

Trabajo Fin de Máster

La lectura expresiva del discurso narrativo-literario
en Bachillerato: leyendo a Delibes

The expressive reading of the literary-narrative
discourse at Secondary School: reading Delibes

Autora

Paola Berné Pallaruelo

Director

Ezequiel Briz Villanueva

Facultad de Educación

2022

RESUMEN

El presente Trabajo Final de Máster parte de la hipótesis inicial de que la lectura expresiva en voz alta puede ser una herramienta muy útil para mejorar la competencia de comunicación oral, la competencia lectoliteraria y, más concretamente, para potenciar el interés por la novela de Delibes -Los Santos Inocentes- ó así como otras lecturas obligatorias en 2º de Bachillerato- además de mejorar al mismo tiempo el ambiente en el aula. Los resultados obtenidos en la aplicación de una secuencia didáctica innovadora en un instituto de Educación Secundaria confirman la hipótesis propuesta. Además, la perspectiva sobre el tema se amplía mediante el análisis de la experiencia del profesorado a través de una serie de entrevistas en las que se observa la necesidad de dedicar más tiempo a la lectura expresiva para mejorar las habilidades comunicativas del alumnado y favorecer su implicación en la lectura, así como su motivación y participación en las clases de Lengua Castellana y Literatura.

Palabras clave:

Literatura; lectura expresiva; Los Santos Inocentes; Delibes.

ABSTRACT

This Master's thesis is based on the initial hypothesis that expressive reading aloud can be a very useful tool to improve oral communication, reading and literary competence and, more specifically, to enhance interest in Delibes' novel 'Los Santos Inocentes' -as well as other compulsory readings in last year of High School- and at the same time improve the classroom environment. The results obtained in the application of an innovative didactic sequence in a secondary school confirm the proposed hypothesis. In addition, the perspective on the subject is broadened by analyzing the teachers experience through a series of interviews in which the need to dedicate more time to expressive reading in order to improve the students' communicative skills and favor their involvement in reading, as well as their motivation and participation in Spanish Language and Literature classes is observed.

Key words:

Literature; expressive reading, The Holy Innocents, Delibes.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA LECTURA EXPRESIVA | 9 |
| 1. Aspectos didácticos: la enseñanza de la literatura | 9 |
| 2. La influencia de la lectura expresiva en la experiencia lectoliteraria | 11 |
| 3. Aspectos psicológicos: la dimensión social de la lectura | 17 |
| 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 22 |
| 2.1. Problemas de la investigación | 23 |
| 2.2. Preguntas, hipótesis y objetivos | 25 |
| 2.3. Contexto en el que se ha realizado la investigación | 27 |
| 2.4. Procedimientos de investigación | 29 |
| 2.4.1. Entrevistas | 29 |
| 2.4.2. Investigación observacional de la lectura expresiva del alumnado vespertino | 31 |
| 2.4.3. Diseño curricular de una Unidad Didáctica | 32 |
| 2.4.3.1. Contexto del centro | 33 |
| 2.4.3.2. Objetivos, contenidos, valores y competencias | 35 |
| 2.4.3.3. Metodología, recursos, sesiones y actividades | 38 |
| 2.4.3.4. Criterios de evaluación | 59 |
| 3. RESULTADOS | 63 |
| 3.1. Análisis de entrevistas | 63 |
| 3.2. Taller de lectura expresiva en el instituto. Evaluación de la enseñanza | 69 |
| 4. CONCLUSIONES | 74 |
| 5. BIBLIOGRAFÍA | 78 |
| 6. ANEXOS | 81 |
| - Anexo I. Entrevista a docente 1 | 81 |
| - Anexo II. Entrevista a docente 2 | 87 |
| - Anexo III. Entrevista a docente 3 | 94 |
| - Anexo IV. Coevaluaciones de alumnos por grupos | 100 |
| - Anexo V. Quizziz introductorio | 102 |
| - Anexo VI. Kahoot para la evaluación formativa | 102 |
| - Anexo VII. Fragmentos de Los Santos Inocentes para trabajar la lectura expresiva | 103 |
| - Anexo VIII. Escala para la coevaluación de la lectura expresiva | 111 |
| - Anexo IX. Rúbrica para evaluar el portfolio | 112 |
| - Anexo X. Rúbrica para valorar el trabajo en clase | 113 |

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Final de Máster pretende sintetizar los aprendizajes adquiridos a lo largo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

Comienza con una primera parte de fundamentación teórica acerca de la enseñanza de la lectura expresiva en voz alta, sobre la que versa tanto el proyecto de innovación como la implementación en el aula de la Unidad Didáctica *La lectura expresiva del discurso narrativo-literario en Bachillerato: leyendo a Delibes*. Tras la fundamentación teórica acerca de esta cuestión, se aporta la tesis inicial, los problemas detectados en el marco de esta investigación y los objetivos que persigue la intervención educativa que se llevó a cabo durante el Prácticum II en una clase de Bachillerato de un instituto de Secundaria de Zaragoza. En este apartado, se detalla también el contexto en el que se ha realizado la investigación así como los procedimientos que se han seguido durante la misma: por un lado, la realización de entrevistas de investigación a profesores del departamento de Lengua Castellana y Literatura; y, por otro, un taller observacional de lectura expresiva con el alumnado de 2º de Bachillerato vespertino.

Una vez definida esta cuestión, el presente trabajo profundiza en el diseño curricular de una U. D. e incluye tanto las sesiones de lectura expresiva en voz alta que se diseñaron inicialmente como el detalle, atendiendo a los resultados obtenidos, de cada una de las intervenciones que se llevaron a cabo en el aula, haciendo hincapié en la innovación de esta propuesta didáctica y los resultados obtenidos.

Para ligarla al currículo y poder llevarla a la práctica, partimos de la lectura de la novela de Miguel Delibes «Los Santos Inocentes» que se enmarca dentro de la novela experimental de los años 70 y, por el uso singular de los signos de puntuación (incluye solamente seis en toda la novela), dificulta la lectura a quienes no están acostumbrados a los estilos y el vocabulario que emplea el autor. Así pues, viendo que para algunos alumnos resultaba poco atractivo este libro, de obligada lectura en 2º de Bachillerato, me planteé trabajarla desde el punto de vista de la lectura expresiva en voz alta, con la intención de que esta intervención acerque al alumnado la novela y les permita enfrentarse a ella de una manera distinta e innovadora: escuchado y aprendiendo de

otros compañeros y visionando y analizando en clase ejemplos (poemas, audiolibros, escenas de la película, etc.) que les despierten la curiosidad por la lectura y el disfrute de la obra de Delibes y otros textos literarios.

Gracias a la implementación y posterior evaluación de estas sesiones, se pretende comprobar también que la puesta en marcha de esta unidad contribuye a mejorar la competencia lectoliteraria del alumnado, así como a mejorar el ambiente en el aula, además de ampliar la formación humana y cultural del alumnado. Del mismo modo, en el último apartado, se presentan los resultados obtenidos a este respecto, y también en relación a las metodologías e instrumentos de evaluación que se han seguido en el marco de este proyecto, que ha servido de innovación en el aula.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA LECTURA EXPRESIVA

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende demostrar el valor que tiene la lectura expresiva en la comprensión crítica de los diferentes tipos de texto, atendiendo a tres aspectos complementarios sobre los que profundiza este apartado teórico. Por un lado, la influencia de la lectura expresiva en la comprensión lectoliteraria y el grado de alfabetización funcional que se obtiene a este respecto, es decir, cómo las actividades o tareas posibilitadoras diseñadas en el marco de esta investigación, con su correspondiente Unidad Didáctica, fomentan la captación del discurso narrativo en Bachillerato. Todo ello sin olvidar la alfabetización actitudinal que se produce a este respecto, ya que la lectura expresiva tiene también una dimensión social y un componente emocional que no se puede obviar a la hora de abordar esta cuestión. Así pues, para amar la literatura y ser críticos y reflexivos ante la sociedad en la que vivimos es preciso trabajar en el aula de manera simultánea estos tres aspectos que se detallan a continuación.

1. Aspectos didácticos: la enseñanza de la literatura

En los últimos años, la perspectiva comunicativa y funcional de la enseñanza de la lengua y la literatura ha ido ganando terreno en el currículo, dentro de lo que algunos autores, como Carlos Lomas, consideran un *ögiro copernicanoö* producido en el marco de la reforma educativa, que *prima öabordar en el aula de lenguaje tareas escolares dirigidas al dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana, y a la reflexión metalingüística y metacomunicativa sobre los rasgos formales y los valores pragmáticos implicados en esos usosö* (Lomas y Osoro, 1998, p. 11).

En este sentido, parece haber cierta unanimidad en los ámbitos académicos y disciplinares respecto a la importancia de abrir caminos por los que podría transitar la didáctica de la lengua y la literatura y presentar estas líneas de trabajo no como una solución definitiva a los problemas que plantea la enseñanza de esta asignatura en los diferentes niveles educativos, sino como detonante para la reflexión teórica del profesorado, que debe estar abierto a la revisión de contenidos y metodologías que permitan implicar al alumnado en el desarrollo y la mejora de esta competencia básica.

Antes de proceder a una innovación, conviene señalar algunas de las dificultades detectadas por el profesorado de lengua castellana y literatura a través de su actividad en el aula. Por un lado, estarían los intentos para concretar la definición de literatura, con aproximaciones que suelen dar como resultado propuestas restrictivas y empobrecedoras. Para Antonio Mendoza, el estudio de la literatura entendido como un cúmulo de saberes que se expande entre lo enciclopédico y la referencia de erudición filológica sobre el conjunto de obras de creación se convierte en una materia apta para desarrollar un aprendizaje basado en la memorización de conceptos y abstracciones (Mendoza, 2002: 115).

A esta cuestión, otros autores añaden otra dificultad añadida a la hora de impartir la asignatura, como es la amplitud del programa de literatura, caracterizado por una tendencia historicista combinada con el análisis formal y con la ejemplificación lingüística.

Como opción metodológica, es frecuente en estos casos que se utilice un òcompuestoö que a veces incluso suple la presencia y la lectura de obras íntegras y la misma lectura de los auténticos textos literarios (en ocasiones solo conocidos por sus títulos). Además, no hay que olvidar el desinterés y la desmotivación del alumnado por la lectura, una problemática que arrastra la enseñanza de esta asignatura en Secundaria y Bachillerato, pese a los esfuerzos que se han implementado a través de diferentes programas educativos en los últimos 30 años. A juicio del profesor Gonzalo Torrente Ballester, docente de larga trayectoria en esta materia en Bachillerato, el problema de la desmotivación ante el estudio de la literatura no es una cuestión que pueda considerarse òrecienteö y las referencias al interés personal que pueda suscitar alguna intervención moderna nos remite a una reflexión sobre la pertinencia didáctica del canon establecido:

La enseñanza de la Literatura, de acuerdo con los programas, fue más difícil y trabajosa. Era fácil convencerlos (a los alumnos) de la utilidad de la Sintaxis, no así de la Literatura. Tuve que recurrir muchas veces a procedimientos folletinescos para mantener su atención. Ni las aventuras de Ulises ni los problemas de Hamlet les importaban gran cosa. Si acaso algún personaje, algún título, alguna intervención moderna lograron conmoverles. (G. Torrente Ballester, 1994, Carta, en Revista Galega do Ensino.3).

De esta forma, hay autores que consideran que la enseñanza de la literatura presentada como un catálogo seleccionado de autores y de obras que el alumno ha de

conocer, porque son exponentes de un básico saber cultural, no contribuye a lo que debería ser una eficaz educación/formación literaria y critican que la renovación didáctica para la formación literaria haya permanecido ñancladañ en supuestos muy tradicionales de orden historicista, en torno a los cuales se han vinculado algunas aportaciones del estructuralismo y poco más. ñLa dificultad se debe a la persistencia de la secuenciación cronológica de los contenidos, las obligadas clasificaciones/secuenciaciones en géneros literarios y al estudio acumulativo de autores, obras y estilos junto a las distintas actividades que recurren a orientaciones propias del conocimiento enciclopédico, del análisis estilístico o a la ñcreación/producciónñ de textos literariosñ (Mendoza, 2002: 117).

El predominio del planteamiento historicista condiciona sin duda la programación de contenidos y la metodología, a lo que se añadirían las insuficientes actividades de formación lectora (distintas a lo que habitualmente se entiende como *animación a la lectura*), y que no bastan para la consolidación del hábito lector.

1. 2. La influencia de la lectura expresiva en la experiencia lectoliteraria

Ante este contexto, la lectura expresiva, entendida por algunos autores como la ñapasionante actividad de dar vida y forma a un mensaje escritoñ, pero que guarda también relación con ñla lectura privada, silenciosa e íntima de cualquier texto en el que la vitalidad de los diálogos y la musicalidad se nos hacen tan presentesñ (Briz, 2004: 129), se plantea en este trabajo como una alternativa para fomentar el interés por la lectura y los contenidos literarios que son de obligado conocimiento para el alumnado de 2º de Bachillerato.

En la actualidad, la lectura en voz alta es una práctica extendida en las aulas de todos los niveles educativos que suscita en el lector docente nuevas perspectivas acerca de su trabajo. En el caso de Daniel Cassany, esta cuestión motiva toda una reflexión académica sobre la enseñanza de la lectura en voz alta que se impartía en el pasado y lo que debería hacerse, según la evidencia científica, hoy en día en beneficio de los alumnos. Así pues, Cassany señala algunos de los aspectos que, en sentido negativo (esas ñsombrasñ que dan título a su obra), han marcado durante años la experiencia lectoliteraria de la lectura en voz alta, como son el miedo a hacer el ridículo cuando se enfrentaba un estudiante a esta práctica o el aburrimiento que suscitaba en el alumnado

el peso del discurso de algunos maestros que leían fragmentos de literatura clásica frente a la clase sin promover la participación o el debate para facilitar la comprensión de estos textos, únicamente ofreciendo un modelo a imitar. Otra práctica que critica este autor a la hora de enseñar a leer es la afición de algunos maestros por hacer dictados donde lo relevante era no cometer fallos ortográficos, frente a cuestiones que ahora cobran mayor importancia, como son mejorar la comprensión lectora o desarrollar el pensamiento crítico del alumnado a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos o literarios. A este respecto, este escritor pone el ejemplo de su propia experiencia, ya no solo como maestro, sino como padre, tío y cuidador, cuando de pronto se encontró leyendo cuentos en voz alta a sus ahijados antes de acostarse: «Eran tan pequeños. No sabían leer, pero ya poseían libros. No podían procesar las letras, pero les sobraba curiosidad para comprender. Yo les comentaba la portada, el título, los colores, los dibujos y les hacía preguntas. Cultivaba su complicidad y motivación con el diálogo» (Cassany, 2007: 23).

De esta forma, combatía una mala praxis frecuente en la Primaria y en la Secundaria, donde para algunos estudiantes que hoy tengan más de 30 años leer en voz alta se convirtió en algo traumático. Para algunos alumnos esta actividad supone en cierto modo la primera vez que se «suben al escenario» y se enfrentan a una audiencia de decenas de personas, con los miedos, angustias e inseguridades que esto supone. Además, en España y otros países, hacer sesiones de lectura en voz alta se convirtió en un castigo escolar cuando un grupo de alumnos se portaba mal, lo que no está exento de un sesgo de negatividad que no favorece el disfrute y la comprensión de la lectura en voz alta. «Quizá, en el fondo, los docentes tengan buenas intenciones, pero es indiscutible que esta práctica acaba transmitiendo valores perversos sobre la lectura» (Cassany: 2007: 25).

Otra de las situaciones que trae a colación este autor es el hecho de enseñar a leer oralizando escritos, prestando especial atención a la pronunciación, a poner el acento tónico idóneo, sin atascarse, sin saltarse ni repetir palabras o sílabas, sin inventarse nada, y haciéndolo con la entonación apropiada, fluidez y naturalidad. A menudo, en esta situación, los alumnos sufrían las correcciones del profesor, que insistía hasta lograr la pronunciación correcta, pero no importaba tanto «si no habías entendido nada».

Según señala Cassany, quizá la prueba más contundente de que esta ha sido una de las prácticas escolares más corrientes es que la mayoría seguimos siendo incapaces de leer sin vocalizar o subvocalizar (Cassany: 2007: 24), como es el hecho de mover involuntariamente la lengua y los labios mientras se lee en soledad un escrito en casa.

Hoy no hay razón para seguir haciéndolo así, para enseñar a leer como aprendí yo. Del mismo modo que hoy los puentes y las carreteras utilizan los materiales más ecológicos y seguros, y que los médicos prescriben los fármacos más modernos y eficaces, la escuela debe enseñar a leer de acuerdo con las teorías científicas más modernas. No puede ser una excusa que los maestros nos formemos en otras teorías y prácticas: todos estamos obligados a actualizarnos y a dar a la comunidad lo mejor. (D. Cassany, 2007: 25-26).

Más allá de la mejora que se produce al trabajar la lectura expresiva en las aulas por medio de ejercicios que favorecen un aprendizaje mecánico, el presente trabajo pretende demostrar también el valor que tiene esta cuestión no solo en la lectura básica convencional, sino también en la lectura comprensiva. Así pues, numerosos autores defienden que uno de los objetivos clave de la educación es conseguir que los alumnos aprendan a explicar conocimientos de forma adecuada y que sean capaces de comprender e interpretar las ideas de los demás (Vilà, 2005: 37), lo que se consigue también a través de la lectura expresiva del discurso narrativo literario.

Para aprender a explicar o, en este caso, fomentar también la pasión por la lectura hay que reflexionar primero sobre la manera de comunicar lo que sabemos a los demás, como hace Cassany en *Luces y sombras de la lectura en voz alta*. De esta forma, si entendemos el aula como un espacio comunicativo, conviene propiciar situaciones en las que los alumnos tengan que verbalizar el conocimiento, discutir, preguntar, intercambiar ideas, analizar un mismo fenómeno desde perspectivas diferentes, y que el discurso del profesor no cope el 100% del tiempo en una clase. Así pues, se trata de crear un clima de clase propicio a la participación, dedicando tiempo a hacer que los alumnos piensen y hablen sobre los conocimientos y a ayudarles a dar el paso de la expresión espontánea e intuitiva a una forma de pensar y de hablar progresivamente más reflexiva y elaborada (Vilà, 2005: 37).

Sobre esta cuestión reflexionan también los psicólogos infantiles Bettelheim y Zelan, que ofrecen una evaluación crítica de la forma en que se enseñaba a leer a los niños a partir de las dificultades que presentaban tanto los menores que no tenían diagnosticado ningún trastorno como aquellos que por su propia experiencia docente en la Escuela Ortogénica de la Universidad de Chicago tuviesen problemas a este respecto. En uno y otro caso, estos autores muestran que la lectura no debe enseñarse como un mero logro técnico sino que es casi más importante fomentar la actitud y buena predisposición del niño hacia la lectura.

De esta forma, según la teoría psicoanalítica de Bettelheim y Zelan, hay dos circunstancias que concurren en los errores de lectura de niños y adolescentes y provocan su falta de interés por esta actividad: fuerzas involuntarias que guardan relación con la identidad (Ego) y la falta de motivación suficiente. En el estudio de estos autores realizado con más de 300 niños de ocho escuelas de California y Massachusetts se aprecia la influencia de otras teorías previas que se han aplicado al proceso de lectura siguiendo las recomendaciones de Isabel Lewis (1970), que ponía el énfasis en los efectos facilitadores que la motivación y la actitud podrían tener sobre la capacidad de lectura. Por su parte, Bettelheim y Zelan acentúan el papel de los factores emocionales en la inhibición de la lectura y sostienen que la situación, en la década de los 80, había cambiado poco a este respecto.

The ultimate impact of this work is likely to be lessened by the fact that authors do not present a unified theory of affect in reading. Instead, examples are provided in support of the authors insights about psychological processes. It is claimed that errors in reading are due solely to semantic substitutions based on subjective reactions to the text. In making this presumption the authors have chosen to ignore or reject the evidence that word-recognition ability is an important determiner of early reading ability. (Applied Psycholinguistics, 1984: 175).

Cabe destacar que en su obra *On learning to read*, Bettelheim y Zelan sostienen que la verdadera alfabetización, definida por ellos como el amor a la lectura, estaba reduciéndose en Estados Unidos y culpaban al sistema educativo por esa *ruptura* en los niveles de alfabetización al apostar por métodos de enseñanza de la lectura que valoraban más el reconocimiento de las palabras que la comprensión lectora, como también defiende Cassany.

The fault, they claim, lies with reading education methods that emphasize word recognition over comprehension. In addition, while many children may have acquired beginning word-decorating skills through the sort of language-experience background described by Goodman (1979), children from different cultural and linguistic backgrounds and those with learning disabilities may not have acquired these skills. Educational methods have to be adaptable to these children as well as to those with the requisite skills. (Applied Psycholinguistics, 1984: 176).

Para Bettelheim y Zelan, el rechazo de los niños hacia la lectura viene motivado por dos razones: textos de lectura que son inadecuados y métodos de enseñanza deficientes. En consecuencia, ambos autores invitaban a hacer un cambio no solo en la teoría sino también de metodología, considerando que al corregir de manera recurrente los errores de lectura de los alumnos los maestros están mostrando su oposición hacia ellos, lo que favorece una actitud negativa hacia la lectura en voz alta por parte de estos. Por el contrario, poner en práctica el método que ofrecen Bettelheim y Zelan supone aceptar los errores de lectura de un niño sin comentarios que puedan ser hirientes o hacer mella en su autoestima. Este procedimiento, según ambos autores, refuerza la identidad del niño en su batalla interminable por querer hacerlo bien (leer en voz alta sin errores), lo que les hace estar más pendientes del miedo a ser corregidos o recibir burlas de otros compañeros que del disfrute de la lectura y del propio proceso de comprensión lectora.

By correcting reading errors teachers actually set themselves in opposition to their students. If teachers employ the method offered by Bettelheim and Zelan they will accept a child's misreadings without comment. This procedure, according to the authors, reinforces the child's Ego in its never-ending battle with the Id for supremacy over the reading process. (Applied Psycholinguistics, 1984: 176).

Por otro lado, a lo largo de este estudio, Bettelheim y Zelan ponen el ejemplo de varios alumnos que cometían errores de lectura al concentrarse en el significado de lo que estaban leyendo (*reading for meaning*) y no solo en pronunciar las palabras correctamente. Traen a colación así el caso de una niña que inconscientemente cambiaba al leer en voz alta la palabra *-tiger* por *-tigger*. Para no pensar en animales peligrosos, su mente cambiaba involuntariamente la pronunciación de este término en la lectura asociándolo con la pronunciación del personaje de los libros de Winnie-the-Pooh. Aunque se trata solo de una teoría, y los hay también que defienden

que esta asociación podría hacerse de manera consciente, Bettelheim y Zelan defienden que los niños pequeños son incapaces de participar en el tipo de estrategia reflexiva y planificada necesaria para realizar cambios semánticos sutiles, de no ser de forma involuntaria.

Por su parte, el autor Daniel Cassany coincide con Bettelheim y Zelan en que es necesario un cambio de metodologías y nuevas prácticas lectoras para lograr implicar a los niños en la lectura y que no se produzca esa ruptura en los niveles de alfabetización funcional que vienen advirtiéndose. Según el modelo pedagógico que plantean estos autores en *On learning to read*, la solución es usar material más significativo y atractivo (Applied Psycholinguistics, 1984: 180). Un planteamiento que defiende también Cassany al considerar que la lectura en voz alta es, sin duda, una actividad comunicativa, interesante y provechosa, pero no así todas las prácticas lectoras que hemos heredado y que desgrana en *Luces y sombras de la lectura en voz alta*.

