



EL AULA DE LITERATURA. PROBLEMAS EN LA LECTURA ADOLESCENTE Y POSIBLES SOLUCIONES

THE CLASSROOM OF LITERATURE. DETECTION OF PROBLEMS IN TEENAGE READING AND POSSIBLE SOLUTIONS

Mario Paz González¹

IES Juan del Enzina, León, España.

mpazg@educa.jcyl.es

Resumen

A través del análisis de la bibliografía especializada sobre la legislación educativa y los hábitos de lectura de los jóvenes, se observa cómo, en la mayoría de las ocasiones, la experiencia individual y emocional de la lectura ha cedido terreno en la enseñanza, desde hace mucho tiempo, a los aspectos cognitivos del proceso lector, al enfoque filológico y a la visión historicista de la literatura. Se trataría entonces de comprobar cómo, sin abandonar estos aspectos y compitiendo con el influjo de las redes sociales, es posible acercar la lectura literaria y la lectura de clásicos a los adolescentes implicándolos en el proceso lector. Para ello, se trabajó con dos grupos de estudiantes de un centro urbano combinando, a la hora de analizar los resultados, técnicas cuantitativas propias de las ciencias sociales (datos, estadísticas) y otras de la etnografía en contextos educativos (cuestionarios, notas personales, diarios). La conclusión principal a la que hemos llegado es que, si los alumnos se sienten acompañados a lo largo del proceso de lectura, acaban acercándose a la literatura, incluso aquellos que, en principio, mostraban rechazo hacia esta.

Palabras clave: Educación literaria - Hábitos de lectura - Estrategias Lectoras - Educación postsecundaria - Etnografía

Abstract

Based both on the analysis of specialized bibliography on education laws and the compilation of reading habits among students, it is observed how, in most cases, the intimate and emotional experience of reading has given ground for a long time to studying the cognitive aspects of the reading process, the philosophical approach and, thirdly, to the historical vision of literature. Hence the necessity to verify the possibility and the means to bring reading classic literature closer to adolescents by involving them in the reading process itself without setting aside the three aspects mentioned above nor the challenge of competing with the strong influence of social networks on our target readers. For this purpose, our analysis is based on the results obtained from the study of two groups of students from an urban school center combining quantitative techniques proper to social sciences -data, statistics...- with those of ethnography in educational contexts -questionnaires, personal notes, diaries and the like. The main conclusion we have reached is that, if students feel accompanied throughout the reading process, they finally approach literature, even those who, in principle, showed rejection to it.

Keywords: Literacy Education - Reading Habits - Reading Strategies - Postsecondary Education - Ethnography

Recepción: 03-01-2022

Aceptación: 19-05-2022

INTRODUCCIÓN

Aunque hemos concretado el título con un subtítulo más certero e informativo, la elección del primero, incluida la palabra “aula” (y no “clase”, “materia”, “asignatura”), obedece al deseo de manifestar la importancia del espacio en el que se desarrolla buena parte del trabajo de iniciación y contacto del adolescente con la literatura. Por otro lado, coincide en buena medida con la propuesta de “aula de Literatura” planteada por Analía Gerbaudo (2013), según la cual “cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección de los contenidos pautados por los Ministerios” (p.3), es decir, un ajuste entre los textos propuestos, las capacidades del alumnado y las actividades que se realizarán en torno a la lectura.

Hemos elegido el primer curso de Bachillerato, que en España es el de los alumnos de 16 años, porque es precisamente esa la edad en la cual, según los expertos, desciende bruscamente el hábito lector. Averiguar por qué y cómo paliarlo es el eje de este trabajo.

También, responder a preguntas que han marcado el desarrollo y la orientación de esta propuesta: ¿se lee menos que antes? Y, si es así, ¿respecto a qué época? ¿Cuánto han influido las nuevas tecnologías en ello? ¿Cuánto influye la velocidad de la vida actual para establecer un canon tácito de lecturas para adolescentes? ¿Contribuye el marco legislativo español a un mayor fomento de la lectura? ¿Qué es un clásico y por qué no se leen los clásicos? ¿O sí se leen? ¿Es cierto que no se lee “alta literatura”? Y, si es así, ¿qué literatura se lee? ¿Crea la escuela lectores? ¿Qué son las lecturas obligatorias y qué papel juegan? ¿Cuánto tiempo se dedica a leer en el aula? ¿Se acompaña a los alumnos en el proceso lector?

1. Fundamentación teórica: análisis bibliográfico

1.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de leer?

En la actualidad, “leer” ya no consiste solo en leer el periódico o un libro completo. Existen muchas formas fragmentarias de lectura a las que han contribuido las nuevas tecnologías, los *smartphones* y las redes sociales. Por ello, cuando hablamos de cuánto se lee hoy convendría distinguir entre la cantidad y la calidad. También en la literatura existen formas literarias, no siempre nuevas (la micropoesía, el haiku, el aforismo, el microrrelato, etc.), que han encontrado su hueco en esta época marcada por la velocidad. Que los jóvenes participan de este modo fragmentario y heterogéneo de lectura es un hecho. Analizado desde una perspectiva optimista (Lluch, 2014), los datos hablan por sí solos, algo que corrobora el informe de la Federación de Gremios de Editores de España (en adelante FGEE) sobre los hábitos de lectura a lo largo de 2018:

Si bien la lectura en adolescentes es más habitual que entre la población adulta, además de libros, los jóvenes de 15 a 18 años son el segmento con mayor número de lectores de páginas web o de artículos o textos largos en Redes Sociales. (FGEE, 2019, p.94)

Según este informe, la lectura de webs, blogs y foros alcanzaría el 83,2%, seguida por un creciente 73% para las redes sociales. Además, algunas de estas, como Instagram, favorecen la visibilidad pública de la lectura, otorgándole un carácter social, interactivo y universal, acercando lectores y escritores.

