésta, en tanto es una representación de la realidad, se filtra a través de las miradas que supieron plasmar a través de las palabras su visión del mundo desemboca en una exploración del mundo, la cual se entreteje a través del lenguaje, sea literario, cinematográfico o musical. Sin este entramado de relatos, «el mundo permanecería allí, indiferenciado»[125] y no sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que se vive. En este sentido, la lectura no sólo permite decodificar el mundo exterior; sino también el interno.

En este capitalismo tardío, era del neoliberalismo donde es posible comercializar todo material e inmaterial, es importante que los individuos posean la capacidad de sostenerse a sí mismos dentro de un sistema que prioriza la homogenización, la eliminación de lo identitario y la intolerancia a lo otro. Siguiendo la filosofía de Byung-Chul Han en *La expulsión de lo distinto*, existe en la actualidad un terror al otro que se acrecienta con la proliferación de los algoritmos burbuja, en los que el individuo se ensimisma y no permite la entrada de la otredad, pues «sirven para encontrar personas iguales y que piensan igual, haciéndonos pasar de largo ante los desconocidos y quienes son distintos».[126] De modo que propiciar en las aulas encuentros entre estudiantes que pueden parecerse en mayor o menor medida

---

124 Idem.

125 Petit, Michele. p. 23.

126 Han, Byung-Chul. *La expulsión de lo distinto.* Titivillus. p. 6.

previene de esta «proliferación de lo igual».[127] La literatura también previene de esta expulsión de lo distinto. En el texto, el lector se enfrenta uno a uno no sólo por la noción de que detrás del texto hay un autor, sino porque el texto en sí mismo es *otro,* con quien el estudiante se enfrenta y a través de su disposición a dejarse transformar, pone en tela de juicio sus creencias, ideologías y nociones del mundo como lo experimenta en una ruptura con su cotidiano y su ensimismamiento.

Sobre esta línea se inscribe la noción de que la lectura como práctica cultural previene la desconexión con el otro, además permite la desaceleración de «este cambio constante y frenético de la sociedad caracterizada por lo transitorio y perecedero»[128] que Zygmunt Bauman llamaría lo líquido. El exceso de información, los algoritmos cerrados, la necesidad patológica de estímulos han llevado a los individuos a convertirse en «consumistas irreflexivos»[129] y en el ruido ensordecedor de la corriente en la que se busca la autosatisfacción se expulsa a lo distinto y es necesario el silencio. Tosar afirma que «la ausencia de ruido es la condición indispensable para detenerse a reflexionar»,[130] pues como diría Byung-Chul Han en *La agonía del Eros*, «el pensamiento tiene necesidad de silencio».[131] El LML permite esa desaceleración, donde no importa la evaluación sumativa ni el desborde de erudición, sino que es más importante la experiencia, el proceso, el momento en el que se alcanza a percibir el vaivén de las olas en el silencio de saber que el goce estético, la reflexión y la apertura pueden fluir sin diluirse en la liquidez de los tiempos que corren aceleradamente.

Es así que en la era de la tecnología, donde la interconexión permite relacionar una gran cantidad de información entre sí, es necesario que se elimine lo que Freire

---

127 Ibid. p. 5.
128 Tosar, Breo. p. 62.
129 Idem.
130 Ibid. p. 63.
131 Han, Byung-Chul. *La agonía del Eros*. Herder. p. 87

llamaría educación bancaria, concepto que trasladado a la enseñanza de literatura implica que la lectura deje de ser un acto pasivo en el que se promuevan acciones como la búsqueda del sentido original en el que el escritor codifica para los lectores un significado unívoco que han de encontrar por medio del rastreo de las condiciones psicológicas, culturales y sociales en que se produjo el texto.[132] En realidad no hace falta si se parte de la idea de que el texto literario «está siempre contextualizado, actualizado por cada nuevo lector y época en que entra en escena su lectura, y como tal es un significante sin un significado unívoco»[133] y puede ser interpretado de acuerdo a las condiciones en las que se presente ante un grupo determinado de personas. Esta pluralidad de significaciones enriquece la práctica lectora en tanto existe la consciencia de que esta heteroglosia aporta valor a la vida de las personas, pues las enfrenta con el mundo, con otros y consigo mismos.

La propuesta es construir un Laboratorio de Motivación Lectora para estudiantes que cursan el sexto semestre de la Licenciatura en Nutrición en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Se parte de la noción de que es posible desarrollar la literacidad crítica de los estudiantes y acercarlos a la experiencia lectora por medio del tránsito por las etapas lectoras formuladas para llevar el cine, las canciones y la literatura como recursos que coadyuven al alcance los objetivos de esta investigación. Asimismo, se construirá un corpus textual, cinematográfico y musical para delimitar la experiencia a cierta temática que será elegida por los estudiantes en un diagnóstico que definirá el comienzo del proyecto de intervención.

---

[132] Binda, Facundo. «La ¿batalla? Por el significado: lecturas canónicas y heréticas dentro y fuera del aula». *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura.* Año 3, Nro.4, abril de 2012. p. 4.

[133] Idem.

C A P Í T U L O I I

LABORATORIO DE MOTIVACIÓN LECTORA:

PROPUESTA Y APLICACIÓN

En este capítulo se especifica la metodología con la que se realiza la propuesta de intervención, así como la planeación de la misma, la selección de materiales y el desarrollo de la praxis en el aula desde la presentación de los materiales seleccionados y su recibimiento por parte de los estudiantes. Se crea el mecanismo de funcionamiento del LML desde la investigación-acción.

Una parte del nombre de laboratorio se debe a que, como proyecto de intervención, es en sí mismo un experimento, pues constituye una «operación consistente en provocar cierto fenómeno para estudiarlo o estudiar sus efectos».[134] De manera más concreta, un cuasiexperimento que «sigue la lógica y los procedimientos de un experimento, pero establece algunas diferencias con éste».[135] Destaca la falta de control en ciertas variables, pues «es un diseño apropiado en contextos naturales»[136] lo cual brinda cierto espacio para el análisis cualitativo propio de un estudio basado en la investigación-acción centrada en la metodología de la enseñanza de la literatura.

En este sentido, la teoría y la práctica se sustentan entre sí, pues intermedia la reflexión en el proceso, ya que de la teoría se desprende un plan de acción, al que procede la praxis, la observación y la evaluación de los resultados. Durante y después de la implementación de dicho plan se hacen ajustes y se prevé que, en una siguiente oportunidad de implementar el proyecto, se obtengan mejores resultados. La investigación-acción:

> realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos coinvestigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la retroalimentación de la información en un proceso cíclico.[137]

---

134 Moliner, Maria. 2000. *Diccionario de uso del español.* Gredos. p. 606.

135 Federman, José, Quintero, Josefina, Acínzar, Raúl. 2005. *Cómo desarrollar competencias investigatuvas en educación.* Cooperativa editorial magisterio. p. 121.

136 Idem.

137 Martínez Miguélez, Miguel. 2000. «La investigación acción en el aula». *Agenda Académica*. Volumen 7. No. 1. p. 28.

Las etapas del proceso de la investigación-acción en el aula que se toma en cuenta para este proyecto comienzan con en el diseño general del proyecto. En este caso se diseña un protocolo de investigación para incidir en algún aspecto de metodología de la enseñanza de literatura con la particularidad de que el contenido sería adecuado para estudiantes de cierta población que se especificará más adelante en el capítulo. Se continúa con la identificación de un problema importante, el cual resulta de una evaluación previa al diseño del plan de acción, una vez identificado el problema se analiza y se formula una hipótesis.[138] Se realiza una recolección de información para sustentar la práctica y nutrir el marco teórico en el que se categorizan las fuentes consultadas y se estructura «una imagen representativa, un guion», de modo que no se avanza a ciegas con la investigación en el aula. Estas etapas están desglosadas en el Capítulo I: «Laboratorio de Motivación Lectora».

De manera posterior se realiza el diseño basado en la teoría y se ejecuta este plan de acción de modo que se somete a verificación la hipótesis de manera más específica. Un buen plan de acción:

> debe señalar una secuencia lógica de pasos: cuándo va a ser implementado, cómo y dónde, los pro y los contra de cada paso, los objetivos finales que se desea lograr, los obstáculos que hay que superar, los medios alternos y recursos que se necesitaran, las posibles dificultades que se pueden interponer en el camino y cómo se superarán, los factores facilitadores o inhibidores de los procesos y evaluación que se utilizara para apreciar el nivel del logro programado.[139]

Estas etapas se detallan en el presente capítulo. Al concluir, se realiza la evaluación de la acción ejecutada que se deberá basar en «responder a la pregunta:

[138] Ibid. p. 33.
[139] Ibid. p. 35.

¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no?»,[140] que se desarrolla en el Capítulo III: «Exposición y análisis de los resultados».

La población, el contexto y el espacio

El grupo para intervenir se seleccionó basado en dos criterios principales. El primero, que estudiaran el nivel Superior. El segundo, cuyo enfoque profesional distara de los estudios literarios con el principal motor de constatar si la motivación lectora funciona con alumnos que no están en contacto con textos literarios de manera escolarizada. De tal modo, se abre un espacio en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Un grupo de sexto semestre, en que las edades rondan los veinte años, con un 80% de población femenina, es el que se toma como grupo a intervenir y como grupo de control se selecciona otro con las mismas características.

El contexto social se asienta en la ciudad de Zacatecas, incidente en ser un entorno de violencia no sólo en la capital, sino en la zona conurbada de Guadalupe, así como en los municipios aledaños, de los cuales cierta población estudiantil es oriunda. Asimismo, resalta la lejanía del Campus Siglo XXI de la ciudad; en promedio es un viaje que ronda de los veinte a los sesenta minutos, dependiendo del lugar de procedencia y de acuerdo con el horario que se maneja para la clase puede que llegue a ser un obstáculo que el curso está entre la primera clase del día y la hora del desayuno de los estudiantes.

El aula de la intervención está ubicada en el edificio de la Licenciatura en Nutrición, en el Campus Siglo XXI; se caracteriza por carecer de vegetación y de espacios aptos para que los estudiantes tengan momentos de esparcimiento entre

[140] Ibid. p. 35-36.

clases. El edificio es una estructura gris, con metales oscuros y ventanas ubicadas en espacios comunes, de modo que el aula es algo oscura y falta de ventilación, es más larga que profunda, caben alrededor de treinta y ocho butacas individuales en doce filas de cuatro butacas cada una en las que los estudiantes se sientan a placer, haciendo pequeños grupos entre quienes se sienten más afines. En cuanto a recursos se tiene a disposición un proyector y un cable HDMI que falla esporádicamente, bocinas que proporciona el centro de cómputo de la Unidad Académica, un pizarrón blanco y plumones para escribir. No se tiene acceso a copias gratuitas para los estudiantes y la conexión al wifi es intermitente, circunstancias que se tomaron en cuenta para realizar el plan de acción que comienza con una evaluación previa.

Para conocer las condiciones del grupo con el que se trabaja se requiere información que se extrae de una visita previa al inicio del Laboratorio de Motivación Lectora (LML), de modo que el mediador y los participantes se conozcan de primera mano, que conversen y lleguen a ciertos acuerdos, como los horarios, el reglamento, etc., así como dar a conocer en qué consiste el espacio y cómo se va a trabajar. Del mismo modo, se revisa el estado del aula, el espacio, las ventanas, proximidad con otros salones, el color, limpieza y si tiene la infraestructura y el hardware necesario.

En el primer encuentro se realiza el cuestionario previo en el que se formulan preguntas concretas con el fin de esclarecer los consumos literarios y los intereses de los estudiantes, que pueden variar desde ser lectores a no serlo y es importante tener en cuenta su hábito de consumo de literatura como de cine, asimismo rectificar si están interesados en participar del LML y qué tema les gustaría que se abordara. Así no se reúnen los materiales a ciegas y basándose sólo en suposiciones.

LA SELECCIÓN DE CORPUS. LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN Y ORDEN

Con los caminos que dibuja la evaluación previa de los alumnos, la selección y el orden de los materiales resulta más sencillo. Gracias a la delimitación temática del LML «Hábitos de alimentación (HA) y trastornos de la conducta alimentaria (TCA)», la reunión de textos, tanto cinematográficos, musicales y literarios, se reduce a escoger aquellos que se adapten al tema del laboratorio, que resulten al mismo tiempo digeribles y retadores para que los estudiantes encuentren vetas para interpretar, es relevante no tocar los temas desde la revictimización y la *glamurización* de los TCA. Es importante tomar en cuenta otros parámetros de selección antes de entrar a los tintes ideológicos del contenido, tales como la extensión, la familiaridad que pudieran tener con los estudiantes y la accesibilidad de los mismos.

En el LML, de forma teórica, se realizan experimentos en la búsqueda de nuevo conocimiento y se viven experiencias que facilitan la aproximación a la lectura. El *quid* de la práctica recae en la selección de los textos que se abordan teniendo presente tres preguntas:

1. qué tipos de textos,
2. qué temas han de tratar y
3. qué clase fines se persiguen con ellos.

Los tipos de textos pueden ser, por un lado, físicos o digitales y, por el otro, si se trata de obras narrativas breves o medio extensas, no mayor a cincuenta páginas, y si son relatos en prosa o verso. Los temas de abordaje y los fines que se persiguen se interrelacionan profundamente porque se debe evaluar el tipo de preferencias que sugiere el grupo intervenido que pueden ser, por ejemplo, históricos, románticos, deportivos, de moda, redes sociales, científicos.

Elegir un conjunto de textos establece y deja entrever una noción canónica de textos que «vale la pena» revisar, *ergo*, excluye a aquellos que no. La teoría del canon de Fernando Gómez Redondo establece que desde la delimitación de un canon «implica adoptar una postura ante nociones como «cultura» «historia», «literatura», «política» e «ideología»».[141] Se tiene el vasto universo literario para escoger aquellos textos y productos culturales para enganchar a los estudiantes. El proceso de elegir aquellos que mejor representen los fines que se persiguen no debe tomarse a la ligera. Desde luego los objetivos de la materia, la investigación o la puesta en práctica son una guía para esta tarea. Las consecuencias ideológicas, políticas, estéticas de los materiales que se presenten van a depender no sólo de la selección, sino del orden, por lo que se aconseja que dichos materiales cuenten una historia en sí mismos, es decir, que se relacionen y se complementen entre sí.

A través de los contenidos revisados en el LML, los estudiantes han de encontrarle un sentido al trabajo en el aula, de otro modo sería una actividad vacua de animación a la lectura, destinada a mostrarles una serie de cuestiones que no impactarían en ellos, por lo tanto, los materiales presentados no pueden ser productos culturales escogidos al azar y sin cuidado. Una vez que se delimitaron las pautas a seguir, que en este caso particular son el acercamiento a la literatura, la obtención de experiencia lectora y el desarrollo de la literacidad crítica, se busca que el todo del LML sea coherente con las partes y éstas afines al todo, para esto es de ayuda consultar los objetivos específicos que desencadenarán el alcance de los generales.

Para alcanzar el objetivo de acercar a los estudiantes a la literatura, primero, no hay que espantarlos con la idea de que la literatura es algo que está alejada de ellos. Aquí hay un doble juego, ya que, de buenas a primeras, ¿qué tienen en común

---

[141] Gómez Redondo, Fernando. 2008. *Manual de crítica literaria contemporánea.* Castalia Universidad. p. 461.

la literatura y la nutrición? No hay por qué dejarse engañar con estas trampas pragmáticas, dice Michele Petit que «nunca es cuestión de encerrar al lector en un casillero»,[142] pues como se ha dicho innumerables veces, el lector se hace. El lector de literatura, comienza siendo, simplemente, lector y no hay que quitarle el mérito a nadie.

Este canon, siguiendo el objetivo de desarrollar la literacidad crítica, debe promover que la lectura del mundo «implica la habilidad de resolver problemas y tomar decisiones creativas y efectivas, esto es, ir más allá de las líneas, desentrañar los textos y relacionarlos con el mundo para buscar la verdad»,[143] por lo tanto, se pretende que los estudiantes vislumbren nuevos puntos de vista, primero a través de productos culturales que ya conozcan; películas populares, textos conocidos, etc. Segundo, se les presentan materiales que irrumpan la cotidianidad de sus vidas académicas, textos más complejos, tanto escritos como audiovisuales y tercero, se deben llevar a cabo acciones que impacten en la percepción de los estudiantes de estos productos culturales. Al ser un laboratorio temático, la relación de los textos con la vida de los participantes ya está construida en cierta medida, habrá que revisar los resultados de la puesta en práctica para constatar que hubo un cambio encaminado a la realización del objetivo.

Josefina Prado Aragonés esclarece un rumbo metodológico para generar el orden en el que se presentarán los materiales desde su *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La autora aconseja que «es conveniente elaborar un corpus de lecturas adaptadas a las necesidades e intereses de los alumnos»,[144] como antes anotamos. Propone, además, una serie de etapas lectoras que contribuirán a la formación de hábito lector o no, las cuales son la etapa prelectora,

---

142 Petit, Michele. 2001. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* FCE. p. 27.

143 Tosar, Breo. p. 26.

144 Prado Aragonés, Josefina. 2004. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.* p. 341.

donde imperan las lecturas basadas en imágenes. Se continúa con la iniciación lectora, donde los textos son cortos y fantásticos, así como apoyados de elementos visuales. Avanza al progreso lector donde se empieza a sentir atracción por la lectura y se culmina con el afianzamiento del proceso lector, que es cuando se hace el tránsito de la literatura infantil y juvenil y la consolidación del hábito lector.[145]

De tal modo que los productos culturales seleccionados van aumentando en texto proporcionalmente a la inversa que las imágenes; en la primera sesión se leen sólo elementos visuales, para finalizar el LML con una lectura más extensa y compleja. Esto en el ideal de que las etapas lectoras se pueden implementar en un corto periodo de tiempo, después de todo, los estudiantes están alfabetizados, pero habrá que considerar las deficiencias lectoras arrojadas en el diagnóstico para llevar a cabo la *praxis* en el aula.