Un buen lector puede hacer reír o llorar a su audiencia, que vivirá la lectura con intensidad y emoción. Un buen docente puede transponerla al aula y crear excelentes oportunidades para aprender y gozar. Pero no todas las prácticas lectoras que hemos heredado son provechosas: conviene cuestionarse lo que hacemos por tradición, acriticamente, y rechazar lo que no sea relevante. Quizá podría resumirse lo dicho en unos pocos principios:

- Pon énfasis en el significado, en la comprensión, en la interpretación. Que la corrección, la precisión o la mecánica oralizadora sean solo medios para incrementar la comprensión.
- Practica todos los roles y todas las variantes de la lectura en voz alta. Organiza la clase para que los aprendices puedan experimentar también todas esas posibilidades. La lectura será así más rica y versátil.
- Comparte con los aprendices las decisiones sobre lo que se lee, cuándo y cómo. Déjales aportar sus textos, elegir los roles que quieren asumir, expresas sus emociones ante la lectura. Ayúdales a crear una comunidad de lectores que comparten sus escritos preferidos y sus emociones al escucharlos.
- Y esperemos que las nuevas generaciones tengan una historia personal con la lectura en voz alta con muchas más luces que sombras que la mía. ¡Así sea! (D. Cassany, 2007: 31-32).

En consecuencia, las actividades ligadas a trabajar la lectura expresiva en el aula no solo deben favorecer la captación del texto (o comprensión lectora) sino que pueden fomentar buenos hábitos e inclinaciones positivas por parte del alumnado hacia la lectura, ya que como vienen demostrando diferentes proyectos de innovación en esta línea (desde la iniciativa «Leer Juntos» a «Poesía para llevar» pasando por el programa teatral que plantea a nivel de centro la compañía «Clásicos Luna») la interacción y el disfrute de actividades dialogadas pueden despertar la pasión por la lectura y convertirse en una herramienta muy poderosa para favorecer el interés y la implicación de los alumnos en el seguimiento de las clases y la adquisición de competencias y conocimientos claves para su futuro laboral y académico.

1. 3. Aspectos psicológicos: la dimensión social de la lectura

Desde el punto de vista psicológico, hay que subrayar también la dimensión social que tiene la lectura expresiva, una tarea que más allá de posibilitar una alfabetización funcional del alumno contribuye al mismo tiempo a mejorar el ambiente que hay en el aula a través de la interacción que se produce entre los propios alumnos, por medio del trabajo colaborativo, y de la acción guiada del profesorado.

En este sentido, la profesora Rosa Marchena plantea en su obra «Mejorar el ambiente en las clases de Secundaria» un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula que ha sido muy valorado a la hora de preparar las sesiones y actividades de lectura expresiva que incluye el presente trabajo, teniendo para ello muy presente uno de los elementos más nucleares que existen para generar un ambiente en un aula, como es la interacción profesor-alumno, además de la interacción entre iguales y la disponibilidad hacia las tareas. A juicio de esta docente, las prácticas inclusivas que favorecen la interacción profesor-alumno se basan en la comprensión y siguen estrategias como la personalización, el humor compartido, la flexibilidad en los acuerdos y la valoración de los estudiantes. Así pues, para Marchena, «en el aula no solo existen alumnos que deben aprender unos contenidos, todos ellos al igual que el profesor- son personas con emociones, problemas, deseos e inseguridades. La interacción que se salpica de personalización está teniendo en cuenta esa realidad» (Marchena, 2005: 27).

En este sentido, la lectura expresiva, entendida también como el arte de leer (Briz: 2004, 129) implica un componente emocional importante en su dimensión social y comunicativa, y exige por tanto un esfuerzo de enseñanza y aprendizaje añadidos para crear un ambiente favorable en el aula que sea propicio al goce estético (Briz, 2004: 155). Esto se conseguiría por medio de diferentes estrategias, como puede ser la elección acertada de un texto que tenga en cuenta temas que atraigan o afecten al alumnado, que debe ser partícipe de la elección de esos fragmentos. También por medio de tareas de preparación de la lectura expresiva, grabaciones o tareas metacomunicativas, teniendo en cuenta que esta destreza puede mejorarse si se pone en práctica, se ensaya, se cambia y se intenta de nuevo hasta lograr una sonorización más significativa y matizada. Por lo que se refiere a la dimensión expresiva, ha de producirse un intento de interiorización del texto, de forma que sin llegar a memorizarlo, nos resulte muy fácil reconocer las palabras, las partes y estructura (Briz, 2004: 167). A este respecto, hay autores que critican el poco tiempo que se da a los alumnos para la preparación de estas tareas, permitiendo que hagan en clase una primera lectura individual y silenciosa, previa a la oralización, y que les permita ganar seguridad y confianza antes de enfrentarse a una puesta en escena más teatralizada; una actitud que guardaría relación con esa falta de flexibilidad en los acuerdos que enmarca la profesora Rosa Marchena dentro de las prácticas de interacción profesor-alumno no inclusivas (basadas en la *oposición*, en lugar de en la *comprensión*), entre las que incluye también los episodios de velocidad en el aula (Marchena, 2005: 55).

Volviendo a esa interacción profesorado-alumno sobre la que incide esta psicopedagoga, cabe destacar también el papel que desempeñan los docentes para motivar a los alumnos hacia la lectura expresiva o en voz alta y favorecer tanto el interés del lector como la escucha activa de los oyentes. En función de la calidad de esa interacción didáctica, el entusiasmo del lector ante el texto se contagiará en alguna medida al auditorio, pero también las sensaciones menos positivas. Por otra parte, la interacción apropiada se alcanzará en un ambiente grato y de respeto mutuo, de complicidad, con un clima favorable a la expresión personal, a la creatividad y la espontaneidad (Briz, 2004: 163).

Como defiende este autor, la participación del profesor y de todos los alumnos como lectores y como oyentes es fundamental, y en este sentido los expertos

recomiendan crear un ambiente cooperativo en el que no aparezcan las burlas o conductas inapropiadas por parte del auditorio:

No son pertinentes aquellos comentarios o correcciones del profesor sobre la lectura que provoquen un sentimiento de humillación o generen malestar en el grupo: la expresión oral en público es siempre una tarea sumamente difícil para la mayoría de los alumnos y profesores (í). Es necesario, en definitiva, crear un ambiente lúdico y divertido, pero también de cierto orden y respeto, en el que disfrutamos de los textos, los compartimos y los comentamos y aprendemos juntos. (E. Briz, 2004: 163).

Cassany, por su parte, habla del poder mediador de la oralización como una poderosa herramienta que da sentido a la prosa cuando le devolvemos su vestido acústico. «Al escuchar cómo alguien dice un texto, averiguamos si el lector lo procesa correctamente o no. Luego, claro, podemos ayudarlo a hacerlo mejor, si es el caso. Pero de aquí a construir significado hay un buen trecho», advierte al apuntar el riesgo que hay en determinadas prácticas de lectura en voz alta de «marginar» el componente comprensivo, y añade también que quizá la razón fundamental de que los alumnos se aburran de la lectura en voz alta sea por esas prácticas en las que todo el protagonismo se lo llevaba el docente y no el alumno. A su juicio, un buen ejemplo de lo que ocurre en clase y que no habría que hacer nunca es «una lectura egocéntrica, elegida por el maestro y sin interés para los chicos, sin ningún tipo de participación» (Cassany, 2007: 27). Insiste al mismo tiempo en los efectos devastadores que tiene esta práctica desde un punto de vista psicopedagógico, ya que los alumnos se aburren, se evaden, se alienan. Creen que leer es eso: que no es para ellos. Y, en consecuencia, aumenta su rechazo hacia la lectura distanciándose así de una práctica que debe ser para el disfrute.

Otra situación descrita con anterioridad por este autor como un ejemplo de técnica pedagógica tradicional en España que no ha ayudado a mejorar el nivel del alumnado en cuanto a lectura expresiva o en voz alta es el dictado, que «tiene una importante tradición, ¡y estigmatización!» (Cassany, 2007: 29). Así pues, Cassany critica que a veces el docente se reserva para sí este rol más activo cuando en realidad debería dar al aprendiz más opciones de practicar la lectura en voz alta, ya sea por parejas o grupos, para multiplicar las oportunidades de oralizar a destinatarios reales. En estos casos, defiende este autor, «el peso de la audiencia actúa como motivación contundente. Al saberse observado por una audiencia, el lector presta más atención a la tarea». Es

mucho más relevante leer bien, de modo comprensivo, para que los compañeros puedan entender. Seguramente este rol posee un gran potencial de aprendizaje (Cassany, 2007: 30).

Al mismo tiempo, en determinados niveles educativos, como la ESO o Bachillerato, se da por hecho que el alumno sabe escuchar y este es para Cassany otro gran error que se comete en la práctica docente, donde se da por hecho que el receptor espectador tiene un rol pasivo, fácil; cuando en realidad escuchar también tiene sus dificultades. A este respecto, hace una matización al considerar que los alumnos quizá tengan experiencia con cuentacuentos y lecturas breves de historias. Pero ¡qué diferente es una exposición académica!, ¡un razonamiento científico!, ¡una crónica histórica! Es una prosa monologada, especializada, alejada del habla cotidiana (Cassany, 2007: 30). En este sentido, este autor insta a ayudar a los alumnos a posicionarse ante estos textos, a extraer las ideas principales, a construir su propia interpretación. Para ello, propone organizar didácticamente la tarea de escuchar y ofrece pautas concretas para ello, como limitar lo que se lee a un tiempo razonable, presentar el texto con antelación, plantear tareas de activación del conocimiento previo, dar instrucciones previas y precisas, leer varias veces el texto y dar oportunidades a los chicos para que comparen sus ideas con los compañeros.

También hay que tener en cuenta que existen tantos tipos de lectura como discursos y hay numerosas condiciones que interfieren en el acto de leer en voz alta: se puede ser fiel al escrito o introducir cambios, modificar el ritmo y la velocidad de la oralización, jugar con el silencio y los sonidos paraverbales... A veces la audiencia puede seguir la lectura con una fotocopia del discurso narrativo y otras no. Lector y receptor pueden compartir lugar y tiempo, pero no siempre. Hay múltiples factores que alteran la situación de lectura creando formas particulares e irrepetibles de leer y escuchar.

En este sentido, entrarían también lo que Cassany denomina «buenas lecturas» en voz alta, aquellas que ocurren en casa, que son más formativas y con las que los aprendices muestran una actitud completamente diferente porque se crean espacios para participar (por ejemplo, al leerle un cuento a un niño). En estos casos, «leer deja de ser algo meramente discursivo o pasivo: pasa a ser una conversación a tres, entre el cuento (el autor), el lector adulto y el niño aprendiz. Leer se convierte en una escenificación, en

un juego, en algo más cercano a la experiencia previa del niño (Cassany, 2007: 27). El adulto lector tiene que saber adoptar también ese rol de mediador o intérprete, algo que no siempre es fácil porque se trata de una acción que va más allá de procesar el escrito. Como explica Cassany, no basta con tener fluidez o corrección para procesar el léxico o la sintaxis. Tampoco basta una buena voz. La buena lectura es un tipo de actuación, casi de representación teatral. Requiere preparación, ensayo, búsqueda de recursos acústicos: entonaciones, tonos, ritmos, silencios, preguntas para la audiencia. Para nada es algo sencillo, automático o improvisado (Cassany, 2007: 28).

Por su parte, desde el punto de vista psicológico, Bettelheim y Zelan sugieren un modelo de enseñanza en el que el maestro no confronte al niño con su error sino que apoye los esfuerzos de este por comprender el texto. Es claramente importante comprender la naturaleza de las lecturas erróneas de los niños, teniendo en cuenta que estas pueden representar algo más que una liberación emocional. Si bien la motivación o la frustración, el aburrimiento o la ira pueden desempeñar un papel en el proceso de lectura, los datos disponibles no permiten concluir que todas las lecturas erróneas son indicativas de conflictos internos, pero sí que es una cuestión a tener en cuenta si se va a trabajar la lectura expresiva en voz alta.

They suggest a teaching model in which the teacher does not confront the child with his or her error but rather supports the child's efforts to understand the text. It is clearly important to understand the nature of children's misreadings, although these may represent more than an emotional release. While motivation or frustration, boredom, or anger may play a role in the reading process the available data do not allow one to conclude that all misreadings are indicative of inner conflicts. (Applied Psycholinguistics, 1984: 181).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Según Noguero: «la investigación científica fundamenta la construcción y articulación de los conocimientos que conforman una ciencia» (Noguero, 1998: 61). Y, en concreto, en el caso que nos ocupa, «las nociones centrales de la investigación científica educativa son la clave para poder definir la Didáctica de la Lengua y la Literatura como ciencia» (Noguero, 1998: 61).

Dentro de esta modalidad científica, la investigación que hemos llevado a cabo sigue diferentes etapas dentro de un mismo proceso. Por un lado, y atendiendo a las fases o procedimientos que recoge este autor, se definen en primer lugar las nuevas *necesidades* prácticas que hay, y a partir de ahí se proponen *alternativas, orientaciones y criterios metodológicos* para implementar la lectura expresiva en 2º de Bachillerato, un curso que no está exento de dificultades para poder dedicar más tiempo a esta cuestión dentro del aula en una etapa educativa en la que el alumnado se enfrenta no solo a la carga de contenidos que contempla el currículo sino también a la presión que impone la EVAU.

En segundo lugar, para el desarrollo de esta investigación se lleva a cabo una *planificación* detallada con soluciones adaptadas a las nuevas necesidades, atendiendo al contexto de aula y a los criterios adoptados para trabajar esta cuestión. Dentro de esta planificación, se recurre por un lado a la realización de entrevistas a diferentes profesoras del área de Lengua Castellana y Literatura de un instituto zaragozano para conocer el nivel de los alumnos en los distintos niveles educativos que imparten (ESO y Bachillerato), su percepción de la enseñanza de esta asignatura y, en concreto, de la lectura expresiva o en voz alta, y también los procedimientos en didáctica que pueden ser útiles para trabajar esta cuestión o de qué manera creen que se puede mejorar esta competencia lingüística en alumnos de Secundaria y Bachillerato. En este sentido, entendemos que la entrevista de investigación es una «conversación que se produce con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar» y constituye, por tanto, «un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos» (Díaz Bravo, 2013: 1).

Por otro lado, se lleva a cabo también la observación de la competencia lectora a través de un taller de lectura expresiva en el aula que consta de dos pruebas que

denominamos *pretest* y *postest*, dentro de la puesta en práctica de la Unidad Didáctica diseñada en el marco del presente trabajo con la finalidad de mejorar la lectura expresiva del alumnado y demostrar los beneficios que tiene incorporar tareas y ejercicios de este tipo para fomentar la comprensión lectoliteraria, la alfabetización funcional y la alfabetización actitudinal de una clase de Bachillerato, donde no suele ser tan habitual como en los últimos cursos de Primaria o en la etapa Secundaria trabajar la lectura oral al considerarla una destreza instrumental superada o irrelevante en la formación literaria (Briz, 2004: 130).

Sin embargo, para desarrollar la presente investigación es necesario superar juicios de valor y considerar la lectura expresiva como una actividad relevante y motivadora que puede contribuir en gran medida a la formación humana, cultural y literaria (Briz, 2004: 130). Se trata también, en palabras de este investigador del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de una habilidad compleja que requiere el concurso de múltiples destrezas y de amplia ejercitación, por lo que su aprendizaje solo es posible a lo largo del tiempo, con el propio empeño del lector y el apoyo que debe proporcionar el ámbito educativo (Briz, 2004: 130).

En este sentido, la presente *investigación* se caracteriza también por ser *intervencionista*, ya que no solo basa este proceso en la observación (*investigación descriptiva*) y la explicación del contexto (*investigación experimental*) en el que se enmarca el diseño curricular de la Unidad Didáctica que integra este trabajo, sino que implementa buena parte de esas sesiones y orientaciones teórico-prácticas en el aula, con la intención de *transformar* las dificultades o necesidades detectadas en el marco del Prácticum II.

2. 1. Problemas de la investigación

El principal problema de la investigación es resolver de qué manera podemos mejorar la enseñanza de la lectura expresiva en el aula atendiendo a varios criterios de planificación que detallemos más adelante.

Para ello, en el marco de esta investigación, que sirve de inspiración para la elaboración de un proyecto de innovación y su correspondiente Unidad Didáctica complementaria (*La lectura expresiva del discurso narrativo-literario en Bachillerato*.

Leyendo a Delibes), buscamos soluciones a dos situaciones detectadas dentro del aula de 2º de Bachillerato vespertino de un instituto de Secundaria con más de 900 alumnos.

Por un lado, los sobrecargados programas educativos que cargan de contenidos teóricos esta etapa (con la presión añadida de la EVAU en el horizonte) hacen imposible en la práctica que los profesores, por muy dispuestos que estén a innovar, puedan dedicarle tiempo a otras cuestiones importantes como sería la que nos ocupa: trabajar la lectura expresiva de una manera que consiga implicar al alumnado no solo en la mejora de la comprensión lectora y el disfrute del discurso narrativo literario más allá de las lecturas obligatorias en Bachillerato- sino también despertar su pensamiento crítico a través de la teatralización y la puesta en común de estos textos, mejorando también así el aula como espacio de convivencia y fomentando el trabajo colaborativo en un curso en el que los logros (o fracasos) individuales copan todo el protagonismo a la hora de evaluar.

En este sentido, otro de los problemas detectados es la falta de tiempo para trabajar en grupo en el aula, subestimando así el aprendizaje que se produce entre iguales, a través del trabajo cooperativo. En una cuestión eminentemente práctica, como sería la lectura expresiva en voz alta, es necesario trabajar en pequeños grupos para que se puedan ayudar entre compañeros con el apoyo y la enseñanza guiada por el profesor.

Por último, en relación a las metodologías, sucede también que en esta etapa los extensos programas educativos que plantea el currículo de Bachillerato conducen a la mayoría de docentes a la lección magistral participativa, en la que no obstante prima el discurso del profesor (que debe dar esos contenidos de forma más o menos apresurada para poder acabar el curso habiendo cumplido con el programa). En este sentido, si bien es cierto que la lección magistral puede ser útil cuando se trata de dar contenido nuevo o abordar cuestiones complejas que requieren de largas explicaciones guiadas y complementadas con ejercicios o ejemplos, se detecta la necesidad de combinar en la medida de lo posible esta metodología con acciones más participativas como serían la *gamificación* (o el aprendizaje a través del juego), la *flipped classroom* o el trabajo cooperativo. El problema, en este sentido, es que se tiende a utilizar estas metodologías activas para los primeros cursos de Secundaria (1º y 2º de ESO) y se van dejando de lado conforme avanza el alumnado hacia otras etapas de madurez, en las que, sin

embargo, se ha demostrado que también son eficaces estas formas de trabajar dentro del aula para lograr un aprendizaje significativo y tener al alumno motivado.

2.2. Preguntas, hipótesis y objetivos

Nuestro interés con el presente trabajo es demostrar que la lectura expresiva en voz alta es muy importante para mejorar la comunicación oral, la comprensión lectora y los hábitos de lectura, favoreciendo por medio de esta el disfrute de las obras narrativas y literarias.

Para probar esta cuestión partimos de una serie de tesis. La primera de ellas sostiene que la lectura expresiva puede mejorar la lectura comprensiva de textos. En segundo lugar, puede servir para perfeccionar la lectura básica convencional, ayudando a leer con menos errores y mayor fluidez los diferentes tipos de discurso que se trabajan dentro del aula de Bachillerato. En tercer lugar, serviría también para mejorar la actitud frente a la lectura, convirtiéndose en un aliado para el disfrute y el goce de las obras literarias ayudando incluso a potenciar la asistencia a las bibliotecas en un intento por mejorar los hábitos de lectura de los jóvenes y adolescentes.

Las preguntas de las que parte el presente trabajo guardan relación, por tanto, con dos apartados teórico-prácticos: por un lado, conocer el nivel del alumnado y la experiencia que tiene el profesorado en el aula en relación a la enseñanza de la asignatura de Lengua castellana y Literatura (qué problemas encuentran, qué nivel y características presenta, en general, el alumnado o de qué manera influyen los medios y las redes sociales en el desarrollo de sus competencias, tanto escritas como orales).

Por otra parte, de manera específica en relación al tema que nos ocupa, habría que preguntarse qué valoración hace el profesorado de la lectura expresiva y la oralidad por parte del alumnado en Secundaria y Bachillerato, para tener una visión más amplia de lo que ocurre al llegar al final de esta etapa educativa.

En este sentido, las preguntas planteadas nos llevarían a reflexionar sobre las dificultades que observan los docentes en la lectura y la comprensión lectora de los alumnos (con poco hábito lector en su mayoría), y servirían también para ver cómo leen los alumnos en clase, de qué forma se evalúa esta cuestión (si se evalúa), qué textos se trabajan dentro del aula, qué modelos de lectura expresiva en voz alta se ofrecen al

alumnado o qué beneficios observan al profundizar sobre esta cuestión y ponerla en práctica con diferentes grupos.

En relación a las preguntas planteadas, surgen varias hipótesis a las que trata de dar respuesta este trabajo. En primer lugar, la hipótesis inicial parte de la necesidad de potenciar la lectura expresiva en el aula a través de la gamificación y el uso de metodologías activas (olvidadas en esta etapa por la presión y la carga lectiva que impone el currículo).

En segundo lugar, se trataría de demostrar que determinadas herramientas (Kahoot, Quizizz, Genially) pueden ser un aliado para reforzar conocimientos y favorecer la motivación del alumnado, su interés por la lectura y su implicación en el estudio. En este punto, entraría también el controvertido uso de los teléfonos móviles, cuyo uso pedagógico óen principio beneficioso para el alumno- trataremos de confirmar también a través de la implementación de estas tecnologías en el aula, sin caer en la òdemonizaciónö que algunos teóricos hacen de estas.

Por último, valoraremos también la posibilidad de aplicar a parte de la actividad docente otro tipo de evaluación que favorezca la participación del alumnado y el aprendizaje colectivo. Es el caso de la *coevaluación*, partiendo de la hipótesis inicial de que esta puede constituir una alternativa para medir los conocimientos del alumnado si se aplica de manera coherente y proporcional a la actividad docente que estos realizan. En este sentido, y tras revisar numerosos manuales, partimos del convencimiento de que este procedimiento implica una corresponsabilidad añadida por parte del alumno, que en esta etapa educativa (2º de Bachillerato) ha alcanzado ya un alto grado de madurez como para enfrentarse de manera coherente y razonada a este ejercicio.

En definitiva, los objetivos del presente Trabajo de Fin de Máster son, por un lado, conocer el nivel del alumnado y la experiencia que tienen tanto en la asignatura de Lengua castellana y Literatura como en la parte más específica que nos ocupa, en relación a la enseñanza y la práctica de la lectura expresiva en voz alta, donde trataremos de demostrar que se cumplen las hipótesis descritas anteriormente. Por otro lado, se busca conocer la valoración que hace el profesorado de esa lectura expresiva por parte del alumnado, atendiendo también a otros aspectos generales mencionados, como sería comprobar el nivel que tienen en la asignatura, cuáles son sus hábitos

lectores o de qué forma se trabaja esta cuestión en el aula y qué cursos suelen ser más proclives a practicarla.

2. 3. Contexto en el que se ha realizado la investigación

El presente trabajo y su correspondiente proyecto de innovación, *La lectura expresiva en 2º de Bachillerato: metodologías activas y una nueva forma de enseñar a Delibes*, se enmarca dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 2º de Bachillerato vespertino de un instituto de Zaragoza con más de 900 alumnos matriculados en el centro.

En lo que respecta al contexto de aula, este proyecto se ha planteado para los 21 alumnos que hay inscritos en la modalidad vespertina, aunque por diferentes circunstancias tan solo acuden de forma habitual a las clases unos 13 estudiantes, con edades comprendidas entre los 18 y los 57 años. A la hora de impartir las diferentes sesiones y organizar los equipos tuvimos en cuenta las características del grupo vespertino, así como la trayectoria académica previa de los alumnos que asisten a diario a las clases para adecuar la unidad al desarrollo evolutivo y psicocognitivo de todos ellos. Uno de los problemas detectados a este respecto es el alto índice de absentismo que hay en esta clase, debido a que muchos de ellos compaginan trabajo y estudios, y también a que en esta modalidad de bachillerato (que se imparte en horario de tarde) no es obligatorio matricularse de todas las asignaturas, motivo por el cual la mayoría suele tardar un par de años en sacarse cada uno de los dos cursos que componen el Bachillerato.

La distribución del aula era la ordinaria, con pupitres agrupados en mesas de dos en dos, distribuidas normalmente en dos/tres filas y enfocadas hacia la pizarra y el proyector, delante de los cuales (junto a la ventana) se ubicaba la mesa del profesor y un ordenador. No obstante, conforme lo requería cada sesión o actividad programada, los alumnos podían cambiar de sitio si era necesario trabajar por grupos o salir a la pizarra.