Sin embargo, otros autores, desde una perspectiva poco optimista denunciaron hace tiempo (Pindado, 2004) que la lectura real de obras literarias entre adolescentes era sustituida cada vez más por el ocio audiovisual. Asimismo, el informe citado unas líneas más arriba corrobora esta tendencia, pues si bien el 70,8% de niños de entre 10 y 14 años son lectores frecuentes, esta cifra baja estrepitosamente entre los 15 y 18 años, situándose en un 44,7% (FGEE, 2019).

1.2. Lectura y legislación

La primera pregunta que deberíamos formular es: ¿contribuye el marco legislativo al objetivo primordial de aprender a través de la Literatura? Sería muy fácil culpar de que no sea así a las leyes educativas, pues, como señaló Arnold Bennett (1942), ningún plan de enseñanza “ha sido fraguado exclusivamente con arreglo a la idea directora de que el objetivo de la educación es conseguir una vida plena” (p.61). Pero, cabe constatar que las leyes no son la solución al problema, solo ofrecen el marco, su puesta en práctica es tarea del día a día docente.

Es cierto, como destacó Elena Jiménez Pérez (2017) al analizar la legislación española desde 1970, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, hasta 2013, año de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE), que ninguna de estas normativas destaca la formación de lectores futuros como un objetivo prioritario, ni siquiera en la especialidad de Lengua y Literatura, pero, aun así, concluye, la relevancia otorgada a la lectura tampoco parece escasa.

Los parámetros formulados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE) -consistentes en el aprovechamiento de las bibliotecas escolares, el desarrollo de planes de fomento de la lectura o la consideración de esta como parte del proceso de aprendizaje- han estado presentes en España tanto en la LOMCE, vigente entre 2013 y 2020, como en su predecesora y todavía en vigor, la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) de 2006, tal como señaló Fernando Trujillo (2017). Precisamente, en el apartado 24 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), que abarca de los 12 a los 15 años, y el Bachillerato (de los 16 a los 17 años), para la

LOMCE se recalca que la lectura y la escritura “desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015, p. 358).

Lo mismo sucede con la nueva ley que ha entrado en vigor en 2021, denominada Ley Orgánica de Modificación de la LOE (en adelante LOMLOE). En su punto dieciocho se menciona, en su apartado segundo, que con el “fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias” (Jefatura del Estado, 2020, p. 122893), recuperando así el espíritu original de la LOE, en cuyo texto figuraba esta propuesta.

Siendo, pues, el marco legislativo claro y favorable, ¿cabría pensar entonces que donde no se logran los objetivos deseables es en la concreción de esta legislación en las aulas?

1.3. Lectura y centros escolares

Se ha debatido mucho sobre el papel de los planes de lectura y las bibliotecas escolares en la adquisición de hábitos lectores (Sánchez-García y Cubero, 2015), algo que también figura en la legislación educativa. En el Título VIII de la LOMCE, Artículo 157, apartado b, se habla de la obligatoriedad de poner en marcha los primeros por parte de los centros. Y el Título IV de la misma ley, capítulo II, artículo 113, bibliotecas escolares, apartado 3, pone la biblioteca como “eje vertebrador” de la actividad lectora del centro y del propio plan de lectura.

Pero la realidad dista de la teoría, como señaló Giménez Chornet (2014), en su análisis de la encuesta del Ministerio de Educación español en 2013 sobre bibliotecas escolares, pues solo entre 10,8 y 17,9% de las incluidas puede considerarse como tal en sentido estricto. La mayoría son espacios de usos múltiples, lugar de castigo, sala para reuniones, almacén, etc. Para este autor, hay una relación evidente entre esta dejadez y los pobres resultados en comprensión lectora de España en el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (en adelante informe PISA, por sus siglas en inglés) y el informe de Progreso en el Estudio Internacional de Competencia de Lectura (en adelante PIRLS), desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA por sus siglas en inglés), que en su edición, de 2011 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2011, p. 153), sitúa a España en el nivel intermedio.

Que el número de lectores desciende bruscamente al desaparecer la presión de las lecturas escolares podría deberse, como ha señalado Víctor Latorre (2007), a que el efecto de la escuela sobre el hábito lector llega a resultar “pernicioso” al tratarse de lecturas no siempre “fáciles” a las que los alumnos tienen que enfrentarse casi siempre en solitario y asociadas, no con el placer lector, sino con la imposición y el aprendizaje.

También según Juan Mata (2010):

El acceso a los textos literarios se produce en las aulas de manera académica, anodina, desentendida del mundo [...] de modo que la literatura, lejos del vitalismo y la transgresión que se le asigna, queda reducida a una simple materia de estudio. (p.112)

Por su parte, Sanjuán (2011) y Dueñas Lorente (2018) insisten en una idea similar. Según este último, los jóvenes rechazan la lectura porque consideran que el modo de evaluación tradicional (resúmenes, controles, fichas, etc.) va contra el placer y la libertad del lector. Esto, según este autor en otro texto más reciente, se ha intentado paliar con el nuevo enfoque evaluador que propone el Decreto 1105/2014 (Dueñas, 2019) aludido más arriba.

1.4. Lectura y vida adulta

El actual abandono de la lectura de los adolescentes de 16 a 18 años parece un hecho probado, como hemos visto en el descenso señalado en los últimos informes de la FGEE. Incluso en la prensa diaria, en concreto en el diario español *El País*, se recordaba esta cuestión haciéndose eco de los datos de estos informes al destacar que “la frontera es el paso de la secundaria al Bachillerato, instante recogido por los gráficos como deserción en masa”, pues es importante recalcar que el mayor índice de uso de Internet por día se encuentra entre los jóvenes de 16 a 19 años (Riaño, 2019).

