



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Xalapa

*“Llena pues de palabras mi locura”. El poema amoroso
como introducción a la lectura de poesía en estudiantes
universitarios*

Estudiante: Edgar Humberto Paredes Ornelas

Tutor: Dr. Édgar Alejandro García Valencia

Xalapa, Veracruz, febrero de 2024

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iii

Tablas iii

Figuras iv

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 Lectura 5

1.1.1.1 Lectura por placer. 7

1.1.2 Recepción 9

1.1.3 Identificación 10

1.1.4 Experiencia estética 11

1.1.5 Poesía 14

1.1.5.1 Poema. 16

1.1.6 Tertulia literaria dialógica 18

1.2 Marco teórico 19

1.2.1 Teoría de la recepción 19

1.2.2 Aprendizaje dialógico 21

1.3 Revisión de casos similares 22

1.3.1 Promoción de la lectura de poesía 22

1.3.2 Estética de la recepción 26

1.3.3 Lectura en la universidad 27

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 31

2.1 Delimitación del problema 31

2.1.1 El problema general 31

2.1.2 El problema específico 32

2.1.3 El problema concreto 35

2.2 Justificación 38

2.3 Objetivos 40

2.3.1 Objetivo general 40

2.3.2 Objetivos particulares 40

2.4 Hipótesis de intervención 41

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 42

3.1 Enfoque metodológico 42

3.2 Aspectos generales y ámbito de intervención 43

3.3 Estrategia de intervención 45

3.4 Metodología de evaluación 47

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 48

4.1 Descripción de actividades y productos 48

REFERENCIAS 51

BIBLIOGRAFÍA 57

APÉNDICES 58

Apéndice A. Cuestionario diagnóstico 58

Apéndice B. Cartografía lectora 61

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS**Tablas**

Tabla 1. *Actividades y productos* 52

Figuras

Figura 1. *Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura* 54

INTRODUCCIÓN

Decir que la lectura es herramienta infalible para el progreso, la optimización del pensamiento crítico y el mejoramiento de la calidad educativa se ha convertido, hasta cierto punto, en un lugar común. Este tipo de afirmaciones no sólo vienen de profesores, intelectuales u otras personas aparentemente autorizadas en el ramo, sino que también han llegado a convertirse en parte del argot popular. Es muy frecuente escuchar exclamaciones que invitan a la lectura como una forma de convertirse automáticamente en alguien más sabio e inteligente, cuestión que, por increíble que parezca, logró impregnar incluso los terrenos del marketing. Así, es posible mirar letreros en las calles o anuncios en redes sociales y páginas de internet en los que una famosa cadena mexicana de librerías, cuyo distintivo visual es una tipografía morada y un fondo amarillo, exhibe frases provocativas y lúdicas como “Menos face y más book”, “No memes y lee” o “Maneje con cuidado. En casa le esperan sus libros”. Pero, a pesar de tal esfuerzo, ¿es realmente comprendido el valor de la lectura en una sociedad? ¿Leer es una aspiración necesaria para quienes no lo hacen, y un ritual significativo para quienes sí?

En México, el organismo encargado de medir los niveles de lectura de la población es el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a través de su Módulo sobre Lectura (MOLEC), que se realiza cada año desde 2015 y es aplicado en mayores de 18 años. El panorama que ofrece dicho estudio no es alentador: para 2023, el porcentaje de lectores cayó 12.3 puntos respecto a 2016. Posteriormente, despliega otros datos más puntuales sobre la situación nacional de la lectura por rangos de edad, género, preferencias y estímulos (más adelante, en la delimitación del problema de este trabajo, serán abordadas las cifras más pertinentes). No obstante, al margen de las estadísticas que puedan

desprenderse de ello —sin que éstas sean despreciables—, existe la necesidad de analizar las estrategias que formación de lectores que están siendo aplicadas en diversos contextos, incluyendo por supuesto el ámbito escolar. Esto quiere decir que no bastan los datos duros, sino que además deben conocerse con claridad las acciones que se llevan a cabo para promover la lectura y estudiar, hasta donde se pueda, los efectos esperados en comparación con los obtenidos.

La lectura de textos literarios es caso aparte. Un gran sector de la población se acostumbra a la idea de que leer es una actividad estrictamente académica, algo que le dejará un conocimiento tangible, que está relacionado con los libros escolares y que le proveerá de habilidades intelectuales obligatorias. Por consiguiente, es probable que muchas personas se nieguen a ejercer su derecho a la lectura por miedo a enfrentarse con una actividad difícil o aburrida en la que deberán mostrar alguna aptitud ajena a sus intereses y posibilidades. Aun con esto, otros encuentran su verdadero placer como lectores por medio de la literatura, y se dan cuenta de que el acto de leer no siempre tiene que ver con obligaciones relativas al conocimiento formal, pues también alienta la exploración profunda de realidades alternas, teniendo como vehículo la experimentación estética del lenguaje.

Afirma Garrido (2004) que el verdadero camino para la formación de lectores es la literatura, pues en ella quedan al descubierto “las ideas, la dimensión imaginaria, las calas profundas en la condición de los hombres, la oportunidad de volver la vista hacia nuestro propio interior” (p. 51). Independientemente de los niveles de veracidad y objetividad que pueda tener lo que este autor menciona, es bien cierto que los textos literarios ofrecen algo que otras lecturas no pueden, o al menos no de la misma forma: el poder de indagar en los matices y las dimensiones insospechadas de la naturaleza humana. Quien lea literatura

conocerá una cara diferente del mundo, una que sale de cualquier noción de verdad absoluta. Por si fuera poco, vivirá por cuenta propia la elasticidad del acto comunicativo.

No es sorpresa que el género literario preferido por la mayoría de las personas que gustan de leer sea el narrativo. Contar y escuchar historias es un acto cotidiano, natural para el enriquecimiento de la interacción humana. El ensayo, por su parte, ha tenido un florecimiento sobresaliente en los últimos años. Y la poesía, aunque también se ha visto beneficiada por su difusión en medios electrónicos, sigue sin correr con la misma suerte en cuanto a cantidad de lectores. La lectura de poemas continúa enmarcada en un conjunto de prejuicios relativos a la dificultad de su comprensión, al supuesto rebuscamiento de su lenguaje y, en general, a la poca identificación que muchas personas experimentan con los temas que aborda, pese a que puedan ser los mismos que en otros géneros.

Con el fin de atender las problemáticas planteadas, este trabajo está precisamente dedicado a proponer y aplicar una serie de estrategias para promover la lectura de poesía en el público joven, específicamente el de los universitarios. Dicho sector poblacional ofrece una ventaja para el estudio y aplicación de un proyecto de promoción de lectura, pues como personas que se encuentran en la gestación más crítica de su madurez (es decir, en la etapa donde han dejado la adolescencia y pasan a convertirse en adultos primerizos), pueden contar con una disposición adecuada para la lectura de textos que hasta ahora desconocen y hacerlo bajo una perspectiva innovadora.

Para desarrollar este proyecto, se ha elegido una temática particular: la poesía amorosa. Gracias a su popularidad a través de los siglos y a la gran aceptación que suelen tener, los poemas de amor resultan, en muchos casos, de gran utilidad para incentivar la lectura de este género y hacer que se convierta en una experiencia significativa. En este sentido, se propondrán estrategias de análisis y discusión para que el acercamiento del

grupo a este tipo de poesía resulte fructífero y, en medida de lo posible, despojado de los tabúes que rodean al texto literario amoroso.

El primer capítulo, dedicado al marco referencial, abarca el marco conceptual (lectura, lectura por placer, recepción, identificación, experiencia estética, poesía, poema y tertulia literaria dialógica), marco teórico (teoría de la recepción) y revisión de casos similares. El segundo capítulo aborda el planteamiento del proyecto, donde se explican los problemas de investigación relativos a la lectura en México, en el contexto universitario y en el grupo específico con el cual se trabajará; la justificación; el objetivo general; los objetivos particulares; y la hipótesis de intervención. El tercer capítulo explica el diseño metodológico, incluyendo el enfoque metodológico, los aspectos generales y ámbito de intervención, la estrategia de intervención y la metodología de evaluación. En última instancia, el último capítulo enlista, organiza y describe las actividades y productos a desarrollar para la realización de este proyecto. También figuran anexos como el cuestionario diagnóstico aplicado a los estudiantes intervenidos y la cartografía lectora sobre poesía amorosa.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

El acto de leer, como concepto, ha sido abordado por autores pertenecientes a muy diversas ramas del conocimiento, desde escritores y promotores de lectura hasta teóricos y pedagogos. Por supuesto, antes de la teorización formal, existe una preceptiva popular que asocia el saber leer con tener un nivel óptimo de alfabetización para reconocer la palabra escrita en cuanto estructura lingüística, atribuirle un significado básico inamovible y entonarla mediante el aparato fonador (concepción que se limita a la naturaleza de la enseñanza de lectoescritura en los primeros grados escolares). No obstante, hay un acuerdo cada vez mayor sobre la necesidad de definir la lectura como una actividad en la que se involucran diversos procesos cognitivos y sociales complejos que van más allá del enfrentamiento con la superficie de un texto.

Desde una perspectiva más bien testimonial, Garrido (2004) concibe la lectura como algo que supera la decodificación de signos para centrarse en la comprensión. Afirma que la verdadera naturaleza de leer es hallar un sentido a lo que se está decodificando, por lo que aquellos factores medibles que suelen enfatizar los profesores (pronunciación, entonación y velocidad de lectura) no deben constituir la totalidad del proceso lector, sino ser herramientas para comprender el texto en cuestión; es decir, ser sólo el camino para concretar la experiencia de leer.

Paulo Freire (como se citó en Garrido, 2004) establece que leer trasciende las fronteras de la interpretación del lenguaje escrito y se enriquece en lo que llama “la inteligencia del mundo” (p. 114). Así pues, el ser humano aprende a leer el mundo antes

que a leer la palabra, y esta última acción da continuidad a la primera. Para Freire, existe una relación estrecha entre lenguaje y realidad, por lo que la lectura crítica de un texto sólo ocurrirá al identificar su relación con el contexto. La idea de *leer el mundo*, apoyada también por Garrido, concuerda con diversas formulaciones sobre los distintos niveles que conforman la lectura, algunas de las cuales se presentan brevemente a continuación.

Cassany (2013) enfatiza que leer involucra tres dimensiones: la lingüística, que tiene que ver con el ya mencionado proceso mecánico de reconocimiento de signos; la psicolingüística, relacionada con los procesos cognitivos que ocurren en el lector para crear inferencias e interpretaciones; y la sociolingüística, que apuesta por la concepción de un texto a partir de su trasfondo cultural, o sea, del significado que una comunidad puede atribuirle a cada palabra. Para Cassany, lectura y escritura son prácticas irremediabilmente socioculturales, ligadas al entendimiento de la realidad. Con lo anterior, el autor remarca la importancia de la dimensión sociolingüística de la lectura y reafirma que leer es comprender.

López Valero et al. (2011) dan continuidad a esta noción cuando enuncian que la finalidad de la lectura es la comprensión de un texto escrito. No profundizan en las diferentes dimensiones del acto de leer ni abundan en el valor de entender la cultura que lo enmarca, pero sí hablan de la necesidad de que el lector utilice sus conocimientos previos para llevar a cabo dicho ejercicio. En tal sentido, puede decirse que estos autores reconocen igualmente el papel de la lectura como un proceso que, además contar con una serie de estructuras inamovibles que deben ser descifradas a partir de un conjunto de reglas lingüísticas, está inserto en la naturaleza de un tiempo y un espacio determinados.

Domingo Argüelles (2010), sin embargo, critica el concepto de comprensión de lectura por alimentar una visión de la lectura que considera dogmática: la idea de leer bien.