A continuación, se presenta la lista de materiales propuestos para el LML dirigido a alumnos y alumnas de la Licenciatura en Nutrición, así como las cuestiones a discutir a partir de la revisión de los textos, tanto escritos como audiovisuales. Este *corpus* está basado en las respuestas del cuestionario previo y se implementa bajo la temática más votada en el mismo. Ha sido reunido y ordenado bajo los criterios ya expuestos.

[145] *Cfr.* Ibid. p. 338-340.



LABORATORIO DE MOTIVACIÓN LECTORA:
HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN Y TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

El Laboratorio de Motivación Lectora (LML), dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se realiza con el fin de incidir en la motivación lectora a través de elementos literarios contenidos en textos y de medios audiovisuales que aborden la temática del cuerpo, la comida y las relaciones existentes con estos aspectos en la vida cotidiana. Se cuestiona cómo se representan en la literatura y el cine, si existe alguna inclinación a ciertas formas de representación en ciertos contextos, si caen en estereotipos y cuáles, con el propósito de incidir en la literacidad crítica de los participantes, además de crear experiencias lectoras a partir de las narrativas que se presentan y acercar a los estudiantes a la literatura.

OBJETIVO GENERAL

Construir un LML que posibilite la reflexión, el diálogo y la mirada empática en alumnos de la Licenciatura en Nutrición a través de lecturas cortas y escenas de películas y expresiones musicales que representen Hábitos de Alimentación (HA) y Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), de modo que los estudiantes acrecienten su acervo cultural, obtengan experiencias lectoras gratificantes y desarrollen literacidad crítica.

UNIDADES DE APRENDIZAJE

Unidad I: Hábitos de alimentación.

Esta unidad tiene como propósito introducir a los estudiantes a la modalidad del LML. Se incluye literatura, cine y música. El fin es comenzar a discutir el tema central del LML y así llegar a acuerdos, desmantelar estereotipos y cuestionar las prácticas alimentarias que se retratan en los diferentes soportes ficcionales que se presentan. Se tiene como objetivo que se logre una conciliación entre las dos partes involucradas que son la literatura y los estudios en el área de la nutrición humana.

Sesión I. La comida como ritual: comer con los otros.

Aplicación de cuestionario de entrada.

Cuestiones para poner en consideración:

1. ¿Qué conductas se presentan al comer en conjunto?
2. ¿Qué implica el reunirse a comer? ¿Alguien debe cocinar? ¿Qué roles existen en la cocina? ¿Por qué la comida de todos los días la harán las mujeres, pero la carne asada los hombres?
3. ¿Son vigentes estos estereotipos? ¿En qué medida?
4. ¿La comida es un pretexto para reunirse o la reunión es una excusa para comer?

Materiales: Imágenes de películas y fragmentos de textos donde un grupo de personas se reúnen a comer.

- Guadagnino, Luca, dir. *Call me by your name.* 2017. Netflix. https://www.netflix.com/watch/80169498?trackId=14277281&tctx=-97%2C-97%2C%2C%2C%2C%2C%2CVideo%3A80169498%2CdetailsPagePlayButton. Min. 08:04-09:38.
- Adamson, Andrew, Asbury, Kelly & Vernon Conrad, dir. *Shrek 2.* 2004. Netflix. https://www.netflix.com/watch/60034572?trackId=268410292&tctx=

0%2C0%2Cbd669820-2358-452a-b102-4540dffb8397-430747463%2Cbd669820-2358-452a-b102-4540dffb8397-430747463%7C2%2Cunknown%2C%2C%2CtitlesResults%2C%2CVideo%3A60034572%2CdetailsPagePlayButton. Min. 15:30-18:55.

- Huges, John, dir. *The Breakfast club*. 1985. Amazon Prime Video, https://www.primevideo.com/detail/0NHEKHPD20VM4CTQA1SS0OM0FK/ref=atv_dl_rdr. Min 37:05-41:00.

Sesión II. La comida como espacio privado.

Cuestiones para poner en consideración:

1. ¿Qué conductas salen a flote cuando comemos sin compañía? ¿Buscar compañía en alguna serie, película o podcast?
2. ¿Qué implicaciones puede tener comer solo? ¿Moderarse más o permitirse más?
3. ¿Somos lo que comemos?

Materiales para revisar:

- Reiner, Rob, dir. *Whe Harry Met Sally…* 21 de julio de 1989, MGM Plus Amazon Prime Video, https://www.primevideo.com/detail/0RK2CMSM4AFVJ4893MR22RTKFG/ref=atv_dp_share_cu_r, min. 0:08:41-0:09:16.
- Berger, Pablo, dir. *Robot Dreams* fecha original. 29 de febrero de 2023, Amazon Prime Video ,https://www.primevideo.com/detail/0K8PL3MT9OLO8Q80QGJJQY947D/ref=atv_dp_share_cu_r, min. 0:02:10-0:04:20.
- Bird, Brad, dir. *Ratatuille,* 2007, Disney+, https://www.disneyplus.com/es-419/play/ab7c4e29-04f1-46dd-931a-d43be1ce0f8c, min. 1:35:57-1:37:03.
- Hinojosa, Francisco. 1999. *Amadís de anís, Amadís de codorniz*, FCE. pp. 42.
- Haugen, Tormond. 1999. *Amor y Dolor (y Taj Mahal)*. Coedición SEP. p. 24-26.

Sesión III. El placer del alimento y el consumo de los cuerpos.

Cuestiones para poner en consideración:

1. Encontrar disfrute en una necesidad fisiológica, transformar algo necesario en un goce para el cuerpo.
2. ¿Cómo sería su comida perfecta? ¿Invitarían a alguien? ¿Qué ~~se~~ prepararían? ¿Pedirían algún servicio? ¿Irían a un restaurante?
3. ¿Este placer por la comida se puede convertir en un problema? ¿Qué hay que decir culturalmente sobre los excesos? ¿Se debería condenar el placer por el alimento?

Materiales para revisar:

- Bird, Brad, dir. *Ratatuille,* 2007, Disney+, https://www.disneyplus.com/es-419/play/ab7c4e29-04f1-46dd-931a-d43be1ce0f8c, min. 0:04:25-0:04:55, 0:54:42-0:55:55.
- Allende, Isabel, *Afrodita*, 1997, Titivillus, p. 90.
- Ventura Medina, Alaíde. 2023. *Autofagia,* Random House. p. 69.
- García, Celso R. dir. *La delgada línea amarilla,* 2015, YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=AFWTfboOijM&t=3s, min. 0:52:03-0:52:55.

Unidad II: Trastornos de la Conducta Alimentaria.

Esta unidad tiene como propósito ahondar en la exploración de textos, cine y expresiones musicales por medio de la temática de los TCA, que requiere más reflexión y mayor sentido crítico a la hora de analizar los soportes ficcionales aquí presentados. A través de escenas de películas mayormente basadas en el diálogo que, en la imagen y fragmentos de novelas y textos descontextualizados, se pretende que lo estudiantes indaguen y reflexionen sobre los posibles contextos en los que se gestan estas situaciones. Asimismo, se buscarán soluciones para las problemáticas suscitadas y se activarán los conocimientos previos de los estudiantes, ya que su formación les permite una mayor comprensión de estas representaciones.

Sesión IV. El origen

Cuestiones para poner en consideración:

1. ¿Dónde origina una mala relación con la comida?
2. ¿Cuándo deja de ser un sustento y se convierte en un problema?
3. Hambre emocional.

Materiales para revisar:

- Ventura Medina, Alaíde. 2023. *Autofagia,* Random House. p. 9-10, 80.
- Murphy, Ryan, dir. *Eat, love, pray*, 13 de septiembre de 2010, Sony One Amazon Prime Video. https://www.primevideo.com/detail/0M294ZOYFYBGTFK66MPQVQMV11/ref=atv_dp_share_cu_r, min. 0:47:48-0:49:23.
- Dayton, Jonathan & Faris, Valerie, dir. *Little Miss Sunshine*, 2006. Disney+, https://www.disneyplus.com/es-419/play/600d042e-7905-4474-8867-5a9fdce5f90e, min. 0:25:28-0:29:03.
- Giordano, Paolo. 2009. *La Soledad de los Números primos*. Salamandra. p. 42.
- Wilson, Lana, dir. *Miss Americana.* 2020. Netflix. https://www.netflix.com/watch/81028336?trackId=268410292&tctx=0%2C0%2C1af034ca-9d5a-4c6a-a3bc-022654181511-743606%2C1af034ca-9d5a-4c6a-a3bc-022654181511-743606%7C2%2Cunknown%2C%2C%2CtitlesResults%2C%2CVideo%3A81028336%2CdetailsPagePlayButton, 0:29:11-0:32:06.
- Rodrigo, Olivia. *Pretty isn't Pretty*. *GUTS*. Geffen Records. 2023. https://open.spotify.com/intl-es/track/6W9l02gRsXVxzIuQC1oc1X?si=26371234a03f4180
- Keys, Sara. *Smaller Than This. Smaller Than This – single.* P2020. 2020 https://open.spotify.com/intl-es/track/3cOM1ACbDWaFUIasTjebEh?si=b4aa28e898134b5e

Sesión V. El odio al propio cuerpo, el sesgo de peso (gordofobia) y los estándares de belleza occidentales.

Cuestiones para poner en consideración:

1. ¿De dónde nace la necesidad de comer en exceso o de dejar de comer? ¿El placer puede ser condenado? ¿Existen otras cuestiones más profundas en juego?
2. ¿La cuestión de la salud queda relegada cuando se tiene un cuerpo hegemónico?

Materiales para revisar:

- Enríquez, Mariana. 2016. "Nada de carne sobre nosotras", en *Las cosas que perdimos en el fuego*. Editor digital: gertdelpozo. p. 95-99.
- Mother Mother, *Body. O My Heart.* Last Gang Records Inc. 2008. https://open.spotify.com/intl-es/track/2zXbLJiS5099aDVyTHIDU4?si=fe4dfa230a994a5d.
- Aronofsky, Darren, dir. *The Whale*, 2022. Netflix. https://www.netflix.com/watch/81630891?trackId=14170287&tctx=2%2C0%2C0b39c210-0988-4fd1-9421-edb4e021f829-222573017%2CNES_1D6A8AE576992931EA764EEE5FB7E8-994911DC4F528C-2433D03EC3_p_1749589579579%2CNES_1D6A8AE576992931EA764EEE5FB7E8_p_1749589579579%2C%2C%2C%2CVideo%3A81630891%2CdetailsPagePlayButton. Min. 1:32:26-1:33:49.
- PXNDX. *Un tipo de indulgencia. Poetics.* Movic Records. 2009. https://open.spotify.com/intl-es/track/04MUi9Kmo4epXFPaCUumKd?si=96e9024f67ca48b4

Sesión VI (20 de mayo): La salida

Diálogo de cómo poner en ejercicio la empatía y autocompasión partir de lo que revisamos en el laboratorio.

Aplicación de cuestionario de salida.

FORMA DE TRABAJO Y EVALUACIÓN

En cada sesión se presentan los materiales para revisar con el fin de brindar respuesta o solucionar las cuestiones en consideración a través del diálogo e interpretación de los materiales y la discusión de las diversas posturas suscitadas en el aula. Previo al inicio del laboratorio se realiza un cuestionario cuyo fin es plantear un punto de partida, el estado del grupo y determinar intereses y niveles de aceptación hacia la literatura. Este se aplicó 4 de marzo de 2024. Después, el 15 de abril, se aplicó un cuestionario pre-intervención para conocer el nivel de competencia literaria de los participantes. En la última sesión, el 20 de mayo, se aplicó el mismo instrumento post intervención para verificar si hubo algún avance en la competencia literaria de los estudiantes.

EL TRABAJO EN EL AULA: EL RELATO

	Título	**Objetivos**	**Contenidos**	**Ejercicios**
Sesión I	La comida como ritual	Evaluación pre intervención Analizar los materiales y discutir los contenidos.	La comida como parte de la socialización	Observación de imágenes y discusión posterior.
Sesión II	La comida como espacio privado	Cuestionar las prácticas individuales de alimentación. Identificar si tienen alguna carga simbólica.	La comida en lo individual	Proyección de materiales audiovisuales Lectura en voz alta
Sesión III	El placer del alimento	Identificar relaciones culturales entre el alimento y el individuo	El alimento como una actividad que genera placer.	Lectura en voz alta Socialización de la lectura

Sesión VI	El origen	Cuestionar las posturas de los participantes	Las señales de riesgo ante un TCA	Proyección de materiales audiovisuales Lectura en voz alta Reproducción de materiales auditivos
Sesión V	El odio al propio cuerpo	Reflexionar sobre los estándares de belleza y los TCA	Cómo se pueden prevenir y tratar los TCA	Lectura en voz alta Socialización de la lectura Reproducción de materiales auditivos Proyección de materiales audiovisuales.
Sesión VI	La salida	Reflexionar sobre lo aprendido en el LML	*Postest*	Abrir el diálogo y compartir aprendizajes. Cerrar el espacio con el *postest*.

Sesión I: La comida como ritual.

Inicia el LML con la aplicaciónn del *pretest*, es preferible que se responda en clase, aunque eso quite un poco de tiempo, pues si se encarga de tarea es posible que no se responda como se debería. Los estudiantes lo hacen en silencio y con premura por la limitación del tiempo que se tiene. Al analizar el espacio resaltan un par de cosas; es un salón oscuro pues sólo hay una ventana y es más largo que profundo, de modo que el pizarrón y la proyección sólo es cómoda para los estudiantes que se sientan al centro. Posteriormente, a través de una presentación de *PowerPoint* se explican los objetivos del LML y cómo se va a trabajar.

Se abre la sesión con una pregunta: ¿nos reunimos para comer o la comida es el pretexto para reunirnos? El propósito de tal cuestionamiento es dar pie al diálogo y sentar la base de que la participación de los estudiantes va a ser clave para el desarrollo del LML. Pedir a los participantes que eligieran el tema del LML incide

en la idea de que es más fácil avivar la motivación intrínseca si existe el interés por aprender y al ser una línea temática cercana a su formación profesional les puede brindar herramientas para enfrentarse a su mundo y para decodificarlo desde las representaciones culturales que se presentan en el LML.

Esta sesión está pensada para empezar a desarrollar las etapas de lectoras de Sherezade Bigdalí y de Prado Aragonés, en donde ambas coinciden en que se debe comenzar por la lectura de imágenes. Se seleccionaron imágenes extraídas que fueran familiares para los estudiantes o que pudieran interesarles, entre la lista de medios audivisuales de las que se extrajeron las imágenes están *Before Midnight* (2013), *Back to the future* (1985), *The Big Bang Theory* (2007-2019), *Midsommar* (2019), *RRR* (2022), *Mulán* (1998) y *Parasite* (2019), las cuales se presentan a continuación.



Ilustración 1. Before Midnight (2013)



Ilustración 2. Back To The Future (1985)



Ilustración 3. The Big Bang Theory. (2007-2019)



Ilustración 4. Midsommar. (2019)



Ilustración 2. RRR (2022)



Ilustración 6. Mulán. (1998)



Ilustración 7.1. Parasite. (2019)



Ilustración 7.2. Parasite. (2019)

Se revisan las imágenes mientras se hace hincapié en que cada cultura tiene sus propios rituales alimentarios, de modo que la forma en la que se percibe el acto de alimentarse cambia según el contexto en el que se realice. Franco y Bourdieu determinan que «el gusto y las preferencias son formados culturalmente y

controlados socialmente»,[146] es decir, según la clase social, la raza, la ubicación geográfica, la educación y otros factores están determinadas las prácticas de consumo; «la manera como se come, lo que se come, dónde se come y cómo se siente quien come con relación a la comida, son todos elementos relacionados con la identidad cultural».[147] Los estudiantes escuchan con atención cuando se nombran las películas, algunos toman notas cuando se les da una breve sinopsis, sin embargo, una buena parte del grupo se mantiene abstraído de la sesión en otras actividades, tareas de otras materias, posiblemente, pues el LML no pretende ser de valor curricular, entonces se comprende el desinterés inicial ya que no se busca una calificación o algún incentivo.

Del mismo modo, se presentaron dos escenas de medios cinematográficos, los cuales fueron *Call Me By Your Name* (2017) y de *Shrek 2* (2004). En la escena de la primera película se muestra una dinámica familiar durante el desayuno, se pide a los alumnos que se fijen en cómo es recibido el invitado y cómo se comportan en la mesa, del mismo modo que traten de inferir la clase social de la familia y la ocupación de los padres. En la escena de la segunda película, que es en extremo familiar para los estudiantes pues se muestran efusivos a la hora de proyectarla, se muestra cómo el protagonista, que es un ogro, trata de sobrellevar una cena elegante con sus suegros, el Rey y la Reina. Para esta escena fue importante primero ver la escena para recordar qué sucede y después pasar a una revisita de mediación en la que se hacen notas para que los alumnos aprecien la escena desde el análisis y no desde el entretenimiento.