Además, por lo que podemos comprobar, una vez abandonada la escuela, la elección de lecturas depende en escasa medida de los aprendizajes allí adquiridos. De nuevo, el informe de la FGEE de 2019 constata que, entre los lectores adultos, la influencia a la hora de escoger sus lecturas tiene procedencias diversas. Más que del ámbito académico o especialista (críticas, profesores, etc.), la mayor parte prefiere seguir su propio criterio o las recomendaciones de familiares y/o amigos (52,7%) y de las redes sociales, foros, blogs, etc. (25,6%). Solo un pequeño porcentaje sigue las propuestas de librerías (5,5%) y bibliotecas (3,1%).

¿Falla el sistema educativo a la hora de crear lectores? Algunos estudios -Ibarra y Ballester (2014) y Dueñas (2019)- así lo demuestran, y los datos parecen darles la razón. Según Yubero y Larrañaga (2015), solo 13% de los universitarios mantienen hábitos de lectura consolidados. Y, en muchos casos (Dueñas, 2019), son lectores de *best-sellers*, no necesariamente literarios y sí comerciales.

Visto esto, es posible pensar que la enseñanza de la Literatura ha obviado en buena medida su sentido educativo, como parte de la formación intelectual y humana de los futuros adultos. También su capacidad para adentrarse en el entorno social e histórico, para desarrollar la creatividad o la capacidad de fabulación de los jóvenes, para mostrar

mundos, realidades y opciones vitales diferentes cuyo conocimiento nos haga más empáticos, tolerantes y críticos con una realidad cuyo conocimiento e interpretación es posible a través del arte; pues como decía Ray Bradbury (2020), “[...] si el arte no nos salva, como desearíamos, de las guerras, las privaciones, la envidia, la codicia, la vejez ni la muerte, puede en cambio revitalizarnos en medio de todo” (p.11).

1.5. Lectura y docencia

Aunque influyan factores externos (horarios, distribución de espacios y currículos), abandonar a los adolescentes frente a una obra clásica de la Edad Media (*El libro de Buen Amor* o *La Celestina*, entre otras) o de los siglos XVI y XVII (*Lazarillo de Tormes*, las *Novelas ejemplares*, *El caballero de Olmedo*) o, incluso, posteriores (Bécquer, Galdós, Baroja, Unamuno), obligándolos a que la lean en su casa sin más apoyo que unas breves explicaciones dadas en el aula es algo mucho más común de lo que parece en el sistema educativo español, como señala Cristina Cañamares (2019). Así, resulta complicado que el alumno pueda entender la lectura como disfrute. Pensamos que es preciso acompañarlos, que sientan que esas propuestas pueden ser asequibles y placenteras. Para lograr esto, faltan lo que algunos expertos denominan experiencias de lectura en el aula.

Conseguirlas no es sencillo, tienen que concurrir una serie de circunstancias: “[...] solo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (Larrosa, 2003, p.39-40). Esto, y el hecho de que su evaluación no es sencilla, fuera de los métodos tradicionales provoca miedo, cuando no rechazo entre los docentes frente a propuestas de este tipo. Ante eso, suele preferirse la interpretación canónica de una obra frente a la interpretación emocional y subjetiva derivada del encuentro del adolescente con esta.

Sin embargo, pensamos que este tipo de lectura es un buen punto de partida, para crear verdaderas experiencias lectoras. Debe evitarse, en cualquier caso, una ceguera autocomplaciente. Aunque los datos aludidos de la FGEE parezcan apuntar efectivamente a que los hábitos lectores de los alumnos de Bachillerato descienden en España de forma alarmante, nuestra obligación como docentes pasa por acercarles obras y autores clásicos, pues “no es posible concebir ninguna forma de enseñanza sin los clásicos” (Ordine, 2021, p.98). Nos referimos a “clásicos” entendido este concepto en el sentido de autores y textos consagrados por la tradición o, como ha señalado, Nuccio Ordine, “un clásico es un texto que a lo largo del tiempo consigue responder a las preguntas de sus lectores” (Hernández, 2017). Se trata, en cualquier caso, de autores, no siempre de actualidad a los que *motu proprio* los adolescentes no se acercarían. Pero, para ello, pensamos que es preciso acompañarlos en el proceso, algo, como hemos dicho, poco frecuente, así como ofrecerles propuestas seductoras, pues la lectura es un modo de

acceso al Conocimiento, con mayúscula, pero también un refugio, un espacio para la reflexión, el autoconocimiento y el disfrute. Y esto debe hacerse sin conformismos ni derrotismos, para no acabar convirtiéndonos en lo que George Steiner ha denominado “sepultureros afables” (Steiner, 2004, p.26).

2. Objeto de estudio y metodología

Vivimos tiempos en los que lo enérgico, lo rápido, lo útil y lo práctico son valores imperantes; mientras que la serenidad, la lentitud y lo aparentemente inútil, es decir, el estudio de las Humanidades o de las Artes, entendido esto en su sentido tradicional, tal como hace Ordine (2021) goza de injustificado desprestigio. Italo Calvino lo ilustró magníficamente al final de su ensayo sobre la rapidez, incluido en sus propuestas para el actual milenio, al recordar la historia del sabio Chuang Tzu, al que el rey pidió que dibujara un cangrejo (Calvino, 2002). A similares retos se enfrenta el docente de Humanidades, pues el florecimiento de los frutos sembrados tardará en llegar, pero llegará, aunque quizás ya no lo veamos.