Subraya el hecho de que esta comprensión implica establecer verdades inamovibles sobre lo que se lee, o sea, que el texto sólo puede ser entendido de una manera; por consiguiente, una lectura considerada como *buena* será aquella que se apegue estrictamente a lo que otro haya establecido como correcto a partir de ese texto. Si se analiza, esto puede ir de la mano con el postulado de Cassany sobre el carácter sociocultural de la lectura: leer adquirirá un significado gracias a una serie de elementos ajenos al lector, como puede ser el lugar que se habita, la época en que se vive y, en general, las experiencias acumuladas, personales y colectivas. Así, leer no debe atenerse a objetivos estáticos, sino enriquecerse con la pluralidad de sentidos que le pueden ser atribuidos.

Bajo esta perspectiva, el concepto de lectura impone su carácter complejo. Leer es una acción influenciada por factores provenientes de la lengua, del pensamiento y del entorno; es decir, funciona gracias a elementos que están dentro y fuera del lector y a la interacción constante entre éstos, por lo que figura una permanente oposición de objetividad y subjetividad. Se tiene entonces un punto de partida para estimar las posibilidades de un texto al enfrentarlo con sujetos que, naturalmente, estarán atravesados por tales características.

1.1.1.1 Lectura por placer. Al ser una actividad fomentada principalmente en la escuela, la lectura suele ser asociada con una obligación, con la adquisición formal de conocimientos académicos que anula cualquier manifestación del goce. Dezcallar et al. (2014) reconocen este fenómeno como “lectura instrumental o impuesta” (p. 108), y la contraponen a la “lectura recreativa o voluntaria”, la cual es realizada con libertad por decisión propia. Mitigar la brecha entre ambas concepciones (o, más bien, darle a cada una su respectivo valor) ha sido tarea de numerosos autores.

Garrido (2004) propone que la lectura no debe limitarse al contexto escolar o laboral, sino que debe también abarcar aquellos textos que alientan la imaginación, los que se leen por gusto. En consecuencia, afirma que la formación de lectores trasciende la enseñanza de las primeras letras y las lecturas ofrecidas en los libros de texto, y que está relacionada en mayor medida con instaurar una afición a la lectura en personas ya escolarizadas. Bajo este criterio, el principal problema a enfrentar en este periplo ya no son los niveles de alfabetización, sino que la población alfabetizada no logra encontrar placer o sentido de intimidad con lo que lee, más allá de la utilidad comprobable que pueda obtener de dicha acción en el estudio o el trabajo.

Domingo Argüelles (2010) insiste en que leer implica un ejercicio de libertad, y rechaza cualquier forma de imposición de la lectura. Cita además a Pennac cuando éste menciona que la educación, como deber, consta de enseñar a leer a los niños como manera de hacer que adquieran la capacidad de decidir si necesitan o no de los libros. Finaliza Pennac: “Porque si bien se puede admitir perfectamente que un individuo rechace la lectura, es intolerable que sea —o se crea— rechazado por ella” (p. 41). Con esto, Argüelles defiende la lectura como una actividad en la que el lector tiene la última palabra respecto a lo que debe o quiere vivir de ella. Leer no será entonces una acción de hegemonía intelectual, sino una extensión del albedrío en plena conciencia de sus necesidades estéticas y su búsqueda de conocimiento.

En esta línea, Gómez Yebra (2016) expone que la lectura es voluntaria y solitaria, ideal para transformar la realidad cotidiana en una más atractiva, y debe ser inculcada principalmente durante la infancia y la adolescencia para que rinda frutos a lo largo de la vida. Para conseguirlo, tendrá que existir un animador que profese una devoción verdadera por la lectura y la transmita constantemente a las personas que le rodean a través de la

conversación. El resultado, según el autor, será una predisposición de encontrar refugio en las bondades del libro.

Este breve recorrido deja en claro que la *lectura por placer* implica una decisión. Quien se acerca a un texto fuera de la obligación escolar o laboral es porque tiene la iniciativa natural o inculcada de leer para conseguir un beneficio íntimo, una ventaja que va más allá de la utilidad práctica o de la productividad establecida por el sistema socioeconómico en que se vive. La persona que lee por placer tiene plena voluntad de complejizar su condición de ciudadano alfabetizado y utilizar este conocimiento formal e institucionalizado para crear una experiencia propia y enriquecida a partir de un texto, alejándose de códigos externos y siendo consciente de que dicha experiencia es distinta de la que puede obtener de la lectura impuesta.

1.1.2 Recepción

Más adelante, en el marco teórico, serán revisadas las generalidades de la teoría de la recepción, cuyos principales representantes fueron Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser y David Bleich. Dicha teoría abandonó la convención de considerar la obra literaria como un objeto autónomo e irremediamente sujeto a sus propias reglas, e incluyó la visión del lector —el receptor— en el proceso comunicativo establecido por el texto.

En este sentido, puede decirse que la recepción es el fenómeno de interpretación que, con base en un *horizonte de expectativas*, ocurre desde el receptor literario (quien constituye la parte activa del proceso) hacia el emisor, o sea, texto. Cabe mencionar que el análisis de este suceso no omite lo que sucede en la dirección contraria (emisor-receptor), sino que integra ambas perspectivas; de lo contrario, se estaría cayendo en un error

equivalente al de la ciencia literaria positivista, que sólo consideraba la *influencia* del texto en el lector (Meregalli, s.f.).

Tomar en cuenta el fenómeno de la recepción partió de la idea de que los paradigmas clásico-humanista, histórico-positivista y estético-formalista habían perdido vigencia (Segers, 1979; Jauss, 1987; Iglesias Santos, 1994; como se citaron en Leiva Rojo, s.f.). Por consiguiente, hablar de una recepción literaria permitió que el lector abandonara su lugar pasivo y asumiera una posición relevante en la lectura, exaltando la función social e histórica de la literatura (Leiva Rojo, s.f.).

1.1.3 Identificación

Michèle Petit (2008), en su artículo “El derecho a la metáfora”, resalta la función de la lectura literaria como herramienta para la construcción de una individualidad y de un espacio íntimo. Parte de la idea de que la lectura es fundamental para apropiarse de una identidad distinta, en aras de lograr la apertura hacia círculos diferentes de naturaleza étnica, geográfica o de parentesco. Asimismo, asegura que el acto de leer posee un carácter transgresor, capaz de “desterritorializar” al lector, por lo cual propone que el concepto de *identificación*, normalmente entendido como la relación íntima que el sujeto puede establecer con el texto a través de experiencias personales y aspiraciones, debe ser cuestionado en el sentido de que no siempre es preciso concretar dicha intimidad para que el proceso de lectura resulte efectivo.

Petit reconoce dos situaciones extremas: primera, que las corrientes formalistas, estructuralistas y semióticas dejaron completamente de lado los procesos de identificación que podían experimentar los lectores; y segunda, que esa “identificación”, como concepto, fue a lo que terminó reducida toda experiencia subjetiva de lectura. Para abonar a esto,

habla sobre los testimonios que ha recolectado acerca de las primeras lecturas de muchos adolescentes y adultos, en los cuales se evocan los trabajos psíquicos y cognitivos que acompañaron el acercamiento a tales textos. A través de éstos, según la autora, el lector persigue una “posición de sujeto” para tomar un rumbo de vida o de imaginación distinto al que tenía, evitando la repetición de situaciones desagradables que puede conllevar el hecho de verse reflejado en un texto. De tal suerte, cuando una persona puede reconocerse en lo que lee, no siempre sucede en el sentido de verse a sí misma en ello, sino en el de reivindicar su derecho a ser lo que es o, incluso, lo que no sabía que era. No se trata entonces de una simple proyección; es, más bien, que el texto desencadena en el lector algo que llevaba dentro sin tan conciencia.

1.1.4 Experiencia estética

El concepto de experiencia estética, aunque no fue denominado como tal hasta siglos recientes, ha sido abordado a partir de muy distintas perspectivas a lo largo de la historia y desde la antigüedad. Por lo anterior, precisamente, es un tema de elevada complejidad e imposible de abordar con suficiencia en estas páginas. Así pues, en las siguientes líneas se hará un recorrido general por algunos de los aspectos teóricos e históricos más relevantes del mismo, a fin de sentar las bases para comprender su importancia en el presente marco conceptual.

Tatarkiewicz (2001) brinda un panorama del origen de conceptos como estética y belleza. De acuerdo con dicho autor, Aristóteles, en sus obras éticas, describió lo que concebía como actitud estética, es decir, una serie de condiciones bajo las cuales se gestaba el goce estético en los seres humanos. Propuso seis rasgos sobre ella: 1) produce un intenso placer; 2) implica la suspensión de la voluntad, una especie de encantamiento; 3) tiene

varios grados de intensidad, pudiendo ser excesiva en ocasiones; 4) sólo es inherente al hombre; 5) se origina en los sentidos; y 6) surge en las sensaciones, y éstas pueden disfrutarse por sí mismas o por aquello con lo que se asocian. Por su parte, Platón no hizo énfasis en la belleza propia de los objetos, sino en la de las ideas. En consecuencia, estipuló la existencia de una facultad especial del alma con la que el ser humano es capaz de percibir un tipo de belleza ideal y experimentar emociones estéticas.

Ya en la Edad Media, Tomás de Aquino se apegó a la tradición aristotélica e hizo énfasis en que la actitud estética se diferencia de la biológicamente condicionada, afirmando que la primera sólo existe en los hombres y no en otras especies. Luego, Boecio estableció la necesidad de percibir la belleza en uno mismo para poder captarla en elementos externos. Juan Escoto Erígena habló de un *interior sensus animi* (sentido interior del alma), y San Buenaventura de una “visión espiritual”. Cabe destacar que los últimos tres fundamentaron sus concepciones en el pensamiento platónico. (Tatarkiewicz, 2001)

En el Renacimiento continuó la afirmación de la existencia de facultades mentales para percibir la belleza, aunque existieron distintos matices al respecto. Por ejemplo, Marsilio Ficino, igualmente en la línea platónica, aseguró que la belleza será atractiva si coincide con la idea de belleza inherente al sujeto. Sin embargo, León Battista Alberti habló de una *lentezza d'animo*, es decir, una sumisión del alma, un ejercicio de pasividad para obtener una propia idea de belleza. (Tatarkiewicz, 2001)

Llama la atención la postura post-renacentista de J. B. Dubos, quien sugirió que el hombre, en el afán de satisfacer sus necesidades elementales, mantiene ocupada su mente para evadir el aburrimiento y la infelicidad, y una de las maneras en que puede lograrlo es a través del arte. Por otro lado, en el barroco tardío, Gian Vincenzo Gravina encontró en el arte un poder de exaltación o euforia que capaz de conducir a la persona a un delirio.

El periodo correspondiente a la Ilustración, según Tatarkiewicz, enfatizó la creación de una teoría de la belleza que terminaría siendo, más bien, una teoría del gusto, en el entendido de que las percepciones de la belleza son diferentes en cada persona. De tal forma, el siglo XVIII se caracterizó por un fuerte interés en el aspecto psicológico de los estudios sobre estética, dando pie, entre otras, a la *teoría de la contemplación* de Schopenhauer, cuyo postulado es que la experiencia estética consiste solamente en una contemplación, con la cual se abandona la actitud cotidiana y práctica hacia las cosas y la atención se sitúa por completo en lo que está siendo contemplado.

Los siglos XIX y XX potenciaron las concepciones sobre experiencia estética en búsqueda de una teoría general, por lo que surgieron muchas teorías que, en su momento, fueron consideradas como poco inadecuadas para dicho fin (Tatarkiewicz, 2001). Surgieron, por ejemplo, la teoría hedonista, las teorías cognoscitivas, el ilusionismo, la psicología de la Gestalt y la teoría de la euforia, sólo por mencionar algunas.