Para conectar el tema de la primera sesión con el de la segunda, se eligió mostrar una escena de la película *The Breakfast Club* (1985) en la que los cinco

---

146 Nunes dos Santos, Cristiane. «Somos lo que comemos. Identidad cultural, hábitos alimenticios y turismo». *Estudios y Perspectivas en Turismo.* Volumen 16. 2007. p. 235.

147 Idem.

protagonistas se sientan a comer el almuerzo. Si bien es una comida en conjunto, no es tanto un ritual alimentario social, sino una intersección de los rituales alimentarios particulares. En esta escena se ve cómo cada personaje desayuna algo diferente y a partir de este consumo se puede determinar qué rol juega en el grupo. Para este punto los estudiantes ya hacen inferencias en voz alta y comparten sus observaciones con más detalle y después de las escenas de las películas, parecen más animados.

El propósito de mostrar todas estas imágenes es determinar si existen diferencias en las prácticas alimentarias en conjunto en diversas culturas y dentro de las mismas mesas, pues en la escena proyectada de *Shrek 2*, es evidente que lo cómico de la situación es que el protagonista no sabe cómo comportarse en la mesa y sus intentos resultan en desastre al desatar una pelea de comida con el Rey. El prestar atención a la construcción simbólica de los alimentos en personajes que responden a un estereotipo permite a los estudiantes establecer una lectura más amplia que no se queda en la acción pasiva de observadores, sino que los convierte en participantes activos de la interpretación del material. Para este punto, los estudiantes se muestran interesados pues es algo novedoso ver desde esta perspectiva el tema del LML. La irrupción de lo cotidiano ha acontecido y ha llevado a los estudiantes a tener su primera experiencia lectora a través de un medio audiovisual.

Sesión II: La comida como espacio privado.

El objetivo de esta sesión es comenzar a cuestionar las prácticas individuales de alimentación e identificar si tienen alguna carga simbólica. Después de que los estudiantes comprendieran el impacto de las prácticas alimentarias en lo social, se complementa la escena de *The Breakfast Club* (1984) con una de la película *When Harry Met Sally* (1989) en la que también hay una comida en conjunto, sin embargo, cada

personaje pide algo diametralmente opuesto, lo que pretende brindar el elemento cómico. Harry pide lo primero que ve en el menú, mientras que Sally se extiende en la explicación de cómo quiere su cena. Para este punto, los estudiantes requieren menos explicaciones pues llegan a conclusiones por sí mismos a partir de lo que están viendo, sin embargo, siguen necesitando la guía del mediador para saber en qué poner especial atención.

La siguiente escena pertenece a la película *Robot Dreams* (2023) en donde ya se explora una relación individual con la comida. Se muestra al protagonista de la película, Dog, a punto de cenar en un apartamento a oscuras, se abre el congelador y se ven una serie de cajas de comida congelada, todas iguales. Dog saca una, son macarrones con queso para microondas, ve la comida calentarse con aburrimiento, se sienta en el sofá y prende la televisión, su cara de *ennui* se intensifica, pues no encuentra placer ni en la TV ni en su comida recién descongelada que es igual a la del día anterior y seguramente a la del día siguiente. Entonces voltea hacia la ventana y ve a esta pareja comiendo palomitas, alimentándose el uno al otro y compartiendo un momento de disfrute. En eso, en la TV aparece una pregunta: «are you alone? (¿Se siente solo?)» y se le ilumina la mirada. No puede apartar la vista de la pantalla, es un anuncio para ordenar un robot de compañía, coge el teléfono y se va a dormir con la expectativa de conocer a su nuevo amigo robot.

Se les pregunta a los estudiantes qué hacen cuando comen solos, si algunos comen recalentado pues tal vez, a los foráneos, les mandan comida hecha, si cocinan para sí mismos o si también prenden la TV, miran algo en YouTube o en alguna plataforma de *streaming*. Hacerles estas preguntas responde a la inquietud de hacer que repiensen sus propias formas de consumir alimentos y de ese modo incidir en el desarrollo de su literacidad crítica.

Después de conversar un poco sobre los rituales propios de las individualidades del grupo, se abrió el tópico de que a veces la comida representa

más de lo que se piensa. Pues así como las prácticas sociales de alimentación, las individuales también responden a todos los factores ya mencionados, pues «a lo largo de la historia el papel de la alimentación en la vida del hombre fue cambiando y adquirió un nuevo significado».[148] En la actualidad, al ritmo en el que todo discurre, se exigen comidas más simples pues los roles de género en los que la mujer se encargaba de la alimentación de la familia se está desbaratando con la integración de la mujer al mundo laboral, los tiempos para cocinar se reducen por las largas y exhaustivas jornadas laborales, por lo que «surgen nuevas identidades gastronómicas como es el caso de los restaurantes *fast-food*» o las cajas de comida congelada que «transforman la comida en una mera operación de reabastecimiento».[149]

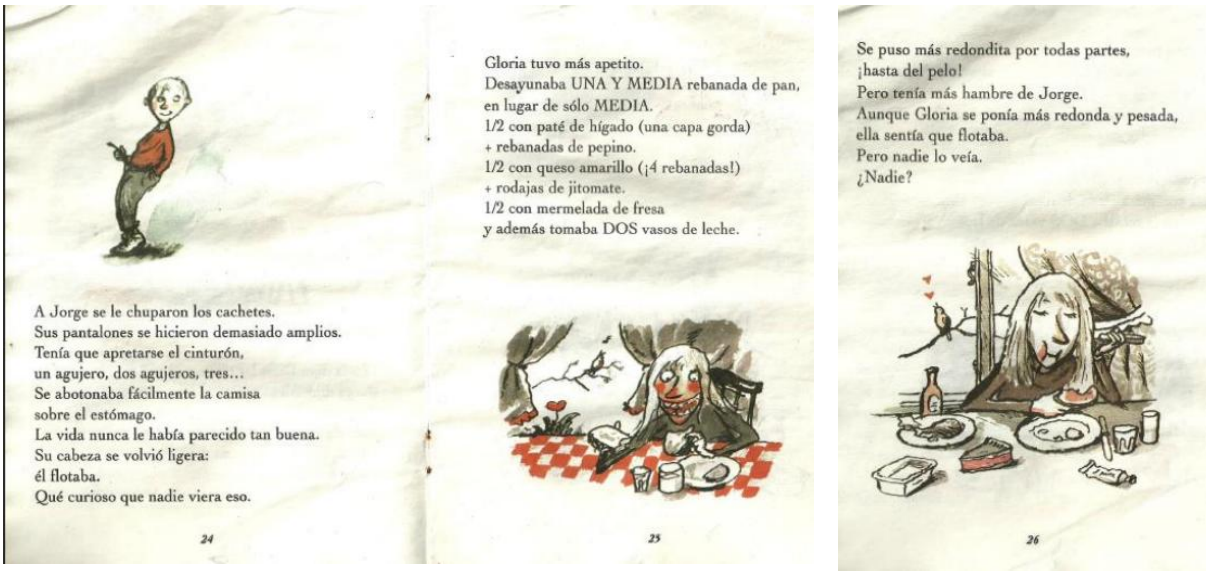
La reflexión gira en torno a estos tópicos cuando se presenta la escena de *Ratatouille* (2007) en la que el crítico de restaurantes Antoine Ego prueba por primera vez el plato que le da nombre a la película y regresa a la infancia en la que su madre le haría el mismo plato. Entonces se abre el diálogo en torno a la carga emocional que puede llegar a tener la comida más allá que ser sólo un acto de recargar energía para el cuerpo y es importante no quitarles esta carga a los alimentos, pues a través de ellos, se genera comunidad.

Entonces se presenta el primer texto completo del LML, consiste en el cuento ilustrado de Francisco Hinojosa *Amadís de Anís, Amadís de Codorniz.* Se proyecta el cuento para que los alumnos sigan la lectura mientras se le da lectura en voz alta. Una lectura pausada, a buen ritmo, con una ligera dramatización es atractiva para los alumnos, quienes reaccionan a la lectura en voz alta con sorpresa y risas cuando se amerita. Al finalizar la lectura se pregunta a los estudiantes qué les ha parecido, si les ha gustado y qué pueden interpretar en lo inmediato. Es importante recordar

[148] Ibid. p. 237.
[149] Ibid. p. 238.

que se busca que los estudiantes encuentren goce estético en los textos, por lo que hacer actividades más complejas obstaculizaría la percepción del texto como algo disfrutable.

Para finalizar esta sesión, se activan los conocimientos previos de los alumnos al preguntarles su perspectiva acerca de la noción de que el consumo de alimentos se puede ver atravesado por las emociones. El ejemplo que se presenta a los estudiantes es un fragmento del texto *Amor y dolor (y Taj Mahal)* del escritor noruego Tormod Haugen, en donde se narra cómo la relación de los protagonistas con la comida cambia al enamorarse el uno del otro:

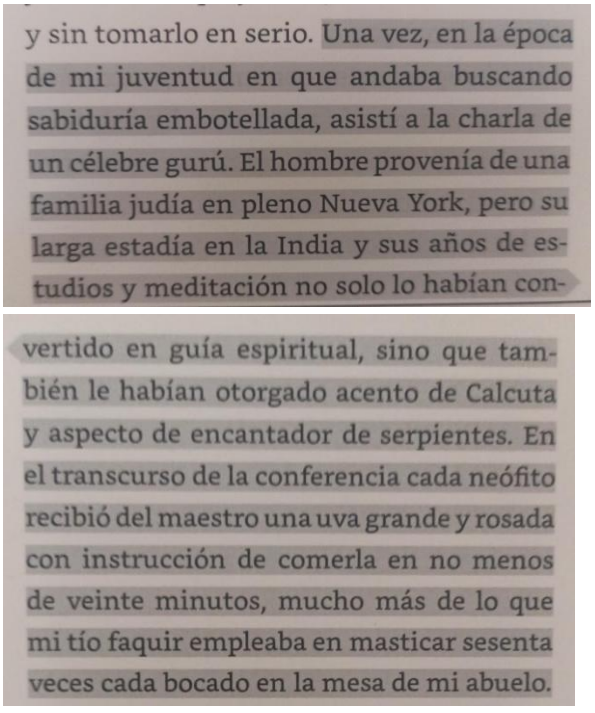


Los estudiantes muestran entusiasmo por este último texto después de que se les cuenta una sinopsis de la historia, algunos lo piden para leerlo fuera el LML y se les facilita una versión digital del mismo. El diálogo se profundiza cuando relacionan el texto con su vida personal y cuentan anécdotas, del mismo modo echan mano de sus conocimientos referentes a su formación académica y una chica hace un comentario en el tenor de que a veces, los Trastornos de la Conducta Alimentaria

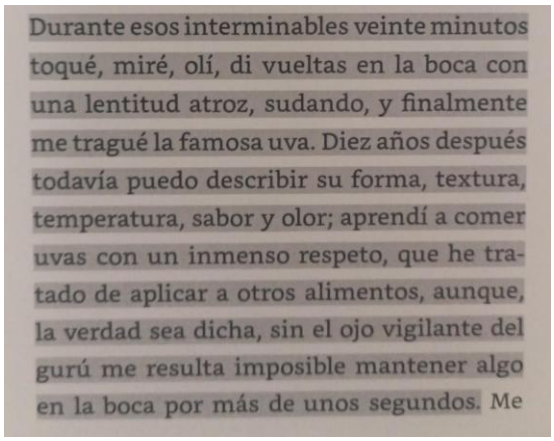
inician por un mal manejo emocional y por eso es importante que en su formación profesional como nutriólogos exista una percepción cítrica y empática hacia sus pacientes, el puente adecuado para conectar con la siguiente sesión.

Sesión III: El placer del alimento.

Se toma prestado el título de Roland Barthes para esta sesión, pues el objetivo de la misma es que los estudiantes encuentren el placer del texto mientras se discute el tema de la alimentación desde la perspectiva sensorial. Se abre con la proyección de otra escena de *Ratatouille* (2007) en la que Remi, el protagonista, está viendo a su chef favorito en la TV, quien le aconseja sentir la comida en su boca, más allá de sólo comérsela. Más adelante en la película Remi intenta el mismo experimento con su hermano e intenta que disfrute la comida en lugar de sólo devorarla. Se les pide a los alumnos que se imaginen la situación ellos mismos. Después de un breve diálogo sobre la importancia de comer despacio y ser conscientes del acto, se da lectura al siguiente fragmento de *Afrodita* de Isabel Allende:



y sin tomarlo en serio. Una vez, en la época de mi juventud en que andaba buscando sabiduría embotellada, asistí a la charla de un célebre gurú. El hombre provenía de una familia judía en pleno Nueva York, pero su larga estadía en la India y sus años de estudios y meditación no solo lo habían convertido en guía espiritual, sino que también le habían otorgado acento de Calcuta y aspecto de encantador de serpientes. En el transcurso de la conferencia cada neófito recibió del maestro una uva grande y rosada con instrucción de comerla en no menos de veinte minutos, mucho más de lo que mi tío faquir empleaba en masticar sesenta veces cada bocado en la mesa de mi abuelo.



Durante esos interminables veinte minutos toqué, miré, olí, di vueltas en la boca con una lentitud atroz, sudando, y finalmente me tragué la famosa uva. Diez años después todavía puedo describir su forma, textura, temperatura, sabor y olor; aprendí a comer uvas con un inmenso respeto, que he tratado de aplicar a otros alimentos, aunque, la verdad sea dicha, sin el ojo vigilante del gurú me resulta imposible mantener algo en la boca por más de unos segundos. Me

Tocar este tema trae a la conversación una serie de cuestiones, la primera es que, como señala una alumna, es difícil darse el lujo de saborear la comida cuando se tiene hambre y/o prisa. En el contexto en el que viven los estudiantes, las jornadas laborales son extenuantes, así como las escolares. Se recuerda que en la Universidad no hay espacios de tiempo entre clases para que los estudiantes puedan desayunar o comer sin premura o ansiedad por no llegar tarde a la siguiente clase. En realidad, por esta situación, antes de la hora designada para el LML, los alumnos tienen su hora improvisada de desayuno, por lo que se reduce el tiempo para llevar a cabo las sesiones.

No es sorpresa, entonces, que la nutrición esté en crisis, menciona un alumno. La respuesta es más compleja de lo que pareciera, pues no es sólo cuestión de aprender a comer más lento o comer mejor, pues no sólo se carece de tiempo, sino de la economía necesaria para preferir consumos más orgánicos o éticos, pues «en la cultura *fast-food*, el trabajo es primordial y las relaciones secundarias; lo rápido suplanta a lo lento, y lo simple a lo complejo». La velocidad también alcanzó a la alimentación y genera malas relaciones con la comida y con el cuerpo. En esto concuerdan todos los estudiantes, el problema de la mala relación con la comida y con el cuerpo es sistemático y va más allá de las dificultades individuales para alimentarse de forma adecuada.

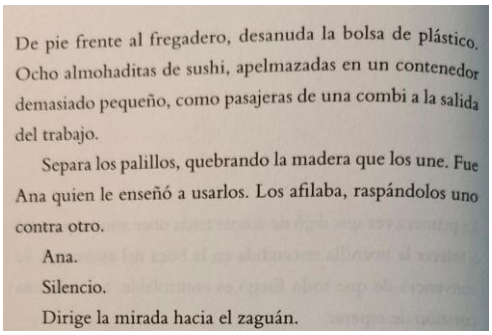
Esto se conecta con la siguiente escena proyectada, correspondiente a la película mexicana del director Celso R. García, *La delgada línea amarilla.* Esta película cuenta la historia de Don Toño, el velador de un deshuesadero de coches. Un día, lo despiden y empieza a trabajar en una gasolinera por un sueldo que no alcanza a ver, hasta que llega a cargar gasolina el ingeniero Cárdenas, viejo amigo, y le ofrece una vacante pintando la línea amarilla de la carretera que va de San Jacinto a San Carlos. Don Toño acepta y conoce a sus compañeros, con quienes va a pasar las siguientes dos semanas en carretera. Un día caluroso, después de una jornada bajo el sol, uno

de los trabajadores, Atayde como el circo, expresa, con hambre, el antojo que tiene de uno de los caldos que hacen en San Carlos y empieza a describirlo mientras sus compañeros, famélicos, lo escuchan. Se les pregunta a los estudiantes si también se les ha antojado el caldo de San Carlos, a lo que responden afirmativamente y se les pregunta si está mal que Atayde se exprese así de la comida, respuesta negativa, pues se concluyó la sesión en la nota de que disfrutar la comida no es malo ni es condenable, sin embargo, no todas las expresiones sobre comida son así de positivas.

Sesión IV: El origen de los Trastornos de Conducta Alimentaria.

Por cuestiones ajenas a la coordinadora del LML, la sesión se llevó a cabo en modalidad *online.* La dinámica cambió un poco, pues los estudiantes mantuvieron su cámara apagada, por lo que no se obtuvo una lectura de sus reacciones a los materiales que se revisaron en la sesión. Hubiera sido mejor haber tenido esta sesión de manera presencial, pues es importante que exista cercanía entre los estudiantes y los textos, que los vean en el espacio designado para ellos, sin embargo, la reunión fue un éxito. Como el tema a tratar pudiese resultar sensible para algunas personas, se les pidió a los participantes discreción y apertura ante lo que se estaba por proyectar.