En relación a las características cognitivas y lingüísticas del alumnado, cabe destacar también la diversidad de perfiles que había, pese a ser un grupo pequeño (con menos de 15 alumnos que seguían a diario las clases). Hay que tener en cuenta también que una parte del alumnado de esta clase se sacó la Secundaria en adultos y enlazó

después con el Bachillerato, lo que demuestra su nivel de compromiso con ampliar su formación.

Así pues, la mayoría mostró interés por la dinámica de las clases y, de hecho, cuando se necesitaron voluntarios para hacer una primera lectura expresiva en voz alta enseguida se prestaron tres alumnos de diferentes edades, que hicieron de Régula, Paco el Bajo y el narrador, en un fragmento que les facilité fotocopiado de la obra de Delibes.

Problemas de aprendizaje no he observado ninguno en el aula, más allá de los derivados del absentismo o la no asistencia habitual a las clases por parte de algunos alumnos. En este sentido, cabe destacar las circunstancias socio-personales diversas que caracterizan a este grupo, en el que había mujeres que después de ser madres han vuelto a retomar los estudios y una mayoría de jóvenes de entre 25 y 30 años que los abandonaron también en su día y ahora los han retomado en busca de un mejor futuro laboral.

En relación al alumnado, la investigación se llevó a cabo por medio de la observación de un grupo cohesionado, que dio ejemplo de cooperación cuando esta se requería para el trabajo colaborativo, y no se detectaron en consecuencia casos de aislamiento. En clase, por lo general, todos estaban implicados en el estudio y el correcto seguimiento de la asignatura, y fuera del aula mantenían a su vez el contacto a través de un grupo de WhatsApp por el que se avisaban de cualquier cambio o novedad que afectara a la dinámica de las clases.

Así mismo, a la hora de ofrecer modelos de lectura expresiva (José Sacristán, Paco Rabal, Alfredo Landaí frente a poetas y artistas contemporáneos como Alejandra Martínez de Miguel o Miguel Gane), tratamos de salvar la brecha generacional y poner ejemplos que conectaran tanto con el alumno más mayor como con el que más joven de la clase.

Dada la pluralidad de niveles, intereses y mecanismos de aprendizaje de los alumnos en el contexto del aula, se hizo necesario que también los materiales fueran diversos para poder dar una respuesta eficaz a la heterogeneidad del grupo y, de este modo, a las diferentes necesidades del alumnado.

Así pues, aunque en este grupo no había alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), circunstancia que por otra parte es muy poco frecuente que se dé en esta etapa académica, en la que no suelen hacerse adaptaciones curriculares significativas (ACS), sí que al tratarse de perfiles diversos fue necesario llevar a cabo determinadas acciones para facilitar el seguimiento de las clases a todos los alumnos. Entre otras acciones en esta línea estaría el darles más tiempo en los exámenes (un requisito que se tiene en cuenta para la EVAU), o extenderse y recapitular a menudo a la hora de explicar y ofrecer ejemplos, lo que entraría dentro de las adaptaciones curriculares no significativas, aquellas que no afectan a los contenidos mínimos.

Por otro lado, una vez concluida la investigación en este marco, se llevaron a cabo varias entrevistas a diferentes profesoras de Lengua castellana y Literatura de este instituto zaragozano para intercambiar impresiones y poder confirmar también desde la experiencia docente las hipótesis planteadas en un inicio.

2. 4. Procedimientos de investigación

En el marco de este trabajo quiero saber qué procedimientos en didáctica pueden ser útiles para trabajar la lectura expresiva en el aula, para lo cual utilizaré varias metodologías a partir de un enfoque comunicativo.

En concreto, para desarrollar esta investigación se han seguido los siguientes procedimientos: realización de entrevistas de entre 22 y 25 minutos de duración (con dos partes diferenciadas) a tres profesoras del departamento de Lengua Castellana y Literatura de un instituto de Educación Secundaria de Zaragoza, con su correspondiente análisis posterior para extraer conclusiones de su ámbito docente. Además, la presente investigación consta de una segunda fase observacional acerca de las pautas de lectura expresiva del alumnado de Bachillerato vespertino de un instituto de Educación Secundaria.

2. 4. 1. Entrevistas

Las entrevistas para la consecución de este apartado se realizaron a tres profesoras del departamento de Lengua Castellana y Literatura de un instituto público de Educación Secundaria de Zaragoza, al que asisten alumnos de Primaria de los alrededores.

- ✓ **Docente 1:** profesora de Lengua y jefa de estudios de nocturno. (*Anexo I*)
- ✓ **Docente 2:** profesora en 3º de ESO y 2º de Bachillerato. (*Anexo II*)
- ✓ **Docente 3:** maestra, da clase a 1º y 2º de ESO. (*Anexo III*)

Dentro del campo de la educación, se considera la entrevista en profundidad como una técnica de investigación cualitativa, un procedimiento a través del cual se busca acceder a elementos que van más allá de las primeras manifestaciones conscientes de los sujetos entrevistados. En este sentido, se optó por entrevistar a tres profesoras de Lengua del instituto público en el que se enmarca la presente investigación para obtener una visión complementaria a la que se obtiene por medio de la observación en clase. De este modo, a través de la experiencia docente y profesional de cada una de ellas se han podido extraer puntos de vista comunes y también diferencias, dado que dan clase a grupos y cursos distintos, lo que permite obtener una visión global de la cuestión que nos ocupa.

Las preguntas planteadas a estas docentes se recogen en la siguiente tabla:

| a) <u>Parte general:</u> la enseñanza de la lengua y la literatura | b) <u>Parte específica:</u> oralidad y lectura expresiva |
|---|--|
| 1. ¿Qué problemas encuentra en la enseñanza de esta asignatura en la Secundaria? | 1. ¿Qué dificultades observan en la lectura y la comprensión lectora de los alumnos? |
| 2. Qué nivel, características y dificultades tiene el alumnado en relación a la oralidad. | 2. ¿Cómo leen los alumnos en clase y qué tipos de texto se trabajan? |
| 3. ¿Se ve una evolución al pasar de ESO a Bachillerato? | 3. ¿Qué nivel tienen en lectura expresiva y qué dificultades observan? |
| 4. En la asignatura (optativa) de Oratoria, ¿qué alumnos se matriculan? ¿Qué balance | 4. ¿Cómo se evalúa la lectura expresiva o en voz alta? (si se evalúa) |

| | |
|--|--|
| haría de su impartición? | |
| 5. ¿Qué influye a la hora de realizar actividades que impliquen la expresión oral o lectura en voz alta? | 5. ¿Debemos darles modelos de lectura expresiva intergeneracionales? ¿Qué práctica de lectura expresiva suelen realizar en el aula? |
| 6. ¿De qué manera se trabaja la expresión oral y la lectura en voz alta? | 6. ¿Qué beneficios observan al trabajar en el aula la lectura expresiva? |
| 7. ¿Influyen los medios de comunicación y las redes sociales en el desarrollo de la oralidad del alumnado? | 7. ¿Estaría a favor de que se dedique más tiempo a trabajar la lectura expresiva en las aulas? ¿Qué actividades serían convenientes? |

2. 4. 2. Investigación observacional de la lectura expresiva del alumnado de 2º de Bachillerato vespertino

La segunda fase de la investigación se centra en el trabajo observacional a partir de la elaboración y realización de un taller de lectura en un instituto zaragozano, que se llevó a cabo en el mes de abril, a la vuelta de las vacaciones de Semana Santa, aprovechando así este periodo para que el alumnado leyera en casa la novela *Los Santos Inocentes* de Miguel Delibes, de lectura obligatoria en 2º de Bachillerato.

Con este grupo, realizamos un taller observacional en el aula que incluyó dos grabaciones de lectura expresiva en voz alta, denominadas *pretest* y *postest*. El primero de ellos se hizo con tres voluntarios que leyeron un fragmento de la novela de Delibes sin haberlo trabajado previamente. En la última sesión, después de las lecciones magistrales participativas en las que se realizaron actividades en grupo para mejorar la lectura en voz alta, repartimos por grupos diferentes fragmentos fotocopiados de la novela para trabajarlos en equipo de cara al segundo *postest*, cuyos resultados se resumen a continuación.

Los aspectos básicos se presentan en forma de escala (1= Nunca; 2= A veces; 3= Normalmente; 4= Casi siempre; 5= Siempre) sobre la siguiente tabla.

| ALUMNOS/EQUIPOS | Régula | Paco | Iván |
|--|--------|------|------|
| CRITERIOS | | | |
| ¿Interpreta bien las pausas? | 5 | 4 | 3 |
| ¿La entonación es adecuada? | 5 | 4 | 3 |
| ¿Vocaliza bien? | 4 | 4 | 3 |
| ¿Ha captado bien el tono y la intención del autor? | 5 | 4 | 3 |
| ¿Ha acompañado la lectura con gestos para enfatizar? | 3 | 2 | 2 |
| ¿Ha mirado al auditorio para conectar con él? | 3 | 2 | 2 |
| ¿La velocidad ha sido la adecuada al contenido? | 5 | 4 | 3 |
| ¿Ha enfatizado las palabras o momentos clave? | 5 | 4 | 3 |

En la segunda grabación de lectura expresiva en voz alta (denominada *postest*) se tuvo también en cuenta, además de la evaluación del profesor, la correspondiente coevaluación llevada a cabo entre compañeros en el aula para detectar aciertos, dificultades y aspectos a mejorar (Anexo IV).

2. 4. 3. Diseño curricular de una Unidad Didáctica

En la presente Unidad Didáctica, titulada «La lectura expresiva del discurso narrativo-literario en Bachillerato. Leyendo a Delibes» se va a trabajar tanto la comprensión lectora como la lectura oral, a través de una serie de tareas y actividades posibilitadoras que van a ayudar al alumnado a ejercitar y poner en práctica estas competencias, a medida que se adentran de una forma innovadora en la novela de «Los Santos Inocentes» de Miguel Delibes.

Desafortunadamente, lo que los académicos definen como lectura expresiva, «la apasionante actividad de dar vida a un mensaje escrito», y que se caracteriza por la musicalidad y vitalidad de los diálogos, suele pasar desapercibida en la Secundaria, al considerarse esta una destreza instrumental «superada» o «irrelevante» en la formación literaria. Hay quienes la consideran una especie de «lectura de lujo», un ornato que no cabe bien en los abigarrados programas educativos. Desde mi punto de vista, es preciso superar juicios y creencias sin fundamento y reivindicar la importancia de la lectura

expresiva como una actividad relevante y motivadora, que puede contribuir en gran medida a la formación humana, cultural y literaria del alumnado. Más aún cuando se trata de leer un relato como «Los Santos Inocentes» que se encuadra dentro de la novela experimental de los años 70 y en la que el autor hace un uso singular de los signos de puntuación (incluye solamente seis puntos en toda la novela, coincidiendo con el final de cada capítulo) y combina el estilo directo libre y el estilo indirecto libre para dar voz a los personajes. Con el empleo de estas técnicas narrativas en las que profundizaremos en esta UD, el narrador se dibuja como una figura compleja, que mezcla dos registros distintos: el coloquial, que es el predominante, y el literario.

Viendo que para algunos alumnos resulta especialmente difícil (o poco atractiva) esta novela, de obligada lectura en 2º de Bachillerato, considero que puede ser motivador para ellos trabajarla en clase desde el punto de vista de la lectura expresiva, que les permite enfrentarse a ella de una manera distinta e innovadora: escuchado y aprendiendo de otros compañeros y visionando y analizando en clase ejemplos (audiolibros, etc.) que les despierten la curiosidad por la lectura de esta obra de Delibes y otros textos literarios. El objetivo de este trabajo va a ser introducir a los alumnos el arte de leer y aportar orientaciones concretas para su enseñanza en 2º de Bachillerato.

2.4.3.1. Contexto del centro

La unidad se dirige, de forma general, a los 21 alumnos que hay inscritos en 2º de Bachillerato vespertino de un instituto de Zaragoza, aunque por diferentes circunstancias tan solo acuden de forma habitual a las clases unos 13 estudiantes, con edades comprendidas entre los 18 y los 57 años. A la hora de impartir las diferentes sesiones y organizar los equipos tendremos en cuenta estas características distintivas del grupo vespertino, así como la trayectoria académica previa de los alumnos que asisten de forma habitual a las clases para adecuar la unidad al desarrollo evolutivo y psicocognitivo de todos ellos.

El centro donde se ha implementado esta U. D. es un instituto público situado en el Casco Histórico de Zaragoza, y está por tanto rodeado de edificios emblemáticos entre los que destacan varias iglesias y los restos arqueológicos romanos.

El entorno del centro va ligado a una diversidad cultural de paisajes y etnias que hace que el alumnado, los adolescentes y jóvenes del barrio, componga una población escolar muy variada, teniendo en cuenta que el Casco Histórico es el barrio de Zaragoza con mayor presencia de extranjeros. En este sentido, uno de los objetivos del centro, al que asisten alumnos de Primaria de los alrededores, es tomar parte activa en crear un buen clima de convivencia con el propósito de servir a su vez de catalizador del carácter de las gentes de un barrio histórico, céntrico, ejemplar integrador de culturas.

Alumnos por curso, etapas y total del centro:

- 1º y 2º de ESO: 300
- 3º y 4º de ESO: 260
- FPB: 30

((TOTAL ESO: 560; ESO + FPB: 590))

- Bachillerato: 310

Además del alumnado, el centro está formado por, aproximadamente, 97 profesores y profesoras. Cada curso suelen incorporarse unas 30 personas nuevas. Algo más de la mitad del claustro tiene destino definitivo en el centro. Al número de personas que componen el profesorado del centro debemos añadir 15 personas más que son las que componen el personal de Administración y Servicios.

La oferta educativa del centro se compone de los siguientes programas y modalidades educativas:

Educación Secundaria Obligatoria:

- Programa de Aprendizaje Inclusivo (PAI)
- Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)
- Línea de refuerzo y orientación en el aprendizaje del programa AÚNA
- Programa Aula Desarrollo de Capacidades. (ADC)
- Programa Bilingüe MEC-British Council (Español-Inglés).
- Programa de Formación Profesional Básica: Cocina y Restauración.

Bachillerato:

- Modalidad de Ciencias.

- Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Modalidad de Artes.
- **Estudios nocturnos de Bachillerato:** Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

2.4.3.2. Objetivos, contenidos, valores y competencias

Atendiendo a los objetivos generales del Bachillerato, esta unidad tenía como objetivo que los estudiantes fueran capaces de poner en práctica (por medio de diferentes tareas y actividades *õ*posibilitadorasö) la lectura expresiva para trabajar la oralidad, de forma que una buena lectura en voz alta les ayudara a comprender mejor los diferentes textos (literarios y no literarios) que hemos visto en clase, al mismo tiempo que esta propuesta innovadora sirviera para despertar su interés por la obra de Delibes.

Para la concreción de los objetivos en la presente propuesta, tuve en cuenta los objetivos de la etapa (b, c, d, e, g, k, y l) y de la materia (Obj.LE.1., Obj.LE.2., Obj.LE.4, Obj.LE.5., Obj.LE.8., Obj.LE.10., Obj.LE.11., Obj.LE.12.), así como los contenidos y criterios de evaluación. Los objetivos de la U. D., que es la base de este proyecto de innovación, fueron los siguientes:

1. Explicar los géneros y tipos de discurso que se prestan en mayor medida a la lectura expresiva en voz alta
2. Distinguir las técnicas narrativas y las voces de la novela *Los Santos Inocentes*
3. Identificar los grandes temas que aborda Delibes en *Los Santos Inocentes* y profundizar en la caracterización de los personajes
4. Describir y enumerar las principales destrezas para una lectura expresiva
5. Trabajar la lectura expresiva leyendo a Delibes para practicar la oralidad
6. Habitarse a la lectura en voz alta de diversos tipos de texto
7. Realizar tareas metacomunicativas para el perfeccionamiento expresivo: analizar en clase las cualidades

Por su parte, los contenidos específicos que trabajamos guardaron relación con:

- Los géneros y tipos de discurso: narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, dialógico y expresivo o emotivo
- Las principales destrezas para desarrollar una lectura expresiva

- La novela experimental de los años 70: Miguel Delibes
- Los grandes temas que aborda la novela «Los Santos Inocentes» y la caracterización de sus personajes
- Las técnicas narrativas y las voces de la novela de Delibes

Las competencias clave (*ORDEN ECD/489/2016*) que trabajamos en esta UD son:

-Competencia en comunicación lingüística: Esta competencia se desarrollará como resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el alumnado actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. En esta unidad didáctica se trabajará desde la oralidad y la escritura hasta formas más originales de comunicación. El individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos.

-Competencias sociales y cívicas: Estas permiten la comprensión de la realidad social del mundo en el que vivimos, con respeto a la diversidad para ejercer la ciudadanía democrática. Se incluye aquí el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse en diferentes entornos, mostrar actitudes de tolerancia, comprender y expresar diferentes puntos de vista y ser capaces de mostrar empatía. Además, los diferentes usos de la lengua transmiten prejuicios e imágenes estereotipadas que hay que suprimir. En esta unidad didáctica, a través de la reflexión, se fomenta que el alumnado desarrolle una actitud de respeto y aprecio por las diferentes culturas y estilos de vida.

-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Esta competencia se desarrollará en esta unidad didáctica porque está directamente relacionada con la creatividad y la habilidad para imaginar, planificar, analizar problemas y tomar decisiones. La Lengua Castellana y Literatura contribuye a alcanzar esta competencia porque ayuda a trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que el lenguaje hace progresar nuestra iniciativa y regula y orienta nuestra actividad con progresiva autonomía.

-Conciencia y expresiones culturales: Esta competencia implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico y con una actitud abierta las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y

disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Nuestra materia contribuye a ampliar y consolidar la adquisición de esta competencia tanto en el fomento de la lectura como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de entretenimiento como en la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes. Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico. Así, esta competencia requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural que, en el caso de esta unidad didáctica, se refiere especialmente a la literatura del siglo XX.

-Competencia de aprender a aprender: Es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida. Supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia para aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas que conducen al mismo. En la medida en que esta materia trabaja la comprensión y expresión textual a través del análisis de discursos orales y escritos, ya está contribuyendo al desarrollo de la competencia de aprender a aprender entre el alumnado. La realización de resúmenes y esquemas, sobre todo en el bloque de literatura, es una de las herramientas básicas para adquirir esta competencia en esta unidad didáctica.

Además, esta unidad facilita incidir en algunos valores educativos como la capacidad de interrelacionarse de los alumnos gracias a la simulación de situaciones comunicativas y la comprensión de diferentes realidades, lo que impulsa su educación intercultural. Así, algunos de los elementos transversales propuestos por el currículo que se trabajan en la U.D. son:

- Comprensión lectora y expresión oral y escrita.
- Comunicación audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación.
- El emprendimiento.
- La educación cívica y constitucional.

- El aprendizaje cooperativo y el desarrollo del asociacionismo entre el alumnado.

2.4.3.3. Metodología, recursos, sesiones y actividades

Para el desarrollo de la presente U. D. utilicé una metodología global, comunicativa o ecológica, que prima el enfoque comunicativo y el desarrollo de las macrohabilidades dentro del marco curricular general del aula. Según el profesor Antonio Mendoza, ¿es posible adoptar al menos cuatro enfoques metodológicos en la programación de las actividades, que podemos observar cotidianamente en la enseñanza de la lengua materna o extranjera? (Mendoza, 2003: 101), entre las que destacarían la metodología logocéntrica y deductiva, una metodología analítica, funcional o estructural y una metodología global, comunicativa o ecológica. Mendoza apuesta también por el enfoque comunicativo frente a los abusos frecuentes de exceso de memorización, aprendizaje mecánico y práctica insuficiente, especialmente en lo que respecta a aspectos comunicativos como la lectura oral. Del mismo modo, al hablar de este enfoque, lo contrapone a determinadas actividades y prácticas repetitivas y descontextualizadas que pueden dar lugar a un currículo «excesivamente árido y desmotivador». Siguiendo este planteamiento, Briz sostiene que «el concepto de competencia comunicativa sugiere que el alumno no solo ha de desarrollar habilidades lingüísticas (fonológicas, morfosintácticas o léxico-semánticas), sino también comunicativas, expresándose en su lengua de modo apropiado en la realidad, participando en la construcción, recepción y análisis de diversidad de textos, en contextos naturales y con diversidad de interlocutores». Desde esta perspectiva crítica hacia modelos anteriores, surgen «los enfoques comunicativos, que ponen de manifiesto la exigencia de superar la exclusividad de la enseñanza teórica que transmitía *conocimientos sobre la lengua* para pasar a *aprender a usar la lengua*» (Briz, 2002: 84).

A partir de este enfoque, hemos trabajado también una pedagogía textual, teniendo en cuenta que el texto narrativo se presta muy bien a la lectura expresiva en voz alta.

En relación a las líneas metodológicas, cabe subrayar que uno de los objetivos de esta propuesta es que los alumnos tengan un aprendizaje significativo y aprendan a trabajar de manera cooperativa, haciendo uso de diferentes herramientas.

Para conseguir este fin, nos servimos de diferentes actividades que valoramos a través de la observación en el aula y de la lectura obligatoria de la novela «Los Santos Inocentes» cuyo nivel de comprensión medimos a través de un *Kahoot de 18 preguntas*. Esta aplicación tecnológica, para la que se requiere el uso de teléfonos móviles, es una herramienta que motiva a los alumnos en el aprendizaje y que en este caso sirvió para evaluar de una manera innovadora sus conocimientos, además de potenciar su interés por la novela, antes de trabajar la lectura expresiva en voz alta.

Entre otras pruebas específicas de uso común en el aula que empleé para verificar conocimientos, destaca también el uso de un cuestionario interactivo introductorio sobre la lectura expresiva que realizamos a través de *Quizizz*, actividad que requirió también el uso de los teléfonos móviles. A diferencia del *Kahoot* que usamos para valorar la comprensión lectora de los alumnos tras el periodo vacacional de Semana Santa (en el que debían leerse el libro), este cuestionario lo usamos para medir sus conocimientos iniciales sobre lectura expresiva y ver así el nivel del que partíamos de cara a realizar las siguientes actividades prácticas relacionadas con la lectura de Delibes. Considero también que dicha actividad ó más breve que el *Kahoot* diseñado para el final de esta sesión- pudo servir de detonante del aprendizaje al conectar al alumnado con sus conocimientos previos e introducirles la curiosidad por la lectura expresiva en voz alta, así como el interés por mejorar en esta línea, al conectar la adquisición de estas destrezas en un sentido práctico con su vida profesional o laboral futura (entrevistas de trabajo, empleos y oportunidades del mañana).

Por otra parte, tanto el planteamiento, como la metodología (*gamificación, trabajo colaborativo...*) y los recursos utilizados (*Genially, Kahoot y Quizizz*) se ajustan a los criterios de innovación que requiere este trabajo, con el que se pretende fomentar también el uso de las tecnologías así como prestarle más atención a la oralidad en esta etapa académica en la que están tan concentrados los contenidos de cara a la EVAU ó con la ansiedad añadida que genera esta prueba en el alumnado- que no hay tiempo para implementar este tipo de actividades, sobre las que esta intervención educativa invita también a la reflexión.

Actuaciones que se llevan a cabo

El aprendizaje significativo y constructivista han sido los pilares de este proyecto de investigación e innovación, con el que se ha intentado, además, que los alumnos y alumnas fueran capaces de trabajar de manera cooperativa y colectiva, respetando las opiniones de los demás y formando la suya propia.

La estrategia metodológica que he usado con predominio es la lección magistral participativa. Así pues, a pesar de que el profesor tiene un papel importante en el desarrollo de la explicación, se considera fundamental el *feedback* del alumno, creando un diálogo profesorado-alumnado en el que las dos partes se compenetran.

Como he explicado en apartados anteriores, otro de los propósitos de esta intervención era impulsar la interacción entre los alumnos en 2º de Bachillerato. Para ello se promovió el trabajo grupal, cooperativo y colaborativo, a través de diferentes tipos de agrupaciones: grupo pequeño y gran grupo, como sucede en las sesiones 5 (actividad 1 y 2, práctica de la lectura expresiva a través de varios fragmentos de la novela de Delibes), 6 (tareas metacomunicativas y de coevaluación por grupos) y 9 (debate/tertulia literaria-cinematográfica).