El objetivo principal de nuestra propuesta es el de ver cómo es posible contribuir a la transición desde las lecturas juveniles y adolescentes (autores de moda entre el público adolescente español, tales como: Blue Jeans, Jordi Sierra i Fabra, Laura Gallego, Agustín Fernández Paz, entre otros) a aquellas que puedan servir para mantener una vida lectora activa y rica en la edad adulta. Asimismo, indagar en la adquisición o falta de hábitos de lectura y en las estrategias para consolidarlos o crearlos buscando los factores emocionales subjetivos que pueden intervenir en la relación de los adolescentes con la literatura. Al tener esto en cuenta, el enfoque metodológico combinó técnicas cuantitativas de las ciencias sociales (datos y estadísticas) y otras de la etnografía en contextos educativos “desarrollada en Francia a principios de los 90” (Sanjuán, 2011, p.88), basadas en la observación (cuestionarios, notas personales y diarios).

3. Contextualización en el marco educativo

Para desarrollar esta propuesta hemos elegido dos grupos de alumnos de la asignatura optativa de Literatura Universal de 1º de Bachillerato durante el curso 2020-2021 del IES Juan del Enzina, de León (España), un instituto ubicado en el centro de una pequeña ciudad de provincias (de apenas 124.772 habitantes, según el último censo), donde confluyen todas las líneas de autobuses, lo que explica, tal y como se dice en su Proyecto Educativo (apartado 2.1.4.), la variedad sociocultural del alumnado, tanto del centro como “de la periferia de la ciudad”. El instituto oferta la ESO y el Bachillerato, diurno y nocturno, pero también un ciclo de Formación Profesional Básica de Agrojardinería y Composiciones Florales y es un centro de referencia para alumnos con problemas motóricos.

En su plan de lectura, elaborado según la legislación vigente, se describen los medios con los que cuenta la biblioteca, tanto bibliográficos como espaciales o técnicos. Pero también sus carencias humanas (como la falta de profesores con horario suficiente para atenderla) y económicas.

También en la programación del Departamento de Lengua, en el “Apartado 4. Estrategias, instrumentos y criterios generales de evaluación”, abundan las referencias a la evaluación de lecturas mediante exposiciones orales, controles escritos o ejercicios específicos. Incluso se añaden en cada curso “Medidas que promueven el hábito de la lectura”, en las que se proponen lecturas obligatorias y voluntarias que combinan las obras clásicas de la historia de la literatura española con otras actuales de literatura juvenil.

4. Puesta en práctica

4.1. Toma de contacto

Nuestra primera estrategia consistió en realizar una encuesta anónima al alumnado para conocer su visión acerca de la lectura, los dispositivos electrónicos y su uso de Internet como forma de ocio, incluida las redes sociales. Optamos por el modelo de entrevista estandarizada propuesto por Heredia Ponce y Romero Oliva (2019), por su claridad y concisión y porque nos permitía obtener datos sistemáticos cualitativos y cuantitativos, así como conclusiones generales acordes al propósito buscado.

Los resultados nos sorprendieron. Por ejemplo, comprobar que el número de alumnos sin carnet de la biblioteca pública es bastante superior al de los que sí lo tienen (68% frente a 32%) o que, tratándose de una optativa como Literatura Universal, solo el 20% se declare aficionado a la lectura, cuando ellos mismos confiesan que sus padres leen (67%), sobre todo libros tradicionales en soporte de papel.

Como era esperable, entre las aficiones preferidas de los estudiantes, además de escuchar música o salir con amigos, se encuentra Internet para ver películas, series o acceder a otro tipo de contenidos de entretenimiento, tales como los videojuegos. Tampoco nos sorprendió que la lectura ocupe el último lugar en el ocio de los jóvenes, arrinconada junto con los programas de televisión abierta, no a la carta. Por todo ello, en su equipaje para un fin de semana, el teléfono móvil es prioritario (96%), seguido del ordenador portátil o la tablet, relegando el libro o el *e-book* al último puesto.

Aun siendo conscientes de sus riesgos, todos utilizan las redes sociales (fundamentalmente Instagram, seguida de WhatsApp) a las que ven como entretenimiento y diversión, pero también como forma de socialización, porque sirven para compartir sus aficiones (67%). A estas dedican entre 6 y 10 horas semanales, el 40% de los jóvenes; entre 20 y 30 horas semanales, el 20%, y entre 30 y 40 horas cada siete días, el 13%; conectándose en la

mayoría de los casos desde el móvil y, en segundo lugar, el ordenador, la consola o la tablet. Este exceso se ha acentuado con la pandemia, al aumentar la permisividad de los padres que no quieren que sus hijos pierdan contacto con sus pares, aunque ello implique un abuso generalizado de estos dispositivos (Cívico et al., 2021).

Al preguntarles qué es para ellos la lectura o que propongan conceptos asociados a esta, la mayoría destaca mecánicamente el “aprendizaje” (así se lo hemos inculcado), quedando muy relegados otros aspectos, tales como: “evasión”, “diversión”, “disfrute” o “entretenimiento”. Las respuestas acerca de las lecturas escolares que se establecen como obligatorias en el instituto van en esa misma dirección. La mayor parte de los alumnos (93%) las considera necesarias porque “suben nota”, “forman parte de la asignatura”, “sirven para tener más conocimientos” o “para que leamos”. Sin embargo, cabe constatar que, entre los pocos que manifiestan estar en contra (el 7% restante), las respuestas son tanto o más reveladoras. Creen que estas lecturas “deberían ser opcionales” en lugar de obligatorias, que “muchos compañeros no las leen” y que “no se puede obligar a leer”.

Entre las lecturas preferidas de los estudiantes, ocupan un lugar destacado los cómics (15%), así como la novela juvenil o similar, de temáticas como el amor (23%), policiales (18%) y de terror (15%), por encima de cualquier otra. Entre las últimas lecturas que recuerdan, se encuentran las de carácter obligatorio (51%) y las elegidas por ellos mismos (49%). Además, confiesan que estas últimas casi siempre se escogieron por recomendación de un amigo o familiar (23%) o por otro medio, incluidas las redes sociales (3%), pero nunca por la recomendación de sus profesores.