El siglo XX, sobre todo en su segunda mitad, brindó las bases de la que es, en buena medida, la concepción actual de experiencia estética y que será especialmente útil para la ejecución de este trabajo. Theodor Adorno presentó su *Teoría estética* en 1970, y dos años después, apareció la *Pequeña apología de la experiencia estética* Hans Robert Jauss, en la que defendió el goce como eje de cualquier experiencia estética. Según el prólogo de Daniel Innerarity, Jauss se sitúa entre dos posiciones ciertamente extremas: las hiperestéticas, que apelan al paradigma del arte como un modo privilegiado de conocimiento; y las miniestéticas, que niegan cualquier pretensión lógica o cognoscitiva de los procesos estéticos (Jauss, 2002). Visto de otra manera, puede hablarse del arte como un momento de síntesis en oposición al arte como un escape (Mazzotti Pabello y Alcaraz Romero, 2006). En este sentido, Jauss se inclina más bien por una experiencia estética que,

además de producir estremecimiento o goce, hace que los seres humanos aprendan algo de sí mismos y del entorno; es decir, se obtienen ganancias relativas al placer pero también de naturaleza cognoscitiva.

Innerarity continúa explicando que, para Jauss, la experiencia estética es intersubjetiva y reflexiva, y que en lugar de representar una liberación *de*, constituye una liberación *para*; es decir, la obtención de un nuevo comportamiento respecto a lo que ya se conoce). Por consiguiente, este tipo de experiencia hace que el *receptor* descubra la realidad desde una nueva perspectiva, se anticipe a experiencias futuras y pueda reconocer el pasado, favoreciendo un mayor goce del presente.

En resumen, puede decirse que la experiencia estética como concepto ha mostrado una evolución abarcadora y compleja, que se le han atribuido características de actividad y pasividad, y que no sólo ha considerado la característica especial de belleza de un objeto externo, sino también el conjunto de percepciones del sujeto que la experimenta. Para Mazzotti Pabello y Alcaraz Romero (2006), la experiencia estética se trata de un proceso mediante el cual puede nombrarse la conmoción de alguien ante algo, y para la que resulta fundamental establecer una relación con la vida cotidiana.

1.1.5 Poesía

Hallar una definición exacta de *poesía* ha sido una labor más que compleja a lo largo de la historia. Concebida frecuentemente como un acto inasible del lenguaje, numerosos intelectuales y artistas, en especial poetas, han intentado describirla y buscarle un sentido en el marco de la comunicación humana subjetiva. Es evidente la imposibilidad de explicar en este trabajo la evolución completa de dicho concepto, por lo que en las siguientes líneas sólo serán atendidas algunas perspectivas relevantes sobre ella.

En “Poesía y poema”, texto introductorio de *El arco y la lira*, Paz (1972) hace énfasis en que la poesía no es, como podría concluirse desde una lógica estrictamente funcional o simplista, la suma de todos los poemas existentes. A cambio, afirma que es “conocimiento, salvación, poder, abandono” y, además, “experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no-dirigido” (p. 13). Más allá de reiterar la ambigüedad natural del concepto, a partir de este planteamiento vale la pena descubrir la poesía como una expresión que conduce a facetas y hasta desconocidas del acto comunicativo, de las manifestaciones sensoriales e intelectuales y del autoconocimiento humano. En este sentido, Paz defiende la diferencia —que no la ausencia de intimidad— entre poesía y poema: lejos de ser sinónimos, la primera está contenida en el segundo para que este último adquiera esencia. Lo poético, por su parte, ocurre cuando la poesía “se da como una condensación del azar o es una cristalización de poderes y circunstancias ajenas a la voluntad creadora del poeta” (p. 14). Esto reafirma el carácter revelador y autónomo de la poesía y, por consiguiente, de lo poético, que pueden estar presentes no sólo en la literatura, sino también en otras formas de la creación artística e incluso en la realidad misma.

Agustí Bartra (2009) confirma que la poesía es algo indefinible, que no puede decirse qué es, aunque sí es posible saber de su existencia, de su poder transformador y de su capacidad de convencer al lector de que el lenguaje no es un instrumento, sino un “ser radical”. Afirma, además, que no es posible definir la poesía en su calidad de cosa viva, de sitio en el que convergen “lo inefable de la tierra y del espíritu, el canto maravilloso y salvaje de la humanidad” (p. 177), por lo que ejercer un análisis sobre ella nunca conseguirá revelar su profundidad. La relaciona con el mito debido a su tendencia por el símbolo, que suele huir de las interpretaciones lógicas, desconfiar de la historia misma y prefigurar el futuro a través de la revelación de las esencias.

1.1.5.1 Poema. Aparentemente, la historia de la literatura ha sido un tanto más precisa al intentar establecer qué es un poema, sin que esto signifique una exención de polémicas o complejidades en el proceso. Atendiendo en primera instancia a un postulado contemporáneo y estructurado, Beristáin (1995), en su *Diccionario de retórica y poética*, asevera que un poema es una composición literaria de carácter poético, que puede estar escrita en verso o en prosa y pertenecer al género lírico, al épico, al dramático, al didáctico o al satírico, aunque generalmente se asocia con el lirismo, enfocado en la expresión de sentimientos y estados de ánimo desde una perspectiva subjetiva de los temas universales. Si está escrito en verso, su construcción se apoya en elementos métricos y rítmicos; y si está en prosa, se sostiene de un conjunto de ritmos diversos y recursos discursivos de índole semántica y sintáctica. Además, la autora señala que el poema se distingue por una originalidad de significados cuyo origen es la capacidad del poeta para asociar aspectos de la realidad en forma novedosa.

La definición propuesta por Beristáin concuerda con la visión que usualmente se tiene del poema como texto, es decir, una composición escrita que posee determinadas características de fondo y forma, en este caso literarias. Sin embargo, el poema no siempre es concebido a manera de artefacto textual, ya que también se le atribuyen cualidades de *objeto vivo*, que se justifica inevitablemente a partir de esa especie de fuerza externa que es lo poético. Para ahondar en esto, será necesario retomar la ya mencionada distinción entre poesía y poema.

Paz (1972) sostiene que no todo poema contiene poesía. Al mismo tiempo rectifica su definición de poema y asegura que, más bien, no toda obra escrita bajo los lineamientos de la métrica representa un fenómeno poético. Ejemplifica esta diferencia trayendo a colación el soneto, el cual define como una forma literaria o mecanismo retórico que está

constituido por estrofas, metros y rimas; no obstante, para que dicho mecanismo pueda ser considerado poema, debe haber sido tocado por la poesía. Así pues, el poema será una “obra” únicamente cuando el poeta funja como “hilo conductor y transformador de la corriente poética” (p. 14), es decir, cuando éste logre traducir ese acto inasible del lenguaje en una unidad comunicativa que, además de ser un contenedor de signos literarios, sugiere una auténtica pluralidad de significados.

El poeta José Hierro, en su conferencia “Reflexiones sobre mi poesía”, sostiene que el fondo y la forma de un poema son elementos inseparables: si la forma poética es rebasada por el fondo, se tratará de un texto en prosa; si la forma y sus recursos verbales superan al fondo, el lector estará ante un simple artefacto retórico (Centro Virtual Cervantes, s.f.). La verdadera poesía, según Hierro, no puede prescindir de la belleza de la palabra (la belleza, en este contexto, es entendida por el autor como una manifestación de la precisión poética); simultáneamente, esta belleza debe adecuarse al fondo del poema, ser vehículo de una expresión oportuna.

A manera de resumen, puede decirse que el poema, más que un texto sujeto a una serie de normas estilísticas establecidas por el género literario en el que se inserta, es una estructura de significados que se amplía incesantemente gracias a la interacción permanente de sus recursos verbales y su intención comunicativa, siempre destinada a una revelación. Tiene razón Beristáin al definir el poema a través de los elementos que han brindado la historia y la teoría literarias, pues resulta necesario para convertirlo en algo asequible y digno de estudio; por otro lado, esto no implica dejar de lado el conjunto de sucesos indescriptibles que ocurren en el lenguaje poético y que distinguen a un artefacto retórico de un ente vivo. Esto último es casi siempre vislumbrado por los mismos poetas, quienes son de los primeros en intentar desentrañar la naturaleza del poema.

1.1.6 Tertulia literaria dialógica

Diversos autores concuerdan en que una tertulia literaria dialógica es una reunión de personas que conversan, reflexionan y comparten argumentos sobre determinada obra que todos los integrantes del grupo han leído o se encuentran leyendo de forma simultánea. Palomares Ruiz y Domínguez Rodríguez (2019) hacen énfasis en que este tipo de diálogo se aleja por naturaleza de la verticalidad, pues al sostenerse con distintos puntos de vista y ejercicios críticos, evita que el docente o la persona que modere la conversación sea poseedora de una verdad absoluta. Además, el establecimiento de este diálogo exige respetar el turno de los participantes y escuchar con atención sus aportaciones para generar otras intervenciones a partir de éstas en caso de necesario (Pulido y Zepa, 2010).

Loza (2004, como se citó en Palomares Ruiz y Domínguez Rodríguez, 2019) establece una serie de objetivos a conseguir mediante las tertulias literarias dialógicas. entre los que se encuentran: mejorar las dinámicas de diálogo grupal, ejercitar habilidades de argumentación, propiciar la escucha entre los participantes, fomentar el espíritu crítico y solidario, descubrir la lectura y la literatura desde un punto de vista lúdico y aumentar la autoestima. Como puede verse, dichos objetivos apuntan a la constante interacción entre individuos para generar una experiencia de lectura más compleja y retadora.

Obviamente, la libertad de generar opiniones diversas y enriquecedoras impide que el grupo busque un consenso de cómo interpretar el texto abordado, aunque sí es necesario que exista un acuerdo sobre las reglas de comunicación durante la tertulia, enfatizando los valores de respeto y escucha atenta ya mencionados. Esto hace que los compañeros no sólo reflexionen en torno a lo que se está leyendo, sino también sobre qué se conversa y cómo se conversa, de manera que transformen su visión de la realidad gracias a la puesta en práctica

de sus capacidades críticas y trasladen dicha experiencia a la vida cotidiana (Pulido y Zepa, 2010).

1.2 Marco teórico

1.2.1 Teoría de la recepción

La teoría de la recepción, cuyo principal representante es Hans Robert Jauss, tiene como fundamento recuperar la figura del receptor de una obra, en decir, del lector, quien resulta ser el eje del proceso comunicativo establecido por un texto. Así pues, dicha teoría plantea que la historia literaria debe centrarse en la relación texto-lector, en concordancia con la hermenéutica, la semiótica, el deconstructivismo y la sociocrítica, que establecen el funcionamiento de un texto a partir de la actualización de códigos ejercida en el proceso de lectura (Rodríguez, 2000).

Los postulados más relevantes de la también llamada estética de la recepción surgieron en *La historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria*, conferencia pronunciada por Jauss en la Universidad Alemana de Constanza en 1967. De acuerdo con Sánchez Vázquez (2007), hay tres grandes paradigmas que esta teoría pretende desplazar: 1) el clásico-humanista o renacentista, enfocada en la imitación de obras clásicas como normativa literaria; 2) el historicista-positivista, surgida en el siglo XIX y tendiente a explicar una obra por la época en que se inserta; y 3) el estilístico formalista, ubicado en el siglo XX y representado esencialmente por el formalismo ruso y el *new criticism* norteamericano, que concebía la obra como un sistema autónomo, explicable por sí misma y al margen de situaciones histórico-sociales.

Hay siete tesis fundamentales para entender la teoría de la recepción, propuestas por el mismo Jauss y recuperadas también por Sánchez Vázquez (2007), las cuales se resumen a continuación:

Primera. Eliminar el objetivismo histórico de los estudios literarios para centrarla en la experiencia lectora.

Segunda. No reducir la literatura a las vivencias psíquicas (psicologismo).

Tercera. Existe un horizonte de expectativas, afirmado por Jauss como un sistema referencial mediante el cual un lector establece lo que espera de cierta lectura. Además, hay una distancia estética entre el horizonte de expectativas dado y el del público, la cual será directamente proporcional al valor estético de la obra.

Cuarta. Hay una diferencia hermenéutica entre la recepción pasada y la actual de una obra, lo que cuestiona la atemporalidad cerrada y definitiva de la literatura.