Después de un breve resumen de lo que ya se había revisado en el LML se dio lectura a un fragmento de la novela de Alaíde Ventura Medina, *Autofagia*:



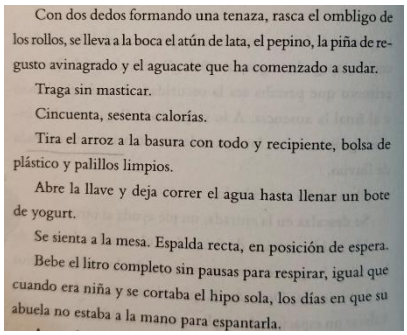
De pie frente al fregadero, desanuda la bolsa de plástico. Ocho almohaditas de sushi, apelmazadas en un contenedor demasiado pequeño, como pasajeras de una combi a la salida del trabajo.

Separa los palillos, quebrando la madera que los une. Fue Ana quien le enseñó a usarlos. Los afilaba, raspándolos uno contra otro.

Ana.

Silencio.

Dirige la mirada hacia el zaguán.



Con dos dedos formando una tenaza, rasca el ombligo de los rollos, se lleva a la boca el atún de lata, el pepino, la piña de regusto avinagrado y el aguacate que ha comenzado a sudar.

Traga sin masticar.

Cincuenta, sesenta calorías.

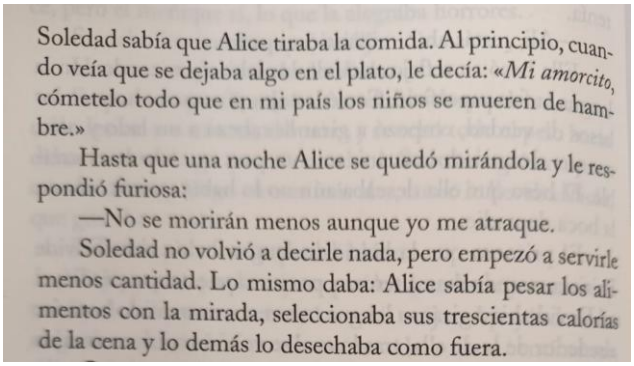
Tira el arroz a la basura con todo y recipiente, bolsa de plástico y palillos limpios.

Abre la llave y deja correr el agua hasta llenar un bote de yogurt.

Se sienta a la mesa. Espalda recta, en posición de espera.

Bebe el litro completo sin pausas para respirar, igual que cuando era niña y se cortaba el hipo sola, los días en que su abuela no estaba a la mano para espantarla.

Se hizo referencia a que, según el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva de la Secretaría de Salud, la protagonista de la novela presenta signos de alarma ante un posible TCA, quizá anorexia, pues «se caracteriza por una gran reducción de la ingesta de alimentos indicada para el individuo en relación son su edad, estatura y necesidades vitales. Esta disminución no responde a una falta de apetito sino a una resistencia a comer, motivada por la preocupación excesiva por no subir de peso o por reducirlo».[150] La misma situación aqueja a Alice, la protagonista de *La soledad de los números primos* de Paolo Giordano, de la cual también se leyó un extracto para ejemplificar que en los artefactos culturales se exponen estas problemáticas. Aquí el fragmento:

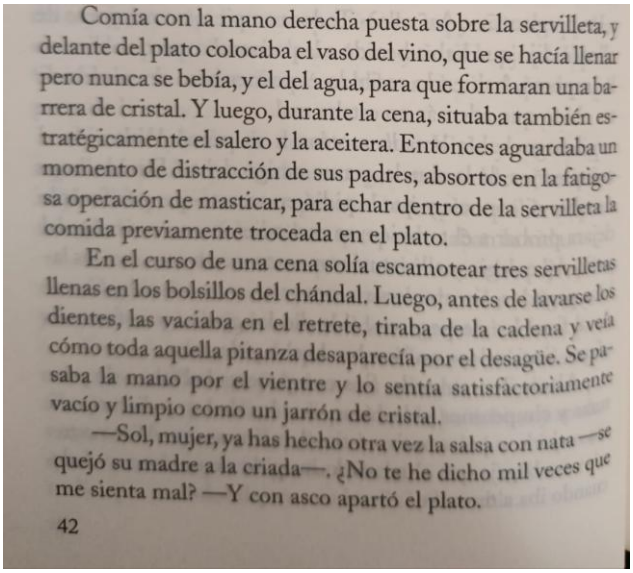


Soledad sabía que Alice tiraba la comida. Al principio, cuando veía que se dejaba algo en el plato, le decía: «*Mi amorcito*, cómetelo todo que en mi país los niños se mueren de hambre.»

Hasta que una noche Alice se quedó mirándola y le respondió furiosa:

—No se morirán menos aunque yo me atraque.

Soledad no volvió a decirle nada, pero empezó a servirle menos cantidad. Lo mismo daba: Alice sabía pesar los alimentos con la mirada, seleccionaba sus trescientas calorías de la cena y lo demás lo desechaba como fuera.



Comía con la mano derecha puesta sobre la servilleta, y delante del plato colocaba el vaso del vino, que se hacía llenar pero nunca se bebía, y el del agua, para que formaran una barrera de cristal. Y luego, durante la cena, situaba también estratégicamente el salero y la aceitera. Entonces aguardaba un momento de distracción de sus padres, absortos en la fatigosa operación de masticar, para echar dentro de la servilleta la comida previamente troceada en el plato.

En el curso de una cena solía escamotear tres servilletas llenas en los bolsillos del chándal. Luego, antes de lavarse los dientes, las vaciaba en el retrete, tiraba de la cadena y veía cómo toda aquella pitanza desaparecía por el desagüe. Se pasaba la mano por el vientre y lo sentía satisfactoriamente vacío y limpio como un jarrón de cristal.

—Sol, mujer, ya has hecho otra vez la salsa con nata —se quejó su madre a la criada—. ¿No te he dicho mil veces que me sienta mal? —Y con asco apartó el plato.

42

Después de especificar en qué consisten los TCA, para estar todos los asistentes a la reunión virtual en la misma página, se reprodujo un clip del documental *Miss Americana* de la compositora y artista Taylor Swift, en donde expone cómo llegó a desarrollar ella misma un TCA debido a los comentarios de la

[150] Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva. 2004. *Guía de trastornos alimenticios. p*. 10.

prensa y el público sobre su cuerpo. Este fragmento resultó de gran impacto para las estudiantes presentes, pues en sesiones anteriores se había mencionado su gusto por la música de Swift. Cabe recalcar que es importante que los materiales elegidos para el LML sean del interés de los alumnos para motivar intrínsecamente su búsqueda de conocimiento.

Posteriormente, se reprodujo una escena de la película *Eat, love, pray* (2010) en la que el personaje de Julia Roberts está comiendo muy apaciblemente una rebanada de pizza, mientras su amiga, sentada enfrente de ella, parece tener una disputa interna pues apenas prueba la comida. ¿El motivo? Han dejado de quedarle sus *jeans* pues ha subido de peso, a lo que Julia Roberts contesta que está cansada de contar calorías y de pensar que no va a ser amada si sube de peso. Entonces insta a su amiga a disfrutar de su pizza en Napoli pues es imperativo disfrutar de la comida y si era necesario, comprar *jeans* más grandes. Esta escena desató una pequeña discusión sobre la industria de la moda y cómo es un mecanismo para mantener a las mujeres sometidas ante la idea de que la normatividad excluye a los cuerpos que no se ajustan a las tallas y a los estándares de belleza y ese sentimiento de no poder alcanzarlos resonó con las participantes de la sesión, lo cual conectó con los siguientes aparatos culturales revisados.

Para cerrar la sesión se reprodujeron dos canciones, *Pretty isn't pretty* de Olivia Rodrigo y *Smaller than this* de Sara Keys. Ambas canciones expresan, desde una voz poética en primera persona, la angustia que les genera saber que sus cuerpos nunca serán tan bellos o pequeños como la sociedad quiere que sean los cuerpos de las mujeres en concreto, pues según la *Guía de trastornos alimenticios*, «son casi exclusivamente las mujeres quienes padecen anorexia y bulimia. El 90-95% de las personas afectadas son mujeres».[151]

[151] Ibid. p. 13.

Rosa Behar A., para la Revista Chilena de Neuro-psiquiatría apunta que:

> El ideal estético corporal imperante en la actualidad preconiza que "ser bella es igual a ser delgada", lo que muchas veces es biogenéticamente difícil de conseguir, facilitando la discrepancia entre el tamaño corporal real y el ideal, generando de este modo, la insatisfacción corporal. Así, la internalización opera como un componente central en el desarrollo de la insatisfacción corporal que ocurre a una edad temprana en algunas niñas.[152]

Y esto atraviesa a las voces que se presentaron, una insatisfacción con el propio cuerpo, acaecido por el incumplimiento del ideal estético occidental, pues «las teorías socioculturales establecen que el ideal estético corporal propuesto por la sociedad y masificado por los medios de comunicación, es internalizado por la mayoría de las mujeres de la cultura occidental debido a la elevada dependencia existente entre autoestima y atractivo físico».[153]

Para concluir con la sesión y recibir *feedback* de parte de los estudiantes, se les pidió que compartieran en el chat de la plataforma sus apreciaciones sobre los materiales revisados, en especial los musicales, pues es posible que hayan sido con los que más resonaron sus experiencias, además, al ser las artistas populares, es posible que ya conocieran ambas expresiones. A continuación, las instrucciones de la actividad y algunos de los comentarios:

Instrucciones: comenten sus apreciaciones, qué les hace sentir la canción, qué piensan de la letra, si se identifican.

Comentarios:

- En lo personal se me hace una canción muy triste que relata algo muy común, que nunca vamos a ser suficientemente bonitas, pero me pregunto, ¿bonitas para quién?

---

[152] Behar A. Rosa. «La construcción cultural del cuerpo: el paradigma de los trastornos de la conducta alimentaria». Vol.48. n. 4. dic. 2010. p. 320.

[153] Idem.

- Es prácticamente lo que estamos viendo en clase, está viviendo todos los estereotipos que hay, ser delgada ser perfecta y que el ser bonita no es suficiente ahora.
- Cada quien es bonite a su manera, pero es muy común estar bajo un estereotipo siempre
- Creo que la sociedad ha hecho que las mujeres, no se sientan seguras con su cuerpo, su rosto, su forma de vestir, etc. Porque idealizan mucho a las chicas con estándares de belleza que realmente muchas veces no es lo que parece. Pero en efecto en efecto
- Realmente para quien tratas de verte bien, si no estas bien contigo misma.
- Estaba viendo un artículo en el que comparan las proporciones de un cuerpo real con el de barbie y ken, son prácticamente imposibles, sin embargo, crecemos con la idea de que ese es un cuerpo perfecto, que nunca se logrará y realmente afecta.
- Investigue que en el hogar las niñas aprenden de cómo deben de comportarse como una señorita lo cual es a fuerza a través de. Premios o castigos de acuerdo con lo que se espera de ellas, los estereotipos de las mujeres son como madres, amas de casa, sumisas o débiles.
- La segunda canción estaba más fuerte en su mensaje, una persona que no vive eso lo minimiza, pero al poner atención se puede ver que las personas con tca si sufren y no es algo que se deba dejar pasar
- Igual ahorita hay una parte de redes sociales que ayuda a promover el amor propio y a poco a poco ir quitando estos estereotipos. :)
- Yo creo que perseguir un ideal de cuerpo "perfecto" puede llevar a problemas de salud física y mental, es importante aceptar nuestro cuerpo y promover una cultura que valore la diversidad y la inclusión en términos de forma y tamaño corporal 

- Las canciones que escuchamos, son realmente fuertes nunca pensé qué trataran de eso y como muchas personas pueden identificarse con sus letras, hay que promover y quitar esa idea errónea de que un cuerpo delgado es un cuerpo sano
- Los estereotipos que la sociedad pone, o incluso celebridades o personas que nosotros seguimos y proyectar físicos que a veces son difíciles de alcanzar nos hace sentirnos inseguras, pero es un tema que se puede tratar con mucho amor propio y no dejarse llevar con comentarios de las demás personas y como comentaban amar nuestro cuerpo por permitirnos realizar nuestras actividades y mantenernos con vida
- La sociedad ha hecho que haya muchos estereotipos sobre el cuerpo humano y eso a causado problemas de alimentación muy graves y a través de las canciones hay más concientización al respecto
- En un mundo lleno de estándares irreales y expectativas poco realistas sobre cómo deberíamos lucir, es normal sentirse inseguro acerca de nuestro cuerpo. Sin embargo, es vital recordar que somos mucho más que nuestra apariencia física. Cada uno de nosotros es único y valioso, independientemente de si cumplimos o no con los estándares de belleza impuestos por la sociedad.
- Los estereotipos que pone la sociedad hacen que las personas se sientan inseguras y esto provoca que tengan problema de salud por querer tener un cuerpo «Perfecto» a cualquier costa sin importarles el daño que se están haciendo, en mi opinión debemos de querer nuestro cuerpo como es y cuidarlo de todas las formas posibles
- La canción trata sobre querer encajar con la sociedad en los cuerpos delgados, trataban de evitar comer, yo opino que está mal pero tampoco hay que juzgar qué los llevó a ello, sino empatizar para ayudarles.

Apreciación final.

De algún modo resultó más constructivo que la sesión se llevara en línea, porque, aunque no se pueden leer las reacciones de los alumnos por el impedimento de la distancia, no hay mejor testimonio de sus ideas que haberlas escrito, aunque sea en el chat de la plataforma de videoconferencia, para profundizar en qué tanto han aprendido del LML y cómo sus ideas se articulan con los objetivos de la investigación.

Sesión V: el odio al propio cuerpo

Se retomaron algunos aspectos de los comentarios de los estudiantes de la sesión anterior. Resulta importante ver cómo los estudiantes expresan su perspectiva ante las representaciones de los TCA y cómo no sólo cuestionan los estándares de belleza, sino que algunos ofrecen soluciones pues están preparándose para tratar pacientes con las mismas aflicciones que los personajes que se han revisado. De tal modo, se prepara el aula para la quinta sesión del LML, en la que se exploraron temas de TCA, pero en vez de irse al extremo de evitar la comida, ésta se sataniza y se convierte en un arma contra el propio cuerpo.

El primer material a revisar es un fragmento de la película *Little Miss Sunshine* de los directores Jonathan Dayron y Valerie Faris. La escena abre con los personajes a punto de ordenar un desayuno. Del mismo como que se hizo con materiales anteriores como *The Breakfast Club* y *When Harry Met Sally* se les pide a los alumnos que traten de descifrar cómo son los personajes de acuerdo con lo que ordenan, la actividad parece entusiasmarles, hasta que llega el momento en que Olive, una pequeña de siete años que va a un certamen de belleza en California, ordena unos wafles *à la mode*, es decir, con helado. El tío Frank comienza a explicar el origen etimológico de la frase, pues es un académico, hasta que Richard, el padre de Olive, lo interrumpe y empieza a contarle a Olive cómo el helado tiene grasa, que se

convierte en grasa en el cuerpo y la hará engordar. Ante tal revelación, la niña se ofusca y pese al intento de su madre por hacerle saber que no importa cómo sea su cuerpo mientras ella esté feliz, Olive sucumbe ante la mención de Richard del hecho de que las concursantes de *Miss America* son delgadas. Es así como la niña prefiere no comerse el helado que tanta ilusión le hacía. Afortunadamente, tanto el Tío Frank, como su hermano Dwayne y su abuelo están para recordarle que lo importante de la comida es disfrutarla y compartirla, por lo que al final, Olive prueba su helado de chocolate y lo saborea con efusividad. Más tarde, cuando llegan al concurso y Olive ve al resto de concursantes, sí se mira al espejo e intenta parecer más delgada contrayendo el abdomen, después de todo, el comentario de su padre hizo mella.

Los estudiantes hacen hincapié en que ahí, a tan temprana edad, se pueden internalizar ciertos pensamientos que recaen en el rechazo de ciertos alimentos, a los que se les atribuyen connotaciones negativas, casi siempre porque «engordan» y como ya se había visto, esto va en contra de los ideales estéticos. También se habla de lo nocivos que son los certámenes de belleza para las infancias y cómo esto amplía las percepciones de baja autoestima en niñas y adolescentes.

A continuación, se presenta una canción de la banda regiomontana PXNDX, de su disco doble, *Poetics,* en el que se exploran elementos bíblicos y teológicos, por lo que en el álbum existen siete canciones que representan a cada uno de los Siete Pecados Capitales de la religión católica. Se elige esta canción porque representa una conversación entre la mente de una persona cometiendo el pecado de la gula y su cuerpo, donde la parte racional condena los actos de la parte que los comete, pecando «contra los estándares del bello sólo por un buen sazón al corazón».[154] Lo interesante de esta canción, como se les comenta a los estudiantes, es que más que una crítica es una sátira al discurso internalizado de que la comida es algo negativo.

[154] PXNDX. *Un tipo de indulgencia*. Poetics. Movic Records. 2009. https://open.spotify.com/intl-es/track/04MUi9Kmo4epXFPaCUumKd?si=96e9024f67ca48b4

Los alumnos matizan que es negativo todo exceso que atente contra el bienestar de las personas.