4.2. Estrategias de acercamiento

En el lenguaje actual relativo al mundo de la educación es frecuente oír hablar de conceptos como “gamificación” o “inteligencia emocional” como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso nos preguntamos: ¿Qué mejor “gamificación” que la elección de un buen libro que nos haga vivir vidas diferentes a la nuestra? ¿Qué mejor enseñanza desde la emoción que ver con los alumnos las virtudes de la literatura, compartir con ellos el deslumbramiento del descubrimiento? Como señala María Jesús Cruz Gimeno (2014):

En las aulas se enseña al alumnado a comprender textos, a valorar las fuentes de información, a ser honestos con la creación de contenidos, a escoger, a ser autónomos, en definitiva a ser adultos y tener criterio; pero no les podemos imponer que lean. Ellos escogerán [...] los profesores muestran el camino y la lectura seduce a los alumnos, pero ellos son libres para después leer o no. Ahora bien, los mayores tenemos la obligación de mostrarles lo que se van a perder si no leen. (p.38)

Pero, ¿cómo mostrar ese camino? Es habitual, en el sistema educativo español, poner un libro o dos al trimestre como lecturas obligatorias que el alumno debe leer sin tener la posibilidad de elegir entre más de una, ya que la elección la realizó previamente el profesor. Pueden ser obras de literatura juvenil recientes u obras y autores consagrados. En cualquiera de estos casos, creemos que hay que despojarlas del peso de lo académico y que ya hemos apuntado (resúmenes, exámenes, test o fichas), así como de su excesiva instrumentalización por el abuso del enfoque estructuralista frente a la experiencia lectora subjetiva. Es preciso conseguir que el alumno se sienta partícipe del mismo proceso de elección, por eso pensamos que ya no es válido un libro único para un grupo de alumnos que, sin duda, será heterogéneo. Es fácil que ese libro conecte con algunos, pero difícilmente lo hará con todos.

Como nos recuerdan Dueñas y otros (Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014):

El punto de llegada, la “alta literatura”, resulta poco discutible; conviene, sin embargo, cuestionarse el modo, esto es, los procedimientos de aproximación a la literatura así como la propia selección de los textos, si se pretende que las experiencias de lectura conlleven un componente vivencial, si se busca que leer suponga algo más que entretenimiento o mero requisito para la superación de una asignatura. (p. 36)

Por ello, nuestra propuesta consistió en presentarle al alumnado un listado muy amplio (cuarenta por trimestre) de lecturas vinculadas al programa, clásicos de ayer y hoy, con una pequeña información sobre el contenido de cada una, para darles la oportunidad de ser ellos mismos los que eligieran; permitiéndoles que, incluso una vez comenzado, pudieran desechar el libro que no cumpliera las expectativas deseadas y sustituirlo por otro del listado. Además, aunque el temario de la materia inicia la historia de la literatura en orden cronológico, partiendo, incluso, de los orígenes de la escritura, decidimos comenzar por la época más reciente (siglo XX), para que la conexión con los títulos elegidos fuera mayor. Eso nos permitía incluir nombres como: Paul Auster, Raymond Carver, Jorge Luis Borges, Lucia Berlin y Milan Kundera. Se incluyeron en los trimestres siguientes, para los períodos históricos anteriores, algunos ejemplos de novela histórica más o menos actual de calidad (Naguib Mahfuz, Gore Vidal, Pierre Grimal y otros), cuya lectura pudiera facilitar su acercamiento al alumnado.

Para elaborar esa lista optamos por tres condiciones indispensables, la primera, aunque parezca una obviedad, fue que los hubiera leído el profesor y que le hubieran gustado o, incluso, apasionado; la segunda, que tenían que ser adecuados al nivel del curso elegido y la tercera, que fueran acordes con el temario de la materia. Elaborar esto exige un amplio bagaje lector por parte del docente, pero es imposible transmitir pasión por la lectura si el libro recomendado no ha sido leído, sino que procede de algún listado proporcionado, por ejemplo, por las editoriales.

Un cuarto criterio fue el de la extensión. Si muchos adolescentes confesaron no sentir un especial interés por la lectura, sabíamos que se desanimarían si se les proponía un único libro de trescientas o cuatrocientas páginas. Hemos comprobado que es mejor ofrecerles obras de muy variada longitud (incluso clasificadas por esa misma longitud) para así facilitarles la elección. A los que terminaron la primera lectura, se les recordó que todo libro de la lista sería valorado como lectura voluntaria y puntuado como tal. Ambas propuestas fueron bien recibidas. El objetivo era premiar la lectura y no penalizar la falta de esta cuando el esfuerzo para algunos alumnos era casi sobrehumano.

Sin embargo, es preciso puntualizar que no hay una receta única para este tipo de listado, ni todas las etapas ni todos los cursos ni todos los grupos son iguales, ni tampoco el bagaje lector de cada docente. Además, cada profesor debe adaptar, como hemos hecho nosotros, su plan de lectura a las necesidades y características propias y a las del grupo de alumnos.

Nuestra siguiente estrategia, en años anteriores al Covid, consistía en llevar a los alumnos a la biblioteca del instituto (sorprende ver cuántos ignoraban su existencia) y, una vez allí, pedirles que buscaran los libros del listado y los fueran disponiendo uno a uno sobre una o varias mesas para que pudieran ser visibles para todos. Con este sencillo trabajo de campo, podían verlos, tocarlos, olerlos, hojearlos y ojearlos, leer algún fragmento y apreciar su verdadero grosor. Se buscaba que tomaran una postura activa, que se sintieran partícipes de la elección de la lectura con la que iban a convivir las próximas semanas.