En un principio, secuencié la unidad en nueve sesiones de 50 minutos, que contemplaban como trabajo añadido fuera del aula la lectura de *Los Santos Inocentes* y la creación de un portfolio con las tareas realizadas en clase. La U. D. en la que se enmarca este proyecto estaba prevista para trabajarse en el mes de abril, con las vacaciones de Semana Santa de por medio, para que los alumnos se leyeran la novela.

| ABRIL | 6 | 8 | 19 | 20 | 22 | 25 | 26 | 27 | 29 |
|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|
| Sesión 1: <i>Quizizz</i> introductorio sobre la Lectura Expresiva para valorar los conocimientos previos. Teoría sobre los tipos de discurso que se prestan a la lectura expresiva en voz alta | | | | | | | | | |
| Sesión 2: Las técnicas narrativas y las voces de la novela «Los Santos Inocentes» (Genially) + <i>pretest</i> /grabación lectura en voz alta | | | | | | | | | |
| Sesión 3: Puesta en común de los grandes temas de la novela y caracterización de los personajes + <i>kahoot</i> 15º | | | | | | | | | |
| Sesión 4: Principales destrezas para una lectura expresiva (Genially) + Práctica (actividades posibilitadoras) | | | | | | | | | |
| Sesión 5: Practicamos la lectura expresiva a través del texto de Delibes. Dividimos la clase en grupos de 2/3 personas para preparar y leer en voz alta los diferentes fragmentos trabajados por equipos. Grabaciones (<i>posttest</i>) | | | | | | | | | |
| Sesión 6: Tareas metacomunicativas. Visionado de las grabaciones realizadas en clase y análisis/coevaluación para identificar aspectos positivos y a mejorar, analizando si ha habido mejora en el | | | | | | | | | |

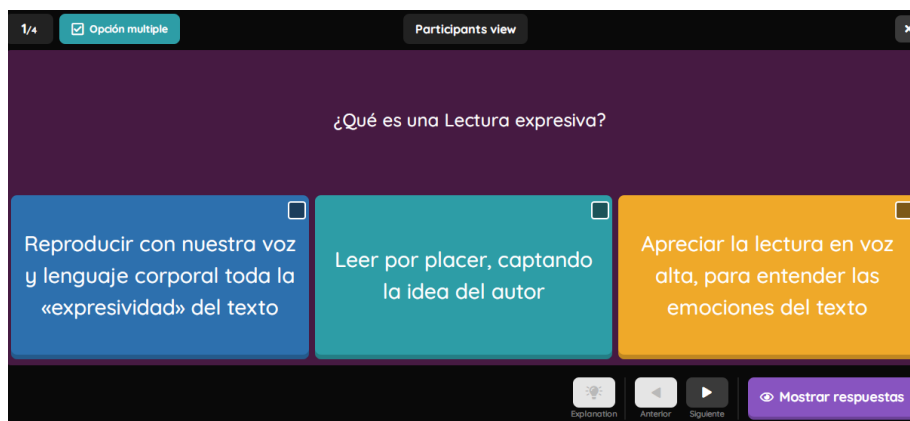
| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <i>postest</i> con respecto al <i>pretest</i> | | | | | | | | | |
| Sesión 7: Ver en clase la película <i>Los Santos Inocentes</i> | | | | | | | | | |
| Sesión 8: Terminar la película, y en casa (como tarea final) redactar una crítica individual de la adaptación de la novela al cine. | | | | | | | | | |
| Sesión 9: Debate en clase para analizar y comentar la adaptación cinematográfica de la novela, habiendo redactado antes los alumnos una crítica individual valorando la dramatización de los personajes en el filme, atendiendo a la teoría vista en clase. Valdrá un 10% la participación en el debate y un 10% el trabajo escrito. | | | | | | | | | |

Sesiones diseñadas en el marco de la U. D.

- Sesión 1: Actividad inicial. Breve *Quizizz* introductorio sobre la lectura expresiva, que nos sirva para observar los conocimientos previos del alumno y como detonante de su aprendizaje, seguido de teoría sobre los tipos de discurso que más se prestan a la lectura expresiva en voz alta. Duración total de la sesión: 50 minutos.

En el *Quizizz* (ver Anexo V) que realizaremos al principio de la sesión (5 minutos), planteamos a la clase las siguientes preguntas, sobre las que volveremos al final de la misma para reflexionar sobre lo aprendido:

- ¿Qué es la lectura expresiva? ➔ a) Reproducir con nuestra voz y lenguaje corporal toda la expresividad del texto
- ¿Cuál de las siguientes opciones es característica de la misma? ➔ a) Distinguir las emociones del autor a través del texto
- ¿Con qué guarda relación? ➔ b) con la lectura enfática
- Cómo se dramatiza ➔ a) a través de la reproducción de la voz



A partir del Quizziz, introducción a la lectura expresiva y explicación teórica de sus características y los tipos de discurso (narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, dialógico y expresivo) que se prestan más a la lectura expresiva en voz alta a través de un *power point* que recoja varios ejemplos que pondremos en común en clase para saber identificar cada uno de ellos (una noticia, una sentencia, una receta de cocina, el fragmento de una obra de teatro, un poema y una carta).

Posterior comentario y reflexión a partir de preguntas guiadas:

- ¿Qué es la lectura expresiva?
- ¿Se presta la novela de «Los Santos Inocentes» a la misma? ¿Qué tipos de discurso predominan en la novela?

○ Sesión 2:

- Actividad 1. Explicación teórica sobre la estructura externa de la novela dividida en seis unidades denominadas «Libros», cada uno con un título que nombra al personaje o suceso más importante y las diferentes técnicas narrativas que hay presentes en la novela de Delibes: el uso singular de los signos de puntuación o hay seis puntos en toda la novela-, su carácter lírico, la figura del narrador omnisciente, el diálogo como técnica clave para caracterizar a los personajes y la combinación de estilo directo libre y de estilo indirecto libre para dar voz a los mismos. Duración de la actividad: 20 minutos.
- Actividad 2. Con esta actividad nos adentramos en la novela experimental de los años sesenta («Los Santos Inocentes») y se inicia el repaso sobre las técnicas narrativas. Un voluntario comenzará leyendo en voz alta un fragmento de la novela de Delibes, que servirá como base

para reflexionar sobre el contexto histórico y el ambiente social de aquella época, al mismo tiempo que identificamos en él las diferentes voces que aparecen en la novela, los distintos estilos narrativos y el registro (en su mayoría coloquial, cercano al de los personajes humildes) que emplea el autor. (10ø)

- Actividad 3 (posibilitadora). Los alumnos deberán transcribir este fragmento y pasarlo de los estilos directo libre e indirecto libre que emplea Delibes óvaliéndose de comas y diferentes sangrías- a un texto dialogado/teatralizado, diferenciando con el uso de guiones y signos de puntuación la voz del narrador de la de los personajes. A continuación, lo pondremos en común y proyectaremos el resultado de la tarea (la versión facilitadora), que servirá para hacer el siguiente ejercicio de òpuesta en escenaö/lectura expresiva en voz alta por grupos. (10ø)

NARRADOR. *Y, con la fresca, Paco y la Régula, amontonaron los enseres en el carromato y emprendieron el regreso y, en lo alto, acomodados entre los jergones de borra, iban y se le caía la cabeza, ora de un lado, ora del otro, y sus flacas piernecitas inertes asomaban bajo la bata, y Paco, el Bajo, montado en su yegua pía, les daba escolta, velando orgullosamente la retaguardia, y le decía a la Régula elevando mucho el tono de voz para dominar el tantarantán de las ruedas en los relojes, entre bramido y bramido de la Niña Chica.*

- PACO: *Ahora la Nieves nos entrará en la escuela y Dios sabe dónde puede llegar. ¡Con lo espabilada que es!*

NARRADOR. Y la Régula:

- RÉGULA: *Ae, ya veremosí*

NARRADOR. *Y, desde su altura majestuosa, añadía Paco, el Bajo:*

- PACO: *Los muchachos ya te tienen edad de trabajar, serán una ayuda para la casa.*

NARRADOR. Y la Régula:

- RÉGULA: *Ae, ya veremosí*

NARRADOR. Y continuaba Paco, el Bajo, exaltado con el traqueteo y la novedad.

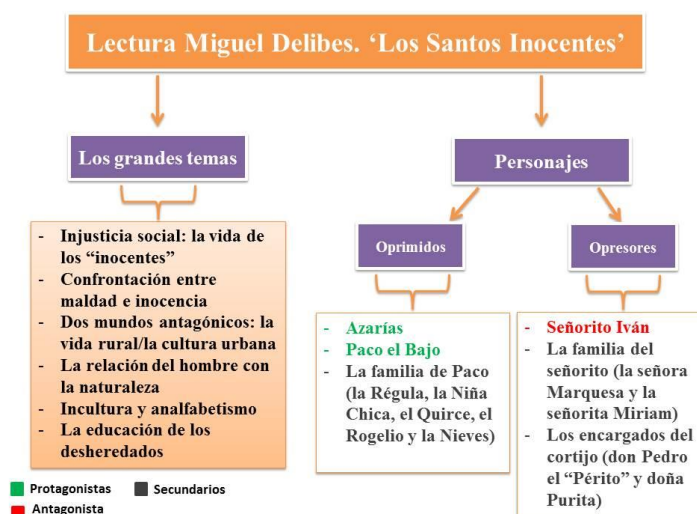
- PACO: *lo mismo la casa nueva te tiene una pieza más y podemos volver a ser jóvenes.*

NARRADOR. *Y la Régula suspiraba, acunaba a la Niña Chica y la espantaba los mosquitos a manotazos, mientras, por encima del carril, sobre los negros encinares, se encendían una a una las estrellas y la Régula miraba a lo alto, tornaba a suspirar y decía:*

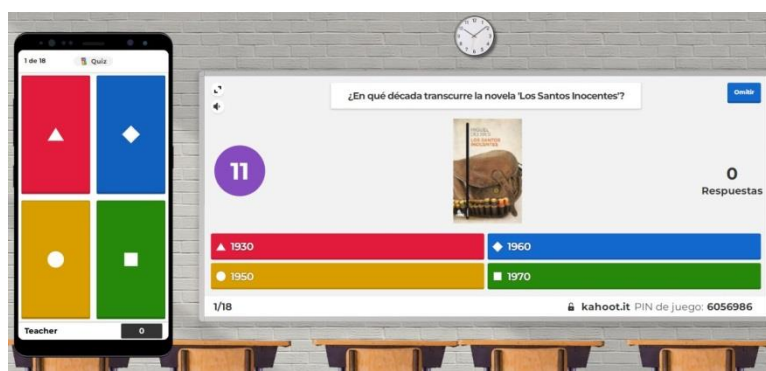
- RÉGULA: Ae, para volver a ser jóvenes tendría que callar esta.
- Actividad 4: Pretest 1/grabación de lectura en voz alta. Para ello, dividiremos la clase en 4 grupos de tres personas y haremos un reparto de roles y personajes (narrador, Régula y Paco). A continuación, por equipos, realizarán una lectura expresiva en voz alta que nos sirva para conocer el nivel de los alumnos y en otra sesión valorar si ha habido mejora con respecto al *postest* que hagamos más adelante. Duración total: 10 minutos.
- Sesión 3: Tras la vuelta de Semana Santa, en la que los alumnos tenían la tarea de leerse el libro, hacemos una puesta en común de los grandes temas que aborda la novela a través de un *power point*, y profundizaremos en la caracterización de los personajes (30 minutos). Los últimos 10 minutos de la sesión los dedicaremos a un *Kahoot* (actividad de evaluación para comprobar la comprensión lectora y el nivel de lectura), y entre medio haremos otra actividad de desarrollo que detallo a continuación. Duración total de la sesión: 50 minutos.
 - Actividad 1: Para reforzar la lectura, y con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo, se pedirá que hagan un esquema en el que diferencien, por un lado, los grandes temas que trata la novela; y por otro, la caracterización de los personajes. El esquema será guiado y comentado. Les servirá, de cara a próximas lecturas expresivas en voz alta, a interiorizar los diferentes papeles para ponerse en la piel del narrador o del personaje que les toque (según el reparto de roles que hagamos después). Duración de la actividad: 10 minutos.



→ Classroomscreen



- Actividad 2: La última actividad de esta sesión constará de una autoevaluación del alumno/a a través de un cuestionario de *Kahoot* (ver Anexo VI). Esta actividad consiste en que, individualmente, los estudiantes deben responder una serie de preguntas de respuesta múltiple que se proyectan en la pizarra y para las cuales necesitan un móvil con conexión a internet. Las preguntas tendrán relación con la lectura de Delibes. Servirá a los alumnos/as para comprobar su nivel de comprensión lectora antes de practicar la lectura expresiva en voz alta.



Ejemplos de preguntas en Kahoot

- Sesión 4: Dedicamos la cuarta sesión a enumerar las principales características de una lectura expresiva ofreciendo al alumnado varios ejemplos extraídos de *Youtube*, para después poner en práctica técnicas concretas que pueden utilizar para mejorar en esta línea. Duración total de la sesión: 50 minutos.

- Actividad 1. Explicación teórica de las principales destrezas para una lectura expresiva a través de una presentación de Genially que contiene también recursos audiovisuales (a modo de ejemplos) que pueden ser inspiradores para los alumnos. Duración: 20 minutos.

Ejemplos:

- Alejandra Martínez ➔ "Soy mujer" (del 3:05 al 4:10)
(<https://www.youtube.com/watch?v=Tq3U9eG8oi4>)
- Miguel Gane ➔ "Arde"
(<https://www.youtube.com/watch?v=XEBONjC5h2M>)



Posterior comentario y reflexión sobre ambos textos literarios, de índole feminista, a partir de preguntas guiadas:

1. ¿De qué tratan ambos poemas?
2. ¿Qué sensaciones os producen?
3. ¿Qué función del lenguaje diríais que predomina en cada uno de ellos?
4. Escuchamos una segunda versión, musicalizada, del poema "Arde" (<https://www.youtube.com/watch?v=eR6jZbIQOJ0>). ¿Refleja el estilo del autor? ¿Ese canto al empoderamiento femenino y a la libertad de expresión que busca transmitir el poeta?

- Actividad 2. Tarea posibilitadora. Lectura colectiva de un texto breve en prosa o en verso que deberán elegir los alumnos por consenso, de entre una variedad de opciones que les ofreceremos. Un alumno o una alumna empieza a leer y se detiene en cuanto encuentre un signo de puntuación,

entonces continúa su compañero o compañera de al lado y así sucesivamente. Si escogen un poema, seguiremos la pauta de pararse al final del verso, haya o no pausa, de forma que la siguiente persona que lee ha de ajustar la entonación para mantener la coherencia y la cohesión.

Duración: 5 minutos.

- Actividad 3. Tarea posibilitadora. Escribir palabras que sugieran *peso, sabor, olor, oscuridad, sonido*. Poner en común entre todos a qué sabe, a qué huele, etc. cada una y leerlas con el tono que sugiere su significado, que variará de unas personas a otras. Hacer frases con algunas y repetir la lectura con esa misma consigna. Duración: 5 minutos.
- Actividad 4. Pronunciar las siguientes palabras con el volumen de voz acorde con su significado: *gritar, vozarrón, a media voz, vocear, estallido, piano, susurro, en voz baja, estrépito, alarido, voz apagada, pianísimo, portazo, a grito pelado, detonación, al oído, vocecita, fuerte, murmullo, trueno, explosión, quedamente, debilitarse, fortísimo*. Duración: 5 minutos.
- Actividad 5. Escribir unas cuantas frases en la pizarra y leerlas en voz alta con distintos tonos siguiendo pautas como: con tristeza, con alegría, como si no tuviéramos dientes, preguntando, ordenando, como un militar, como un cantante de salsa, como un político, como un niño pequeño, tartamudeando... Duración: 5 minutos.
- Actividad 6. Adjudicar a los signos de puntuación del texto elegido en la primera actividad un sonido percutido (un golpe en la mesa para las comas, una palmada para los puntos y seguido, un pisotón en el suelo para el punto y aparte) y practicar de nuevo la lectura grupal en voz alta aumentando progresivamente la velocidad. Duración: 10 minutos.

- Sesión 5: Practicamos la lectura expresiva a través del texto de Delibes. Dividimos para ello la clase en grupos de tres personas (dos reproducirán la voz de los personajes y uno será el narrador) para preparar y leer posteriormente en voz alta los diferentes fragmentos extraídos de la novela, y que deberán repartirse por equipos. Duración total: 50 minutos.

- Actividad 1: Cada grupo elige por sorteo un fragmento del ramillete que les proporcionamos (*Anexo VII*), se reparte los diferentes roles y prepara su interpretación para la clase. Para ello, deberán transcribir el texto fotocopiado de la novela haciendo uso de guiones y diálogos, con los habituales signos de puntuación que les faciliten la lectura en voz alta. La profesora va pasando por las mesas y les va dando pautas, guiando a todos aquellos que presenten dificultad. Duración: 25 minutos.

Ejemplo de un fragmento seleccionado para esta actividad:

Paco, has de cegar a todos los palomos, ¿oyes? con los dichosos capirotes entra la luz y los animales no cumplen,

y así un día y otro hasta que una tarde, al cabo de semana y media de salir al campo, según descendía Paco, el Bajo, de una gigantesca encina, le falló la pierna dormida y cayó, despatarrado, como un fardo, dos metros delante del señorito Iván, y el señorito Iván, alarmado, pegó un respingo,

¡serás maricón, a poco me aplastas!

pero Paco, se retorció en el suelo, y el señorito Iván se aproximó a él y le sujetó la cabeza,

¿te lastimaste, Paco?

pero Paco, el Bajo, ni podía responder, que el golpe en el pecho le dejó como sin resuello y, tan sólo, se señalaba la pierna derecha con insistencia,

¡Ah, bueno, si no es más que esoí !,

decía el señorito Iván,

y trataba de ayudar a Paco, el Bajo, a ponerse de pie, pero Paco, el Bajo, cuando, al fin pudo articular palabra, dijo, recostado en el tronco de la encina,

la pierna esta no me tiene, señorito Iván está como tonta,

y el señorito Iván,

¿que no te tiene? ¡anda!, no me seas aprensivo, Paco, si la dejas enfriar va a ser peor,

mas Paco, el Bajo, intentó dar un paso y cayó,

no puedo, señorito, está mancada, yo mismo sentí cómo tronzaba el hueso,

y el señorito Iván,

también es mariconada, coño y ¿quién va a amarrarme el cimbel ahora con la junta de torcaces que hay en las Planas?

y Paco, el Bajo, desde el suelo, sintiéndose íntimamente culpable, sugirió para aplacarle,

tal vez el Quirce, mi muchacho, él es habilidoso, señorito Iván, un poco morugo pero puede servirle,

y fruncía la cara porque le dolía la pierna y el señorito Iván dio unos pasos con la cabeza gacha, dubitativo pero finalmente, se arrimó al bocacerral, hizo bocina con las manos y voceó hacia el cortijo, una, dos, tres veces, cada vez más recio, más impaciente, más repudrido, y, como no acudiera nadie a las voces, se le soltó la lengua y se puso a jurar y al cabo, se volvió a Paco, el Bajo,

¿seguro que no te puedes valer, Paco?

y Paco, el Bajo, recostado en el tronco de la encina,

mal lo veo, señorito Iván,

Miguel Delibes, Los santos inocentes, 1981

- Actividad 2: Dedicamos los 25 minutos restantes de la sesión a realizar unas grabaciones (*postest*) de lectura en voz alta de cada uno de los grupos, que escucharemos y analizaremos en la siguiente sesión.
- Sesión 6: Tareas metacomunicativas o de evaluación. Escucha activa de las grabaciones realizadas en clase y análisis/coevaluación para identificar aspectos positivos y aspectos a mejorar de cada grupo, analizando si ha habido mejora en

el *pretest* con respecto al *postest*. La primera mitad de la sesión (25 minutos) la dedicaremos a escuchar las grabaciones y que los alumnos tomen nota de los diferentes aspectos (positivos y negativos) que hayan observado tanto de sus compañeros como de ellos mismos al escucharse. En lo que reste de sesión (otros 25 minutos) pondremos en común las diferentes valoraciones y se llevará a cabo la coevaluación de la lectura expresiva o dramatizada, para la cual les facilitaremos un documento (*Anexo IV*).

Antes de que los alumnos juzguen el trabajo de sus compañeros, el profesor les indicará los aspectos que deben tener en cuenta para evaluar las lecturas en voz alta:

- Proyectar la voz hacia el auditorio, no hacia el suelo o hacia el papel.
 - Mantener el contacto visual con los oyentes para facilitar la comprensión del texto.
 - Mostrar interés por lo que se lee; el aburrimiento es contagioso.
 - Leer a una velocidad adecuada. No se trata de leer siempre rápido, sino de saber ajustar la velocidad al tipo de texto y al objetivo de la lectura controlando la respiración.
 - Regular el volumen ajustándolo al tipo de texto.
 - Leer con seguridad, sin vacilaciones, evitando volver atrás.
 - Entonar adecuadamente las palabras, marcando las sílabas tónicas.
 - Leer adecuadamente frases y párrafos con su correspondiente entonación enunciativa, interrogativa, imperativa, dubitativa, irónica, etc.
 - Respetar la mayor o menor duración de las pausas indicada por los signos de puntuación.
 - Poner énfasis en los momentos o palabras claves evitando la monotonía en el tono.
 - Modular la voz; tratar de expresar con ella los sentimientos y las actitudes del escritor.
 - Evitar los cambios de ritmo en la lectura si no están justificados y, por el contrario, utilizarlos intencionadamente para llamar la atención del público.
- Sesiones 7 y 8. Actividad «Dos días de cine» Las dedicamos, a modo de repaso, a ver en clase la película «Los Santos Inocentes» adaptación de la novela de Delibes, para afianzar contenidos y ver cómo se lleva a cabo la dramatización de

esos personajes en la gran pantalla. Duración total: 1 hora y 40 minutos (lo que dura aproximadamente la película, de 103 min.).

Como tarea para casa, los alumnos deberán redactar una crítica (de aproximadamente dos carillas de extensión, con letra Times New Roman 12 e interlineado 1,5) sobre la adaptación cinematográfica de la obra de Delibes, en la que valoren ambas producciones comentando lo que más les ha gustado de uno y otro género).

○ Sesión 9:

- Actividad 1. A partir del visionado de la película, organizamos un debate en clase para analizar y comentar la adaptación cinematográfica de la novela de Delibes, habiendo redactado previamente los alumnos una crítica individual valorando tanto la interpretación como la caracterización de los personajes en el filme, atendiendo a los aspectos teóricos de la novela que hemos trabajado en anteriores sesiones. Se valorará con un 10% la participación en el debate y con otro 10% el trabajo escrito que entreguen ese día.

Preguntas guiadas para la reflexión grupal y el debate:

1. ¿Diríais que es fiel la película a la novela de Delibes? ¿Qué diferencias observáis entre una y otra producción?
2. ¿Cuáles son los grandes temas de la película? ¿Coinciden con los de la novela?
3. ¿Qué aspectos diríais que están más logrados en la adaptación cinematográfica?
4. ¿Qué sensaciones os transmite la película? (Su ambientación, el realismo de los personajes, su caracterización y dramatización)
5. ¿Transmite los mismos valores que la novela?
6. Entre esos dos mundos antagónicos que dibujan tanto la novela como la película, ¿de qué lado se posiciona el espectador?