Quinta. Debe tomarse en cuenta la evolución literaria al estudiar una obra, o sea, tomar en cuenta los acontecimientos literarios en lugar de hablar de una historia de las recepciones literarias.

Sexta. La historia literaria debe ser estudiada mediante la combinación de los métodos diacrónico y sincrónico.

Séptima. Lejos de ser autónoma, la historia literaria guarda relación con la historia general, por lo que cumple una función social en el sentido de que ofrece una imagen de la realidad y se integra en la práctica cotidiana de los lectores.

Jauss (2013) asegura: “La obra es y vive como una obra porque exige una interpretación y actúa a través de muchos significados” (p. 167). Bajo esta perspectiva, la teoría de la recepción apunta a pensar una obra literaria como un producto vivo, que no se limita a sostener su literariedad mediante una estructura cerrada y un conjunto de reglas

internas, sino a partir del proceso continuo de significación que se establece entre aquello que es leído y la persona que lo lee.

1.2.2 Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico, considerado una vertiente fundamental dentro de la enseñanza-aprendizaje, establece que las personas aprenden cuando interactúan con otras y se involucran, por lo tanto, en un ambiente intersubjetivo (Aubert et al., 2008, como se citaron en Álvarez Álvarez, 2013). Para que se cumpla esta premisa, dichas interacciones deben ser numerosas y diversas, capaces de crear una relación igualitaria entre los participantes y de reconocer la importancia del conocimiento que cada individuo puede proporcionar, utilizando la escucha y los procesos de lectura y escritura como medios para conseguirlo (Álvarez Álvarez, 2013).

Flecha (1997, como se citó en Prieto y Duque, 2009) indica que existen siete principios del aprendizaje dialógico: el diálogo igualitario, basado en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas; la inteligencia cultural, que engloba habilidades académicas, prácticas y comunicativas; la transformación, entendida en este caso como un compromiso social destinado a mitigar la desigualdad social; la dimensión instrumental, es decir, la adquisición de instrumentos y herramientas útiles para obtener conocimientos (Íñiguez, 2013); la creación de sentido, que implica evitar la despersonalización de las relaciones humanas; la solidaridad, ejercida bajo el entendido de eliminar los conflictos producidos por el individualismo; y la igualdad de diferencias, o sea, la puesta en marcha de una educación no elitista y respetuosa de la diversidad entre individuos. Estos principios están en concordancia con la pedagogía crítica, ya que proporcionan elementos que ayudan a superar desigualdades sociales (Prieto y Duque, 2009).

La inclusión de la teoría del aprendizaje dialógico en este marco referencial responde a la necesidad de respaldar el uso de las tertulias literarias dialógicas como estrategia de intervención. Así pues, se confirma la intención transformadora de este proyecto de intervención y su énfasis en reivindicar la comunicación humana sensible como principal vehículo para promover la lectura por placer.

1.3 Revisión de casos similares

Enseguida serán descritos de forma general algunos casos similares a este proyecto. Están divididos en subpartados de acuerdo con el tema en que se insertan: promoción de la lectura de poesía, estética de la recepción y lectura en la universidad, que son los tres grandes ejes del presente trabajo.

1.3.1 Promoción de la lectura de poesía

Blásquez Vázquez (2022) propone un proyecto de intervención orientado a investigar y aplicar estrategias de promoción de lectura de poesía en un grupo de primer semestre de bachillerato, específicamente en la Escuela de Bachilleres Joaquín Ramírez Cabañas, en el municipio de Coatepec, Veracruz. Como base metodológica utilizó la Investigación Acción Participativa, y recurrió a las tertulias literarias dialógicas como estrategia general.

Se trata de un protocolo académico dividido en cuatro capítulos. El primero corresponde al marco referencial, donde se abordan conceptos referentes a la lectura, la escritura y la poesía, así como la teoría de la recepción, la lectoescritura y las ya mencionadas tertulias dialógicas. El segundo trata del planteamiento del proyecto, donde se delimitan los problemas de lectura de los que parte el trabajo, especialmente los que tienen

que ver con la deficiencia en la enseñanza de literatura en la escuela. El tercero es el diseño metodológico, el cual aborda el modelo metodológico (IAP), los aspectos generales y el ámbito de intervención, la estrategia de intervención y la metodología de evaluación; aquí se explican las características del grupo de intervención (conformado por 39 estudiantes de entre 14 y 15 años, en su mayoría mujeres) y de las sesiones contempladas (2 sesiones semanales de 50 minutos, para lograr un total de 16). El cuarto capítulo describe la programación de actividades y productos a entregar para cumplir los requisitos del posgrado en cuestión. Por último, se incluyen algunos anexos, entre los que se encuentran la encuesta sobre comportamiento lector, la entrevista a grupo focal, un formato de bitácora de actividades y la cartografía lectora, constituida por autores jóvenes locales y nacionales.

De manera general, la estrategia del proyecto tuvo como objetivo promover la lectura por placer del género de poesía en el grupo de intervención ya descrito, impulsando la comprensión lectora a través de la interpretación y el diálogo. Consistió en proponer algún texto poético o cuento y posteriormente preguntar al grupo sobre sus impresiones generales; luego, al pasar a la denominada “lectura del día”, la investigadora comentó aspectos contextuales sobre el autor y la obra, para dar paso a la lectura del poema; al final, se abrió un espacio para comentarios. También se realizaron ejercicios de lectura en voz alta y de escritura creativa, con el fin de complementar la dinámica.

El trabajo de Merino Risopatrón (2015) parte de la importancia del lenguaje poético para la conformación de un potencial imaginativo en niños de preescolar, el cual se ve mermado por los procesos educativos tradicionales que generalmente están centrados en la comunicación literal. Por esto, se propone un estudio comparativo entre dos colegios de Talca, Chile, entre 2009 y 2011: uno privado y otro municipal, perteneciente a un entorno vulnerable. De acuerdo con la autora, el objetivo es conocer las estrategias didácticas

utilizadas por las educadoras de estas escuelas para promover la lectura literaria, en el entendido de que el acercamiento a la poesía ayuda a que los niños obtengan experiencias vitales y estéticas. Así, se trata de una investigación descriptiva no experimental, con una metodología cualitativa y un paradigma hermenéutico, centrada en la investigación-acción.

El colegio municipal presentaba un alto nivel de rezago social y contaba con un total 96 varones y 94 niñas, con una edad promedio de 5 años. Mientras tanto, el colegio particular no mostraba índices de vulnerabilidad, debido al nivel socioeconómico de los alumnos y a la formación profesional de los padres de familia. Su matrícula estaba conformada por 74 varones y 69 niñas, con un promedio de 6 años de edad. Una característica peculiar de esta institución es que estaba en proceso de desarrollo de un proyecto educativo bilingüe, el cual privilegiaba la impartición de clases en lengua inglesa y destinaba la enseñanza de literatura infantil a las asignaturas de lenguaje.

Los resultados de la observación de campo y del trabajo con los grupos evidenciaron una carencia en el uso del lenguaje imaginativo en ambos grupos. Los alumnos del colegio municipal basaban su discurso literario en los poemas que les declamaban sus profesoras o padres, y tenían dificultades para distinguir las características esenciales de los cuentos y los poemas. En cuanto al colegio privado, los alumnos también mostraban deficiencias en la identificación de los géneros mencionados, así como un bajo nivel de fluidez en el empleo del lenguaje imaginativo, posiblemente derivado de la enseñanza intensiva de una segunda lengua. En ambos casos, sin embargo, quedó claro que los niños sentían un interés especial por la poesía gracias a sus características rítmicas, llegando a asociarla incluso con la canción.

Se confirmó que, en contextos escolares, el lenguaje suele ser promovido desde su función instrumental y su utilidad para la mejora de competencias comunicativas, dejando

un menor protagonismo al goce estético a través de la palabra. En este sentido, de acuerdo con Merino Risopatrón, la estimulación del discurso poético desde los primeros años de escuela es fundamental para que los niños interpreten su entorno a través de asociaciones, imágenes y emociones.

Páez Clavijo (2013) propone un programa de promoción de lectura a partir de antologías poéticas. Parte de la idea de que la lectura literaria, en general, constituye una alternativa en el ámbito educativo para fomentar una nueva cultura ciudadana basada en la paz y la inclusión. En este sentido, de acuerdo con la autora, los profesores deben adquirir la habilidad de elaborar antologías cuyos textos hagan que los estudiantes desafíen las viejas concepciones y los estereotipos de la poesía, bajo el entendido de que este género es diverso en sus temáticas y expresiones, y poseedor de una fuerza didáctica mucho mayor de la que se piensa.

Otra de las apuestas de Páez Clavijo es el rescate de la poesía escrita por mujeres para su enseñanza en el aula, específicamente la de autoras colombianas que por diversas razones no suelen ser consideradas en el canon nacional o que ha sido opacadas por poetas hombres. Así, quedará remarcada la visión integral del mundo que la poesía puede mostrar a los lectores, reivindicando el papel de la mujer como creadora y no necesariamente como inspiración.

Finalmente, se expone la importancia de la lectura en voz alta en el acercamiento a la poesía, así como su dramatización, su exposición coral y su declamación. De tal manera, este tipo de estrategias lúdicas constituyen una forma poderosa de promover la lectura, estimular la imaginación y ampliar los alcances de la realidad. En palabras de la autora, se trata de “encontrar el encanto” a la poesía, entendiendo el poder que puede llegar a tener en la vida cotidiana.

1.3.2 Estética de la recepción

Higuera Guarín (2016) explorara el papel que ejerce la estética de la recepción en la promoción de la lectura en comunidades vulnerables. Específicamente, considera la aplicación de tal proyecto en la cárcel de El Olivo de Santa Rosa de Viterbo. Como herramientas metodológicas, utiliza las fichas de animación de Beatriz Helena Robledo y las categorías de análisis literario de Sarah Hirschman.

El trabajo se divide en cuatro apartados. En el primero, correspondiente a la introducción, se menciona que es un trabajo de intervención sociocultural que toma como base el programa *People and stories* (Gente y cuento), de Sarah Hirschman, surgido en los años 60. El segundo, titulado “Lectura de la literatura”, describe la importancia cognitiva y emocional de los textos literarios, asegurando que éstos tienden un puente de diálogo con los lectores, ya que los pone a salvo de las tribulaciones cotidianas y propicia la imaginación de nuevas posibilidades. El tercero, dedicado a la estética de la recepción, remarca la importancia de esta corriente y hace un breve recorrido por sus conceptos básicos: obra, autor, lector, contexto y horizonte de expectativas. El cuarto y último se enfoca en relacionar la promoción de la lectura con la estética de la recepción, que, según la autora, se ve reflejada en el afán de transformar individuos dentro de una sociedad; además, justifica la elección de literatura fantástica para llevar a cabo el proyecto, argumentando que este tipo de textos ayudarán a los internos a conformar una metáfora de la libertad.

Aunque no existe un apartado explícito de conclusiones, se menciona que las estrategias planteadas contribuirán a que la interacción lectura-escritura resulte atractiva para personas en situaciones vulnerables, y finalmente se propone una reflexión sobre cuál es el papel social de la literatura en un “mundo roto”. Pese a los elementos mencionados, no

se profundiza sobre el ámbito de intervención y se ofrecen algunos datos cronológicos imprecisos.

1.3.3 Lectura en la universidad

Mosquera Remedios (2016) realizó un círculo de lectura con estudiantes de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), adscritos a los programas educativos de Ciencias de la Educación, Comunicación y Desarrollo Cultural. La autora pretende demostrar que las puestas en escena, los performances, los espectáculos y el cine son herramientas poderosas para promover la lectura en el público joven, particularmente el universitario.