Finalmente, se les pidió que explicaran por escrito, con brevedad y sinceridad, cuál fue la razón que los había guiado hacia un libro u otro. Además, se llevó a cabo otra estrategia, de carácter voluntario, consistente en que leyeran el texto elegido cada uno de los miembros de la unidad familiar para generar un debate que fuera enriquecedor para todos; los que lo hicieron, así lo manifestaron. Pudimos comprobar que una estrategia tal funciona mejor con obras breves y, de ser posible, de intriga, como *La ratonera*, de Agatha Christie, donde la resolución de un misterio mantiene en vilo al lector hasta el último momento.

4.3. Estrategias de análisis

Como hemos señalado más arriba, abandonar a un adolescente frente a una obra clásica sin proporcionarle apoyo es algo, desgraciadamente, más habitual de lo deseable. Intentemos ponernos en su lugar: se nos impone una tarea que no nos gusta (leer), que lleva tiempo (un libro de trescientas páginas), que no dará una satisfacción inmediata (abarcará, en el mejor de los casos, una semana con una media de dedicación alta), que exige concentración (más que las redes sociales o las series) y que nos aburre (porque

no nos hiperactiva como las pantallas). Podríamos seguir, pero está claro que, ante tal cúmulo de dificultades, son muchos los adolescentes de dieciséis años que abandonan en el primer intento, aunque hayan puesto toda su voluntad.

Como señaló Darío Villanueva, en los últimos años la capacidad de los jóvenes para leer textos complejos ha decaído (Villanueva, 2017). Es, por lo tanto, necesario crear estrategias que favorezcan la reflexión no mecánica sobre lo leído. Una reflexión que incluya el componente emocional, tal como señala Marta Sanjuán (2011):

Sin la implicación emocional del lector no es posible la interpretación. [...] Esa primera lectura impresionista y emocional de los alumnos-lectores debería constituir el punto de arranque de todo proceso de lectura literaria, en cualquier nivel educativo. Luego habrá que analizar y desarrollar esa intuición, con ayuda de herramientas de racionalidad y conocimiento literario. (p.96)

Para esto, le propusimos a los alumnos escribir un diario de lecturas como el publicado por el escritor Alberto Manguel (2004), en el que comentaba una docena de libros al mismo tiempo y que la realidad circundante se entremezclaba con estos. No se buscaba que hicieran un resumen ni una paráfrasis de la lectura, sino que plasmaran, a medida que avanzaban en la obra, el libre fluir de sus intuiciones primeras por muy subjetivas o impresionistas que fueran y cómo la lectura elegida se iba imbricando en su vida. Como punto de arranque, se tuvieron en cuenta los derechos del lector formulados por Daniel Pennac (1993), que no excluyen la posibilidad de saltarse páginas, no terminar el libro y cambiarlo por otro o, incluso, dejarse embaucar por lo que sucede en la historia, tal como hicieron don Quijote o Madame Bovary.

Estas anotaciones de tipo subjetivo o emocional transitaban entre las opiniones personales respecto a los personajes, el desarrollo de la trama o el desenlace, el vocabulario, la toma de citas y hasta comparaciones con su propia realidad (inevitables para quien eligió *La peste*, de Camus), el parecido con otras obras leídas o, incluso, problemas de hoy, como en el caso de quien vio denuncias del clasismo, el sexismo, el racismo o la corrupción en *El gran Gatsby*.

En el segundo y tercer trimestres, conseguida cierta dinámica de trabajo, se les proporcionaron algunas “herramientas de racionalidad” (Sanjuán, 2011, p.96) con el fin de mejorar la precisión de las anotaciones sin que estas perdieran su espontaneidad ni infringieran los derechos de Pennac. Se les ofreció un cuestionario acerca de aspectos estructurales de la obra (narrador, acción y personajes) o su temática, agrupadas las preguntas en bloques, de los cuales podrían ir eligiendo aquellas que eran acordes con lo que ellos demandaban del libro.

Para que la lectura fuera verdaderamente acompañada, se dispuso, además del tiempo que pudieran dedicarle en casa, de un tiempo extra en el aula para así reforzar el

acercamiento a la obra, hacer anotaciones en su diario y preguntar dudas. Es un error pensar que dedicar una hora lectiva a la lectura silenciosa y a tomar notas sobre esta lectura es un tiempo perdido. El aula se convirtió en una biblioteca, en un espacio silente para que hubiera un máximo de concentración, un espacio donde los alumnos trabajaban la lectura y el profesor revisaba y registraba ese trabajo.

4.4. Estrategias de investigación

En la película de animación *Ralph rompe internet* (2018), de Disney, se define la red como un lugar donde la gente compra y se relaciona. Nada se dice del increíble acceso al conocimiento que proporciona gracias a las innumerables bases de datos bibliográficos de bibliotecas públicas, universitarias, nacionales o, incluso, de librerías. O del acceso gratuito a un sinfín de libros, revistas científicas o de divulgación, periódicos, blogs, etc. Algo que muchos adolescentes, centrados en las redes, ignoran. Descubrir esto a los estudiantes es abrirles las puertas de un mundo paralelo, pero mucho más rico, y eso también es tarea docente.

Una forma de acercarse a los libros, de ampliar información sobre los leídos o por leer consistió en bucear en la Red. Si la elección de las lecturas debe estar dirigida desde una amplia oferta, para navegar en internet también es precisa la orientación desde el blog del profesor. Un blog que no tiene por qué albergar contenidos propios, sino actuar como filtro para el acceso a una selección significativa de todo lo que hay en la Red, desde webs de descarga legal de libros hasta foros literarios, comunidades *online* (*Goodreads*, *Entrelectores*, *Lecturalia*, *Librotea*, etc.), blogs, listados de *bookstagramers* o *youtubers* y, también, webs de búsqueda bibliográfica o de trabajos académicos.