Sesiones implementadas que hicieron posible la innovación educativa

Por razones de falta de tiempo, con la presión de la EVAU en el horizonte, no fue posible llevar a la práctica la U. D. al completo, siguiendo la planificación que establecí inicialmente. No obstante, la buena disposición de la tutora del centro así como el interés por parte de los alumnos por esta cuestión ó que fue aumentando conforme

íbamos trabajando la lectura expresiva en voz alta, de la mano de la novela de Delibesó ha permitido implementar la mitad de las sesiones planteadas inicialmente, seleccionando para ello muy bien las actividades que íbamos a realizar y combinando en las tres sesiones impartidas diferentes modalidades y metodologías, desde la clase magistral participativa óusada normalmente en la primera parte de la sesión, para introducir teoría y contenidosó al trabajo colaborativo por equipos o la *gamificación* (*Kahoot*, *Quizizz* y las propias actividades posibilitadoras que diseñé y que contribuyeron a que el alumnado perdiera el miedo a hablar en voz alta y la timidez al trabajar la oralidad y la expresividad en grupo). Estas son, al detalle, las sesiones realizadas y los resultados que obtuve en cada una de ellas:

Sesión 1: Actividad inicial. Breve Quizizzø introductorio sobre la lectura expresiva, que nos sirva para observar los conocimientos previos del alumno y como detonante de su aprendizaje, seguido de teoría sobre los tipos de discurso que más se prestan a la lectura expresiva en voz alta. Duración total de la sesión: 50 minutos.

En el *Quizizz* (<https://quizizz.com/admin/quiz/6259930cd74f5c001dcf4145>) que realizamos al principio de la sesión (5 minutos), planteamos a la clase las siguientes preguntas, sobre las que volvimos al final de la misma para reflexionar sobre lo aprendido:

- ¿Qué es la lectura expresiva? ➔ a) Reproducir con nuestra voz y lenguaje corporal toda la òexpresividadó del texto
- ¿Cuál de las siguientes opciones es característica de la misma? ➔ a) Distinguir las emociones del autor a través del texto
- ¿Con qué guarda relación? ➔ b) con la lectura enfática
- Cómo se dramatiza ➔ a) a través de la reproducción de la voz

Tras una breve introducción ògamificadaö sobre la lectura expresiva, vimos las características y los tipos de discurso (narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, dialógico y expresivo) por medio de diferentes ejemplos (una noticia, una sentencia, una receta de cocina, el fragmento de una obra de teatro, un poema y una carta) que se prestan más a la lectura expresiva en voz alta a través de una presentación de *Genially* que recogía también modelos audiovisuales que podían ser inspiradores para el alumno.

Posterior comentario y reflexión a partir de preguntas guiadas:

- ¿Qué es la lectura expresiva?
- ¿Se presta la novela de «Los Santos Inocentes» a la misma? ¿Qué tipos de discurso predominan en la novela?

Los alumnos fueron perfectamente capaces de extraer conclusiones acerca de la novela y vincularla con la teoría que habíamos visto de los tipos de discurso (expresivo, dialógico y narrativo) que predominan en «Los Santos Inocentes».

A continuación, otra parte de la sesión la dedicamos a enumerar las principales características de la lectura expresiva ofreciendo al alumnado varios ejemplos extraídos de *Youtube*, como se describe en la siguiente actividad:

- **Actividad 2.** Explicación teórica de las principales destrezas para una lectura expresiva a través de una presentación de Genially que contiene también recursos audiovisuales (a modo de ejemplos) que pueden ser inspiradores para los alumnos. Duración: 15 minutos. Ejemplos:
 - Alejandra Martínez → «Soy mujer» (del 3:05 al 4:10)
(<https://www.youtube.com/watch?v=Tq3U9eG8oi4>)
 - Miguel Gane → «Arde»
(<https://www.youtube.com/watch?v=XEBONjC5h2M>)

Posterior comentario y reflexión sobre ambos textos literarios, de índole feminista, a partir de preguntas guiadas:

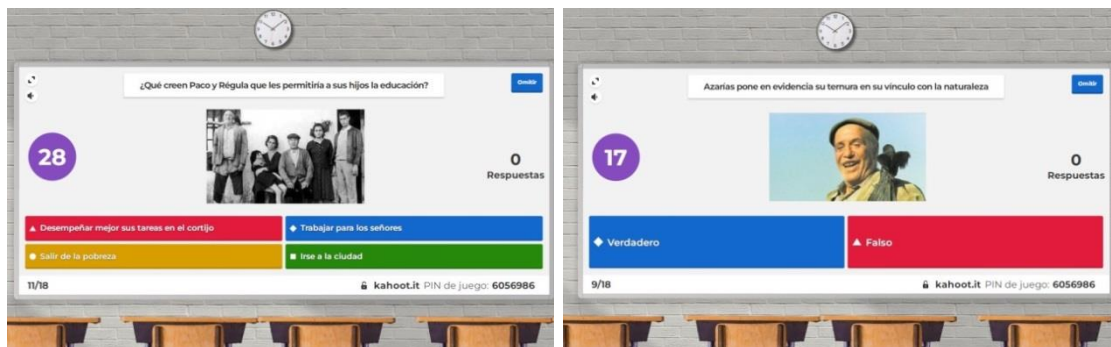
5. ¿De qué tratan ambos poemas?
6. ¿Qué sensaciones os producen?
7. ¿Qué función del lenguaje diríais que predomina en cada uno de ellos?

- **Actividad 3: pretest/grabación de lectura expresiva en voz alta.** Con esta actividad nos adentramos en la novela experimental de los años sesenta («Los Santos Inocentes») y se inicia el repaso sobre las técnicas narrativas que emplea el autor. Tres voluntarios leyeron en voz alta un fragmento de la novela de Delibes (*pretest*), que sirvió como base para reflexionar sobre el contexto histórico y el ambiente social de aquella época, al mismo tiempo que identificamos en él las diferentes voces que aparecen en la novela, los estilos narrativos y el registro (en su mayoría coloquial, cercano al de los personajes humildes) que emplea el autor (10'). Para ello, pedimos un grupo de tres

voluntarios que se repartieron los roles y personajes de narrador, Régula y Paco, el Bajo. A continuación, realizaron una lectura expresiva en voz alta que nos sirvió para conocer el nivel de los alumnos y en otra sesión valorar si hubo mejora con respecto al *postest* que hicimos más adelante.

En la U. D. planteada de nueve sesiones, se ideó otra actividad complementaria (y posibilitadora) en la que los alumnos debían transcribir este fragmento extraído de la novela para su lectura y pasarlo de los estilos directo libre e indirecto libre que emplea Delibes óvaliéndose de comas y diferentes sangrías- a un texto dialogado/teatralizado, diferenciando con el uso de guiones y signos de puntuación la voz del narrador de la de los personajes. No obstante, por falta de tiempo, tuve que prescindir de esta actividad y facilitarles ya el fragmento òteatralizadoö de manera que pudiéramos dedicar más tiempo a la práctica. El fragmento (la versión òposibilitadoraö) les fue facilitada fotocopiada a los voluntarios encargados de la lectura en voz alta, y también fue proyectado para el resto de la clase en la pizarra. En anexos, adjunto la grabación correspondiente al *primer pretest* (20/04/2022), cuya duración es de 1~~040~~00. Su desarrollo en esta primera sesión no estuvo mal, y de hecho fue aplaudido por el resto de compañeros, pero sí que hubo aspectos que se lograron mejorar al cabo de las siguientes sesiones (como las risas de los propios intérpretes al escucharse entre ellos metidos en los diferentes roles).

- **Actividad 4:** Kahoot, a modo de postre. Como se puede ver en la presentación de Genially (<https://view.genial.ly/625f200e2001eb0011a01ed4/presentation-ud-leyendo-a-delibes>), esta actividad ògamificadaö se reservó para el final de la sesión para no distraer demasiado al alumnado con el uso del móvil. Fue realizada a la vuelta de Semana Santa, en la que los alumnos tenían la tarea de leerse el libro, y tras hacer una puesta en común de los grandes temas que aborda la novela antes de las vacaciones. Le dedicamos los 15 últimos minutos y fue motivador para el alumnado, que se volcó con el ejercicio a pesar de que en algunos casos pudimos comprobar (por el índice de respuestas erróneas) que muchos no se habían leído el libro y contestaban al azar. Todas las preguntas guardaban relación con la lectura de Delibes, y la actividad tenía como objetivo comprobar el nivel de comprensión lectora de los alumnos antes de practicar la lectura expresiva en voz alta de cara a la tarea final (*postest* 27/04/2022).



Ejemplos de preguntas en Kahoot

Sesión 2: la siguiente sesión para trabajar la lectura expresiva en el aula la dividí en seis actividades o ejercicios de entre 5-10 minutos de duración cada uno, como se puede observar en la siguiente presentación de Genially:

<https://view.genial.ly/62680e304d958600180b3bf2/presentation-leyendo-a-delibes-sesion-2>.

- **Actividad 1. Caracterización de los personajes.** Al comienzo de esta sesión, profundizamos en los temas centrales de la novela a través de la caracterización de los personajes, aspecto importante que debían manejar antes del reparto de roles para la lectura expresiva en voz alta. Traté de hacerlo de manera lúdica, introduciendo también varias escenas de la película en las que aparecen retratados varios de estos personajes: como Azarías y su amor por la ñmilana bonitaö, que manifiesta en esta letanía presente en toda la obra, la bondad de Régula y la familia de Paco el Bajo frente a la crueldad, el egoísmo y el despotismo del señorito Iván y, en menor medida, de la señora Marquesa. Los alumnos fueron capaces, en su mayoría sin haber visto la película, de reconocer y adivinar quiénes eran los personajes de la novela que aparecen retratados en las fotografías de este apartado de la presentación, que nos sirvió para reflexionar y recordar los grandes temas presentes en la obra antes de pasar a la práctica.
- **Actividad 2. Ejercicios de lectura expresiva en voz alta:**
 - ✓ **Tarea posibilitadora 1.** Lectura colectiva de un fragmento breve de la novela. Un alumno o una alumna empieza a leer y se detiene en cuanto encuentre un signo de puntuación, entonces continúa su compañero o compañera de al lado y así sucesivamente. Duración: 2 minutos.

*Paco, has de cegar a todos los palomos, ¿oyes? con los dichosos capirotes entra la luz y los animales no cumplen,
y así un día y otro hasta que una tarde, al cabo de semana y media de salir al campo, según descendía Paco, el Bajo, de una gigantesca encina, le falló la pierna dormida y cayó, despatarrado, como un fardo, dos metros delante del señorito Iván, y el señorito Iván, alarmado, pegó un respingo,
¡serás maricón, a poco me aplastas!*

- ✓ **Tarea posibilitadora 2.** Pronunciar las siguientes palabras con el volumen de voz acorde con su significado: *gritar, vozarrón, a media voz, vocear, estallido, piano, susurro, en voz baja, estrépito, alarido, voz apagada, pianísimo, portazo, a grito pelado, detonación, al oído, vocecita, fuerte, murmullo, trueno, explosión, quedamente, debilitarse, fortísimo*. Duración: 2 minutos.
- ✓ **Tarea posibilitadora 3.** Escribir unas cuantas frases en la pizarra y leerlas en voz alta con distintos tonos siguiendo pautas como: con tristeza, con alegría, como si no tuviéramos dientes, preguntando, ordenando, como un militar, como un cantante de salsa, como un político, como un niño pequeño, tartamudeando... Duración: 5 minutos. Frases empleadas:

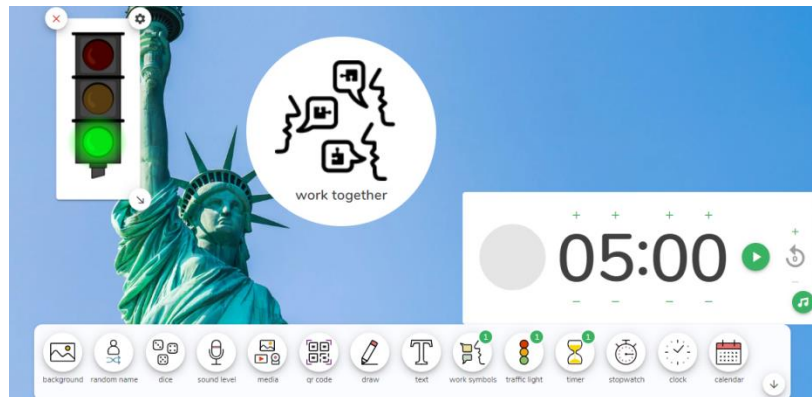
- *El libro es precioso... (tono enamoramiento, amabilidad)*
- *¡El libro es precioso! (de manera agresiva)*
- *El libro es precioso (ironía)*
- *Te dije que no vinieras... (con la boca pequeña)*
- *¡Te dije que no vinieras! (enfado)*
- *Pero si te dije que no vinieras (alegre de que hayas venido)*

Publico, público y publicó* Ejemplo para comprender la importancia de prestar atención a la lectura y acentuar correctamente las palabras, de manera que el auditorio pueda darles el significado correcto, acorde con el autor.

- *Publico a diario una foto en mis redes sociales*
- *Los baños de la estación son públicos*
- *Esos documentos que publicó son públicos*

- **Tareas posibilitadoras 4 y 5: Formación de los equipos y preparación de la lectura.** Practicamos la lectura expresiva a través del texto de Delibes.

Dividimos para ello la clase en dos grupos de tres personas (dos reproducirán la voz de los personajes y uno será el narrador) y uno de cinco para preparar y leer posteriormente en voz alta los diferentes fragmentos extraídos de la novela, y cuyos roles deberán repartirse por equipos. Dispusieron de 5 minutos para preparar la actividad por grupos, cuya duración controlamos a través de *Classroomscreen*. A modo de guía, fui pasando por las mesas para darles pautas y ayudar a aquellos que presentasen dudas o dificultad para hacer la tarea.



- **Tarea posibilitadora 6: Puesta en escena/teatralización.** Dedicamos los siguientes 15 minutos a realizar unas grabaciones (*postest*) de lectura expresiva en voz alta de cada uno de los grupos, que analizaremos a continuación (inicialmente estaba previsto realizar esta tarea òmetacomunicativaö en otra sesión, pero hubo que comprimirla y concentrarla en la misma por falta de tiempo). Se corresponde con las grabaciones 1, 2, 3, 4 y 5, con fecha del 27/04/2022.
- **Tarea posibilitadora 7: Coevaluación.** Tras la lectura expresiva en voz alta de los diferentes grupos, repartí por equipos unas escalas fotocopiadas y expliqué cómo debían rellenarlas (con el apoyo de la presentación en la pizarra) para después recogerlas en la siguiente sesión. No obstante, antes de acabar esta clase, pusimos en común todos juntos lo aprendido, y nuestra observación y valoración personal del resto de grupos incidiendo tanto en las bondades como en los aspectos a mejorar, con la intención de seguir aprendiendo. Así pues, antes de que los alumnos juzgaran el trabajo de sus compañeros, les indiqué los aspectos que deben tener en cuenta para evaluar las lecturas en voz alta, tales como proyectar la voz hacia el auditorio, intentar mantener el contacto visual con los oyentes, mostrar interés por lo que se lee, leer a una velocidad adecuada,

respetando y haciendo uso de las pausas, regular el volumen y el tono ajustándolo al tipo de texto y a la caracterización de los personajes o poner énfasis en los momentos clave evitando la monotonía en el discurso narrativo. La coevaluación escrita fue por grupos (y no individual de cada compañero, ya que habían trabajado de manera colaborativa y, por tanto, tenía más sentido juzgarlo de manera grupal). De esta forma, se refuerza el compañerismo y da también menos apuro a los más tímidos el miedo a ser juzgados por hacerlo peor que otros. En general, aunque los resultados son modestos, dado que no se pudo implementar toda la U. D. planteada inicialmente, estoy sorprendida a la par que satisfecha por el nivel de implicación demostrado en los diferentes ejercicios realizados con este grupo, que ha perdido el miedo escénico y se ha enfrentado al reto de la lectura expresiva en voz alta sin complejos, primando la participación, el emprendimiento y la colaboración o el trabajo en equipo.

Grupo Régula

| ALUMNOS | <div> <div>Pico</div> <div>Regula</div> <div>Urban</div> </div> | | | | | | |
|--|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | A ₁ | A ₂ | A ₃ | A ₄ | A ₅ | A ₆ | A ₇ |
| CRITERIOS | | | | | | | |
| ¿Interpreta bien las pausas? | 5 | 3 | 3 | | | | |
| ¿La entonación es adecuada? | 5 | 3 | 3 | | | | |
| ¿Vocaliza bien? | 4 | 3 | 4 | | | | |
| ¿Ha captado bien el tono del texto y la intención del autor? | 5 | 5 | 5 | | | | |
| ¿Ha acompañado la lectura con algunos gestos para enfatizar? | 5 | 4 | 4 | | | | |
| ¿Ha mirado al auditorio para conectar con él? | 3 | 4 | 3 | | | | |
| ¿La velocidad ha sido adecuada al contenido del texto? | 4 | 4 | 3 | | | | |
| ¿Ha enfatizado las palabras o momentos clave? | 4 | 3 | 3 | | | | |

- Ejemplo de coevaluación entregada al profesor del *Grupo Régula*, formado por 3 alumnos.

2.4.3.4. Criterios de evaluación

Criterios de evaluación relacionados con los estándares de aprendizaje

- **Crit.LE.1.1.** Escuchar de forma activa y analizar textos orales argumentativos y expositivos procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial, identificando los rasgos propios de su género, relacionando los aspectos formales del texto con la intención comunicativa del emisor y con el resto de los factores de la situación comunicativa.

- Est.LE.1.1.1. Reconoce las distintas formas de organización del contenido en una argumentación oral, analizando los recursos verbales y no verbales empleados por el emisor y valorándolos en función de los elementos de la situación comunicativa
- Est.LE.1.1.2. Analiza los recursos verbales y no verbales presentes en textos orales argumentativos y expositivos procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial relacionando los aspectos formales y expresivos con la intención del emisor, el género textual y el resto de los elementos de la situación comunicativa.

- **Crit.LE.1.4.** Realizar una presentación académica oral sobre un tema controvertido, contraponiendo puntos de vista enfrentados, defendiendo una opinión personal con argumentos convincentes y utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación para su realización, evaluación y mejora.

- Est.LE.1.4.3. Clasifica y estructura la información obtenida elaborando un guion de la presentación.
- Est.LE.1.4.4. Se expresa oralmente con claridad, precisión y corrección, ajustando su actuación verbal y no verbal a las condiciones de la situación comunicativa y utilizando los recursos expresivos propios del registro formal.
- Est.LE.1.4.5. Evalúa sus presentaciones orales y las de sus compañeros, detectando las dificultades estructurales y expresivas y diseñando estrategias para mejorar sus prácticas orales y progresar en el aprendizaje autónomo.

- **Crit.LE.2.1.** Comprender y producir textos expositivos y argumentativos propios del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial, identificando la intención del emisor, resumiendo su contenido, diferenciando la idea principal y explicando el modo de organización.

- Est.LE. 2.1.1 Comprende el sentido global de textos escritos de carácter expositivo y argumentativo propios del ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial identificando la intención comunicativa del emisor y

su idea principal.

- Est.LE.2.1.2. Sintetiza textos de carácter expositivo y argumentativo propios del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial, diferenciando las ideas principales

Criterios de calificación

- a) Un 40% de la nota dependerá de la coevaluación de la tarea de Lectura Expresiva. Esta evaluación se hará entre la nota del docente y la de los estudiantes, ponderando un 50% la nota de cada uno. Para ello, se utilizará la escala que aparece en el *Anexo VIII*.
- b) El otro 60% dependerá del trabajo diario desglosado de la manera siguiente:
 - 1. Un 25% dependerá del portfolio y las actividades que en él se recojan. Se evaluará a partir de una rúbrica (*Anexo IX*).
 - 2. Un 10% serán las exposiciones orales, las intervenciones en el aula, debates, etc. (*Anexo X*).
 - 3. Un 10% será la nota de la evaluación formativa a través de Kahoot.
 - 4. Otro 10% dependerá de la tarea final (crítica literaria) sobre la lectura obligatoria y la adaptación cinematográfica de *Los Santos Inocentes*.
 - 5. Observación en el aula 5%.

Igualmente, con el objetivo de mejorar la ortografía se establece el siguiente baremo: se penalizará con 0,1 puntos cada falta de ortografía hasta un máximo de 2 puntos en cada prueba o trabajo.

Instrumentos y procedimientos de evaluación

Dado que el objetivo es que los alumnos tengan un aprendizaje significativo y aprendan a trabajar de manera cooperativa, la manera de evaluar deberá conducir hacia estos objetivos. Por ello, la presente unidad no se evaluará enfocada al examen, sino de forma continua y a través de las actividades que se realicen en el contexto del aula. La interacción entre los alumnos y con el profesor condicionará la evaluación.

Para conseguir este fin, se utilizarán los siguientes procedimientos de evaluación:

- Observación en el aula. Es uno de los mejores recursos para recoger información, ya sea de manera grupal o personal. Por medio de la observación es posible valorar

aprendizajes y acciones (ösaðerö y ösaðer haderö), así como el orden, la destreza y la eficacia.

- Lecturas obligatorias: la lectura obligatoria de la novela de Delibes se valorará a través de un Kahoot que realizaremos en una de las sesiones, a la vuelta de Semana Santa, antes de trabajar la lectura expresiva.
- Expresión oral: se valorará la exposición oral del alumno durante las clases y, en especial, la lectura expresiva de los fragmentos de «Los Santos Inocentes» trabajados por grupos. Esta evaluación se hará entre la docente y los estudiantes, ponderando un 50% la nota de cada uno. Para ello, se utilizará una escala (Anexos IV)
- Participación y seguimiento de las clases. Se observará la participación del alumnado, el nivel de las intervenciones, el uso del vocabulario adecuado y el interés y esfuerzo; a través de una rúbrica (Anexo V)
- Evaluación del portfolio que reunirá las distintas actividades realizadas en clase (esquemas, reseña/crítica literaria, etc.): además de observar la realización de las actividades y trabajos, se evaluarán a través de una rúbrica las destrezas de los alumnos a la hora de realizarlas, especialmente la expresión escrita, pero también el grado de interés, la originalidad, etc.
- Trabajo cooperativo. Se tendrá en cuenta la capacidad de trabajar de forma colaborativa, el interés, la motivación y la iniciativa.
- Pruebas específicas de uso común en el aula. Deben emplearse para verificar conocimientos. Se realizará al comienzo de la primera sesión (Quizziz introductorio sobre la Lectura Expresiva) y a la vuelta de Semana Santa, en la sesión 3 (Kahoot sobre la novela «Los Santos Inocentes» de Delibes).

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación están vinculados a los dos procedimientos de investigación descritos en el apartado anterior y se desprenden, por un lado, del análisis de las entrevistas realizadas a tres profesoras del departamento de Lengua castellana y literatura de un instituto zaragozano; y, por otro, del taller de lectura realizado en el centro, a través del cual pude valorar tanto las actuaciones llevadas a cabo, como las dificultades que presenta el alumnado vespertino en relación a la competencia expresiva. Por medio del análisis de estas actuaciones, así como de las grabaciones realizadas en el marco de este taller (*pretest y postest de lectura expresiva*), se puede llevar a cabo una evaluación de la enseñanza y detallar las ventajas y dificultades encontradas a la hora de realizar las diferentes actividades y tareas que se han trabajado tanto en grupo como de manera individual dentro del aula, favoreciendo en cualquier caso la interacción y participación del alumnado.

3.1. Análisis de entrevistas

A través del testimonio de tres profesoras del departamento de Lengua castellana y literatura de un instituto público de Zaragoza con cerca de 1.000 alumnos pude comprobar también cuál es el nivel general del alumnado en relación a esta materia, las dificultades que encuentran dentro del aula para el seguimiento de la asignatura y las ventajas e impedimentos a la hora de practicar la lectura expresiva en voz alta. Se trata de tres profesoras que, a pesar de dar clase a cursos diferentes, comparten una visión bastante común de la enseñanza, con pequeñas diferencias de opinión en determinados aspectos que se justifican en las peculiaridades de cada etapa en las que les toca dar clase.

En primer lugar, conviene subrayar esa visión compartida que les une a todas ellas y que resume muy bien la docente 2 (profesora de 3º de ESO y 2º de Bachillerato diurno). «Lo difícil es que los profes estamos entre dos mundos. Tenemos que llevar muchas cosas adelante, tanto en el currículo como en clase, y con muchos alumnos, y nos vemos un poco sobrepasados, no solamente en cuanto a lo que tenemos que explicarles o hacerles llegar sino también con respecto a nuestra formación. Yo, por ejemplo, esto que hago (taller de lectura expresiva) lo hago un poco porque me gusta, pero no tengo ni idea de cómo se hace realmente porque mi formación ha sido otra. Imagino que ahora vendrá un profe más joven y lo hará mucho más dinámico, y los

alumnos con ese tipo de actividades responden mejor. Creo que todo lo que tiene que ver con algo creativo y fuera del currículo al que ellos están tan acostumbrados lo toman con otra actitud, opina esta docente, que vería con buenos ojos poder dedicar más tiempo a trabajar la lectura en voz alta y otros aspectos relacionados con la oralidad.