En la primera parte se presenta el marco teórico y conceptual, que incluye conceptos como comprensión, alfabetización y cultura escrita crítica, propuestos por Cassany (2003, como se citó en Mosquera Remedios, 2016); así como las teorías de Fischer-Lichte sobre las características de los textos literarios, dramáticos, performances y realizaciones escénicas, entre otros. La segunda parte aborda planteamiento del proyecto, donde se presenta la delimitación del problema (referente a que los mencionados estudiantes de la DAEA no cuentan con asignaturas enfocadas a las artes y la literatura, pese a que su profesión lo demanda), la justificación (el hecho de que los estudiantes universitarios, según encuestas oficiales, suelen realizar lecturas que por lo general sólo están relacionadas con su ámbito de estudio), el objetivo general (promover la lectura y las artes con la formación de habilidades de lectoescritura), los objetivos particulares y la hipótesis de intervención. El tercer apartado aborda el diseño metodológico, en el que la autora detalla las características de las sesiones a realizar (diez sesiones de aproximadamente dos horas, realizadas a lo largo de tres meses) y del grupo de intervención (estudiantes de nuevo

ingreso de Ciencias de la Educación, Comunicación y Desarrollo Cultural, de entre 18 y 20 años), además de la estrategia específica (proyección de filmes y otros productos escénicos, y un círculo de lectura basado en lecturas de diversos géneros literarios) y los recursos técnicos (realización de entrevistas previas y posteriores). El cuarto y último apartado corresponde a la programación de actividades. Al igual que el trabajo de Blásquez Vázquez (2022), el trabajo recién descrito corresponde la faceta previa al proyecto de intervención, por lo que no cuenta con resultados claros.

Por otro lado, Colorado Ruiz y Ojeda Ramírez (2021) presentan el informe de un proyecto de promoción de lectura literaria en profesionistas y estudiantes universitarios de diversas áreas del conocimiento mediante la lectura dialógica, tomando como enfoque metodológico la Investigación-Acción. El grupo estuvo conformado por 17 personas con formaciones distintas, y se llevaron a cabo 20 sesiones presenciales. De acuerdo con los autores, el objetivo fue promover el hábito de la lectura con el desarrollo de habilidades dialógicas y de pensamiento crítico, particularmente a través de textos literarios.

Hubo tres fases de investigación y ejecución. La primera fue de planeación, y abarcó el diseño de estrategias, la elección de la cartografía lectora (centrada en textos literarios como cuentos, novelas, poemas y aforismos), la elaboración de los formatos de recolección de datos y la gestión del grupo y de las condiciones de trabajo. La segunda correspondió al desarrollo, constó de la realización de las sesiones, durante las cuales se elaboró un diario de campo, así como un grupo de WhatsApp para sostener la comunicación grupal. La tercera fue la parte final del proyecto, donde se entrevistó a cinco participantes y, posteriormente, se organizaron y evaluaron los datos recolectados.

Como resultado, se comprobó que la estrategia elegida fue favorable para que la lectura fuera socializada por medio del diálogo y se mejorara la dinámica entre las lecturas

y los lectores. Además, hubo constancia de que la selección de materiales de lectura diversos representó un factor positivo para mantener el interés de los integrantes del grupo y ampliar su conocimiento literario. Luego, se evidenció que la dinámica sirvió para que los participantes compartieran sus experiencias lectoras con otras personas, especialmente de su entorno personal. Finalmente, los autores hicieron patentes algunas recomendaciones a futuro para intervenciones similares, como mantener una apertura a sugerencias de organización, sostener correctamente la comunicación grupal y afinar continuamente las técnicas de recolección de información.

Noguera Planas et al. (2021) proponen un modelo pedagógico de promoción de lectura literaria en universidad que conjunta la dimensión cognitiva con la afectivo emocional. El punto de partida es la identificación de una falta de interés entre los estudiantes universitarios en adoptar una postura crítico-creativa que lo lleve a acercarse a la literatura.

Los autores definen el modelo pedagógico ya mencionado como “una representación teórica simplificada de las relaciones dialécticas que se dan entre la contextualización pedagógica de la promoción de lectura del texto literario, la intervención sociocultural [...] y la generalización de la experiencia lecto-literaria” (2021, p. 10), es decir, una interacción entre los diferentes niveles de lectura, influidos por aspectos propios del entorno y de los procesos educativos. Dichos niveles son considerados los tres subsistemas del modelo.

Se describen las situaciones de la lectura literaria, que a su vez incluyen elementos como la elección de los mediadores de lectura, la selección del escenario y del tiempo para el desarrollo de la promoción y, por supuesto, la selección del texto literario con el cual se trabajará. En consecuencia, las actividades propuestas son: de animación lectora, de

interpretación y valoración, de creación artístico-literaria y de comunicación lecto-literaria (Noguera Planas et al., 2021).

Como conclusión, los autores señalan que este modelo pedagógico favorecerá la promoción de la lectura en contextos muy diversos, además de que permitirá la socialización y la comunicación con carácter reflexivo y afectivo. Esto tendrá un impacto significativo en la formación que deben recibir los estudiantes de nivel superior (Noguera Planas et al., 2021).

.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

El notable rezago de los índices de lectura en México no es un problema nuevo; sin embargo, informes oficiales demuestran que esta situación ha empeorado en años recientes. En el ámbito escolar, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación apunta que cuatro de cada 10 estudiantes de educación básica tienen problemas para leer, localizar y extraer información; para efectuar operaciones matemáticas y para entender conceptos de formación cívica y ética (El Siglo de Torreón, 2023).

De acuerdo con la versión 2023 del Módulo sobre lectura (MOLEC) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), la población alfabeta lectora mayor de 18 años pasó de 80.8 % en 2016 a 68.5 % en 2023, lo que significa una disminución de 12.3 % en un periodo de siete años. Además, la población considerada no lectora declaró haber carecido de estímulos de lectura durante su infancia: el 83 % no tuvo la oportunidad de que sus padres les llevaran a bibliotecas o librerías, al 79.7 % no les leían y el 68.3 % no vio a sus padres leer.

Llama la atención que, según el mismo informe, los libros siguen siendo el material de lectura más leído (40.8 %), seguidos de páginas de internet, foros o blogs (37.7 %), revistas (23.6 %), periódicos (18.5 %) e historietas (6.1 %). En este sentido, Maldonado (2023) establece que los libros más vendidos en nuestro país durante 2022 fueron de política, autoayuda y literatura juvenil; aunque, como menciona el autor, este último género representa un *boom* bastante más reciente en las prácticas lectoras del mexicano, pues la no

ficción sigue predominando frente a países europeos como España o Francia, donde se lee, por ejemplo, una mayor cantidad de novelas.

Otro aspecto a destacar es el de los niveles de lectura en función de los rangos de edad. El MOLEC de 2023 indica que, en los grupos de 18 a 24 años y de 25 a 34 años, ocho de cada 10 personas leen; mientras que en el grupo de 65 años y más, sólo seis de cada 10 lo hacen, lo que habla de una disminución gradual de los niveles de lectura conforme aumenta la edad. Ahora bien, en los dos primeros grupos mencionados, la lectura de páginas de internet, foros o blogs (63 y 52.5 %, respectivamente) fue mayor a la lectura de libros (54.2 y 46.8 %, respectivamente) (INEGI, 2023). Al margen de emitir un juicio positivo o negativo sobre este dato, dicho escenario da una pauta para entender cómo se han modificado las dinámicas lectoras en el sector poblacional que más lee en México, el cual, por cierto, coincide con el sector que este proyecto quiere atender.

De manera general, las estadísticas recopiladas indican que los índices de lectura a nivel nacional continúan siendo deficientes. Aunado a esto, entre los textos más leídos no suelen figurar las obras literarias, lo que habla de una carencia de lectura por placer en la población mexicana, casi siempre provocada por una falta de alicientes para desarrollar hábitos lectores desde edades tempranas. Por otro lado, cuando se opta por el consumo de literatura, casi siempre se prefieren los textos de tipo narrativo, señal de que nuestro sistema educativo no promueve la enseñanza de otros géneros, limitando el entendimiento del lenguaje literario y, en consecuencia, el acceso a diversas manifestaciones del arte.

2.1.2 El problema específico

Uno de los estudios más relevantes a nivel nacional acerca de la lectura en la población joven es la Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre

Jóvenes Mexicanos (IBBY México, 2019), que considera en sus parámetros a personas de entre 12 y 29 años. Es, por cierto, una versión actualizada de la primera encuesta, hecha en el año 2015. Considera tres categorías: jóvenes en general, estudiantes universitarios y jóvenes pertenecientes a comunidades rurales.

En la encuesta se expone que un 85% de los jóvenes universitarios aseguraron tener gusto por la lectura, lo cual representa un decremento del 3% respecto a la encuesta pasada. En general, las noticias y los artículos son los tipos de texto más leídos por este sector poblacional, y un 25% declaró leer géneros literarios, entre los que destacan la novela (36%), el cuento (25%) y la poesía (26%).

Todos los segmentos encuestados leyeron más por decisión propia que por obligación. Específicamente, el 77% de los universitarios afirmó leer por gusto (3.5 libros anuales en promedio), y el 64% de forma obligada (3.0 libros anuales), con un promedio total anual de 6.5 libros.

Entre los aspectos destacables de dicha encuesta figuró también la promoción de la lectura a la que los jóvenes estuvieron expuestos en el hogar. Se les preguntó, por ejemplo, si alguien les leía en casa, si veían leer a alguien, si frecuentaban espacios de lectura y si solían comentar con otras personas las lecturas realizadas. En resumen, más de la mitad declaró haber tenido experiencias de lectura en casa, sobre todo en compañía de sus padres. Fueron los estudiantes de nivel superior quienes mostraron los mayores índices de lectura durante su niñez.

La encuesta de IBBY México (2019) reúne varios de los aspectos más relevantes acerca de la lectura en los jóvenes, entre los cuales, tal como se demuestra, esta práctica cultural goza de una salud relativamente buena por la variedad de contenidos leídos,

soportes utilizados y factores de motivación hallados. No obstante, aún se identifican problemáticas latentes entre los jóvenes que cursan estudios universitarios.

De acuerdo con la Universidad Pedagógica Nacional (2016), Mauricio Pérez Abril, académico colombiano, señala que los problemas de lectura y escritura en el nivel superior son prácticamente los mismos en toda Latinoamérica, y que suelen estar relacionados con la falta de enseñanza de habilidades de lectoescritura especializada y la falta de reflexión e investigación sobre la oralidad académica, útil para promover nuevos conocimientos. En este sentido, propone Pérez Abril, no es preciso culpar a los niveles educativos previos, sino centrar los esfuerzos en mejorar las dinámicas de lectura y escritura en la universidad.

Por otra parte, Jarvio Fernández (2022) postula que las instituciones educativas deben encabezar un proceso de re-alfabetización en la medida de sus necesidades. Lo anterior requiere considerar los cambios tecnológicos y el consecuente surgimiento de nuevos discursos y formas de comunicación que conducen a la llamada alfabetización digital (Cassany, 2012; Cordon García, 2019; Pérez, 2018; como se citaron en Jarvio Fernández, 2022).

A manera de conclusión, el ámbito de la educación superior cuenta con un potencial interesante en relación con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Aún hay retos que enfrentar en materia de actualización de aptitudes de lectoescritura que conlleven una mejora en las capacidades de comprensión y comunicación de los estudiantes; pero, en contraste, se tiene un panorama positivo respecto a lectura por placer y diversidad de materiales consumidos.

2.1.3 El problema concreto

De los 16 alumnos que conforman el grupo de intervención y que respondieron el cuestionario diagnóstico aplicado durante la primera sesión, 12 afirmaron haber comenzado su experiencia lectora durante la infancia, con un promedio de edad de 7 años; y 4 en la adolescencia, con edad promedio de 15 años. Al preguntarles sobre el género al que pertenecía esa primera obra que logró atraparles, el más mencionado fue la novela (10), seguido del cuento (5) y de la categoría nombrada “otro” (1, que mencionó haber leído textos como enciclopedias y cómics). Por último, sólo 1 persona declaró haberse iniciado en la lectura gracias a la poesía. De los sujetos recién contabilizados, cabe destacar que 1 marcó simultáneamente las casillas de cuento y novela; de ahí que la sumatoria sobrepase al total por una unidad.