En esta nota pasamos a la siguiente película. La escena elegida es de *The Whale*, del director Darren Aronofsky, protagonizada por Brendan Fraser, papel que le daría el Oscar en 2022. Se hace una breve introducción a la película con estos datos y algunos más de relevancia, como el hecho de que el actor utilizó lo llamado *fat suit* para llegar a lucir del modo en que hace. Se proyecta la escena, primero sin música. Las reacciones de los estudiantes son frías y desconectadas, reconocen que están viendo a una persona en un momento vulnerable, algunas alumnas teorizan sobre cómo se siente el personaje. Se vuelve a proyectar la escena, ahora con la banda sonora de la cinta y las reacciones de los alumnos cambian, se ven más ofuscados por lo que ven, mencionan que la música hace que la escena no parezca triste ni vulnerable, sino que le agrega un matiz perturbador, rozando lo horrífico, elemento que implica que esas acciones son terribles cometerlas y resuena un comentario al aire: «y yo me siento mal por comer menos que él», comentario que engloba la culpabilidad de tener TCA relacionados con la ingesta excesiva de alimentos. Los estudiantes dicen que para resolver ese tipo de trastornos es importante entender que no es algo por lo cual hay que sentir culpa, sino buscar ayuda profesional, tanto nutricional como psicológica, pues muchas veces el origen de los Trastornos de la Conducta Alimentaria es emocional.

Siguiendo con la línea de los orígenes emocionales, se les presenta una canción que sintetiza el deseo de huir del propio cuerpo y el odio al mismo. *Body* de Mother, Mother, es una canción disonante y difícil de digerir, no sólo por la música que de pronto se parece a la banda sonora de la escena de *The Whale,* sino por la letra en la que la voz poética reconoce que no le gusta vivir en su cuerpo. El cuerpo como cárcel y no cómo vehículo para la existencia se intensifica cuando se le ponen estándares imposibles de cumplir y normas que hay que seguir para ser aceptado en

la sociedad. Algunos estudiantes admiten haberse sentido así en algún momento de su vida.

Para finalizar la sesión, se repartieron copias de «Nada de carne sobre nosotras» de la autora argentina, Mariana Enríquez. La lectura en voz alta de este cuento es la última actividad del LML y se decidió así porque ya se leyeron imágenes, medios audiovisuales, textos con imágenes y canciones, por lo tanto, el ejercicio de la lectura, para un cuento de extensión considerable, sin imágenes, debe resultar más sencillo, además, como ya se reflexionó sobre los temas del texto, el llegar a una interpretación puede que sea más fácil.

La indicación original consistía en que los alumnos leyeran en voz alta por turnos, sin embargo, por petición de una alumna no se hizo así, entonces se dio lectura por parte de la mediadora, haciendo pausas para intervenir, hacer alguna pregunta o contextualizar el material. Se les pidió que, si no conocían el significado de una palabra, estaban en libertad de interrumpir la lectura para que no quedaran lagunas de comprensión de vocablos, asimismo, se les pidió que subrayaran frases o pasajes que les gustaran.

La lectura se llevó a cabo sin menores complicaciones, algunas de las preguntas de la actividad:

1. ¿Cómo interpretan la frase «todos caminamos sobre huesos»?
2. ¿Alguna vez han tenido una Vera? ¿Un objeto al que le rindan tributo, que condiciones su actuar o su pensar? ¿Alguna idea, ídolo o ideal?
3. ¿Qué les gustó del cuento?
4. ¿Lo volverían a leer?
5. ¿Lo leerían con alguien o compartirían su lectura fuera de clase?
6. Se les pidió compartir la frase que les gustó y el por qué.
7. Se les comentó que las copias eran suyas, para que tuvieran acceso al texto.

Sesión VI: la salida

Por petición de los estudiantes que cerraban semestre, la sesión se llevó a cabo en línea, por lo que fue una reunión muy rápida en la que se les agradeció el espacio y la disposición para participar, ya que si bien, en las primeras sesiones se les notaba distraídos o haciendo potras actividades en el espacio del LML, poco a poco se fueron interesando más por los materiales y las explicaciones, hasta conseguir sus interpretaciones por escrito en el chat de la sesión IV y que no faltara ningún alumno en la última sesión. Se les envió el *postest* y un cuestionario de aceptación para concluir con las actividades.

CONCLUSIONES DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

Planear el Laboratorio de Motivación Lectora y llevarlo a la práctica en un espacio de tres meses fue un reto en el sentido en el que se carecían de ciertas herramientas metodológicas en el momento. Se decidió no convertirlo en un taller de escritura ni en un círculo de lectura por el tiempo que se tenía, la poca relación de los alumnos con la lectura, de modo que la manera de incluir cine y música, además de literatura, fue poner sobre la mesa una nueva metodología que permitiera el diálogo con diversos artefactos culturales que son más accesibles que los textos literarios por los prejuicios que suele implantar la educación básica en los alumnos, tales como la inaccesibilidad, la obligatoriedad de la tarea o la noción de que la literatura es difíci.

La reunión de dichos materiales fue una travesía en el sentido en que hay que buscarlos de acuerdo al tema, para esto se echó mano de comunidades lectoras en redes sociales en las que lectoras de diversas latitudes mencionaron novelas, cuentos, poemas y libros de ensayos referentes al tema «Hábitos Alimenticios y Trastornos de la Conducta Alimentaria». Fue un exhaustivo proceso de localización

de textos, lectura y toma de decisiones. Muchos textos, aunque abordaban los temas del laboratorio, resultaban tediosos o poco llamativos, muchos otros no se localizaron y no se incluyeron por lo mismo, pero los que sí se consiguieron y seleccionaron, fueron útiles para los fines que perseguía el LML.

En el aula, se procuró crear un ambiente de aula de confianza y de apertura, al principio fue un reto, pero con el transcurso de las sesiones, los participantes se interesaban cada vez más por los textos, el tema del laboratorio y lo novedoso del mismo, pues algunos estudiantes puntualizaron que nunca habían visto los diversos artefactos culturales desde perspectivas críticas y fue esto lo que los hizo experimentar la dislocación de los cotidiano y el goce estético. Los estudiantes se vieron motivados a leer fuera del salón de clases, pidieron los textos presentados completos y algunos adicionales, los cuales se enlistan a continuación:

1. *Como agua para chocolate*, Laura Esquivel. (Novela)
2. *Los juegos del hambre,* Suzanne Collins. (Trilogía)
3. *La vegetariana,* Han Kang. (Novela)
4. *Malena, una vida hervida.* Almudena Grandes. (Cuento)
5. *Cadáver Exquisito,* Agustina Bazterrica. (Novela

De manera somera, se puede decir que la puesta en práctica fue constructiva ya que permitió verificar si los textos de verdad fueron adecuados o no. Se pudieron haber incluido muchos más, sin embargo, se eligieron los que se comunicaban entre sí y se ordenaron de esa manera para que el LML contara una historia que se hilaba de lo macro a lo micro, empezando con la comida como acto social, hasta llegar a las conductas individuales que, llevadas el exceso, son nocivas para la salud. Los estudiantes hicieron uso de su propia historia para relacionarse con los materiales y pusieron en práctica sus conocimientos académicos y profesionales para no revictimizar a los personajes y buscar generar empatía con ellos, pues como dijo una

alumna en alguna sesión «vamos a trabajar con personas con problemas similares a los personajes».

C A P Í T U L O I I I

EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se despliega el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos en el *pretest* y en el *postest*, aplicados ambos cuestionarios a un gripo de control y al grupo de la intervención, a modo de contrastar si el proyecto de intervención tuvo un impacto frente a un grupo que no participo de dicho proyecto. También se incluyen los resultados de un cuestionario de aceptación para ponderar la pertinencia del proyecto y si cabrían modificaciones.

FORMA DE EVALUACIÓN

Se construyeron un *pretest* y un *postest* equivalente de modo que, al comparar los resultados entre ambos, se pudiera apreciar un cambio cuantificable. Cada cuestionario se construyó con el propósito de realizar la medición longitudinal y para facilitar la observación e interpretación de los datos se ponen en contraste las respuestas del Grupo de Control (GC) y el Grupo de Intervención (GI) para ver si existe una equivalencia entre ambos grupos en el y una diferencia de respuestas entre uno y otro a partir del *postest*.

Las preguntas se diseñaron conforme a los objetivos de la investigación que se corresponden con los del mismo LML los cuales son: acercar a los participantes a la literatura por medio del tema, el cine y la música, desarrollar la literacidad crítica y brindar experiencias lectoras. Cada pregunta del *pretest* y *postest* está pensada para brindar notas en los temas que se intervienen durante el LML. Algunas responden al consumo literario de los estudiantes, otras al interés por la lectura y la literatura, otras abordan temas que se extrapolan hacia la vida de los participantes y se les pregunta de manera directa qué buscan aprender del LML.

Los instrumentos de evaluación se desprenden del diseño cuasiexperimental longitudinal con el que se realizó la investigación. Si bien el Laboratorio de Motivación Lectora es un proyecto de intervención de investigación-acción, la parte cuantitativa del estudio se hizo a partir de este diseño. El modelo propone que se realice un *pretest* y un *postest*, ambos iguales, para ver si existió un cambio cuantificable después de la aplicación de las estrategias de la intervención.

Las preguntas se diseñaron conforme a los objetivos de la investigación que se corresponden con los del mismo LML los cuales son: acercar a los participantes a

la literatura por medio del tema, el cine y la música, desarrollar la literacidad crítica y brindar experiencias lectoras. Cada pregunta de los *tests* está pensada para brindar notas en los temas que se intervienen durante el LML. Algunas responden al consumo literario de los estudiantes, otras al interés por la lectura y la literatura, otras abordan temas que se extrapolan hacia la vida de los participantes y se les pregunta de manera directa qué buscan aprender del LML, ya que para ellos es una actividad extracurricular, aunque el tiempo prestado se desprenda de una materia a la que deben asistir. A continuación, se presentan las preguntas de los cuestionarios junto a la justificación de por qué se implementaron de esa manera.

Pregunta	Objetivo al que responden	Justificación
1.- ¿Crees que la literatura tenga algo que ver con la nutrición? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?	Desarrollar literacidad crítica de los estudiantes para aportar nuevas formas de leer el mundo	Si se percibe una relación entre ambas disciplinas existe un razonamiento global de que la literatura abarca muchas disciplinas.
2.- ¿Has visto o leído algo en torno a los hábitos y trastornos alimenticios? ¿Qué?	Acercar a los estudiantes a la literatura por medio del eje temático, el cine y la música. Brindar experiencias de lectura significativas	Aquí se expondrán los consumos literarios, cinematográficos y musicales de los estudiantes y se estimará qué tanto hábito lector pueda existir.
3.- ¿Cuál es tu meta como nutrióloga/nutriólogo?	Desarrollar literacidad crítica de los estudiantes para aportar nuevas formas de leer el mundo	Al traer a la mesa su formación académica pueden ver qué tanto de su especialización profesional es atravesada por la literacidad crítica y así confrontar sus creencias a partir de la experiencia del LML.

4.- ¿Cómo es tu relación con la comida?	Desarrollar literacidad crítica de los estudiantes para aportar nuevas formas de leer el mundo Brindar experiencias de lecturas significativas	Se pretende que los estudiantes no sólo analicen las representaciones en los diferentes productos culturales, sino que hagan la conexión con su propia experiencia. A partir de esta pregunta se puede evaluar si se incidió en la empatía y en la autorreflexión.
5.- ¿Cómo es tu relación con la literatura?	Acercar a los estudiantes a la literatura por medio del eje temático, el cine y la música. Desarrollar literacidad crítica de los estudiantes para aportar nuevas formas de leer el mundo. Brindar experiencias de lectura significativas.	Esta es la pregunta que más importa en esta investigación, pues es la que determina si se cumplió con los objetivos o no. Si existe un cambio positivo entre el *pretest* y el *postest*, se puede considerar un proyecto de intervención exitoso.
6.- ¿Qué esperas aprender de este Laboratorio de Motivación Lectora?	Brindar experiencias de lectura significativas.	Se busca rastrear las expectativas de los participantes.
6.- ¿Qué te gustó del Laboratorio Literario?	Desarrollar literacidad crítica de los estudiantes para aportar nuevas formas de leer el mundo. Acercar a los estudiantes a la literatura por medio del eje temático, el cine y la música. Brindar experiencias de lectura significativas.	Aquí los estudiantes pueden explorar aquellas experiencias que resonaron más con ellos y a partir de las respuestas, se hace la retroalimentación del mismo LML, para realizar ajustes en caso de ser necesario.

El orden de las preguntas está pensado para que las respuestas se vayan alimentando unas a otras; primero se ponen las preguntas que tienen una respuesta

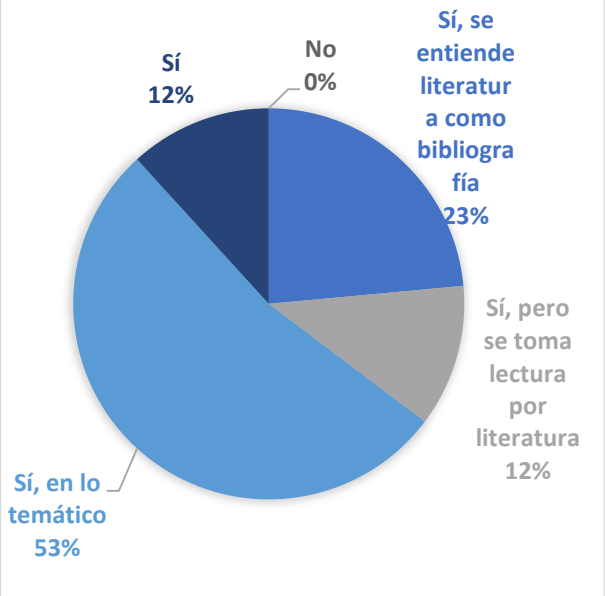
concreta, después se pasa a preguntas cuya respuesta puede ser más abierta o libre, en donde se requiere más reflexión y análisis, sobre todo en el *postest*, en donde ya se cumplieron los objetivos que estas preguntas evalúan.

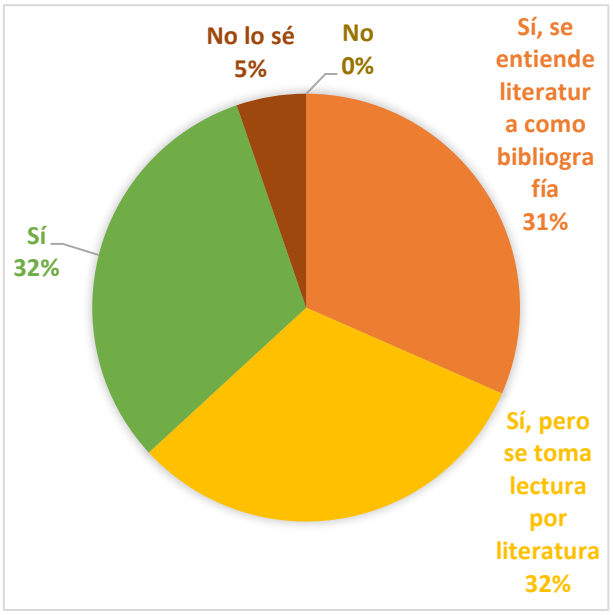
COMPARACIÓN DE RESULTADOS

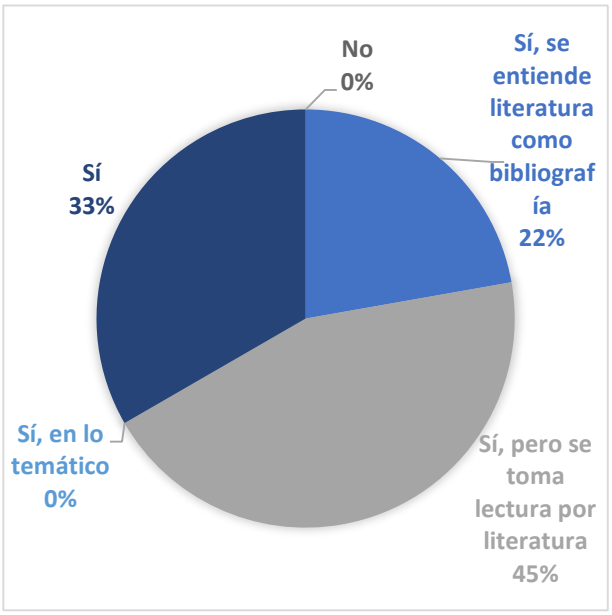
Las primeras dos gráficas corresponden a los resultados del GI, las de abajo a los del GC. Del lado izquierdo, en colores cálidos están los resultados del *pretest* y a la derecha, en colores fríos, los del *postest*. Debajo de las cuatro gráficas está el análisis de los datos y la lectura de los números, así como una reflexión cualitativa de la práctica que arrojó tales resultados.

1.- ¿Crees que la literatura tenga algo que ver con la nutrición? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?