El problema, como apunta desde un enfoque más pragmático la profesora 1, jefa de estudios de nocturno y profesora de 2º de Bachillerato, es la falta de tiempo para trabajar esta cuestión. «En Bachillerato hoy en día es imposible, pero imposible», recalca. «El programa de 1º es inhumano y el programa de 2º es un poquito más ligero pero tampoco se puede. Está puesto en el currículo, no la lectura expresiva en sí, pero sí trabajar la expresión oral. Pero es que en 1º de Bachillerato hay solamente tres horas a la semana (de Lengua) y así no puedes trabajar esta cuestión», afirma esta docente, que ve el mismo problema a la hora de evaluar la oralidad o la lectura expresiva en voz alta en esta etapa educativa. «En 2º de Bachillerato no se puede hacer porque hay un programa en el que está muy condensado todo y no puedes evaluar lo que es ya la lectura en voz alta», señala.

Por el contrario, coincide con la docente 3 (maestra y profesora de 1º y 2º de ESO) en que los primeros cursos de Secundaria son más propicios a trabajar la oralidad en el aula, y también a evaluarla, aunque dentro de esta la lectura expresiva no deja de ser una parte complementaria, que no tiene un apartado específico y que pasa a depender mucho de la apuesta particular que haga cada docente en sus clases. Con esta maestra, los alumnos trabajan un proyecto al trimestre, y dentro de la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) hay una parte que son presentaciones orales con una nota de calificación, en las cuales no solo valora la oralidad sino también cómo se lo han preparado. Cuenta que en 2º de la ESO, en el 2º trimestre, trabajan un proyecto que se llama «Esos extraños objetos cotidianos» y tiene que salir cada alumno a exponerlo en público uno a uno. «Antes les he dado las pautas: no apoyarse en la pared, intentar apoyar con el movimiento corporal cuando se habla. No solo a nivel de la oralidad sino del lenguaje gestual. Yo les doy unas pautas y la verdad es que el rendimiento es bastante positivo cuando se han preparado ellos el tema y no es solo la lectura de un libro», explica esta maestra, que valora positivamente cuando los alumnos se esfuerzan en no leer directamente lo que han preparado y simplemente se apoyan en una presentación con «power point» que les permita expresarse. En estos casos, la maestra confiesa que siempre le sorprenden alumnos que considera más tímidos y, en

cambio, en la oralidad de cara al público, cuando se lo han preparado, hay resultados muy positivos. No obstante, reconoce y coincide con sus compañeras de Lengua en que la lectura expresiva que realizan cuando les toca lectura en voz alta no tiene una nota específica, sino que se engloba dentro de la valoración general que la docente hace en relación a la actitud del alumno. Se valora si ha participado en clase, se ha comportado, ha leído, añade.

A la hora de abordar esta cuestión e implementar tareas posibilitadoras que incentiven la lectura expresiva en el aula, las profesoras 2 y 3 coinciden en que depende más de cada profesor que del curso académico en el que se dé clase. Esto de dedicar un día a la semana a la lectura en voz alta yo creo que en el departamento hay gente que lo hace independientemente del nivel que dé y hay otra gente que lo deja porque no llega. Cada profesor da un poco lo que le parece más interesante o lo que le funciona mejor, pero no está marcado, y si tuviera que estarlo diría que más en 1º o 2º de ESO, considera la profesora 2, que comparte así la opinión de su compañera maestra. En sus clases, los trabajos que se basan en la expresión oral incluyen un apartado dentro de la rúbrica que atiende a cuestiones como el volumen, la entonación y otros aspectos que guardan relación con la lectura expresiva en voz alta, pero reconoce que no está muy sistematizado. Yo, por ejemplo, tengo unos exámenes orales para las lecturas voluntarias que quieren hacer los alumnos. Y la primera lectura es que me vengan a buscar y en un recreo hablamos del libro. Pero muchas veces vas más al contenido o a ver un poco lo que hayan interpretado del mismo que a lo que es la expresión oral en sí, confiesa esta profesora de 3º de ESO y 2º de Bachillerato. En su caso, sostiene que estaría dispuesta a dedicar más tiempo a esta cuestión (y que dejara de tratarse como un ornato) pero no lo ven así todos los compañeros. Yo le dedico todo el tiempo que puedo, porque hago eso una hora a la semana, pero luego mi idea al enseñar la literatura es intentar dar lo que tienen que estudiar en el menor tiempo posible para tratar de dedicar en clase el mayor tiempo que pueda a la lectura, añade.

En líneas generales, las tres profesoras entrevistadas apuntan tres inconvenientes que juegan en su contra a la hora de impartir la asignatura y tratar de dedicar más tiempo a esta cuestión. Por un lado, como ya apuntaba al principio la profesora 1 y recalca también la profesora 2 (que da clase a Bachillerato diurno), está la exigencia de tener que dar todo, a lo que se añade otra dificultad: las elevadas ratios de alumnos por clase en determinados cursos. Son materias que en 3º y 4º de ESO son muy

numerosasí Tenemos 30 personas aproximadamente y eso también lo hace muy difícilö, recalca la profesora 2. A su vez, la heterogeneidad del alumnado, favorable desde un punto de vista inclusivo, plantea también otra desventaja a este respecto, con plantillas que no se refuerzan lo necesario para cubrir todas las necesidades que se detectan. òAquí, por ejemplo, estamos a favor de que sean grupos heterogéneos, pero 30 personas con un alumno que no habla español, otro que te interrumpe todo el ratoí al final es complejo. Y luego también el desinterés de algunos alumnos frente a la asignaturaö, apunta la docente 2, quien señala también como dificultades generales de la asignatura el hecho de que, a su juicio, escriben òmuy mal y casi no leenö. òYo he notado un nivel mucho más bajo que hace unos años. Porque curiosamente hablan menos (í). La lectura en voz alta es horrible de un año para otro lo mucho que está emporandoö, afirma. Tanto la profesora 2 como la docente 3 achacan este òbajoö nivel de lectura al hecho de trabajar cada vez más con las pantallas, donde los alumnos realizan una lectura mucho más rápida, menos sosegada. òSe supone que en Bachillerato han mejorado, pero es que en 2º de Bachillerato casi no lo podemos comprobar porque estamos al temarioí Es darles el temario de la EVAU y entonces se trabaja casi nada la expresión oralö, lamenta esta profesora, que da clases a 3º de ESO y 2º de Bachillerato.

Su compañera de Secundaria (docente 3) relaciona esta dificultad con otra que han detectado varias de ellas en el aula: los fallos no tanto de comprensión lectora sino de escritura. òLes cuesta muchas veces hasta la consigna básica de organizar los textos en párrafosö, indica esta maestra, que ve en el uso de WhatsApp, redes sociales y otras aplicaciones de mensajería instantánea un gran caballo de batalla. òNotas la influencia a nivel escrito, que hay que recalcar que no escriban con las abreviaturas que escriben en sus redes sociales. Yo recalco que no me pueden escribir así cuando realicemos una actividad sobre un texto en concreto, que en la vida no siempre pueden hablar así, que hay documentos oficiales, más formalesí El WhatsApp, sobre todo, hace estragosö, afirma esta maestra.

A su juicio, son alumnos que además están muy acostumbrados por la velocidad de las redes y del propio internet a òlocalizarö, lo que influye también en la comprensión lectora que tienen. Ella les llama òalumnos localizadoresö, porque son rápidos para hallar una palabra u otra, òpero se les pierde información a la hora de sintetizar o de darse cuenta de la idea que se transmiteö.

En el caso del Bachillerato vespertino, la profesora 1 también advierte esta cuestión, aunque matiza que normalmente el nivel de esta modalidad es más bajo y eso influye en todo, desde la expresión escrita a por supuesto la lectura. «Siempre tienes casos excepcionales que despuntan, pero sí que llama la atención que en Bachillerato tengan un nivel de comprensión lectora y de expresión escrita tan bajico en ocasiones. Y, después, los hábitos de lectura es lo de siempre: creo que es una batalla que está en líneas generales bastante perdida. Tienes alumnos que son grandes lectores pero suelen ser una minoría», puntualiza.

Ante este panorama, la labor y el compromiso docente se antojan más necesarios que nunca para ambas, que apuestan por implementar en la medida de lo posible tareas posibilitadoras que ayuden a mejorar la oralidad y también la lectura expresiva en voz alta. ¿Qué actividades serían útiles? Probablemente, a juicio de esta profesora, tener un banco de textos que pueda permitir el jugar con diferentes entonaciones. «Simplemente con algo así, en un nivel de Bachillerato, que luego lo puedes llevar a metodologías activas para que intenten leer y que los demás adivinen qué sentimiento están expresando, tipo gamificación, que de vez en cuando también viene bien, es algo que, ya lo ves. ¡Les encanta!».

Por su parte, la profesora 2 coincide con su compañera en la necesidad de dar modelos a los alumnos para practicar la lectura expresiva en voz alta, pero no cree que deban imitarlos. «Modelos los tienen que conocer, pero imitar, imitaré no tanto. Tiene que ser una cosa más natural y que además vean que es para su vida normal, que tienen que pronunciar también bien hablando», sostiene desde un punto de vista más pragmático, que ayude al alumnado a implicarse e interesarse por este tipo de tareas. En este sentido, esta profesora considera que los talleres de lectura expresiva en voz alta pueden ser también un aliado para potenciar el disfrute de los libros y vencer ese rechazo que a muchos les sigue generando la lectura de los clásicos.

«Las cosas más artísticas les ayudan mucho. Yo he dado un tiempo clase en Andalucía y allí como la gente es tan artista era una barbaridad, porque enganchas a muchos alumnos con esto. Aquí a lo mejor cuesta más, porque son más tímidos, y luego es que al leer expresan más sus opiniones y yo creo que sí que mejoran. También es una manera de dar las clases un poquito más relajadas, de entablar relación con el alumnado y entre ellos. A mí me parece importante, además que ahora generan mucho rechazo a

todo lo que sea escribir, que si te vieran se moriríaní (Risas). Porque te dicen: ¿para qué sirve esto?ö. Creo que esta es la manera de engancharlos. Puedes hacer las mismas cosas y a ellos les cuesta menos. A priori, me parece muy positivoö, dice en relación a los beneficios que genera la lectura expresiva en voz alta.

Para la docente 3, maestra que da clases a 1º y 2º de la ESO, trabajar la lectura expresiva en voz alta es también la manera de mejorar esa destreza comunicativa, pero no solo eso. Para esta docente, trabajar esta cuestión en el aula influye también en un aspecto psicológico y social. ¿Toda actividad que les suponga participar a ellos y que sea más cercana y diferente, que se salga un poco más de la monotonía, les veo que les alegra, están más contentos. Entre ellos también se conocen más. Descubren cualidades que desconocían. En una clase, por ejemplo, tengo a un alumno que tiene una problemática y prácticamente no hace nada, no trabajaí ¡Y el trabajo oral del segundo trimestre se lo preparóí ! Prácticamente no hizo otra cosa, lo trabajó muy bien, salió y todos le aplaudieron. En ese sentido, con los poemas, por ejemplo, a lo que suele dar lugar es a reflexionar, a hacerles a ellos pensar y luego debatir. Están más participativosö, subraya.

Por su parte, la profesora 1, jefa de estudios de nocturno y profesora de 2º de Bachillerato en esta modalidad, coincide con sus compañeras en que trabajar la lectura expresiva puede ayudar a los alumnos más tímidos a ¿perder ese miedoö a hablar en público, a la vez que fomenta el compañerismo si se trabaja de manera adecuada o en grupo.

¿Si el problema es la timidez de los alumnos, yo creo que les ayuda a perder ese miedo. Y en un plano social, diría que contribuye a mejorar el ambiente en el aulaö, añade esta profesora, que ve algunos matices que hacen diferentes ambas modalidades.

¿Hay gente que tiene pavor a hablar en público y aquí sí que se nota la diferencia entre los alumnos de vespertino y los de diurno. Los de vespertino según de qué centro vengan, o si se lo han sacado en adultos, suelen tener bastante vergüenza a hablar en público y sin embargo en diurno no se suele dar el casoí Aquí hay gente que simplemente les dices que lean en voz alta y ya resoplaí La timidez también influye. Luego también probablemente influya la madurez, no es lo mismo cuando tienes 20 años que cuando tienes ya 40 o 50, que dices ¿oyeí ø Siempre se trabaja, lo que pasa

que es cierto que en Bachillerato se trabaja menos, reconoce en relación a la expresión oral y la lectura en voz alta.

3. 2. Taller de lectura expresiva en el instituto. Evaluación de la enseñanza

Los resultados obtenidos del presente proyecto de investigación e innovación nos sirven para apoyar la hipótesis inicial del presente trabajo, que planteaba la necesidad de potenciar la lectura expresiva en el aula a través de la *gamificación* y el uso de *metodologías activas*, a las cuales apenas se dedica tiempo en esta etapa educativa, donde este tipo de actividades son consideradas por muchos docentes como *ornatos* que no caben en los abigarrados programas educativos.

Frente a esta carencia de tiempo y la exigencia que impone la EVAU en el horizonte académico de estos alumnos, la presente propuesta demuestra que no solo es posible llevarla a cabo sino que además esta manera de trabajar puede convertirse en un aliado entre clase y clase magistral de los docentes- para reforzar los conocimientos del alumnado y favorecer su motivación e implicación en el estudio, además de ofrecer una aproximación divertida y amena a obras de obligada lectura en Bachillerato.

En este sentido, y tras intercambiar opiniones con mi tutora de prácticas, podemos concluir que la experiencia ha sido satisfactoria para ambas partes, y en concreto este grupo quedó *encantado* tanto con las actividades de carácter lúdico como por la posibilidad de trabajar varias sesiones haciendo un uso pedagógico de los teléfonos móviles, algo a lo que la mayoría de ellos no están muy acostumbrados por el ritmo de trabajo y la carga docente que exige 2º de Bachillerato.

Por el contrario, una de las ventajas de haber trabajado con esta clase la lectura expresiva en voz alta fue el partir de un grupo no muy numeroso (no llega a 15 alumnos), lo que permite conocer mejor al alumnado y crear un clima de convivencia, unidad y respeto en el aula. En este sentido, las actividades desarrolladas para trabajar la lectura expresiva en voz alta resultaron provechosas para todos ellos, que han sabido trabajar en grupo, y han propiciado una buena interacción en el aula de cara a practicar por grupos la tarea final (o *postest* de lectura expresiva en voz alta). Por comentar algunos ejemplos, cabe destacar la lectura colectiva de un texto breve en prosa (actividad 2, sesión 4) que tuvieron que leer en voz alta deteniéndose cada alumno al encontrar un signo de puntuación, de manera que entonces continuaba su compañero o

compañera de al lado. El planteamiento de esta actividad de lectura ya atrajo de primeras la atención de los alumnos, de manera que muchos de ellos preguntaron y se interesaron para tratar de hacerlo lo mejor posible. Los alumnos transmitieron sus dudas antes de empezar la actividad y preguntaron, entre otras cuestiones, si un signo de puntuación podía ser una coma (para saber cuándo detenerse en la lectura y dejar que lea el siguiente), y hubo risas al comienzo de la actividad y en el transcurso de la misma (cuando a una persona le tocó leer solamente una aposición de dos palabras: òel Bajoö, en alusión al personaje de Paco, o la acertada entonación de un compañero al pronunciar la frase õpegó un respingoö, que hizo reír a todos). Para mi sorpresa, dado que era la primera actividad de este tipo que realizaron en grupo con el objetivo de romper el hielo, los resultados de la misma fueron muy positivos. No hubo nadie que se negara a hacerla por timidez o vergüenza, todos siguieron atentos la lectura sin perderse y además de concentrarse en hacerlo cuando les llegara el turno, supieron la mayoría dar el tono adecuado a las frases que les tocó pronunciar. En segundo lugar, los alumnos (algunos de manera voluntaria y otros nombrados por el profesor) tuvieron que pronunciar varias palabras con el volumen de voz acorde a su significado (actividad 4, sesión 4). En el desarrollo de esta tarea también hubo risas, y poco a poco fue animándose la participación, de manera que si al principio de la misma había que nombrar al alumno que debía hacerlo, hacia el final de la actividad (de menos de dos minutos de duración) se fueron sumando de forma voluntaria varios alumnos que querían ofrecer su mejor versión al leer de forma expresiva palabras y frases como õvoz apagadaö, õvozarrönö, õa grito peladoö, õvocecitaö, õportazoö o õtruenoö. Es curioso que en la grabación de esta actividad apenas se escucha con claridad la lectura de las palabras más discretas (como õvocecitaö o õsusurroö), lo que demuestra el acierto de los alumnos al leerlas, y en cambio sube el nivel de exaltación y el tono general de la clase cuando se pronuncian las más estruendosas (y que todo el mundo quiere decir en voz alta). Además, al tocarle a uno de los alumnos más tímidos de la clase leer õa grito peladoö (cuando ya habían participado varios) y pronunciarla muy bajito y en tono neutro, la tutora interviene y le pregunta entre risas (dado que el ambiente distendido y de cooperación que se había creado lo permite, sin ofender a nadie): õ¡madre! ¿Ese es tu grito pelado?ö. Y acto seguido otro alumno se anima a decirlo de manera más ruidosa, propiciando de nuevo la risa de la clase. A continuación, tuvieron que pronunciar la oración òel libro es preciosoö aplicando diferentes entonaciones: con alegría, en ironíaí Y hacer lo mismo con la oración õte dije que no vinierasö (diciéndolo con

enfado y después contento). En este caso, dimos varias oportunidades a un mismo alumno ayudándole a buscar el tono a una chica que de primeras usó un tono muy suave al pronunciar esa frase. Entre todos le instamos a decir la frase con mayor énfasis, poniéndola en situación al decirle: ¡enfátate más! Imagina que te han fastidiado el plan y aparece tu padre cuando has quedado, tienes una fiesta montada, y te había prometido que no iba a venir. En ese momento, la alumna se bloquea pero otra compañera sale en su ayuda y lo pronuncia a la perfección con enfado. Para relajar el ambiente, otro compañero pronuncia la misma oración contento (porque en realidad me gusta que hayas venido, se le aconseja para lograr la entonación adecuada) y su lectura expresiva en voz alta convence y agrada a toda la clase. Para terminar esta actividad, interpelamos a los alumnos que no han participado todavía (tres chicos jóvenes) y les pedimos que lean tres frases prestando especial atención a la acentuación de las palabras, puesto que varían de significado en función de dónde reside la tilde. Las oraciones son las siguientes:

- Publico a diario una foto en mis redes sociales.
- Los baños de la estación son públicos.
- Esos documentos que publicó son públicos.

Al realizar esta actividad, los alumnos se concentran en la correcta lectura de estas secuencias para no cambiar el significado de las mismas; y una vez leídas en voz alta con tono neutro, se pide a toda la clase realizar el último ejercicio (y quizás también el más difícil para vencer la timidez o el miedo escénico, una vez hemos practicado ya otras actividades más amenas). Tras ver los matices que hay en la lectura de cada una de estas frases que hay escritas en la pizarra, los alumnos deben leerlas en voz alta con distintos tonos siguiendo pautas como: con tristeza, con alegría, tartamudeando. De esta forma, enlazamos también con la novela y el personaje de Azarías, que puede resultar más complejo una vez nos adentremos en la lectura expresiva de los fragmentos seleccionados de la novela de Delibes. En esta ocasión, destaca la lectura de una alumna veinteañera que se arranca de manera voluntaria a leer esta frase tartamudeando y provoca comentarios positivos por parte del grupo: ¡bravo! El Óscar ya sabemos para quién es. Se lleva también otra ovación el alumno que lee con acento cubano (como si se tratara de un cantante de salsa) la frase los baños de la estación son públicos, y que desata de nuevo varias carcajadas. Por último, resulta algo más compleja para otro alumno (a mi juicio, uno de los que mejor leyeron después en voz alta) la lectura de la

frase del libro es precioso con voz de niño pequeño, puesto que afirma tras decirle qué bien hablan estos niños de hoy en día que la leería igual que lo ha hecho.

A continuación, una vez logrado ese ambiente de cooperación y convivencia en el aula, formamos los equipos para realizar la tarea final de lectura expresiva en voz alta a partir de unos fragmentos de «Los Santos Inocentes» que trabajaron durante unos minutos por grupos de tres y cuatro personas.

En este sentido, si comparamos además las grabaciones realizadas (*pretest 1 del 20/04/2022 y posttest del 27/04/2022*) observamos que a pesar de no haber podido implementar todas las sesiones diseñadas en el marco de la presente unidad didáctica, sí se aprecian resultados modestos con respecto a la primera intervención del alumnado. Así pues, si en esta fueron comunes las risas a la hora de meterse en el papel del narrador omnisciente y los personajes (Régula y Paco, el Bajo); en la teatralización de los fragmentos seleccionados para la tarea final de mayor complejidad por la presencia de más voces- todos los grupos demostraron su implicación y su deseo de mejorar esta destreza. Al escucharlos, y como queda reflejado en la escala que he añadido en el anterior apartado, se constata que la mayoría demostraron buen nivel de comprensión lectora, se esforzaron por buscar el tono acorde a la caracterización de esos personajes y prestaron atención a las pausas y otros aspectos tenidos en cuenta en la evaluación de esta tarea final. También se observa mayor control y seguridad en sí mismos a la hora de realizar la tarea, de manera que la segunda lectura expresiva en voz alta o *posttest* de un fragmento de la obra de Delibes que trabajaron por grupos antes de enfrentarse a la misma ya no dio pie a ninguna risa por parte de los participantes, que trabajaron bien por grupos y dieron ejemplo de buena interacción con el resto de compañeros, ya que después de cada puesta en escena o teatralización aplaudieron el trabajo de los compañeros antes de realizar la coevaluación grupal.

Además de la lectura por grupos de los diferentes fragmentos que se entregaron fotocopiados, a lo largo de este proyecto pusimos en práctica otras actividades que requirieron del trabajo colaborativo, como la preparación de diferentes fragmentos teatralizados de la novela, el reparto de roles y personajes dentro de cada uno de los equipos o la realización previa de tareas posibilitadoras para potenciar sus destrezas comunicativas de cara a la tarea final o *posttest*- que coevaluamos mediante el uso de una escala, ponderando un 50% la nota de cada uno (docente y estudiantes).

En este sentido, resultó también innovador para este grupo haber introducido y trabajado sobre un concepto que desconocían, como es la *coevaluación*, que les permite valorar por equipos el trabajo propio y el de sus compañeros, tratando de ser objetivos al puntuar estas destrezas que hemos abordado a lo largo de la intervención educativa en el aula. Así pues, acostumbrados a la evaluación sumativa (en la que el 90% de la nota es el valor del examen y el 10% restante se mide a través de la participación y el interés en clase), este tipo de evaluación ótrabajada y aplicada a un grupo en su mayoría adultoó puede ser interesante para implicar a su vez al alumnado en el trabajo grupal, sin estar tan pendientes o õcondicionadosö por la exigencia de un examen final en el que se jueguen todo. Aplicar la *coevaluación* a una parte de la actividad docente en Bachillerato puede ser una alternativa, tal y como contempla esta propuesta, para motivar al alumnado e implicarlo en el seguimiento de las tareas. Al mismo tiempo, la edad de los alumnos y su nivel de madurez en esta etapa concuerda muy bien con este planteamiento ya que exige una corresponsabilidad a la hora de evaluar.

En definitiva, considero que esta propuesta incorpora elementos innovadores a la práctica académica de 2º de Bachillerato, donde no es habitual ópor la elevada carga de contenidos y la presión que impone la EVAUó dedicar demasiado tiempo a una cuestión que si valoramos detenidamente tiene relevancia para el futuro profesional y académico del alumnado, como son la competencia comunicativa y la oralidad, trabajadas a través de la lectura expresiva o en voz alta.

4. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo, y una vez analizados y observados los resultados de las distintas intervenciones (tanto las entrevistas a profesoras como las sesiones impartidas en la clase de 2º de Bachillerato vespertino de un instituto zaragozano), se confirma la hipótesis inicial que manejábamos al inicio de esta investigación sobre la lectura expresiva del discurso narrativo-literario en Bachillerato, y que parte de la necesidad de potenciar esta cuestión en el aula a través de la gamificación y el uso de metodologías activas (olvidadas en esta etapa educativa por la presión y la carga lectiva que impone el currículo).

En primer lugar, los resultados obtenidos en el taller de lectura expresiva realizado en el centro demuestran que practicar la lectura expresiva o en voz alta en grupo ayuda al alumnado en diferentes aspectos, lo que confirma también algunas de las teorías citadas en el marco de la fundamentación teórica. Por un lado, hay que destacar la importancia que tiene el componente emocional de la lectura expresiva en voz alta, ya que el presente trabajo demuestra que este tipo de actividades no solo ayuda a mejorar las destrezas comunicativas sino que fomenta buenos hábitos e inclinaciones hacia la lectura ayudando a mejorar la convivencia y el ambiente en el aula. Se produce así lo que se conoce como alfabetización actitudinal: para amar la literatura y ser críticos y reflexivos ante la sociedad en la que vivimos hay que trabajar de manera simultánea estos tres niveles: la actitud convencional o mecánica; el nivel de lectura o alfabetización funcional y la alfabetización actitudinal descrita anteriormente, que permite al alumnado llegar a la lectura y disfrutar de la misma a partir de la interacción y el debate promovido en clase por medio de actividades dialogadas y participativas.

En este sentido, se ha podido comprobar cómo los alumnos mejoran sus habilidades comunicativas personales y determinados aspectos técnicos que modulan por medio de la práctica individual y de grupo (como la entonación, la dicción, la expresión corporal o facial al leer un discurso) al mismo tiempo que trabajan cuestiones complementarias que guardan relación con rasgos personales y psicológicos como la timidez o el miedo escénico que han tenido que vencer por medio de la práctica de grupo y el trabajo colaborativo.

En segundo lugar, a lo largo del presente trabajo se ha demostrado que determinadas herramientas tecnológicas -como Kahoot, Quizizz o Genially- pueden ser

un aliado para reforzar conocimientos y favorecer la motivación del alumnado en esta etapa educativa, fomentando su interés por la lectura y su implicación en el estudio. En este sentido, se ha cumplido también con uno de los objetivos de este trabajo que era *desmontar* la opinión, muchas veces demonizada, que se tiene con respecto a la utilización de los teléfonos móviles y proponer alternativas para el uso pedagógico de los mismos en beneficio del alumnado. Así pues, a través del taller de lectura y la observación en el aula (comentado en el apartado anterior) se comprobó que la implementación de estas tecnologías en las clases de 2º de Bachillerato puede tener consecuencias beneficiosas para el alumnado, que a esta edad goza, además, de mayor madurez psicológica, lo que facilita poder trabajar con estos dispositivos sin poner en riesgo por ello la autoridad del profesorado, la atención por parte de los alumnos (que tiendan a dispersarse) o la buena dinámica de una clase.

A este respecto, convendría seguir investigando en el futuro para buscar alternativas que ayuden a cambiar el paradigma en la manera de enseñar, dotando de más y mejores herramientas a los profesores y actualizando sus conocimientos para que puedan seguir guiando en esta línea el aprendizaje de unas generaciones que son nativas digitales, y que necesitan, por tanto, mayores estímulos para estar motivados y concentrados en el estudio, [según sostienen varios docentes y psicopedagogos consultados](#) de forma complementaria a este proyecto para un reportaje que publiqué en *Heraldo de Aragón*.

Hoy en día, la pérdida de autoridad que afecta al profesorado dificulta en determinados niveles educativos (más en Secundaria que en Bachillerato) poder trabajar de manera eficaz con estas herramientas en el aula. Sucede también que, a nivel tecnológico, queda todavía trabajo por hacer y aunque la intención es integrar el uso del móvil en el instituto, no todos los centros ni todas las familias disponen en la práctica de los mismos medios para poder abordar esta cuestión. Por su parte, algunos psicólogos consultados defienden que trabajar con contenidos audiovisuales de manera paralela a la impartición de una clase magistral ayuda a llamar la atención del alumnado y que esté más motivado en la realización de las tareas, lo cual se pudo comprobar también en el marco de varias sesiones realizadas con una clase de 2º de Bachillerato vespertino de Zaragoza. *Al final, cuanto más gamificada esté una clase, menos posibilidad hay de que surjan conductas escondidas. La alternativa pasa un poco por ahí, pero estamos todavía lejos de que se utilicen las TIC en el 90% del temario, porque eso implica*

dinero y muchas veces no lo hay", concluye el psicólogo infanto-juvenil Manuel Martínez, quien del lado de los docentes subraya la importancia de lograr un consenso entre la escuela y las familias, educando tanto en casa como en el colegio sobre el uso responsable de las nuevas tecnologías.

En tercer lugar, por medio de las diferentes entrevistas realizadas a profesoras del departamento de Lengua Castellana y Literatura se han reafirmado también varias de las hipótesis planteadas al comienzo de este trabajo, que reivindica la necesidad de buscar alternativas para seguir mejorando esta cuestión, de forma que deje de considerarse un ornato que no cabe en los abigarrados programas educativos de 1º y 2º de Bachillerato.

Mediante el análisis de las diferentes actuaciones que se han llevado a cabo en el marco del presente trabajo se han cumplido así varios de los objetivos señalados al inicio. Por un lado, se han constatado las dificultades que hay en líneas generales en relación a la enseñanza de Lengua castellana y Literatura, y más en concreto, en lo que respecta a la lectura expresiva en voz alta. En relación a la primera, se puede concluir que el nivel de comprensión lectora y expresión escrita del alumnado ha empeorado en los últimos años, una situación que los docentes consultados achacan a la influencia que ejercen internet y las nuevas tecnologías mediante el uso diario que los jóvenes hacen para comunicarse a través de WhatsApp y las redes sociales. Por otro lado, los escasos hábitos de lectura que tiene la mayoría, cuestión que para varias profesoras es una batalla perdida, es otro handicap detectado que influye a la hora de trabajar la comprensión de textos y la lectura expresiva del discurso narrativo literario en Secundaria y Bachillerato.

Esta situación evidencia todavía más la necesidad de seguir investigando en esta línea para encontrar modelos que ayuden al alumnado a mejorar sus competencias comunicativas desde un enfoque práctico, lo que requiere a su vez implementar el trabajo colaborativo o de grupo en esta etapa educativa, una vez observados los beneficios de recurrir a esta metodología en combinación con la impartición de la clásica lección magistral participativa.

Mis recomendaciones, por tanto, se mueven en esta línea y apuestan, por un lado, por incorporar actividades de lectura expresiva en voz alta a la práctica académica de esta etapa (quizás ligadas a esas lecturas obligatorias que recoge el currículo y que no

debemos descuidar por cuestiones que para algunos puedan resultar más ñornamentalesö); y, por otro, habría que implementar el uso pedagógico de las nuevas tecnologías óy, en especial, de los teléfonos móvilesó en el aula, ya que debidamente utilizadas y enfocadas son capaces de motivar al alumnado e implicarlo activamente en su aprendizaje.

Por último, y a modo de reflexión final, cabe destacar que este trabajo me ha servido para conocer de primera mano las dificultades que enfrenta el profesorado a la hora de impartir la asignatura de Lengua castellana y literatura con el objetivo de desarrollar después, en base a esas necesidades y carencias detectadas en el aula, un proyecto de innovación y una propuesta didáctica que han tratado de dar respuesta a una cuestión compleja, como es el compromiso e interés por parte de los docentes de dedicar más tiempo a una cuestión (la lectura expresiva en voz alta) que apenas se tiene en cuenta en el currículo de Bachillerato, y para la cual hacen falta medios y una voluntad real de seguir trabajando en esta línea en beneficio del futuro estudiantil y profesional del alumnado, al que se le exigen cada vez más competencias comunicativas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Abascal, D. (1993). La lengua oral en la enseñanza secundaria. En Lomas, C. & Osoro, A. (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, pp. 159-179. Barcelona: Paidós.

Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). The elusive phoneme: Why phonemic awareness is so important and how to help children develop it. *American Educator*, 22, 18-29.

Álvarez Angulo, T. (1994). LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés, y TUSÓN, Amparo (1993): Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa; El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 6, 272. Recuperado 17 de junio de 2022, de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9494110272A>

Bettleheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York. Knopf.

Bettleheim, B. & Zelan, K. (1981). *On Learning to Read: The Child Fascination with Reading*. New York: Random House. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/S0142716400004987>

Briz, E. (2002). La enseñanza de la comunicación oral en los libros de texto de secundaria. En Muñoz, B. et al., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, pp. 55-108. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza.

Calderón, G., Navarrete, M. T., & Carillo, M. A. (2010). La lectura en voz alta, la integración educativa y la competencia comunicativa: Un estudio de caso. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15 (1). Recuperado de: http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_15_1/Calderon.pdf

Cassany, D. (2007): *Affilar el lapicero, Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama. Col. Argumentos.

Cassany, D. (2007): Luces y sombras de la lectura en voz alta. Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil, 82. (Ejemplar dedicado a: Escuela y lectura), 21-32.

Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A., y Vilà M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.

Cestero, A.M. (2001). Estrategias discursivas. Las preguntas. En G. Vázquez (coord.) (2001), *El discurso académico oral*. Madrid: Edinumen.

Crespo Matellán, S. (1990). *La figura del narrador en «Los Santos Inocentes» de Miguel Delibes*. Anuario de estudios filológicos, ISSN 0210-8178, Vol. 13, pp. 65-72.

Cros, A. (1996). La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos*, 17, 22-29.

Cuba López, S. y Pérez Álvarez, D. Literatura española y enseñanza: Gonzalo Torrente Ballester, entre las aulas y el periódico. Universidad de Vigo. Revista Cálamo FASPE nº 66. PP. 46-52.

Delibes, Miguel (2013). *Los Santos Inocentes*. Barcelona: Austral.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 356-366. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.

Grau, M. y Vilà, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. En M. Vilà (Coord.) (2005), *El discurso oral formal*, pp. 88-100. Barcelona: Graó.

Marchena, R. (2005). La interacción profesorado-alumnado. En R. Marchena (2005), *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. (Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula)*, pp. 27-57. Málaga: Aljibe.

NOGUEROL, A. (1998): «Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura». En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori, 61-74.

Peñasco, S. M. (2021). Una experiencia didáctica alrededor del audiolibro en Lengua Castellana y Literatura (4º de ESO). *Aula de encuentro: Revista de investigación y*

comunicación de experiencias educativas, 23 (2), 155-183. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/6121/6369>

Prado, J. (2004) La lectura en la era de la información: Hacia un nuevo concepto de competencia lectora. *Puertas a la lectura*, 17, 128-134. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaLecturaEnLaEraDeLaInformacion-1071319.pdf>

Ruiz Bikandi, Uri (coord.) (2011). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

Santana, R. Santana, R., Alemán, J. & López, M. (2017). *Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros!* Aula abierta, 46, (2) (Ejemplar dedicado a: Educación inclusiva: avances desde la reflexión, la práctica y la investigación), 83-90. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LeerPorPlacer-6060630.pdf>

Tejerdina, I. (2003). Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 104-117.

Vaca Uribe, J. (2003). Vaca Uribe, J. (2003). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 8, Nº. 17, 99-124. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n017/pdf/rmiev08n17scB02n04es.pdf>

Vilà, M. (2005). El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas. En M. Vilà (Coord.). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, pp. 37-56.

Webgrafía

Centro Aragonés De Tecnologías Para La Educación. (s. f.). *Evaluar la lectura en voz alta, expresiva y dramatizada*. Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación. Recuperado 17 de abril de 2022, de http://facilitamos.catedu.es/previo/secundarialengua/UD1_LecturaVozAltaZIP/evaluar_la_lectura_en_voz_alta_expresiva_y_dramatizada.html

6. ANEXOS

Entrevistas a profesores del Dpto. de Lengua Castellana y Literatura de un instituto de Zaragoza

Anexo I. Entrevista a docente 1. Profesora de Lengua (2º de Bachillerato) y jefa de Estudios de Nocturno

a/ Parte general: la enseñanza de la lengua y la literatura

- Pregunta 1. Qué problemas, en general, encuentran en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en la Secundaria.

- R. El tema del lenguaje oral lo cierto es que aquí en este centro en líneas generales no tienen demasiados problemas porque se trabaja mucho lo que es la expresión oral. Siempre tienes casos aislados a los que les da vergüenza, pero desde 1º de la ESO están acostumbrados a hacer presentaciones orales con los compañeros. La comprensión oral tampoco es un problema. Nos encontramos más problemas en lo que es la comprensión y la expresión escrita, dependiendo del grado de complejidad del texto, el tema de la comprensión escrita hay veces que alumnos de Bachillerato te das cuenta de que no saben captar según qué matices. Y en líneas generales ahí sí que tienen problemas, en expresión escrita.

- P. ¿Ves diferencia entre el Bachillerato vespertino y el diurno?

- R. Sí, normalmente el nivel del vespertino es más bajo y eso influye en todo, también en la expresión escrita. Siempre tienes casos excepcionales que despuntan, pero sí que llama un poquito la atención que en Bachillerato tengan un nivel de comprensión lectora y de expresión escrita tan bajico en ocasiones. Y después los hábitos de lectura es lo de siempre: creo que es una batalla que está en líneas generales bastante perdida. Tienes alumnos que son grandes lectores pero suelen ser una minoría.

- Pregunta 2. Qué nivel, características y dificultades presenta el alumnado en relación a la oralidad. ¿Se ve la evolución al pasar de la ESO a Bachillerato?

- R. Respecto a la oralidad, yo creo que sí que se nota un poco el paso. En principio, como se les suele acostumbrar al tema de las presentaciones orales el nivel de dificultad muchas veces va relacionado no tanto en sí con lo que es la expresión oral sino con un

mal concepto de lo que es la expresión oral, en el sentido de que según el tipo de presentación que hagan acaban queriendo leer. Conforme van madurando, no te diría justo el paso de Secundaria a Bachillerato, pero si contemplas al mismo alumno de Secundaria a Bachillerato notas evidentemente un salto grande. Probablemente entre 4º y 1º de Bachillerato no hay tanta diferencia pero sí que es un proceso gradual. A la mayoría de alumnos del vespertino los cojo solo en 1º y en 2º y entonces ahí sí que no puedo ver su evolución.

- Pregunta 3. En la asignatura (optativa) de Oratoria en Bachillerato, que es relativamente reciente. ¿Cuál diría que es el perfil de los alumnos que se matriculan en ella? ¿Qué actividades se realizan y qué balance positivo haría de su impartición?

R. En nuestro instituto la da el departamento de Filosofía. Sí que se les nota a los que dan la optativa que tienen mayor facilidad. Además había alumnos que si tenían muy claro qué es lo que querían estudiar lo tenían perfectamente decidido. La oratoria, al final, se concibe mucho entre otras cosas con debates, etc. Y hay gente que se da cuenta de que ya en 4º tiene la madurez para percatarse de que lo va a necesitar en el futuro.

- Pregunta 4. ¿Qué influye a la hora de realizar actividades que impliquen la expresión oral o lectura en voz alta: la madurez, el miedo a hablar en público, etc.? ¿De qué manera se trabaja?

- R. Sí, el miedo a hablar en público influye. Hay gente que tiene pavor a hablar en público y aquí sí que se nota la diferencia entre los alumnos de vespertino y los de diurno. Los de vespertino según de qué centro vengan, o si se lo han sacado en adultos, suelen tener bastante vergüenza a hablar en público y sin embargo en diurno no se suele dar el caso. Aquí hay gente que simplemente les dices que lean en voz alta y ya resopla. La timidez también influye. Luego también probablemente influya la madurez, no es lo mismo cuando tienes 20 años que cuando tienes ya 40 o 50, que dices -oye. Siempre se trabaja lo que pasa que es cierto que en Bachillerato se trabaja menos. Yo tengo muy claro que si tienen que hacer una presentación oral la tienen que hacer todos y si tienen que leer algo en voz alta ya cogerás algo que tenga menos fragmento para leer y ya está.

Lo mejor es el trabajo cooperativo, por parejasí siempre como primer paso antes de. Porque si trabajas con ellos, si tienen que leer algo y lo leen antes en el pequeño grupo parece que ya les da menos vergüenzaí Y eso que ya ves, las clases de vespertino no son las más complicadas porque hay menos alumnado. Incluso en Bachillerato no es lo mismo que en Secundaria que puede haber más lugar de risitas y cosas de estas.

- Pregunta 5. ¿Creen que influyen los medios de comunicación y las redes sociales en el desarrollo de la oralidad del alumnado?

R. Copian expresiones. Yo creo que las redes sociales, los -gamersø y cosas de estas les influyen en la copia de expresiones. Si los ves cuando estás con ellos en un contexto familiar están copiando maneras de hablar, giros, chistesí pero creo que son más de los -influencersø y de los -gamersø estos que hay ahora.

b/ Parte específica: oralidad y lectura expresiva

- Pregunta 1. Qué dificultades observan en la lectura y la comprensión lectora de los alumnos. Qué rendimiento tienen los alumnos en relación con esta competencia comunicativa.

R. Si no eres capaz de comprender un textoí En la materia de Lengua evidentemente si tienes que hacer un comentario de texto y no eres capaz de comprender el sentido o el sentimiento que le está dando el autor vas a fracasar porque muchas veces no son capaces. Luego, a nivel de la enseñanza de la Literatura, lo que es la parte llamémosle òteóricaö, si no comprendes el texto te vas a limitar a memorizarlo y a soltarlo como un papagayo, pero en la parte literaria lo que es comprensión de textos literarios cojean y en cuanto llegas a un autor así un poco complicado que tiene determinados dobles sentidos, referencias a elementos que sean lejanos en el tiempo, referencias religiosasí se pierde mucha cultura general y hay muchas referencias que no las pillan.

P. ¿Hay que estar ayudándoles, recapitulando o dando ejemplos para que lo entiendan?

R. Sí, según qué obra es tiene que ser una lectura muy guiada y muy pautada. De este grupo se van a presentar a la EVAU 4 o 5 que teniendo en cuenta la cantidad de alumnado que viene todos los días a clase tampoco es nada desdeñable.

- Pregunta 2. ¿Cómo leen los alumnos en clase? ¿Y qué tipo de textos se trabajan más en la ESO y en Bachillerato? ¿Tiene el alumnado buenas actitudes lectoras y hábitos de lectura?

R. Quitando alguna excepción, no leen mal. Es gente ya adulta y no leen mal, pero sí que es cierto que se les nota que no tienen hábitos de leer en voz alta, en el sentido de las pausas, las ponen malí. No hacen la pausa a lo mejor cuando la tendrían que hacer, ahí en ocasiones sí que cojean un poquito. Y los tipos de texto que se trabajan más para la lectura son los textos literarios. Normalmente tanto en la ESO como en 1º de Bachillerato (en 2º es otro juego porque ya vamos a lo que vamos) pero en 1º de Bachillerato cuando tienes que hacer las lecturas y tienes una obra de teatro, las obras de teatro dan mucho juego. Normalmente se utilizan o poemitas breves o textos de tipo literario para lo que es la lectura así en voz alta. Por ejemplo, en 4º de la ESO y en 3º creo que también tienen una hora a la semana de lectura. Yo recuerdo que cuando daba a algún 4º hace tres años o así era lectura en voz alta. El libro que teníamos que leer podía ser Don Juan Tenorio o la Casa de Bernarda Alba y lo leíamos en voz alta.

En general, hábitos de lectura tienen muy pocos. El programa «Poesía para llevar» funciona porque hay gente a la que engancha pero también porque son cositas que se hacen para subirles notaí. Luego hay gente que se engancha.

- Pregunta 3. Qué nivel cree que tiene el alumnado en cuanto a la lectura expresiva. ¿Qué dificultades observan? En qué cursos o etapas se trabaja más la oralidad.

- R. En este nivel, Bachillerato vespertino, la mayor dificultad que encontramos es la vergüenza y el otro día se veía. Hay gente a la que le da más vergüenza y luego muchas veces hay gente que no sabe interpretarí. Me estoy acordando de esta actividad en la que tenían que decir «da voz en grito» etc.), y no saben muy bien qué tono es el adecuado. Pero ahí yo creo que la mayor dificultad es la vergüenza salvo que te encuentres a alguien que es muy teatrero.

- Pregunta 4. ¿Cómo se evalúa la lectura expresiva o en voz alta? (si se evalúa)

- R. En 2º de Bachillerato no se puede evaluar porque hay un programa en el que está muy condensado todo y no puedes evaluar lo que es ya la lectura en voz alta. En relación al programa «Clásicos Luna» en el Bachillerato Nocturno no tienes ese sentido

de pertenencia al instituto y tal vez por eso nunca nadie ha mostrado interés en los años que yo llevo aquí de vespertino por el grupo de teatro Clásicos Luna, que sí que en diurno tiene adeptos.

- Pregunta 5. ¿Debemos darles modelos de lectura expresiva intergeneracionales para mejorar la lectura expresiva? Ej. José Sacristán, Alejandra Martínezi ¿Qué práctica de lectura expresiva suele realizar en el aula?

- R. Yo creo que sí, la verdad es que sí. María Ángeles, por ejemplo, (la alumna más mayor) es una de las grandes lectoras y al ver estos ejemplos les sirven un poco de referente, se dan cuenta de que la lectura gana.

- Pregunta 6. Más allá de mejorar las destrezas comunicativas, ¿qué beneficios observan al trabajar en el aula la lectura expresiva? En un plano social, ¿dirían que contribuye a mejorar la convivencia o el ambiente en el aula?

R. En 2º de Bachillerato como mucho leer algún fragmento de las obras que se tienen que hacer. En la primera evaluación teníamos que comentar El Romancero Gitano, leer el problema, o cuando tuvimos que hacer La Fundación, como es una obrita de teatro, leer algún fragmento, que son siempre ligados a lecturas obligatorias.

Si el problema es la timidez de los alumnos yo creo que como destreza comunicativa ayuda a perder ese miedo. Y en un plano social, diría que contribuye a mejorar el ambiente en el aula porque yo creo que se dan cuenta que a lo mejor una persona que es más callada de repente les sorprende agradablemente y entonces si el profesor lo valora y demás, yo creo que sí que contribuye.

- Pregunta 7. ¿Estarían a favor de que se dedique más tiempo a trabajar la lectura expresiva en las aulas, como parte del currículo? ¿Qué actividades considera que serían convenientes para la enseñanza de la lectura expresiva?

R. En Bachillerato hoy en día es imposible, imposible. Pero ni en 1º ni en 2º, porque el programa de 1º es inhumano y el programa de 2º es un poquito más ligero pero no se puede. Está puesto en el currículo, no la lectura expresiva en sí, pero sí trabajar la expresión oral. Pero es que en 1º de Bachillerato hay solamente tres horas a la semana (bueno, en la antigua ley; ahora con la LOMLOE no sabemos cuántas horas tendremos). Es que no sabemos nada, a nuestros alumnos les hemos dicho que

escojan qué previsiones de Bachillerato tenemos sin poderles decir qué optativas van a dar. Y los chavales están escogiendo para hacer números porque luego tienes que negociar cuántas aulas vas a tener, profesorado, todas estas cosas y no hay problemaí Pero con tres horas a la semana y el programa que hay en 1º de Bachillerato es imposible. No puedes trabajar esta cuestión.

¿Qué actividades? Probablemente tener un banco de textos que pueda permitir el jugar con diferentes entonaciones, simplemente con algo así, en un nivel de Bachillerato, que luego lo puedes llevar a metodologías activas para que intenten leer y que los demás adivinen qué sentimiento están expresado, tipo gamificación, que de vez en cuando también viene bien. Ya lo vesí ¡Les encanta!