Aunque unos afirmaron haber tenido mayores dificultades que otros en su primera experiencia de lectura, ésta fue positiva para la totalidad de los interrogados, por lo menos en algún sentido. Figuraron adjetivos como buena, excelente, significativa, bonita, graciosa, placentera y agradable. Por su parte, la única persona que se inició con la lectura a través de la poesía aseguró que, aunque al principio no lograba sentirse atraída con el texto, finalmente logró ser “atrapada” por éste.

Al margen de las inclinaciones lectoras ya demostradas, se les preguntó si gustaban de leer poesía y por qué razón. Pese a que las respuestas fueron muy variadas y algunas incluso ambiguas debido a su carácter abierto, se identificó que 10 alumnos demostraron afición por la lectura de este género. Hubo 1 que aseguró leer poesía “a veces”, argumentando que solía sentir poca atracción por la poesía contemporánea; y 1 que respondió “estar en el proceso”, afirmando que se inclinaba más hacia un “sí”. Luego, 3 personas dijeron que no eran asiduas a la lectura de poemas, debido principalmente a que

los consideraban tediosos o difíciles de comprender. Finalmente, hubo 1 persona que no declaró ser o no lectora habitual de poesía, y sólo respondió: “No he leído más que a García Lorca”.

De manera posterior, se les preguntó si existía algún poema, obra poética o poeta que llamara su atención por algún motivo, sin importar cuál había sido su respuesta previa. Todos los participantes mencionaron por lo menos un autor, autora u obra, argumentando cierto nivel de atracción o interés. Llamó la atención que uno de ellos salió de la norma y respondió sentirse identificado con cantautores como Joan Sebastian y Manuel Alejandro.

No solamente se les preguntó sobre sus gustos personales con la lectura, sino también acerca de la formación que habían recibido en la facultad en materia de poesía y si ésta había sido buena, relevante o suficiente para ellos. Así, 11 personas respondieron que dicha formación había sido positiva o justa en algún ámbito, ya sea porque les hizo conocer nuevos autores que de otra manera no hubieran conocido, porque pudieron explorar diferentes propuestas estéticas y elementos formales y retóricos o, simplemente, porque fue la primera oportunidad que tuvieron de interesarse por este género, entre otras razones. En contraste, 4 personas afirmaron que los cursos recibidos no habían sido suficientes, debido a que no despertaban su interés o a que no mostraban una adecuada variedad de propuestas poéticas. Hubo 1 persona que dejó la respuesta en blanco.

Otra de las preguntas fue “¿Por qué crees que la enseñanza de poesía es importante para tu formación como profesional en Lengua y Literatura Hispánicas?”. Al ser una pregunta abierta y ciertamente compleja, era de esperarse que las respuestas se caracterizaran por ser muy diversas al menos en su composición, pero la gran mayoría coincidieron en que la enseñanza de poesía es fundamental porque, guste o no, es otra forma de expresión literaria, porque fomenta la creatividad o porque ignorarla sería

desconocer una faceta indispensable de la literatura. Resaltaron tres respuestas: una en la que se mostró desinterés por la profesionalización académica de la poesía, apelando a una lectura apasionada; otra en la que se concibió la poesía como un lenguaje insustituible para la interpretación del mundo; una más en la que se reconoció su utilidad para enriquecer las labores de docencia, edición y fomento de lectura; y, por último, otra en donde se admitía no conocer o no poder describir con exactitud la importancia de la poesía.

Al final, se pidió a los participantes que respondieran si tenían una propuesta para mejorar la enseñanza de poesía en su facultad y que la describieran. Como era de esperarse, las respuestas fueron de muy diversas características, pero la mayoría se centraron en la necesidad de aumentar la cantidad de cursos, charlas, círculos de lectura o coloquios relacionados con este género literario. Varias personas mencionaron su interés en que la enseñanza de poesía fuera menos formal o academicista, y que diera mayor cabida a la subjetividad y a los sentimientos del lector. Uno de los alumnos se abstuvo de contestar a esta pregunta.

En general, la mayoría de los participantes afirmó tener cierto apego a la lectura de poesía. Todos, independientemente de que fueran o no aficionados al género, demostraron curiosidad por éste en diferentes grados y aseguraron haber obtenido algún aprendizaje de los cursos que habían recibido. Sin embargo, es evidente que aún existen grandes áreas de oportunidad más allá de las que ya son identificadas por el grupo, como la falta de nuevas estrategias de enseñanza y promoción de lectura que logren provocar un interés más sólido en los estudiantes. En detalle, se observó que el nivel de lectura plena de poesía se encuentra apenas arriba del 60%, todavía por debajo de lo esperado en el ámbito de los estudios literarios profesionales. Además, si bien se trató de un proceso de diagnóstico libre de formalidades, es posible detectar que una buena cantidad de respuestas muestran

imprecisiones al momento de describir experiencias de lectura, pues son superficiales o ambiguas. Por estos motivos, aún se identifica una enseñanza de poesía insuficiente o mejorable para el contexto de una facultad de letras.

2.2 Justificación

Este proyecto está orientado a fortalecer el hábito de la lectura de poesía, tomando como punto de partida general el hecho de que existe poca inclinación hacia dicho género entre la población, incluso en lectores ya consolidados. Para ello se utilizará una cartografía lectora enfocada en poemas de amor, pues se busca que los textos sean cercanos a la emotividad de un buen número de personas y logren motivarlas a que exploren de manera más profunda el lenguaje poético. En concordancia con lo anterior, existe la necesidad de desmitificar la literatura de tema amoroso, que suele ser vista como un cúmulo de lugares comunes o como un tipo de expresión que tiende a la superficialidad y al sentimentalismo excesivo. De esta manera, no sólo se busca mejorar los desafíos de lectura descritos en el problema general, sino además ampliar la perspectiva de los sujetos intervenidos respecto a las posibilidades del lenguaje literario, la complejidad de sus temas y la pluralidad de sus géneros, lo cual representa una constante área de oportunidad en los procesos de formación de lectores, sobre todo en nuestro país.

En cuanto al aspecto metodológico, las tertulias dialógicas que serán realizadas a lo largo de la intervención atenderán a dos exigencias particulares: 1) fomentar el diálogo entre personas que comparten una afición o un mismo contexto de aprendizaje, de forma que, en este caso, se logre construir un conocimiento plural de los poemas abordados; y 2) enriquecer la apreciación de tales textos mediante la diversidad de comentarios y

emociones externados por el grupo, entendiendo que el acto de leer adquiere mayor sentido cuando se comparte con otras personas que coincidan o difieran con la opinión propia sobre lo que se ha leído. Consecuentemente, este método de trabajo contribuirá a solucionar la falta de experiencias significativas en la enseñanza y promoción de la literatura, adversidad que es especialmente notoria cuando se trata de poesía.

Respecto al ámbito institucional, se parte de la necesidad de aumentar los niveles de lectura de poesía entre los estudiantes de Lengua y Literatura Hispánicas, dado que este proyecto será aplicado en alumnos de la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana. De acuerdo con el actual mapa curricular de dicha entidad académica, existen diferentes asignaturas orientadas al estudio general de diferentes épocas de la literatura mexicana, hispanoamericana, española y europea, pero sólo hay una que está dedicada por completo al género poético, la cual lleva por título “Poesía hispanoamericana y mexicana del siglo XX”, impartida en el quinto semestre de la carrera. Incluso figura un predominio de la enseñanza de otros géneros: por ejemplo, hay dos cursos sobre narrativa del siglo XX (hispanoamericana y mexicana) y uno de cuento hispanoamericano del mismo periodo. En este sentido, se evidencia la desventaja de la enseñanza de poesía frente otras formas literarias a pesar de tratarse de un programa educativo cuya misión es, entre otros aspectos, formar profesionistas críticos “mediante el estudio de la lengua, la literatura, las diversas manifestaciones artísticas y sus respectivas teorías” (Facultad de Letras Españolas, 2023).

El conjunto de situaciones descritas puede resumirse en la necesidad de formar ciudadanos afines a la lectura por placer de diversos objetos comunicativos, para que eventualmente puedan transitar a contextos de lectura más demandantes. Luego, se identifica la urgencia de que estos procesos lectores tengan un mayor impacto en la apreciación estética del arte y en el entendimiento de la realidad, más allá de que influyan

naturalmente en las habilidades de comprensión lectora de los sujetos. Además, es notoria la cantidad de vacíos que deben llenarse en la didáctica profesional de la lengua y la literatura, con el propósito de que las personas dedicadas a esta disciplina cuenten con una formación integral. Por último, es importante mencionar que este trabajo atiende a los objetivos planteados por la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, particularmente el de formar lectores autónomos.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Promocionar la lectura de poesía en estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Veracruzana mediante el análisis y la valoración del poema amoroso, a partir de la realización de círculos de lectura crítica y discusión en los que se conciba el lenguaje literario como puente hacia la experiencia estética y el autoconocimiento.

2.3.2 Objetivos particulares

1. Diagnosticar los niveles de lectura de poesía en los estudiantes de Lengua y Literatura Hispánicas que participen en la intervención.
2. Brindar diversas perspectivas sobre la poesía amorosa a través de su valoración como herramienta para acercarse a las manifestaciones de la emoción humana y al autoconocimiento.
3. Dar a conocer a los estudiantes nuevos conocimientos en materia de poesía, especialmente con autores o textos que no hayan abordado lo suficiente durante su trayectoria académica.

4. Estimular la lectura crítica de textos literarios mediante el conocimiento de la tradición poética.
5. Fomentar el ejercicio dialógico grupal para el análisis literario.

2.4 Hipótesis de intervención

Un proyecto de intervención que promueva la lectura de poesía amorosa hará que la mayoría de los sujetos intervenidos establezca una mejor comunicación con este género literario, debido a la cercanía emocional que dicho tema representa para una buena cantidad de lectores. Al aplicarse en estudiantes de Lengua y Literatura Hispánicas, este tipo de textos los harán reflexionar sobre sus conocimientos literarios al mismo tiempo que enriquecerán su experiencia estética. Asimismo, el análisis y la discusión de poemas de amor serán el detonante para que los participantes aborden con agudeza otras manifestaciones de lo poético.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque metodológico

La investigación acción (IA), concebida en la década de los 40, cuando Kurt Lewin desarrolló una serie de estudios sobre la escasez de alimentos y estableció que los investigadores debían además ejercer como agentes de cambio para modificar los hábitos alimenticios de la población (Suárez Pazos, 2002, como se citó en Colmenares y Piñero, 2008), tiene como objetivo principal que los sujetos de la problemática intervenida cuestionen su situación y reflexionen sobre ella para que pueda mejorarse (Lewin, 1946, como se citó en Gómez Esquivel, 2010). Por su parte, el profesional también llevará a cabo una propia reflexión acerca de su práctica, buscando una mejora progresiva en el proceso de enseñanza (Moser, 1978, como se citó en Gómez Esquivel, 2010).

Latorre (2005) menciona que la I-A pretende generar un cambio social y aportar conocimientos sobre la realidad social y educativa, brindando autonomía y poder a quienes participen en ella. El autor recupera a Elliott (1993) cuando afirma que esta metodología debe considerar la realización un diagnóstico que encamine hacia la comprensión profunda de los problemas encontrados.

Kemmis y McTaggart (1988, como se citaron en Latorre, 2005) establecen que la IA es participativa, ya que las personas ejercen un sentido de introspección y trabajan para mejorar sus prácticas a través de cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión; y que es colaborativa, pues se realiza en grupo. Mencionan también que requiere un registro, recopilación y análisis de lo que sucede en la intervención, así como llevar un diario de reflexiones. Además, remarcan el hecho de que fomenta el análisis crítico de la situación intervenida, y constituye un camino progresivo hacia la obtención de cambios

cada vez mayores y aumentar gradualmente el número de personas que se beneficien de ellos.