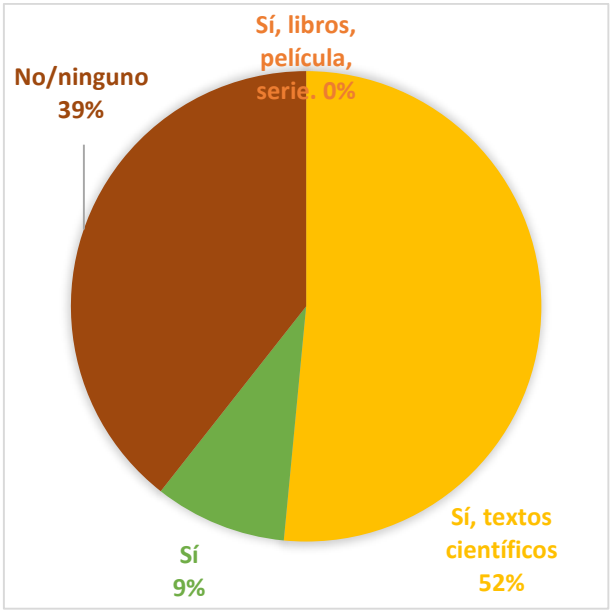
La primera pregunta responde al objetivo de desarrollar literacidad crítica en los estudiantes. Si se percibe una relación entre ambas disciplinas, existe un razonamiento global de que la literatura puede tratar temáticas que puede que no tengan una relación directa con el área de las humanidades. También puede evidenciar cierto consumo literario, pues sólo en contacto con la literatura se puede tener conciencia de esta relación.

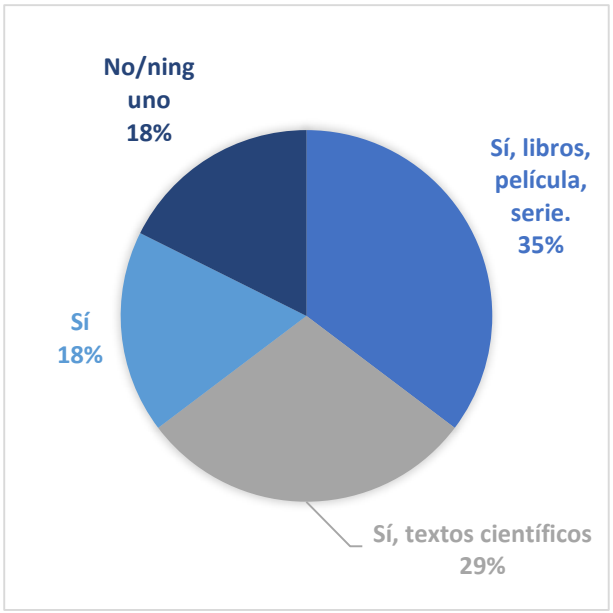
En las gráficas del *pretest*, para ambos grupos, el entendimiento de que la literatura implica lectura y bibliografía es más global que la respuesta afirmativa a la pregunta central. Es común que en áreas de ciencias de la salud se denomine literatura a los textos de divulgación científica que se revisan como parte de su formación académica, de ahí la idea de que esta literatura implique el acto de leer en el tenor de que la lectura es la decodificación de grafías. La literatura como tal (narrativa, poesía, teatro) no está contemplada en las respuestas, así como la lectura como un acto de interpretación de textos tampoco está bajo el radar de los alumnos.

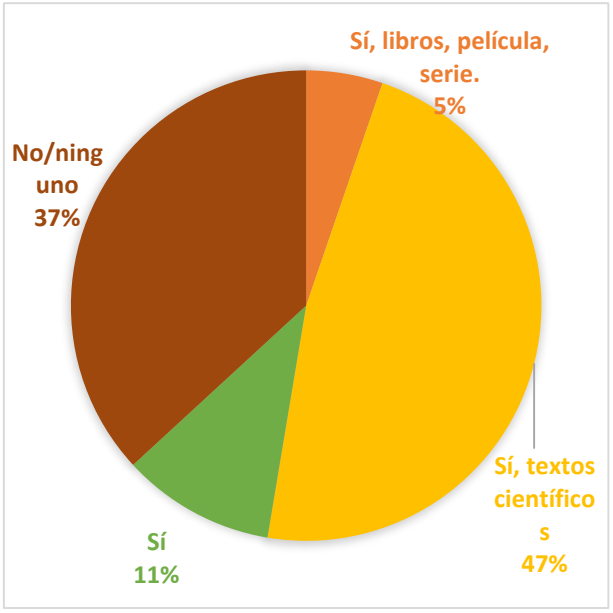
En las gráficas del *postest*, se aprecia que hubo un cambio en el GI; la mayor parte de las respuestas corresponden al cumplimiento del objetivo en el que se desarrolla esa literacidad crítica pues reconocen que la literatura tiene relación con

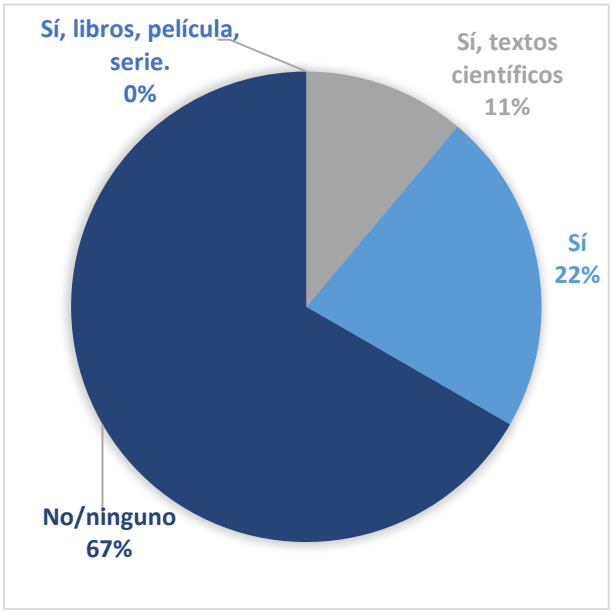
la nutrición en lo temático, que era parte de los objetivos del LML. De modo que se reconoce que la literatura no sólo atraviesa a quienes se dedican a ella, sino a todo individuo que la busque. En la gráfica del GC las respuestas se mantienen similares a las del *pretest*, por lo tanto, la intervención resultó significativa en el GI en este aspecto.

2.- ¿Has visto o leído algo en torno a los hábitos y trastornos alimenticios? ¿Qué?







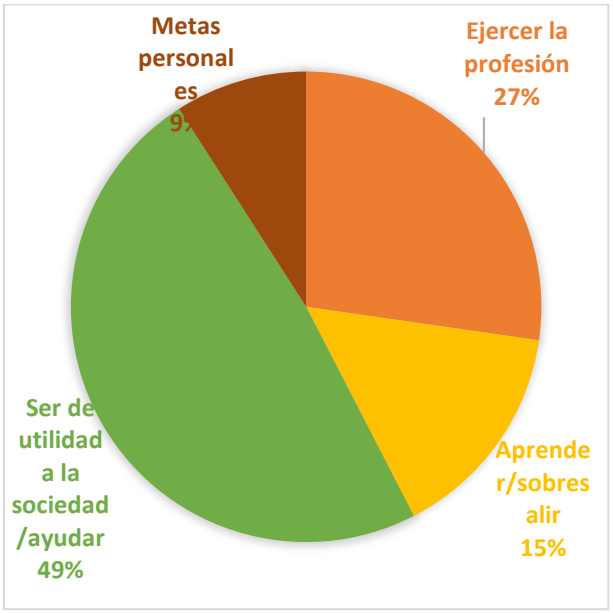


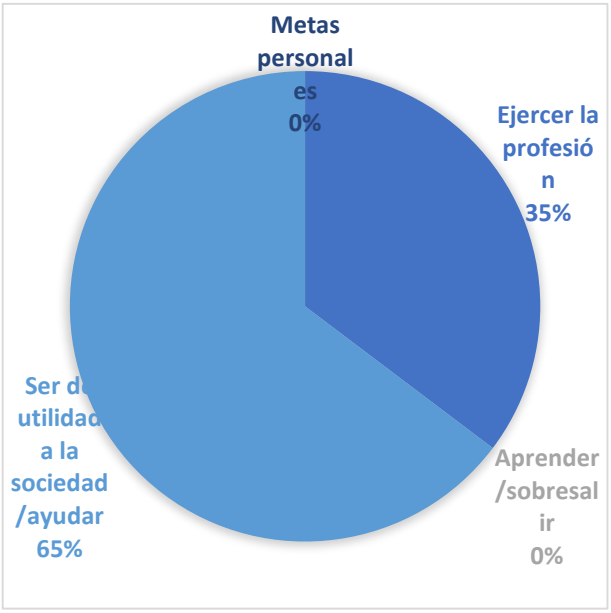
Con esta pregunta se busca indagar en los consumos literarios, cinematográficos y musicales de los estudiantes y se estimará qué tanto hábito lector pueda existir. Las repuestas del *pretest* indican poco consumo de aparatos culturales con la temática del LML, sin embargo, al ser una pregunta específica, se exploran otras posibilidades de lectura en los estudiantes y pese a esta limitación no se agregó una pregunta sobre si leen fuera de clase porque pudiera tratarse de una pregunta que quieran contestar afirmativamente para no evidenciar su falta de hábito lector, en caso de que existiera tal falta y la catalogaran como algo negativo.

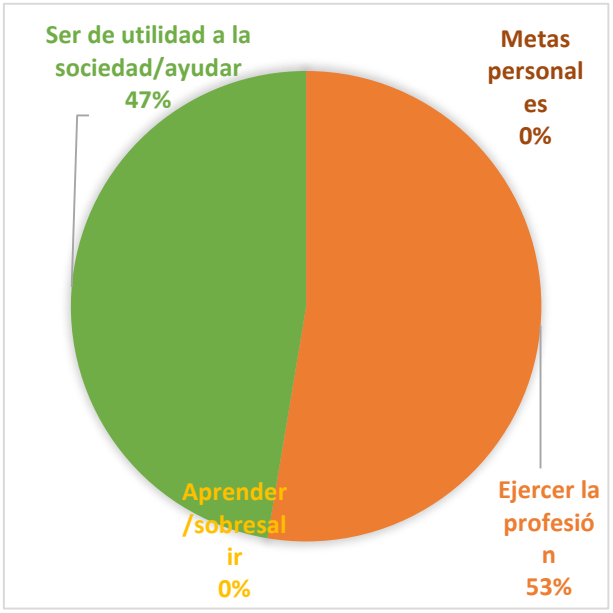
De modo que, a pesar de la limitación del tema, la pregunta funciona porque se permite una respuesta abierta en la que la mayor parte de los estudiantes han leído textos bibliográficos y pocos han visto series, películas o han leído textos de tal temática. También se fomenta la idea de que la lectura no sólo involucra al texto escrito.

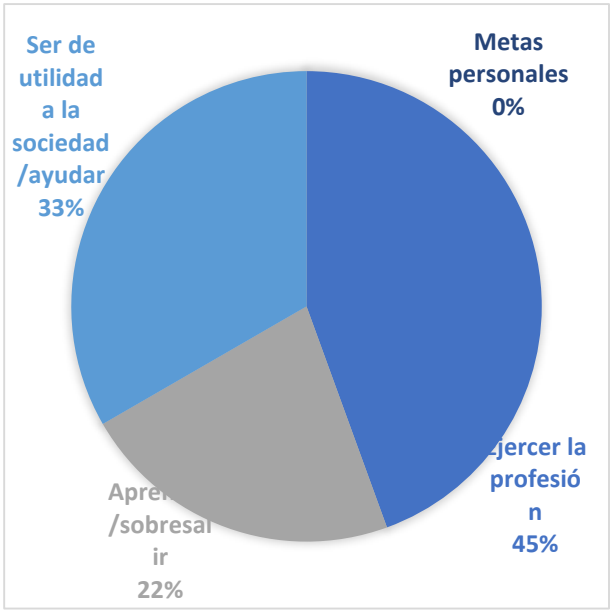
Después del LML, es evidente que ya han consumido artefactos culturales con estas temáticas pues se presentaron en el salón de clases, entonces no es sorpresa que esta respuesta haya cambiado de tal manera en el *postest*, sin embargo, se mantiene la lectura de bibliografía propia de su formación académica como un cierto estándar pues es a lo que están más habituados. En el GC aumentó la cantidad de respuestas negativas ante la pregunta, pues este grupo no estuvo expuesto a los textos, de modo que el aumento del acervo cultural del GI sí aumentó a partir del LML.

3.- ¿Cuál es tu meta como nutriólogo/nutrióloga?





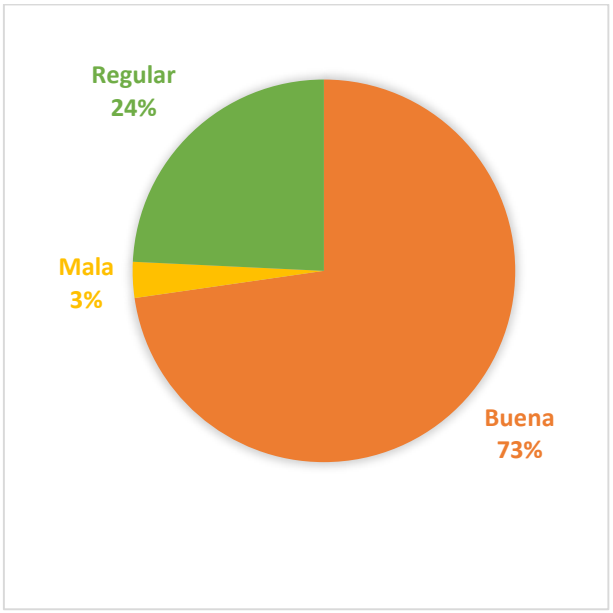


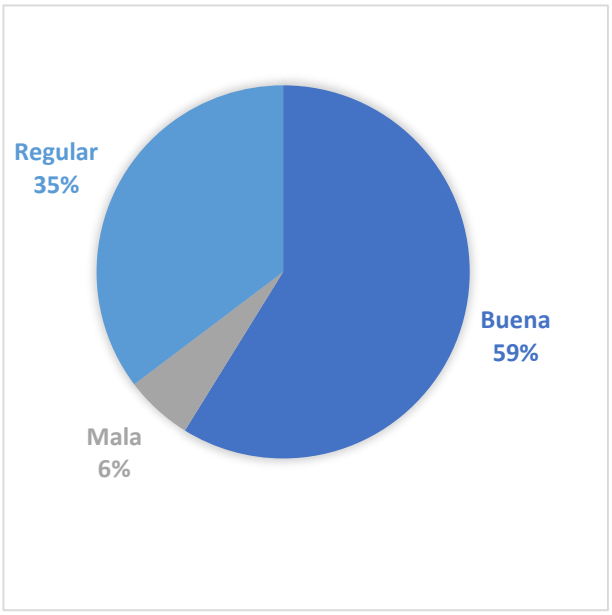


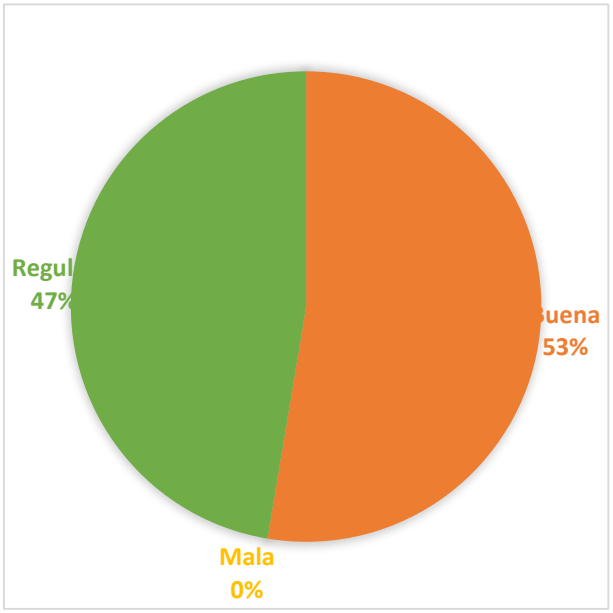
Al traer a la mesa su formación académica, los participantes pueden ver qué tanto de su especialización profesional es atravesada por la literacidad crítica y así confrontar sus creencias a partir de la experiencia del LML Al exponerlos a aparatos culturales que representan HA y TCA se están relacionando con posibles escenarios con los que se pueden encontrar en su vida como profesionales de la nutrición.

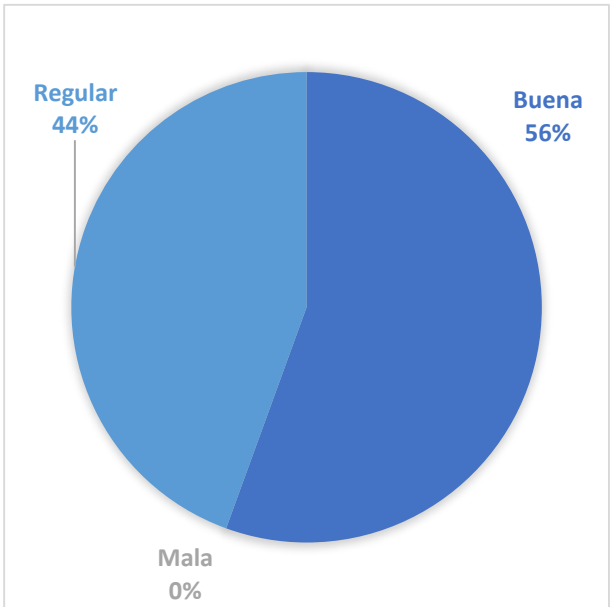
En el *pretest* hay más variedad de respuestas que en el *postest* que van desde las metas personales al deseo de ser de utilidad para la sociedad. Sería interesante preguntarse por qué se reducen las respuestas de tal modo para el *postest*. Tal vez, durante la experiencia del LML pudieron ser testigos de cómo su profesión es importante, pues estas representaciones responden a problemáticas sociales sistemáticas que van a ser parte de su ejercicio como profesionales de la nutrición. Al conocer los posibles pacientes que van a tener, puede que haya cambiado su motivación hacia el ejercicio futuro o actual de su profesión.