Se pidió a los alumnos que, además de la lectura, realizaran pequeños trabajos de investigación y de elaboración de una bibliografía o webgrafía o ambas, del autor o de la época del libro elegido, a través de los recursos ofrecidos en el blog del profesor (Paz, 2021). Se trataba de que elaboraran un trabajo de investigación, aunque no de nivel universitario, sino lo que hoy se denomina un Proyecto Documental Integrado (PDI), que aumentara su Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) potenciando su curiosidad y su habilidad en el manejo de fuentes de información cuyo uso fuese útil en el futuro.

4.5. Otras estrategias

Se plantearon otras estrategias destinadas a revisar los géneros literarios. Por ejemplo, analizar canciones conectadas temáticamente con poemas de autores leídos en clase o comparar la estructura de obras como *Antígona*, de Sófocles, con películas de género judicial. De esta búsqueda de conexiones y similitudes surgieron curiosas afinidades: Petrarca y los Beatles; Séneca, Marco Aurelio, Montaigne, Don Juan Manuel y los libros

de autoayuda; Boccaccio, Chaucer o el Arcipreste de Hita y la globalización; la difusión de la lírica provenzal en el siglo XIII y la del *rock and roll* en el siglo XX o el reguetón en la actualidad; las tramas en Shakespeare, Propp y el cine norteamericano; Alfonso X, Diderot y Wikipedia; Boccaccio, Camus, Byron o muchas obras de ciencia-ficción y la pandemia.

Asimismo, se realizaron estrategias de creación, como la elaboración de textos vanguardistas, según las propuestas por Gómez Toré (Gómez, 2010) y Gianni Rodari (Rodari, 2007), o haikus, tomando como punto de partida la selección elaborada por el profesor y leída en clase, siguiendo a Felipe Zayas (Zayas, 2021); y microrrelatos, imitando modelos de Augusto Monterroso, José María Merino y Max Aub. Incluso, labores de difusión (como exposiciones orales, creación de una cuenta de Instagram y otras), aunque pensamos como María Jesús Cruz Gimeno (2014) que: “La tarea de los docentes no es animar con frases acertadas a que los alumnos cojan libros, sino enseñar a leer” (p.38).

5. Evaluación del proceso

Para evaluar el proceso, seguimos modelos cuantitativos y cualitativos: cuestionarios, anotaciones de alumnos y profesor, tablas de seguimiento de las actividades y listados de los libros más leídos.

En la elección del libro, el 59% de los alumnos lo escogió por su brevedad. Eso les permitió (27%) añadir una segunda lectura y, en algunos casos, una tercera (8%) que, ya se dijo, obtuvieron una calificación extra. Como género, predominó el narrativo (era el más ofrecido), aunque abundó el teatro cuando se abordó el siglo XIX (Ibsen), el siglo XVII (Shakespeare y Moliere) o la Antigüedad Clásica (Sófocles, Plauto). De este último período, bastantes (25%) eligieron autores de poesía (Safo, Catulo y Horacio) o de ensayo (Marco Aurelio y Séneca).

El nivel de concentración de la lectura en el aula fue considerablemente alto, pues el 87% leía y tomaba notas en silencio durante el tiempo asignado. Solo un 13% se distraía o se cansaba con frecuencia. Una cifra similar, aunque algo más baja (78%), es la de alumnos que manifestaron pocas dificultades de comprensión de la lectura. Si las tenían, recurrían al diccionario o al profesor. El resto mostraron más dependencia de este.

En las estrategias de análisis, un 83% utilizó correctamente las herramientas propuestas, tales como el diario y el cuestionario. En un 75% abundó la calidad de las anotaciones sobre la lectura en cuanto a redacción y precisión, aunque, al exponer sus opiniones, hubo muchos errores ortográficos cuanto más espontánea era la escritura.

En las actividades de búsqueda en la red, solo un 53% fue capaz de elaborar con poca o ninguna ayuda del profesor la tarea encomendada. El 47% restante manifestó amplias carencias para manejarse con soltura en las bases de datos o al exponer correctamente los logros alcanzados en su búsqueda.

CONCLUSIONES

La prueba de que el camino no es totalmente errado está en que los treinta y dos alumnos participantes llegaron a leer, incluso para sorpresa de ellos mismos, un total de 129 libros a lo largo del curso, lo que supone una media de cuatro libros por alumno aproximadamente. Esta nueva forma de trabajar obligó a los adolescentes a tomar una postura activa, a reflexionar sobre lo leído y no a buscar el resumen en la red como opción sustitutiva a la lectura de la obra. También a comparar textos de diferentes géneros y épocas, a investigar obteniendo información de fuentes diversas y fiables y a compartir el gusto por la lectura con sus compañeros. Sabemos que no resulta fácil evaluar procedimientos así, pues no se ajustan al modo tradicional, para ello es preciso optar por nuevos métodos de trabajo, basados en la observación y el registro diario, y de evaluación, como las anotaciones en el cuaderno del profesor y las rúbricas.

Con el objetivo de fomentar la coordinación docente, podrían ampliarse experiencias como esta, no solo entre los miembros del Departamento de Lengua y Literatura, sino también entre parte del equipo docente de un mismo nivel. Se podría crear una base de datos renovable año tras año, a partir de la cual cada profesor tendría abundantes sugerencias para su listado particular. Incluiría: obras, niveles, año académico, grado de aceptación en escala de 1 a 10, objeciones o dificultades encontradas.