Debido a que busca una transformación de los sujetos participantes mediante la intervención de un guía y promotor de lectura que, a su vez, estará directamente involucrado en los procesos de aprendizaje, este proyecto tendrá como sustento metodológico la IA. Así, se impulsará una dinámica de colaboración más directa entre el investigador y los integrantes del grupo, con el fin de que éstos puedan ejercitar sus prácticas de lectura por placer con mayor eficacia y reflexionando sobre sus nuevos conocimientos en comparación con los que poseían previamente.

3.2 Aspectos generales y ámbito de intervención

El proyecto de intervención será realizado con alumnos de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas de la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana (UV), en la ciudad de Xalapa, Veracruz. De manera particular, se trabajará con el grupo correspondiente a la Experiencia Educativa “Narrativas hispanoamericanas del siglo XX”, impartida los martes y los jueves de 8:00 a 10:00 horas por la doctora Nelly Palafox López, quien brindó las facilidades para la ejecución de esta dinámica.

El grupo está integrado por 23 estudiantes, cuya edad ronda los 20 años. Cabe destacar que no todos los sujetos intervenidos pertenecen a un semestre o nivel específico, debido a que el programa educativo en cuestión se rige bajo los lineamientos del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF) propio de la UV, el cual divide los cursos en bloques de conocimiento y privilegia la obtención del grado a través de un valor crediticio. Sin

embargo, de acuerdo con la organización curricular y la lista de horarios proporcionada por la Facultad, el curso se inserta en la lista de materias del quinto semestre.

En el mismo semestre se imparte el curso “Poesía hispanoamericana y mexicana del siglo XX”, que coincide en buena medida con las intenciones formativas de esta intervención y ayudará a que los alumnos enriquezcan su experiencia de aprendizaje. No obstante, es la única materia del plan curricular dedicada enteramente al estudio de poesía, situación que evidencia la falta de promoción de este género incluso dentro de la academia de literatura.

Respecto a la caracterización de las sesiones, éstas serán llevadas a cabo los jueves a partir del 26 de octubre de 2023, y abarcarán la segunda mitad de la clase (de 9:00 a 10:00 horas), por lo que se espera que su duración sea de una hora. Sólo en el primer día de intervención y en los días 7 y 9 de noviembre se permitirá tener doble sesión, es decir, desde el inicio hasta el final de la clase. Hasta el momento se contemplan únicamente diez encuentros con el grupo, debido a que el fin de semestre está indicado para el viernes 8 de diciembre del presente año, lo que representa una limitación. En este sentido, se buscarán soluciones para continuar con el proyecto en caso de requerirse una mayor cantidad de sesiones.

Por otro lado, es importante mencionar que, tratando de no obstaculizar demasiado las actividades propias de la materia, estas condiciones fueron establecidas directamente con la Dra. Palafox, quien estará al pendiente de las intervenciones para mantener el compromiso grupal. Asimismo, cualquier inconveniente o situación imprevista será negociada con dicha profesora o con las autoridades de la entidad académica.

3.3 Estrategia de intervención

Como primer paso para gestionar este proyecto de intervención, se contactó a la Dra. Nelly Palafox por medio de un mensaje en el que fueron explicadas las generalidades del presente trabajo y se le preguntó si estaba interesada en colaborar con su grupo. Posteriormente, el martes 10 de octubre, fue concretado un breve encuentro entre el investigador y la profesora, que se llevó a cabo en las instalaciones de la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana, sede de la Facultad de Letras Españolas. Ahí se acordaron las condiciones descritas en el apartado anterior.

La intervención dará inicio el jueves 26 de octubre del presente año en punto. Como ya se mencionó, esta primera sesión abarcará las dos horas de clase, por lo que dará inicio a las 8:00 horas con la presencia de la profesora titular. En primera instancia, el investigador se presentará con los estudiantes y explicará su proyecto. Posteriormente, aplicará un cuestionario diagnóstico en el que los participantes deberán responder algunas preguntas relacionadas con su experiencia de lectura y su relación con la poesía. Para comodidad de los estudiantes y por respeto a su privacidad, este cuestionario será anónimo y sólo requerirá agregar la edad y el semestre de cada uno.

En la segunda parte de la clase, que corresponde a la segunda sesión, se tendrá un diálogo con el grupo en el cual se les animará a que compartan de forma voluntaria las respuestas que brindaron en el ejercicio de diagnóstico, con el objetivo de que reflexionen acerca de sus prácticas lectoras y del papel de la poesía tanto en su vida cotidiana como en su calidad de estudiantes de lengua y literatura. Al mismo tiempo, dicho intercambio de ideas permitirá al investigador conocer de una forma mucho más inmediata la disposición de los participantes, sus intereses y sus habilidades comunicativas, lo que abonará al

proceso de diagnóstico que se requiere para continuar con la intervención, especialmente en lo que se refiere a aspectos cualitativos.

Hacia el final de la clase, se propondrá la lectura de un poema de alguno de los autores que se tienen contemplados para este proyecto. Dicha lectura podrá ser realizada en voz alta por uno de los estudiantes, aunque también puede quedar en manos del interventor en caso de que exista una negativa grupal. Después de la lectura, se abrirá un espacio para compartir impresiones generales sobre el texto, a fin de propiciar un debate basado esencialmente en las sensaciones que cada participante experimentó con el poema.

A lo largo de las sesiones será aplicada una estrategia similar, que por supuesto sufrirá modificaciones de acuerdo con los textos y los autores analizados. Entre las y los poetas que se abordarán con el grupo se encuentran los siguientes: Rubén Bonifaz Nuño, Rosario Castellanos, Luis García Montero, Thelma Nava, Federico García Lorca, Odette Alonso, Rafael Alberti, Elsa Cross y Carlos Pellicer. La mayoría de estos autores forman parte de la tradición mexicana, hispanoamericana y española, lo que contribuirá a la formación literaria que los estudiantes ya reciben en el programa educativo que cursan. Sin embargo, también se agregarán autores de otras latitudes y épocas que puedan enriquecer este conocimiento.

Otro aspecto a destacar es que, aunque el proyecto de intervención está centrado en la poesía amorosa, queda abierta la posibilidad de que los participantes sugieran una mayor diversidad de temas, textos y poetas. Esta decisión responde a la diversidad de afinidades y perspectivas literarias que por naturaleza pueden existir en estudiantes de literatura. En cualquier caso, siempre se buscará que los ejercicios de lectura se basen en las impresiones del grupo, sin dejar de lado la discusión, la fundamentación de ideas y la reflexión acerca de los alcances del lenguaje poético.

3.4 Metodología de evaluación

Con la finalidad de que el proceso de intervención ocurra de la manera más natural posible y que los participantes sientan mayor confianza de vivir y compartir sus experiencias lectoras, no se tiene contemplado algún método de evaluación formal que los comprometa a obtener alguna calificación o producto específico. Sin embargo, a efecto de evaluar el impacto de este proyecto, se irán midiendo los resultados mediante las siguientes herramientas: cuestionarios diagnósticos sobre comportamiento lector, entrevistas personalizadas (su viabilidad dependerá del progreso de la intervención), ejercicios de escritura (imitación de algunos autores leídos a partir de una experiencia personal) y una charla final con el grupo, con la cual puedan expresarse las nuevas concepciones surgidas en torno al género poético. Los resultados obtenidos serán clasificados y estudiados por el investigador al terminar el periodo de intervención.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

A continuación se detallan las actividades más relevantes que serán llevadas a cabo para este proyecto, incluyendo los productos a obtener y el tiempo estimado para realizarlas.

Tabla 1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Presentación con el grupo	La primera sesión consistirá en tener una breve charla con el grupo en la cual se les explicará el origen del proyecto, la dinámica de trabajo y los objetivos planteados. Posteriormente, será aplicado un cuestionario diagnóstico sobre prácticas lectoras.	Indicadores de diagnóstico para plantear el problema concreto	1
Proyecto de intervención	A lo largo de diez sesiones se llevarán a cabo varias dinámicas de lectura y análisis de poesía amorosa, basadas en la propuesta de las tertulias dialógicas. Dichas sesiones tendrán lugar en la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana.	Parámetros de avance del proyecto de intervención	10
Elaboración de borrador de protocolo	Se diseñará y desarrollará el borrador del protocolo de intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto Integrador I.	Borrador de protocolo retroalimentado	5

Corrección del borrador del protocolo	A partir de las observaciones realizadas por el titular de la asignatura Proyecto Integrador I, se llevarán a cabo las mejoras pertinentes al protocolo, con el fin de encaminarlo hacia su versión final.	Protocolo de intervención aprobado	5
Presentación del trabajo final	Se concretará la versión definitiva del proyecto de intervención para que sea posteriormente evaluado y defendido en el examen profesional.	Tesis aprobada	5

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

Actividades	MESES											Productos
	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	
Delimitación y gestión del grupo												Aspectos generales y ámbito de intervención
Presentación con el grupo de intervención												Encuesta sobre comportamiento lector
Planeación de lecturas y actividades												Cartografía lectora
Proyecto de intervención												Control del desarrollo de las sesiones
Elaboración de borrador de protocolo												Comentarios del facilitador de Proyecto Integrador I
Corrección del protocolo												Aprobación del protocolo
Presentación de trabajo final												Tesis aprobada
Diseño y redacción de artículo												Carta de recepción de artículo
Gestión y presentación de examen recepcional												Acta de examen

REFERENCIAS

- Aguilar, A. (s.f.). *La teoría de la recepción de Umberto Eco*.
<https://es.scribd.com/document/56971261/La-teoria-de-la-recepcion-de-Umberto-Eco>
- Álvarez Álvarez, C., González Cotado, L. y Larrinaga Iturriaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque. Revista pedagógica*, (26), 209-224.
- Bartra, A. (2009). *Sobre poesía*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética* (7ª ed.). Porrúa.
- Blásquez Vázquez, A. N. (2022). “¡Zapoeta a tus zapoemas!”: *Leer para comprender el mundo: fomento de lectura de poesía en bachillerato* [Protocolo de tesis de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
https://www.uv.mx/epl/files/2022/10/Protocolo_Natividad_BlasquezVasquez.pdf
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Reflexiones sobre mi poesía* [Conferencia pronunciada por José Hierro en la Universidad Autónoma de Madrid el 16 de diciembre de 1982].
https://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/hierro/acerca/reflexiones_01.htm
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus, revista de educación*, 14(27), 96-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Colorado Ruiz, D. A. y Ojeda Ramírez, M. M. (2021). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la Lectura dialógica. *Investigación*

Bibliotecológica, 35(87), 151-170. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/58321/52169>

Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, (12), 107-116. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259132660005.pdf>

Domingo Argüelles, J. (2010). *Leer y escribir con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. Océano.

El Siglo de Torreón. (2023, 16 de septiembre). Cuatro de cada diez niños enfrentan problemas de comprensión lectora en México. <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/2023/cuatro-de-cada-diez-ninos-enfrentan-problemas-de-comprension-lectora-en-mexico.html>

Facultad de Letras Españolas. (2023). *Mapa curricular. Lengua y Literatura Hispánicas*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/letrasesp/general/mapa-curricular/>

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur. <https://www.ues.mx/movilidad/docs/convocatorias/ues/elbuenlector.pdf>

Gómez Esquivel, G. (2010). Investigación-Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. *ReLingüística Aplicada*, (7). https://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf

Gómez Yebra, A. A. (2016). *Animación a la lectura y literatura juvenil*. Editorial Renacimiento.

Higuera Guarín, G. Y. (2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: consideraciones teóricas para una propuesta de animación a la lectura literaria en

espacios no convencionales. *La Palabra*, (28), 187-199.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/4815/4285

IBBY México. (2019). *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos*. <https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf>

INEGI. (2023, 20 de abril). *Módulo sobre lectura 2023*.

<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>

Íñiguez, T. (2013). Aprendizaje instrumental accesible para todos y todas. *Escuela. Comunidades de aprendizaje*, (5), 1-8.

https://www.researchgate.net/publication/262183944_Aprendizaje_Instrumental_Accesible_para_Todos_y_Todas

Jarvio Fernández, O. (2022). La promoción de la lectura en la vinculación universitaria. *RIDE. Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo*, 12(23).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000200139#B47

Jauss, H. R. (2013). *La historia de la literatura como provocación*. Gredos.