4.- ¿Cómo es tu relación con la comida?





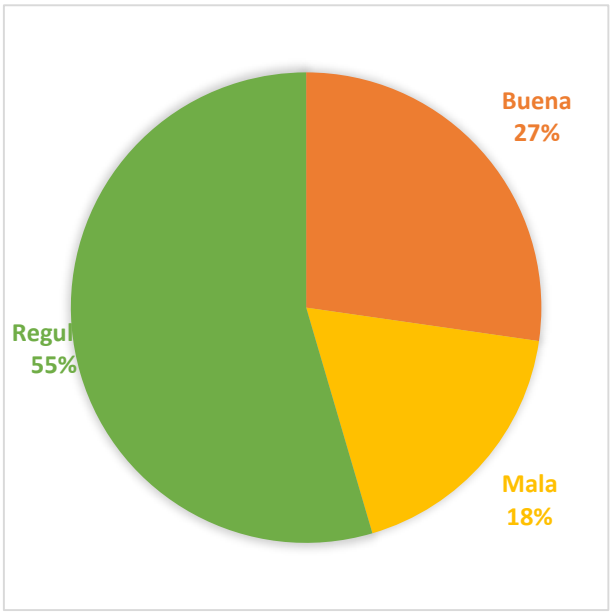


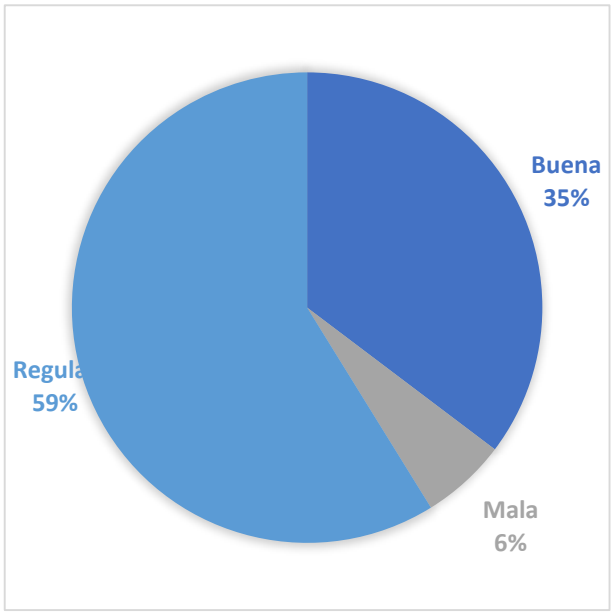


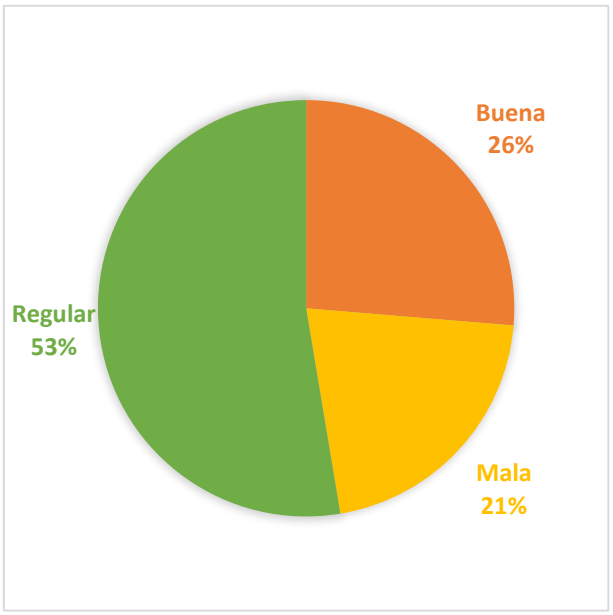
Se pretende que los estudiantes no sólo analicen las representaciones en los diferentes productos culturales, sino que hagan la conexión con su propia experiencia. A partir de esta pregunta se puede evaluar si se incidió en la empatía y en la autorreflexión. Para el GC no hubo esta posibilidad, de modo que las gráficas son muy parecidas, sin embargo, para el GI pasó algo interesante: los porcentajes de la respuesta positiva a la pregunta decrecieron ante la respuesta regular y mala.

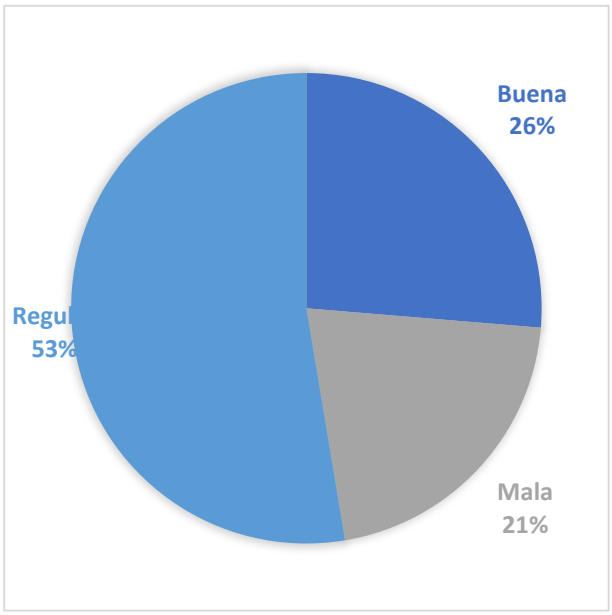
Quizá, al ver las representaciones de relaciones negativas con la comida, los participantes tuvieron la oportunidad de revaluar sus propias prácticas alimentarias y reconocieron que quizá no eran tan buenas como pensaban antes del LML. De modo que se cumple con el objetivo de esta pregunta que es evaluar si se incidió en el desarrollo de la literacidad crítica y si las experiencias de lectura fueron significativas, pues cambiaron una forma de autopercepción.

5.- ¿Cómo es tu relación con la literatura?









Esta es la pregunta determina si se cumplieron los objetivos o no. Si existe un cambio positivo entre el *pretest* y el *postest*, se puede considerar un proyecto de intervención exitoso. Aunque habrá que analizar los datos más a fondo, ya que al principio del LML, se entendía por literatura bibliografía especializada, por lo tanto, puede que se refirieran a una buena relación con tal. Los porcentajes de esta respuesta aumentaron tal como la noción de que la literatura engloba textos narrativos, poesía y teatro y que se relaciona con la nutrición a través de lo temático.

Lo que sí es certero es que en el GC no hubo una diferencia muy grande de repuestas, por lo tanto, el LML para el GI sí resultó beneficioso pues hubo un cambio considerable en las respuestas a esta pregunta y en general se puede apreciar esta mejora en lo cuantitativo. Para lo cualitativo se implementó un cuestionario de apreciación en el GI, cuyos resultados se exponen a continuación.

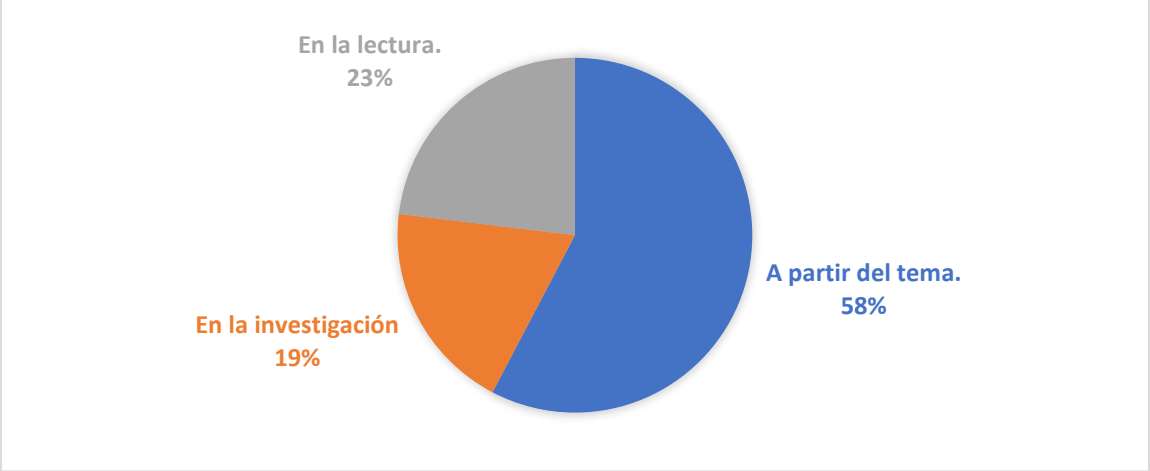
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ACEPTACIÓN Y DISCUSIÓN

Al cerrar las actividades, en conjunto con el *postest*, se aplicó un cuestionario de aceptación del LML con el fin de retroalimentar la práctica del proyecto de

intervención, ponderar su alcance y sugerir modificaciones o valorar la aceptación de una actividad como esta en los estudiantes.

1. ¿En qué puntos se conectan la literatura y la nutrición?

Vale la pena recordar que el LML se pensó para llevar literatura, cine y música a un grupo de individuos que no conocían los alcances de los aparatos culturales como una forma de ver el mundo desde un espacio diseñado para su exploración. El Laboratorio de Motivación Lectora funciona como una estrategia de animación a la lectura y como forma de acercamiento a la literatura para estudiantes de nivel Superior, que no habían leído en el aula desde la primera mitad de su preparación en la Educación Media Superior.



Al hacer hincapié en que la literatura y la nutrición se relacionan a partir de los temas contenidos en los textos literarios y que esto sea lo que más resonó con los participantes nos habla de la importancia de que, como profesionales de literatura, se tiene la primera responsabilidad en cuanto a, primero, el goce y después la conexión o la aversión que los alumnos puedan llegar a sentir por la literatura, por los libros o por la lectura. De modo que es necesario buscar formas de enseñar a

estudiantes de todos los niveles que tanto la literatura, como los libros y la lectura pueden ser parte de su vida si son acercados a este mundo de la manera adecuada.

Desde la literatura comparada se sustenta la relación entre la literatura con otras artes y productos culturales a través de la tematología que se encarga «del análisis de los temas y sus relaciones tanto internas -dentro de una misma obra-, como externas, es decir, su recurrencia en otras manifestaciones textuales o artísticas anteriores o posteriores».[155] Si bien no se pretende que los estudiantes hagan estas conexiones, pues en el LML no se forman lectores especializados, sino simplemente lectores de productos culturales y del mundo, no es necesario ahondar demasiado en tecnicismos, pero es relevante hacer la nota de que a través de la tematología se ha acercado a estudiantes a la literatura.

Es parte de la elección del término motivación para denominar al Laboratorio, pues «la motivación es una razón de peso para llevar el texto literario a clase, mas no debemos caer en el error que sería presentar estos textos/actividades como objetos aislados, con el único fin de conseguir propósitos lingüísticos, discursivos o culturales».[156] Además de los objetivos investigativos, desde luego está en juego que se esperan resultados positivos para que el proyecto de intervención resulte edificante para el investigador y contribuya a la construcción del conocimiento. Aún así, el mayor interés de este proyecto de investigación es impactar en los estudiantes, por eso se propusieron temas para el LML que pudieran ser de su agrado y como se anticipó, eligieron el que estaba más en sintonía con su rama de estudio.

Además de propiciar la motivación a partir del tema del LML, también se apostó por el uso del cine y las canciones como acercamientos a la literatura. El uso

---

155 Gil-Albarellos, Susana. «Literatura comparada y tematología. Aproximación teórica». *Exemplaria* 7. 2003, p. 239.

156 Coloma Mestre, José. «Animación a la lectura: animación a la interculturalidad» *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad.* 2002. Centro virtual cervantes. p. 228.

del cine en las aulas ha tenido una discusión amplísima que se puede revisar en el recorrido histórico y teórico que hace Camilo Bácares Jara en su artículo «el cine en la escuela: Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo». Para los fines de acercar a los estudiantes a la literatura a través del cine se requiere ir más allá de la suposición que el enlace entre estas dos expresiones es la adaptación del texto a la imagen pues replica la noción de que el cine es un arte menor frente a la literatura y no es así. «Los teóricos del cine han zanjado esta discusión defendiendo al cinematógrafo como un arte autónomo, provisto de lenguajes y de bifurcaciones estéticas que superan el simplismo de replicar a los textos literarios».[157]

Del mismo modo ocurre con la música. Se excluye de los procesos formativos de los estudiantes porque se sale de la normatividad de las instituciones, no sólo las educativas, sino las del canon literario, sin embargo, «la música se convierte en un comunicador dentro de la sociedad, […] la canción comunica a través de sus ritmos y sus letras muchas cosas que las personas piensan sobre temas que les conciernen, […], estas subjetividades están relacionadas no sólo con el individuo sino con el contexto en el cual éste se encuentra».[158]

Los resultados positivos de esta investigación pueden agregar a la certeza de que la motivación lectora necesita raíces fuertes y mecanismos apropiados a la población estudiantil a la que se le presentan los textos literarios y hacerlo desde lo temático, el cine y la música parece un acierto, pues se encontró goce en los textos presentados y se buscó la lectura de los mismos y de otros más fuera del aula. Habrá

---

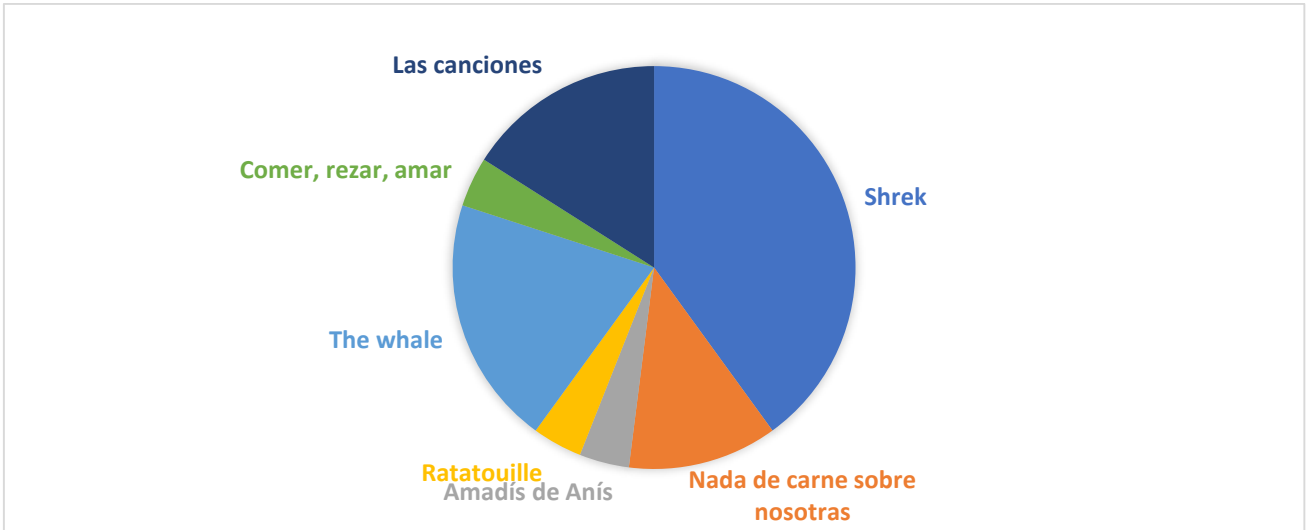
[157] Bácares, Carlos. «El cine en la escuela: Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo». 2022. *Perfiles Educativos.* Vol. XIV núm 182. p. 167.

[158] Bohórquez, Blanca. *Música y literatura: un acercamiento de los jóvenes a la lectura desde un ambiente musical a partir de la novela ¡Qué viva la música! De Andrés Caicedo.*2016. Universidad Dsitrital Francisco José de Caldas. p. 39.

que preguntarse si fomentar Laboratorios de Motivación Lectora con otras temáticas tendrían el mismo impacto en la apreciación de la literatura como algo que se relaciona con áreas del conocimiento distantes de ella.

2. ¿Cuál texto/película/canción te llamó más la atención en cuanto a los hábitos o trastornos alimenticios que representa y por qué?