Como hemos visto casi al principio de esta propuesta, la LOMCE y el Real Decreto 1105/2014 que la desarrolló, así como la reciente LOMLOE, colocan la lectura como eje vertebrador del proceso de enseñanza aprendizaje. Creemos que la enseñanza de la Literatura debe basarse en el fomento de la lectura, fundamentalmente por placer, pero sin excluir la búsqueda del conocimiento. No marginando otros enfoques, no desligándola totalmente del aprendizaje de épocas y ejes cronológicos presentes en el currículo, pero sí dando libertad de elección al alumno para que pueda elegir asumiendo una postura más activa que cuando solo se ofrece una única lectura de carácter obligatorio. También, prestando más atención a la interpretación de las obras desde la óptica del lector, buscando una conexión empática con la lectura. De este modo, la elección se adecuará a sus intereses personales y a sus gustos, sin perder la relación con el currículo.

En la lectura, como dice Lázaro de Tormes, “podría ser que alguno [...] halle algo que le agrade, y a los que no ahondaren tanto los deleite” (Anónimo, 1989, pp. 3-4). A través de la lectura podemos aprender, pero también encontrar entretenimiento y placer. Los

buenos libros ofrecen esas dos, entre muchas otras posibilidades. Sirven para conocer el mundo y a nosotros mismos y, con ello, a los demás. Como dijo Montaigne (1998): “En los libros solo busco deleitarme mediante sano entretenimiento; o si estudio, solo busco con ello el saber que trata del conocimiento de mí mismo y que pueda instruirme para bien morir y bien vivir” (p.98).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anónimo (1989). *Lazarillo de Tormes*. Cátedra.
- Bennett, A. (1942). *Cómo aprovechar mejor la vida*. Juventud.
- Bradbury, R. (2020). *Zen en el arte de escribir*. Minotauro.
- Calvino, I. (2002). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela.
- Cañamares, C. (2019). La lectura de los clásicos en Secundaria. *Graphos*, 21, 41-57. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2019v21n1.46523>
- Cívico, A.; Cuevas, N.; Colomo, E. y Gabarda, V. (2021). Jóvenes y uso problemático de las tecnologías durante la pandemia: una preocupación familiar. *Hachetetepé*, 22, 1-12. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1204>
- Cruz Gimeno, M. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Fórum Aragón*, 12, 37-41.
- Dueñas Lorente, J.D., Tabernero, R., Calvo, V., Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 12, pp. 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02.
- Dueñas Lorente, J. D. (2018). La transición a la literatura de adultos: retos y dificultades. En R. Tabernero Sala (coord.). *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 41-50). Octaedro.
- Dueñas Lorente, J.D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y textos*, 50, 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>.
- Federación de Gremios de Editores de España (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018*. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>.
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe*, 7, 1-11. <http://hdl.handle.net/11336/6506>.

- Giménez Chornet, V. (2014). La biblioteca escolar: La lectura desde la adolescencia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 6, 22-30. <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2014.2186>.
- Gómez Toré, J. L. (2010). Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, 165-175. <http://hdl.handle.net/11162/37893>
- Hernández Velasco, I. (2017). Nuccio Ordine: Los clásicos nos humanizan, nos libran de la barbarie. El mundo. <https://www.elmundo.es/cronica/2017/12/15/5a2adf32e2704ef3778b4575.html>.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2011). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:536b9019-936b-4eb6-a466-15459c87f1a9/pirlstimss2011vol1-1.pdf>
- Ibarra, N. Y Ballester, J. (2014). ¿Crónica de un divorcio anunciado?: La enseñanza de la literatura y la lectura en el siglo XXI. En M. Campos y E. Martos (eds.), *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura* (pp. 189-199). Marcial Pons.
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>.
- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, pp. 97858-97921. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- Jiménez Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones sobre lectura*, 8, 79-90. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi8.10993>.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, 3, 55-76. https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.04.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01.
- Manguel, A. (2004). *Diario de lecturas*. Alianza.

- Mata, J. (2010). La educación como lectura. En A. Basanta (Coord.), *La lectura* (pp. 103-119). CSIC/Catarata.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3, 169-531. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-37>.
- Montaigne, M. (1998). De los libros. *Ensayos, II*. Cátedra.
- Ordine, N. (2021). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Paz González, M. (2021). Webs de búsqueda bibliográfica. *Nebrija, Cervantes y tú*. <https://nebrijacervantesytu.blogspot.com/search/label/libros>
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar*, 23, 167-172.
- Riaño, Peio H. (2019, 27 de enero) Mejor el móvil que un libro: así muere la lectura a los 15. *El País*. https://elpais.com/cultura/2019/01/26/actualidad/1548514109_568316.html.
- Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía*. Planeta.
- Romero Oliva, M. y Heredia Ponce, H. (2019). Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: Tres cuestionarios para su diagnóstico. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 38, 45-63. <http://hdl.handle.net/10662/9618>.
- Sánchez-García, S. y Cubero, S. (coord.) (2015). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07.
- Steiner, G. (2003). *Lecciones de los maestros*. Siruela.
- Trujillo Saez, F. (2017). El sistema educativo. En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España. Informe 2017. Federación de Gremios de Editores de España* (pp. 97-109). https://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf.
- Villanueva, D. (2017). Leer literatura, hoy y siempre. En J. A. Millán, (coord.), *La lectura en España. Informe 2017. Federación de Gremios de Editores de España* (pp. 27-32). https://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf.

Yubero S., Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24, 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>.

Zayas, F. (2021). Taller de Haikus. *Leer.es*. https://leer.es/recursos/comprender/-/asset_publisher/yu6Je5CpDgK3/content/taller-de-haikus-felipe-zayas.

¹ Mario Paz González es Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela y Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de León. En la actualidad, ejerce como Catedrático de Lengua castellana y Literatura en el IES Juan del Enzina en León (España).