Jauss, H. R. (prólogo de Innerarity, D.). (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.

Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Leiva Rojo, J. (s.f.). *Recepción literaria y traducción: estado de la cuestión*.

<https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2947/10614>

- López Valero, A., Encabo Fernández, E. y Jerez Martínez, I. (2011). *Escritura creativa y promoción de la lectura*. Diego Marín Librero Editor.
- Maldonado, C. (2023, 13 de enero). Política, autoayuda y literatura juvenil: los libros más vendidos en México en 2022. *El País*. https://elpais.com/mexico/2023-01-13/politica-autoayuda-y-literatura-juvenil-los-libros-mas-vendidos-en-mexico-en-2022.html?event_log=oklogin
- Mazzotti Pabello, G. y Alcaraz Romero, V. M. (2006). Arte y experiencia estética como forma de conocer. *Casa del tiempo*, (87), 31-38.
https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/87_abr_2006/casa_del_tiempo_num87_31_38.pdf
- Meregalli, F. (s.f.). *Más sobre la recepción literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/anales-de-literatura-espanola--8/html/p0000013.htm>
- Merino Risopatrón, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación Educativa*, 15(67), 135-151.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732015000100008&script=sci_abstract
- Mosquera Remedios, I. (2016). *Escenarios y pretextos: proyecto de círculo de lectura en el contexto universitario* [Protocolo de tesis de la Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
<https://www.uv.mx/epl/files/2017/01/ProtocoloIradis.pdf>
- Noguera Planas, A. I., Rodríguez Verdecia, R. L. y Riverón Ovalles, C. (2021). Modelo pedagógico de promoción de lectura del texto literario para el desarrollo del comportamiento lector en los estudiantes de la Educación Superior. *Revista Dilemas*

Contemporáneos: Educación, Política y Valores, VIII(2).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000100014

Páez Clavijo, S. L. (2013). Promoción de lectura a través de antologías poéticas, educar para la paz. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(1), 97-100.

https://www.academia.edu/80383297/Promoci%C3%B3n_De_Lectura_a_Trav%C3%A9s_De_Antolog%C3%ADas_Po%C3%A9ticas_Educar_Para_La_Paz?email_work_card=view-paper

Palomares Ruíz, A. y Domínguez Rodríguez, F. J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*,

5(3), 38-53. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574667620004/html/>

Paz, O. (1972). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2008). El derecho a la metáfora. *Signo y seña*, (19), 131-143.

Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>

Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295-309.

<https://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a03.pdf>

Rodríguez, F. (2000). La noción de género literario en la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss. *Comunicación*, 11(2). <https://www.redalyc.org/pdf/166/16611202.pdf>

Sánchez Vázquez, A. (2007). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (6ª ed.). Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S. A.).

<https://marisabelcontreras.files.wordpress.com/2013/11/tatarkiewicz-historia-de-seis-ideas.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional. (2016, 29 de febrero). *Déficit de lectura y escritura en estudiantes universitarios*. Gobierno de México.

<https://www.gob.mx/upn/articulos/deficit-de-lectura-y-escritura-en-estudiantes-universitarios>

BIBLIOGRAFÍA

- Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Katz Editores.
- del Castillo Guevara, J. y Martí Lahera, Y. (2007). Lectura, inteligencia emocional y sociedad: reflexiones desde el contexto informacional. *Acimed*, 16(4).
<http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v16n4/aci131007.pdf>
- Domingo Argüelles, J. (2008). *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura. La utopía y el imperativo de leer*. Océano.
- González Medina, M. A. y Treviño Villarreal, D. C. (2020). Reading promotion, behavior, and comprehension and its relationship to the educational achievement of Mexican high school students. *Cogent Education*, 7(1).
- Morales Sánchez, M. I. (2018). Leer literatura en la era digital. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2).
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

APÉNDICES

Apéndice A

Cuestionario diagnóstico

Edad: _____ Semestre: _____

Contesta las siguientes preguntas de la manera más sincera posible. Tus respuestas serán completamente anónimas.

1. ¿En qué momento de tu vida te iniciaste como lector? (Marca con una X la opción que corresponda)

Infancia _____ Adolescencia _____ Adulthood _____

¿Qué edad tenías aproximadamente? _____

2. ¿Recuerdas cuál fue esa primera obra literaria (o texto en general) que logró atraparte?

Menciónala: _____

¿A qué género pertenecía?

Novela _____ Cuento _____ Poesía _____ Ensayo _____ Otro _____

3. ¿Cómo fue dicha experiencia de lectura?

4. ¿Te gusta leer poesía? Explica brevemente por qué sí o por qué no.

5. Independientemente de tu respuesta anterior, ¿existe un poema, obra poética o poeta que llame tu atención por algún motivo?

6. ¿Qué tantos cursos sobre poesía has recibido en la Facultad de Letras Españolas? Nómbralos.

7. ¿Consideras que dichos cursos han sido buenos, relevantes o suficientes para tu formación en el género poético? ¿Por qué?

8. ¿Por qué crees que la enseñanza de poesía es importante para tu formación como licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas?

9. ¿Qué propondrías para mejorar la enseñanza de poesía en esta facultad?

10. ¿Cuál es, para ti, el valor de la poesía como género literario?

Apéndice B

Cartografía lectora

A continuación se presenta una lista con las y los autores a los que se ha recurrido para elaborar este proyecto de promoción de lectura de poesía, así como las obras que serán leídas y comentadas en cada sesión. Cabe destacar que se trata de una cartografía todavía preliminar y abierta a sugerencias de mejora, pues la intención del investigador es adaptarse, en medida de lo posible, a las necesidades y gustos lectores del grupo, aspectos que sólo podrán conocerse a medida que la intervención avance. Los tiempos contemplados y las dinámicas previstas para el abordaje de cada obra también pueden variar con respecto al ritmo de trabajo y al interés de los participantes.

Por las características ya explicadas de este proyecto, se hará énfasis en la lectura de poesía amorosa. No sólo se propondrán poemas sobre amor de pareja —que suele ser la concepción de “poema de amor” —, sino que además se intentará diversificar e incluso desafiar el canon de esta temática mediante textos sobre amor fraternal, familiar o hacia un destinatario fuera de lo común, material o inmaterial, vivo o inerte. Aparte de fomentar la lectura de cualquier tipo de poema, el objetivo es generar una reflexión acerca de las distintas manifestaciones del tema amoroso en la poesía y en la vida misma, a fin de establecer un vínculo entre literatura y realidad.

Debido a que se trabajará con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Veracruzana, la mayoría de los textos se insertan en la tradición hispanoamericana y española de los siglos XX y XXI, en concordancia con los temas que actualmente son objeto de estudio para los participantes de acuerdo al mapa curricular del programa educativo. Sin embargo, también se contemplaron autores y autoras provenientes de otras tradiciones literarias del mundo.

Autor	Texto	Objetivo de reflexión y aprendizaje
Rubén Bonifaz Nuño	<p><i>El manto y la corona</i> (1958):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poema 18 • Poema 32 <p>“Canciones para velar su sueño” (1949)</p>	<p>Se pretende que los estudiantes valoren una expresión amorosa más apegada a la tradición clásica, aunque con las innovaciones estilísticas propias del siglo XX.</p> <p>Bonifaz Nuño, especialmente con <i>El manto y la corona</i>, marca un antes y un después en este ámbito, por lo que vale la pena acercarse a su obra.</p>
Carlos Pellicer	<p><i>Hora de Junio</i> (1937).</p> <p>Selección de sonetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “¿Por qué si ya estoy lleno de mí mismo...?” • “Amor así, tan cerca de la vida...” • “Vuelvo a ti, soledad, agua vacía...” 	<p>Estos poemas acercarán al grupo a la lectura de poemas de estructura clásica como el soneto, aunque también serán capaces de contrastar cómo dicha tradición formal puede enriquecerse con una</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • “Junio me dio la voz, la silenciosa...” • “Hoy hace un año, Junio, que nos viste...” • “Éramos la materia de los cielos...” 	<p>serie de recursos más contemporáneos. En general, Carlos Pellicer es una figura indispensable en la poesía lírica del siglo XX, sobre todo en la de corte amoroso.</p>
Enriqueta Ochoa	<p>Selección de poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Retrato en sepia” • “Reencuentro” • “La fiesta del sentido” • “Cuadros de Xalapa bajo la lluvia” 	<p>La poesía de Enriqueta Ochoa representa un desafío en cuanto a la concepción tradicional del poema amoroso, ya que se aborda, por ejemplo, el amor maternal y el amor hacia una ciudad. Además, la utilización de símbolos religiosos en combinación con un marcado erotismo sientan las bases de una expresión poética poderosa.</p>
Alejandra Pizarnik	<p>Selección de poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Írme en un barco negro” 	<p>Entre las autoras y los autores que forman parte de esta selección, Alejandra</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • “Cielo” • “Voy cayendo” • “Sólo un amor” • “Más allá del olvido” • “Cenizas” 	<p>Pizarnik es, probablemente, la más original. Su estilo disperso, nervioso y tendiente a la incertidumbre hace que el poema de amor sea leído desde un punto de vista ajeno a las formas canónicas de este tipo de textos.</p>
Thelma Nava	<p>Selección de poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Casi el verano” • “Las señales” • “Irrealidad” 	<p>Thelma Nava es una de las principales representantes de la poesía amorosa del siglo XX en México, generalmente asociada a la Generación de Medio Siglo. La riqueza de sus imágenes y el trasfondo simbólico de sus textos hará que el lector conozca una nueva fuerza expresiva del poema de amor.</p>
Luis García Montero	<p>Selección de poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cabo Sounion” 	<p>Luis García Montero, como principal representante de la</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • “El amor” • “Si alguna vez no hubieses existido” • “Tú me llamas, amor, yo cojo un taxi...” 	<p>llamada <i>poesía de la experiencia</i>, cambia el paradigma del género poético al utilizarlo para retratar la vida en la ciudad y el diario acontecer a través de un lenguaje asequible pero no carente de profundidad ni de apego a la tradición. En este sentido, los poemas de amor de García Montero podrían ser de especial interés para los lectores por su perspectiva más terrenal.</p>
Odette Alonso	<p>Selección de poemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Antesala del miedo” • “Balcón al mar” • “Transparencia” • “Fábula del aguador y la ciudad de enfrente” 	<p>De nacionalidad cubano-mexicana, Odette Alonso es hasta nuestros días una de las principales exponentes del poema amoroso en nuestro idioma. Su poesía, nostálgica e imponente en su afán de redescubrir al ser</p>

		amado, es suficientemente relevante para ser considerada en esta cartografía.
Rosa Berbel	<p>Selección de poemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Siglo 22” • “Luna de cosecha” • “Limpieza general” 	La poesía de Rosa Berbel es la propuesta más reciente en esta lista. Llama especialmente la atención por la vigencia de sus temáticas, entre las que se encuentran las relaciones afectivas. Al mismo tiempo, recurre a la preceptiva española para crear poemas de gran musicalidad y cuidadosa factura.

REFERENCIAS DE CARTOGRAFÍA LECTORA

A media voz. (s.f.). *Odette Alonso*. <http://amediavoz.com/alonsoOdette.htm>

Berbel, R. (2022). *Los planetas fantasma*. Tusquets editores.

Bonifaz Nuño, R. (2020). *De otro modo lo mismo*. Fondo de Cultura Económica.

Morales, D. (2013). *Thelma Nava* [Antología, Material de Lectura]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ochoa, E. (2008). *Poesía reunida*. Fondo de Cultura Económica.

Pellicer, C. (1984). *Hora de Junio. Práctica de vuelo*. Fondo de Cultura Económica,
Secretaría de Educación Pública; Colección Lecturas Mexicanas.

Pizarnik, A. (s.f.). *Poesía completa (1955-1972)*.

https://libroschorcha.files.wordpress.com/2017/11/poesia_completa.pdf