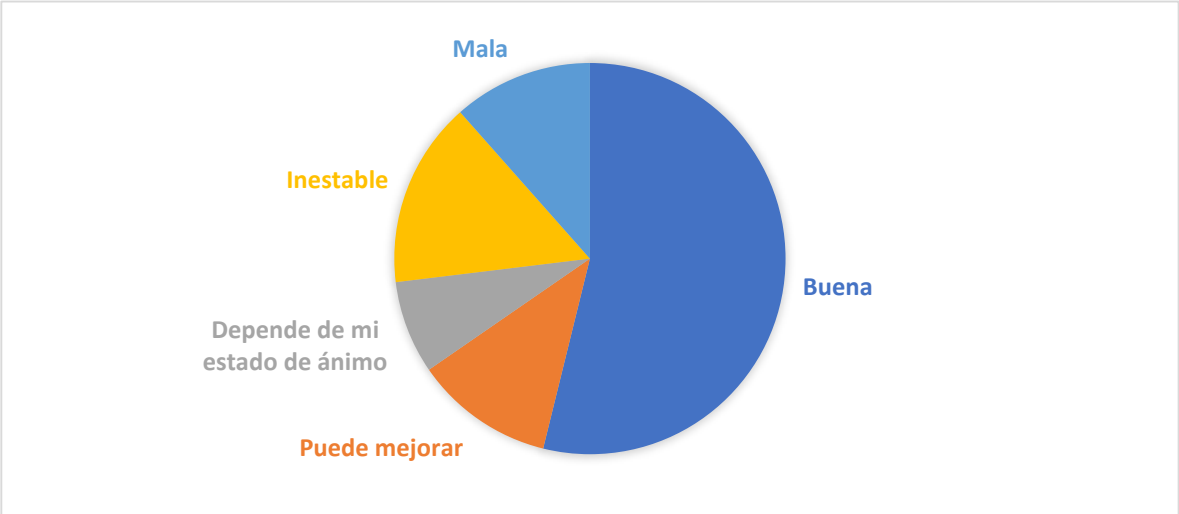
Parte de la experiencia estética a la que se sometió a los estudiantes inició en la ruptura de lo cotidiano del principio de alteridad de Jorge Larrosa, pues se presenta algo conocido en un espacio que no le corresponde, de modo que la irrupción produce desconcierto y experiencia. Por eso se eligieron dentro del corpus artefactos culturales populares, que pudieran ser conocidos por los alumnos, de ese modo aumenta la motivación y la conexión. *Shrek 2* es una película conocida y de altos índices de espectadores, de modo que los estudiantes ya la conocían y les pareció una experiencia divertida ver una película en el aula desde una perspectiva crítica y no sólo desde el entretenimiento, por otro lado, *The Whale* incidió en los estudiantes por el aspecto emotivo de las escenas presentadas.



El motor de incluir canciones en el corpus es la cercanía de los jóvenes con este medio de expresión, de modo que no es sorpresa que las canciones estén entre los materiales que más resonaron con los participantes del LML. Se presentaron cuatro canciones y las que más resonaron fueron las que se presentaron en la sesión IV; *Pretty isn't pretty* de Olivia Rodrigo y *Smaller tan this* de Sara Keys, según los comentarios que se hicieron en la reunión virtual. Y, por último, el cuento de Mariana Enríquez, *Nada de carne sobre nosotras*, también resultó del interés de los estudiantes, pues se llevaron una copia del cuento y pidieron más cuentos de la autora para leer fuera de clases.

3. Describe tu relación con la comida.

Como se mencionó al inicio del presente capítulo, esta pregunta, en el pre y *postest*, tiene como finalidad explorar la incidencia del LML en la literacidad crítica de los estudiantes. El cambio en el tipo de reactivo de opción múltiple (buena, regular, mala) a una opción de respuesta abierta cumple con el propósito de indagar en el lenguaje del que los estudiantes se apropian al hablar del tema de la pregunta que, en este caso, tiene que ver con su relación con la comida una vez finalizadas las actividades.



A pesar de que la mayor parte de los estudiantes determinan que tienen una buena relación con la comida, se intuye que esto se debe a que como profesionales de la nutrición son conscientes de la importancia de esta buena relación, mientras otros se detienen a hacer la reflexión de que sus consumos alimenticios a veces dependen de su estado de ánimo o pueden mejorar.

4. Describe tu relación con la literatura.

Así como con la pregunta anterior se retoma la relación de los estudiantes con la literatura, pero esta vez desde las palabras que ellos utilizan para describir dicha relación.



Aquí lo importante no es tanto el hecho de que la relación existente o construida sea buena o regular, sino que puede mejorar. Cabe regresar un momento a los postulados del pedagogo Vygotsky acerca de la Zona de Desarrollo Próximo, la cual «puede interpretarse como un sistema donde se identifican como elementos constituyentes el sujeto que aprende, un instrumento semántico que es aprendido y

el sujeto que enseña»,[159] de modo que en este caso particular, la literatura funge como este instrumento semántico y en condiciones de exposición a la misma más largas o más abundantes, se prevé que la relación de la literatura con los estudiantes siga mejorando.

5. ¿Cuál es el aprendizaje más significativo que te llevas del laboratorio?

El objetivo primario de incluir esta pregunta en el cuestionario de aceptación es medir qué tan conscientes son los estudiantes de los procesos de aprendizaje que vivieron durante el LML pues, al fin y al cabo, este espacio no fue pensado como una carga curricular ni se les pidió emitir algún producto que fuera a ser calificado. De este modo, el aprendizaje que se llevan fue totalmente aprehendido para su vida académica y cotidiana.



Desde luego, el Laboratorio es de Motivación Lectora, pero no sólo eso, pues aquí se evidencia todavía de manera más profunda que se cumplió con los objetivos, en especial el que propone el desarrollo de la literacidad crítica de los alumnos en la

[159] Corral Ruso, Roberto. "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación». *Recista cubana de psicología*. Vol. 18. No. 1, 2001. p. 73.

respuesta de que se llevan del LML el análisis que se hace a los textos y su relación con el mundo. La literatura ya no se percibe como la bibliografía especializada ni cómo un fenómeno aislado, reservado sólo a estudiosos y eruditos, sino como algo que atraviesa a los seres humanos en tanto se relaciones con ella desde el lugar apropiado, en este caso, desde el tema y desde otros artefactos culturales que sirvieron de puente para los estudiantes.

6. ¿Participarías de otro laboratorio literario?

Con esta última pregunta y su respuesta tan tajante para cerrar las actividades del LML se puede decir que resultó de una experiencia significativa para los participantes, quienes no sólo aumentaron su acervo cultural, desarrollaron su literacidad crítica, sino que se motivaron para ver más películas y leer más, que fueron los objetivos trasados para realizar el proyecto de intervención. Cabe seguir preguntándose si este ejercicio resultaría beneficioso en otras áreas del conocimiento con el mismo tema o con otros acercamientos temáticos a la literatura.



C O N C L U S I O N E S

El Laboratorio de Motivación Lectora es una modalidad de acercamiento a la literatura que, a través del cine, la música y los textos, se abre paso en un aula en la que existía una casi nula comprensión de lo que significa leer. Con las bases teóricas cimentadas en el Capítulo I; los antecedentes, el estado de la cuestión y el marco teórico, fue posible construir un método y un corpus adecuado a las necesidades y preferencias de los estudiantes, desarrollados en el Capítulo II, así como la puesta en práctica del LML, para cerrar con los resultados y su análisis en el Capítulo III.

Es de suma importancia recalcar que en los tiempos que corren, es necesario detenerse a contemplar. Al desacelerar del hiperconsumo, de la necesidad patológica de estímulos y el constante bombardeo de información, es posible que la pasividad contemplativa se convierta en actividad crítica si se media de manera adecuada. Vale la pena recordar que para generar un gusto por la lectura en vez de aversión se requiere tener en cuenta que leer no admite imperativos, que no todos serán adeptos a la actividad y que no todos los textos van a resultar atractivos para todos. Si desde la infancia se favorece, a través del juego, el contacto con otras artes narrativas y con tanto ahínco, para la adultez no debiera ser distinto.

Si bien los lectores tienen derecho a no serlo, también tienen el derecho de experimentar la lectura como un goce estético y negarles ese derecho desde cuarto semestre de la Educación Media Superior y en la Superior parece un desacierto. Se demostró con datos numéricos y análisis cualitativo que para los estudiantes es beneficioso encontrarse con la literatura, la música y el cine en el aula y que se desarrolla su literacidad crítica, no obstante, este es un caso particular. Si se extendiera el uso del LML en otras áreas, con la misma o diferente temática, se estima que se obtendrían resultados similares pues el placer del texto, como lo nombraría Barthes, no se resiste a nadie en tanto se acerque a él de manera adecuada y en este trabajo de investigación se propone una fórmula.

Al acrecentar el acervo literario, musical y cinematográfico de los estudiantes se atiende aquella noción de Michelle Petit en la que un mediador extiende el mundo a los alumnos. Se pone a su disposición el texto, la canción o la película para que se genere esa curiosidad de la que hablaba Paulo Freire y de ese modo, el ejercicio lector fuera consecuencia de la motivación intrínseca. En este sentido el LML tiene un carácter divulgatorio de la literatura pues los alumnos ya no cuentan con un lector especializado que les facilite textos novedosos, atractivos y cercanos a ellos en su cotidianidad académica.

Pese a la distancia entre las humanidades y las ciencias de la salud, en la literatura convergen inquietudes de carácter interdisciplinar, tales como la representación fidedigna de los TCAs y la posibilidad de que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos previos, propiciando el andamiaje que proponía Vigotsky. El hecho de que se llevara literatura a un aula de la Licenciatra de Nutrición resulta a primera vista inverosímil, sin embargo, los estudiantes siguen siendo seres humanos atravesados por el lenguaje y el LML es un ejemplo de cómo éste, sea musical, cinematográfico o literario, siempre tiene algo que decirle a quien esté dispuesto a escuchar.

No conforme con esto, la lectura se abordó desde la noción de que el mundo es un texto y este tipo de competencia es la que debiera estar al centro de los planes y programas de la Educación Básica y la Educación Media Superior. Dejar de lado la idea de que la literatura está hecha para que unos pocos expertos la disfruten y que el resto debe dedicarse a tratar de entenderla, buscando el sentido unívoco, la intención del autor. Desechar la noción historicista de la literatura, olvidarse de que los textos se diseccionan para entenderlos y ya no pedirle a los estudiantes, cuyo interés no es ese, que se conviertan en lectores especializados.

Basta con que los alumnos entiendan que la literatura está ahí, que existe y que es un ente vivo que cambia junto con ellos. Es suficiente que se les muestre un universo de posibilidades infinitas en las que van a estar interpelados para que decidan, por motivación propia, si quieren ejercer su derecho lector o no. Alcanza que el docente de literatura o en este caso, el mediador del LML, extienda un fragmento de la realidad y que busque mover algo en los estudiantes y si uno se conmueve, si uno se cuestiona, si a uno le entra el hambre de conocimiento, de saber más, si a uno lo invade la curiosidad, el trabajo estará hecho y eso debería bastar y sobrar.

De modo que esta primera edición del LML bastó y sobró, pues la pasividad e incluso el desinterés de los estudiantes se convirtieron en curiosidad por los materiales presentados y la petición de más textos relacionados con los temas abordados y en un tajante «sí volvería a participar de un Laboratorio de Motivación Lectora». Este dato se contó incompleto en el relato; al principio los alumnos, en efecto, se distraían haciendo tareas de otras materias durante las primeras sesiones, la falta de interés se atribuía a la falta de motivación extrínseca, dígase una calificación que tuvieran que obtener o algún producto que tuvieran que elaborar, sin embargo, al transcurrir las sesiones, menos distracciones se percibían hasta que en la última sesión presencial, en la que se llevó la cantidad exacta de copias de *Nada*

de carne sobre nosotras de Mariana Enríquez, no sobró ninguna, por lo que se deduce que no hubo inasistencia acaecida por el desinterés, dicho de otro modo, a los alumnos les interesaba tanto el LML que no faltó nadie a esa sesión.

Este trabajo de investigación pretende ser un parteaguas en el que se examine con detenimiento lo que se está haciendo en las aulas de las materias de español, lengua y comunicación y literatura, la razón primordial es que los estudiantes llegan a la Educación Superior sin cumplir con los perfiles de egreso de la EMS. Además, el Laboratorio de Motivación Lectora brinda una solución para trabajar con los alumnos directamente en la Universidad. Tal vez se hubieran obtenido mejores resultados si se hubiera contado con más tiempo, con más materiales, con mayor exposición a la literatura. Ya será trabajo de quienes proceden a este proyecto de intervención determinar las respuestas a estas cuestiones.

B I B L I O G R A F Í A

CAPÍTULO I. LABORATORIO DE MOTIVACIÓN LECTORA

AVENDAÑO SAN MARTÍN, Carola. "Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual". *Hemisféricos y polares*. Volumen 8 N.° 4. Octubre-diciembre, 2017. p. 2.

BELTRÁN, Jesús. 1998. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.

BINDA, Facundo. "La ¿batalla? Por el significado: lecturas canónicas y herétucas dentro y fuera del aula" *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura.*Año 3, Nro.4, abril de 2012. p. 2-11. Disponible en: http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/LGDBinda.pdf

CERTEAU, Michel de. 1999. *La cultura en plural.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Diccionario del español de México, 2024.

DOUGLAS, Harper. "Etymology of laboratory," *Online Etymology Dictionary*, accessed June 17, 2024, https://www.etymonline.com/word/laboratory .

FERNÁNDEZ, A. O. J. y OJEDA RAMÍREZ, M. M. "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),* Vol. 7. N.º 2, 2018. https://doi.org/10.24215/18539912e051

FLORES GUERRERO, David. "La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior". *Zona próxima (online).* N° 24 enero-junio. 2016.

GARRIDO, Felipe. 2004. *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores.* Ediciones del Sur

GRONDIN, Jean. 2003. *Introducción a Gadamer*. Herder

HAN, Byung-Chul. 2017. *La expulsión de lo distinto*. Titivillus.

HAN, Byung-Chul. 2017. *La agonía del Eros*. Herder.

HUARCA FLORES, Paola. "La lectura en la educación superior y el rol del docente en su desarrollo." *Rev. Cubana Edu. Superior [online].* 2022, vol.41, n.1 [citado 2025-01-31]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000100010&lng=es&nrm=iso .

LARA ARGÜELLES, Sheila Farid y GÓMEZ GONZÁLEZ, José Antonio. 2024. «La comprensión Lectora En La Nueva Escuela Mexicana: Un Estudio Documental». *Formación Estratégica* 7 (1):159-76. Disponible en: https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/120.

LARROSA, Jorge. 2004. *Experiencia (y alteridad) en educación.*

OCDE. 2024. «PISA 2022: Notas Por país: México». Perfiles Educativos 46 (183):188-202. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61714.

PETIT, Michele. 2001. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. FCE.

PETIT, Michele. 2016. *Leer el mundo. Experiencias actuales de la transmisión cultural.* FCE.

RAMÍREZ LEYVA, Elsa M. "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?" *Investigación bibliotecológica*. Vol. 23. N. 47. Abril, 2009. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&nrm=iso p. 163.

ROCKWELL, Elsie. "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de os libros escolares". *Educação e Pesquisa*. v.27, n.1, p. 11-26 , jan./jun. 2001

ROMERO SÁNCHEZ, Mónica Marcell. 2012. "Habitar los laboratorios de investigación-creación. Apuntes desde la experiencia". *Praxis & Saber*. Vol. 3. Núm. 6. Segundo Semestre. p. 92.

ROSENBLATT, Louise M. 2002. *La literatura como exploración.* FCE.

Secretaría de Educación Pública, 2024. *Progresiones de Aprendizaje del MCCEMS. Recursos Sociocognitivos, Áreas de Conocimiento y Recursos Socioemocionales.*

TOSAR, Breo. 2021.

CAPÍTULO II. LABORATORIO DE MOTIVACIÓN LECTORA: PROPUESTA Y APLICACIÓN

MOLINER, MARIA. 2000. *Diccionario de uso del español*. Gredos.

FEDERMAN, José, QUINTERO, Josefina, ACÍNZAR, Raúl. 2005. *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Cooperativa editorial magisterio.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. 2000. «La investigación acción en el aula». *Agenda Académica*. Volumen 7. No. 1.

GÓMEZ REDONDO, Fernando. 2008. *Manual de crítica literaria contemporánea*. Castalia Universidad.

PETIT, MICHELE. 2001. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. FCE.

PRADO ARAGONÉS, Josefina. 2004. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.*

NUNES DOS SANTOS, Cristiane. «Somos lo que comemos. Identidad cultural, hábitos alimenticios y turismo». *Estudios y Perspectivas en Turismo.* Volumen 16. 2007. p. 235.

CENTRO NACIONAL DE EQUIDAD DE GÉNERO Y SALUD REPRODUCTIVA. 2004. *Guía de trastornos alimenticios.*

BEHAR A. ROSA. 2010. «La construcción cultural del cuerpo: el paradigma de los trastornos de la conducta alimentaria». Vol.48. n. 4. dic.

CAPÍTULO III. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

BÁCARES, Carlos. «El cine en la escuela: Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo». 2022. Perfiles Educativos. Vol. XIV núm. 182.

BOHÓRQUEZ, Blanca. Música y literatura: un acercamiento de los jóvenes a la lectura desde un ambiente musical a partir de la novela ¡Qué viva la música! De Andrés Caicedo.2016. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. p. 39.

COLOMA MESTRE, José. «Animación a la lectura: animación a la interculturalidad» El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. 2002. Centro virtual cervantes.

CORRAL RUSO, Roberto. "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación». Revista cubana de psicología. Vol. 18. No. 1, 2001. p. 73.

GIL-ALBARELLOS, Susana. «Literatura comparada y tematología. Aproximación teórica». Exemplaria 7. 2003, p. 239.

COLOFÓN

El día 31 de mayo de 2025 se terminaron las clases en la Maestría en Competencia Lingüística y Literaria y el día 28 de junio se celebró la ceremonia de entrega de documentos en el Teatro Fernando Calderón, donde fui reconocida por el mejor promedio de la Quinta generación, 2023-2025. Luego, esta tesis se terminó de redactar a finales de junio de 2025, en agosto se hicieron las lecturas finas y se preparó para su defensa en el mes de septiembre, la cual se llevó a cabo en el mes de octubre de 2025.