- **Anexo II.** Entrevista a docente 2. Profesora de Lengua (da a 3º de ESO y a 2º de Bachillerato diurno).

a/ Parte general: la enseñanza de la lengua y la literatura

- **Pregunta 1: Qué problemas, en general, encuentran en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en la Secundaria: lenguaje oral (comprensión y expresión), lenguaje escrito (lectura, comprensión lectora, hábitos de lectura, ortografía y expresión escrita), literatura y reflexión sobre la lengua (aspectos lingüísticos y gramaticales).**

- Respuesta. El temario es tan amplioí Que exigencia en determinadas partes del temario te lleva mucho tiempo. Por ejemplo, en sintaxis, tenemos que dar también pensando en el Bachillerato y en el examen para ciclos y eso te come muchísimo tiempo. Tienes que dar todo y eso es una de las dificultades. Y luego también el desinterés de algunos alumnos frente a la asignatura. Hay algunas asignaturas que les gustan más y a veces es un poco difícil llevarlo. Luego son materias que en 3º y 4º son muy numerosasí tenemos 30 personas aproximadamente y eso también lo hace muy difícil. Aquí por ejemplo estamos a favor de que sean grupos heterogéneos, pero 30 personas con un alumno que no habla español, otro que te interrumpe todo el rato, otro queí al final es complejo. Y como dificultades generales de la asignatura yo diría que escriben muy mal y que casi no leení

- **Pregunta 2. Qué nivel, características y dificultades presenta el alumnado en relación a la oralidad. ¿Se ve la evolución al pasar de la ESO a Bachillerato?**

- R. Yo he notado un nivel mucho más bajo que hace unos años. Porque curiosamente hablan menos, puede parecer que no pero hablan menosí Por ejemplo, la lectura en voz alta es que es horrible de un año para otro lo mucho que está emporando. Yo creo que porque la lectura en el ordenador es mucho más rápida. Y es que no tienen paciencia. Leen fatal. Cambian palabras, tienen muy poca costumbre. Se supone que en Bachillerato han mejorado pero es que en 2º de Bachillerato casi no lo podemos comprobar porque es que vamos al temarioí Es darles el temario de la EVAU y entonces se trabaja casi nada la expresión oral, lo que son leer textos en clase o trabajos que les puedas mandar y se basen en recitar textos. Realmente creo que evoluciona pero

no hay una evolución que digas: hemos conseguido subsanar al final del ciclo los problemas que tenían al principio.

Pregunta. ¿Qué influye a la hora de realizar actividades que impliquen la expresión oral o lectura en voz alta? De qué manera se trabaja.

R. Eso cuesta mucho. Yo por ejemplo les he mandado a lo largo del curso varios trabajos que son de grabarse recitando: un podcast de algo de teoría, una reseña recomendando un libro que les haya gustado, ahora han hecho unas actualizaciones de los cuentos del Conde Lucanorí y les da muchísima vergüenza no solo la imagen sino también la voz. Lo que pasa que es verdad que una vez que lo hacen se sueltan. Lo peor es la primera vez. La reseña que es lo primero que mandé fue horrible porque había alumnos, sobre todo alumnas, que preferían que les pusieran un cero a tener que hacerlo, porque eso de salir y talí Y ya al final del curso en eso sí que veo un poquito más de naturalidad. Lo que más afecta realmente es la falta de tiempo porque si lo pudiéramos hacer dentro de la clase yo creo que sería más natural, pero casi siempre son trabajos que les mandas fuera de clase, para que se pongan en grupos o individualmente, pero es como un trabajo añadido, yo creo que quizás eso, la falta de tiempo para dedicarle a esto, sería lo más llamativo. Yo dedico una hora a la semana, los viernes estemos haciendo lo que estemos haciendo leemos. Hemos leído «Rebeldes» cuentos del Conde Lucanor y ahora estamos con el Lazarillo... Pero es un poco una decisión personal de que digo: «bueno, un cuarto del horario lo dedico a esto», y aparte como no están acostumbrados parece que se lo toman como algo más relajado, pero es difícil. Es que hay que hacer tantas cosas en la clase que buscar el momento es complicadoí Pero a mí me parece muy importante trabajar la oralidad porque si no saben hablarí

1. ¿Creen que influyen los medios de comunicación y las redes sociales en el desarrollo de la oralidad del alumnado?

R. Muchísimoí Es que no tiene nada que ver por ejemplo cómo se expresan ahora con cómo se expresaban antes. Les mandas una reseña y te das cuenta de que lo que hacen ahora es imitar por ejemplo fórmulas que ven ellosí Incluso entonaciones. Luego el tema de la imagen también. Les cuesta más mostrarse que antes porque tienen otros referentes y enseguida se ven mal porque todo lo que ven está retocado. Entonces cuando se ven una imagen más o menos real les influye muchísimo. Incluso se dio el caso de que de repente oí hablar a un chaval y dije: «¿pero por qué habla así?». Y es que

había estado viendo ejemplos de youtubers y demás, y estaba imitando su forma de hablar delante de todos, que dije: ¡madre mía!

b/ Parte específica: oralidad y lectura expresiva

- Pregunta 1. Qué dificultades observan en la lectura y la comprensión lectora de los alumnos. Qué rendimiento tienen los alumnos en relación con esta competencia comunicativa.

- R. Están acostumbrados a leer y hacer las cosas muy rápido y entonces todo lo que es una lectura comprensiva. Por ejemplo, en esto que hacemos los viernes de que leemos, yo corto mucho y se ponen nerviosísimos. No aguantan que les corten, te ponen unas caras. Y es que están acostumbrados, como dicen que leemos en el ordenador localizando palabras y captando. Y sí que eso veo que no solamente en la oralidad sino en la comprensión de lo que escuchan y leen están perdiendo mucho. U otro tipo de aprendizaje que es más superficial. Es de localizar información pero no de reflexionar sobre ella. Una lucha, de verdad.

Pregunta 2. ¿Cómo leen los alumnos en clase? ¿Y qué tipo de textos se trabajan más en la ESO y en Bachillerato? ¿Tiene el alumnado buenas actitudes lectoras y hábitos de lectura?

R. Qué nivel cree que tiene el alumnado en cuanto a la lectura expresiva. ¿Qué dificultades observan?

Leemos mucho tipo de texto porque yo te he dicho las lecturas obligatorias pero en este instituto hay tradición de que ya en 3º de la ESO metamos alguna adaptación de clásicos, porque hasta 3º no se da. Intentamos que en 3º lean dos más juveniles y dos de las obligatorias y dos que sean adaptaciones. De las juveniles elegimos una, que este año ahora que me doy cuenta no hemos leído *Rebeldes* hemos leído *Catorce* de Paula Figols. Nos lo ofreció el año pasado pero ya llegó tarde y entonces dijimos para el año que viene, y así hemos quitado *Rebeldes* que llevábamos unos años. Pero vamos elegimos aquellos que creemos que les pueden gustar mucho. También intentamos siempre que la lectura vaya con una actividad oral asociada, por ejemplo, una charla. O El Lazarillo ahora que me has visto hablar con los de la Pla es porque vienen a dramatizar un trocito el lunes. Intentamos que tengan un poco de oralidad porque si no

a la hora de la evaluación, yo lo evalúo porque como meto el vídeo, etc. Hay unos ítems que son de oralidad pero si no casi todo lo que hacemos es escrito. Lo metemos más con trabajos y con lectura intentamos que vaya siempre asociada a algún tipo de actividad no extraescolar, porque es dentro de su horario, pero que vean gente representando, hablando, que le puedan preguntar que haya diálogo. Eso en cuanto a lecturas, pero claro es que leemos muchos tipos de textos. Ahora por ejemplo, este curso hemos tenido un problema y es que como venimos con los años de pandemia toda la parte de gramática la llevan súper mal. Estos alumnos primero estuvieron confinados y el año pasado fue el primero que se incorporaron y tal. Hemos tenido que dedicar mucho tiempo a ponerlos un poquito al día en esas cosas, y ahora estamos dando súper rápido toda la parte de la literatura que ya en 3º de la ESO tienen que tener una idea de la parte histórica, y lo estamos haciendo a base de leer textos, resumir y los podcast estos que te cuento que los hacen ellos. Yo les digo: ña ver, en el libro, este pasaje de «La Celestina» Tienen que grabar una especie de exposición, lo que pasa que esto de improvisar Yo les doy cuatro instrucciones y eso lo tienen que hacer en su casa, y claro hay gente que o bien por cómo son ellos o por práctica que tengan de otras cosas o por su familia lo hacen muy bien pero luego hay gente que presenta cosas que ni ha seleccionado el vocabulario, lo ha grabado que no se entiende nadaí Sí que hacemos cosas pero no sabes hasta qué punto eso les hace mejorar su expresión oral porque luego no tienes tiempo realmente de trabajar eso en clase realmente. Sino que lo oyes, lo comentas y ellos van al «¿qué me has puesto» o «¿qué vergüenza». También son temas que son muy trabajosos, como la expresión escrita cuando les pides redacciones. Pero leemos muchos tipos de texto, periodísticos, descriptivos, narrativos pero que no sean literarios, argumentativosí Eso sí que intentamos que haya variedad.

- P. ¿En qué cursos o etapas se trabaja más la oralidad?

- R. Depende más de cada profesor, porque por ejemplo esto de dedicar un día a la semana yo creo que en el departamento hay gente que lo hace independientemente del nivel que dé y hay gente que lo deja porque no llega. Cada profesor da un poco lo que le parece más interesante o lo que le funciona mejor pero no está marcado y si tuviera que estarlo diría que más en 1º o 2º de la ESO, pero creo que depende más de cada profesor. Luego por ejemplo aquí tenemos también Comunicación Audiovisual del Bachillerato de Artes, que lo da Manuel, y ahí le pone muchísimos vídeos, y eso ya es Bachillerato.

- Pregunta. ¿Cómo se evalúa la lectura expresiva o en voz alta? (si se evalúa)

- R. Ya te digo que los trabajos que se basan en expresión oral hay un apartado dentro de la rúbrica que es el volumen, la entonación pero no está muy sistematizado, al menos tal y como lo hago yo.

Yo, por ejemplo, tengo unos exámenes orales para las lecturas voluntarias que quieran hacer los alumnos. Y la primera lectura es que me vengan a buscar y en un recreo hablamos del libro. Pero muchas veces vas más al contenido o a ver un poco lo que hayan interpretado del libro que a lo que es la expresión oral en sí. Les ayuda, porque tienen que buscar un poco para expresar sus opiniones y eso pero no evaluamos lo que es la expresión, sino un poco la comprensión y la actitud de haberlo leído, de haber reflexionado sobre él y habértelo contado en una charla más o menos cotidiana.

- Pregunta. ¿Debemos darles modelos de lectura expresiva intergeneracionales para mejorar la lectura expresiva? ¿Qué práctica de lectura expresiva suele realizar en el aula?

R. A mí es como todo. Me gusta que vean modelos pero que no crean que los tienen que imitar. En esto, por ejemplo, es que incluso en la lectura de poesía esta lectura así tan de exclamación y exagerada no me gusta nada, personalmente. Me gusta más natural. Sí que me gusta que los tengan presentes o que sepan que existen, y si hay por ejemplo un poema por ahí que veo que está bien recitado se los ponemos, pero no como algo que tengan que aspirar a hacer eso. Y yo por ejemplo en eso soy una profe que no me gusta mucho leer yo en clase. Yo sé que si leo se callan todos, pero me gusta más que lean ellos. Eso depende también mucho de cada profesor. Modelos los tienen que conocer, pero imitar, imitaré no tanto. Tiene que ser una cosa más natural y que además vean que es para su vida normal, que tienen que pronunciar también bien hablando.

- Pregunta. Más allá de mejorar las destrezas comunicativas, ¿qué beneficios observan al trabajar en el aula la lectura expresiva? En un plano social, ¿dirían que contribuye a mejorar la convivencia o el ambiente en el aula?

- R. Sí, sobre todo la actitud frente a la asignatura mejora mucho. Si eliges bien los libros y les gusta, eso se nota. Luego también el ver que se evalúa una parte de la materia que alumnos que a lo mejor en otras partes les cuesta pero les gusta leer, las cosas más artísticas les ayudan mucho. Yo he dado un tiempo clase en Andalucía y allí

como la gente es tan artista, era una barbaridad porque enganchas a muchos alumnos con esto. Aquí a lo mejor cuesta más, porque son más tímidos, y luego es que al leer expresan más sus opiniones y yo creo que sí que mejora. También es una manera de dar las clases un poquito más relajadas, de entablar relación con el alumnado y entre ellosí. A mí me parece importante, además que ahora generan mucho rechazo a todo lo que sea escribir, que si te vieran se moriríaní (Risas). Porque te dicen: ¿¿para qué sirve esto?ö. Y entonces es la manera. Puedes hacer las mismas cosas y a ellos les cuesta menos, a priori. Me parece muy positivo, claro.

- Pregunta. ¿Estarían a favor de que se dedique más tiempo a trabajar la lectura expresiva en las aulas, como parte del currículo?

- R. Sí, ya te digo que sí. Yo le dedico todo el tiempo que puedo, porque hago eso una hora a la semana pero luego mi idea de dar la literatura es intentar dar lo que tienen que estudiar en el menor tiempo posible para tratar de dedicar en clase el mayor tiempo que pueda a la lectura. Pero en 2º de Bachillerato tengo que parar porque es que es horribleí. Es que no haces más que darles esquemas, trucos para que respondan a las preguntas y te das cuenta de que dedicar a leer las obras al final empleas poquísimo.

- Pregunta. ¿Qué actividades considera que serían convenientes para la enseñanza de la lectura expresiva?

- R. Yo creo que todas las cosas que estén dentro del centro pero que sean un poco ajenas les impresionan muchísimo. Lo que decimos de que venga gente a dar conferencias o charlas, talleresí. Ellos lo toman como algo que necesitan un poco la novedad y entonces les viene muy bien. Este centro tiene también mucha tradición porque como tiene el grupo de teatro clásico, entonces la verdad que muchos alumnos con eso disfrutan mucho y sí, yo creo que todo lo que tiene que ver con algo creativo y fuera del currículo al que ellos están tan acostumbrados lo toman con otra actitud. Luego todos estos proyectos o trabajos, los llames como los llames, que se basan en lo oral al final yo creo que sí que tienen sus frutos. Lo difícil es que los profes estamos como entre dos mundos: estamos un poco sobrepasados, no solamente en cuanto a lo que tenemos que explicarles o hacerles llegar sino también con respecto a nuestra formación. Yo por ejemplo esto que hago lo hago un poco porque me gusta hacer esto pero no tengo ni idea de cómo se hace realmente porque mi formación ha sido otraí. Imagino que ahora vendrá un profe más joven y lo hará mucho más dinámico y los

alumnos con ese tipo de actividades responden mejor. La verdad es que es esoí
Estamos un poco con que tenemos que llevar muchas cosas adelante tanto en el
currículo como en clase, y con muchos alumnos como te he dicho, y nos vemos un poco
desbordados.

- **Anexo III.** Entrevista a docente 3, profesora en 1º y 2º de ESO (maestra).

a/ Parte general: la enseñanza de la lengua y la literatura

- **Pregunta 1. ¿Qué problemas, en general, encuentra en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en la Secundaria?**

- Respuesta. En general, porque luego siempre pasa que en las clases tienes diversidad, pero que tengan fallos de comprensión con los textos que les ponemos es más minoritario. Sin embargo, en la expresión escrita sí que hay problemas. Les cuesta muchas veces hasta la consigna básica, que organicen los textos en párrafos. Si ya tienes que fomentar eso, la expresión escrita cuesta. Les cuesta redactar. Yo doy 1º y 2º de la ESO, porque yo soy maestra, y cuando ya los llevo dos años veo que ya lo tienen aprendido, porque te dicen: ¡sí, es que Sara quiere que redactemos!. Porque están acostumbrados a completar o a contestar con monosílabos. Yo hago hincapié en la redacción, que construyan la expresión correcta y hagan como mínimo la oración. Eso sí que lo encuentro, y dificultades ortográficas en estos primeros cursos también. Hay gente que escribe perfectamente sin ortografía, y no soy una persona que machaque con eso. Yo siempre les pongo mi ejemplo: soy una persona que no pone ni una falta de ortografía y yo a su edad sí que las ponía. No sé a veces si eso es bueno pero yo les transmito que estamos en un proceso y que mejorarán. Pero sí que hay personas con faltas graves de ortografía. Y en relación a la expresión oral, están muy acostumbrados a hablar entre ellos, en lenguaje muy coloquial, y falta bastante vocabulario. Ellos preguntan y a veces es una palabra muy básica, porque hablan muy muy coloquial. Y miramos siempre para la definición más precisa. Con el vocabulario hay que irlo ampliarlo por la costumbre del lenguaje coloquial. Cuando ya hacemos algún trabajo más de expresión oral, con instrucciones más concretas, hacen un esfuerzo, pero si no la oralidad y el lenguaje muy cotidiano como si hablaran entre amigos es lo más importante a destacar.

- **Pregunta 2. Qué nivel, características y dificultades presenta el alumnado en relación a la oralidad. ¿Se ve la evolución al pasar de la ESO a Bachillerato?**

- R. Ellos están evolucionando. Yo creo que en 3º y 4º de la ESO se han igualado más pero ahora hay alumnos que son muy niños, sobre todo en primero y segundo de la ESO; y por el contrario, las chicas a mí me dicen que tienen 16 años y a nivel de

madurez no solo por el aspecto físico hay mucha diferencia. Hay algunos a los que sí les influye la timidez y a otros la falta de recurso a la hora de expresarse sobre todo.

- Pregunta 3. ¿Qué influye a la hora de realizar actividades que impliquen la expresión oral o lectura en voz alta? (respondida en la anterior). ¿De qué manera se trabaja?

- R. En estos primeros cursos tienen una hora a la semana y trimestralmente tienen que leer un libro de lectura. Aunque mando a veces leer capítulos para casa también leemos en clase con ellos en voz alta. Lecturas de los temas o yo trabajo el proyecto de «Poesía para llevar» y entonces los poemas van leyéndolos ellos. Y tengo que decir que leer les gusta a los alumnos. Hay alumnos que me dicen: «ahora lee tú, profesora, porque lees muy bien». La lectura adulta que les hago, expresiva, les gusta. Intentan imitar esa expresividad y hay alumnos que lo hacen muy bien. La lectura expresiva sí, se va trabajando, poesía sobre todo y ahora mismo en 2º de la ESO hemos leído una obra teatral, «La Ratonera» que distribuimos los papeles por turnos cada semana y realizamos lectura expresiva. Les cuesta. Les gusta, pero les cuesta. Sobresalen en cada clase 4 o 5 alumnos que realmente dices que leen muy bien con lectura expresiva, porque leer con velocidad lectora hay muchos más; pero lectura expresiva, que no les da vergüenza, que se introduzcan en el papel tanto si es la obra teatral como si es una poesía. Esa lectura expresiva cuando hay exclamaciones, cuando hay una pregunta. Cuando quieres recalcar algo, les cuesta. Aunque les gusta, les cuesta, pero mejoran. La poesía por ejemplo trabajándolo se mejora bastante.

- Pregunta 4. ¿Creen que influyen los medios de comunicación y las redes sociales en el desarrollo de la oralidad del alumnado?

- R. Sí, sí que les influye porque también notas la influencia a nivel escrito que hay que recalcar que no escriban con las abreviaturas que escriben en sus redes sociales. Yo recalco que no me pueden escribir así cuando realicemos una actividad sobre un texto en concreto, que en la vida no siempre pueden hablar así que hay documentos más oficiales, más formales. El WhatsApp sobre todo hace estragos. Lo demás a mí me cuesta porque yo ya soy mayor, estoy ya en el final de mi etapa educativa, y voy entendiendo que hay otra forma de captar los mensajes que tienen ellos. Me pasa en algo tan básico que por ejemplo cuando ellos me quieren enseñar algo que tiene humor, a veces hemos dado el género teatral, la comedia, y lo que tradicionalmente ha sido

comedia teatral (o el absurdo) no lo captan; y en cambio los vídeos de Tik Tok que ellos me enseñan, que les da cantidad de risa, han visto su ironía o su humor allí yo no lo veo. Hay una brecha enorme. Y no lo veo yo y tampoco otras compañeras, que puse ejemplo de lo que me había pasado, lo enseñé y otras compañeras me decían: claro, la distancia es enorme. Ha cambiado tanto, y nuestra mente no está acostumbrada porque no somos nativos digitales los profesores de cierta edad. Sí influye.

Luego son alumnos además que están muy acostumbrados por la velocidad de las redes y del propio internet a localizar. Como «alumnos localizadores» son rápidos para localizar esta palabra o esto otro, pero se les pierde información a la hora de sintetizar o de darse cuenta de la idea que se transmite. Eso otra manera que tienen.

b/ Parte específica: oralidad y lectura expresiva

- Pregunta 1. ¿Cómo leen los alumnos en clase? ¿Tiene el alumnado buenas actitudes lectoras y hábitos de lectura?

- R. Está el porcentaje de alumnos de lectura muy bajita y luego está el porcentaje de alumnos con lectura monótona, que no expresan o no transmiten cuando leen, destacar no tantosí y ellos lo notan. Cuando leen esos alumnos destacan mucho y la lectura es mucho más agradable. Sí se dan cuenta. Algunos lo intentan pero la lectura monótona hay una mayoría. No realizan inflexiones. Poco a pocoí Les digo que estamos en un proceso y les pongo el horizonte de que todavía les queda 3º y 4º para mejorar.

Pregunta 2. ¿Cómo se evalúa la lectura expresiva o en voz alta? (si se evalúa)

- R. La oralidad sí que se puntúa. Trabajamos un proyecto al trimestre y en los proyectos en los que una parte del trimestre son orales eso tiene una nota de calificación, que no solo valoras la oralidad sino también cómo se lo han preparado. En 2º de la ESO por ejemplo, en el 2º trimestre, trabajamos un proyecto que se llama «Esos extraños objetos cotidianos», y tienen que salir uno por uno a exponerlo en público. Claro, ahí se ve el nivel. Antes les he dado las pautas: no apoyarse en la pared, intentar apoyar con el movimiento corporal cuando se hablaí No solo a nivel de la oralidad sino del lenguaje gestual. Todo eso les doy unas pautas y la verdad es que el rendimiento es bastante positivo cuando se han preparado ellos el tema, y no es solo la lectura de un libro. Lo que valoro es que no lo lean precisamente, para eso se lo han preparado, y se apoyan con un power point para que puedan expresarla. Siempre me

sorprenden alumnos que considero más tímidos y en cambio en la oralidad de cara al público cuando se lo han preparado hay resultados muy positivos. Cuando se trabaja en los proyectos, tiene nota. Hay gente que me sorprende mucho cómo se lo ha preparado y que han seguido las pautas al pie de la letra. Han hecho un esfuerzo que valoramos. La lectura expresiva que te he dicho cuando leemos en lectura no tiene una nota específica, está dentro de la valoración general, de si has participado en clase, te has comportado, has leído eso está dentro. La oralidad sobre todo en los proyectos o determinadas actividades con nota.

- Pregunta 3. ¿Debemos darles modelos de lectura expresiva intergeneracionales para mejorar la lectura expresiva? ¿Qué práctica de lectura expresiva suele realizar en el aula?

- R. Sí, los modelos intergeneracionales. Lo que más trabajamos es poesía para llevar y como ahí hay autores diversos, igual leemos un romance que leemos a poetas actuales, de publicar en la red. En modelos de texto, en narrativa, en primero y segundo de la ESO es que modelos clásicos quizás es lo que menos damos. Porque las lecturas que elegimos, ahí es verdad que hay alguna adaptada. Aquí por ejemplo en 3º, *El Lazarillo*, nosotros no lo hemos leído. Ahora estamos leyendo a Carlos Ruiz Zafón. Son autores más actuales en 1º y 2º de ESO para conectar con ellos. También es verdad que leemos alguna adaptación clásica. Lo clásico siempre les cuesta más, no por la historia en sí sino por el vocabulario, el humor utilizado, ellos notan que no es actual. Y leemos por eso más actuales, pero claro intentamos elegir también algún modelo, pero primero y segundo son adaptaciones. Hemos leído *Oliver Twist* adaptado, por ejemplo. Clásico, *La Ratonera* en realidad es un clásico, lo que pasa que ahí el lenguaje se nota menos, pero sí. Hay expresiones que les introduces porque si no es un cambio brusco a 3º y 4º que leen más autores clásicos y menos modernos. Pero considero positivo dar de todo, un lenguaje por un lado que conecte más con ellos y un lenguaje clásico que forma parte de la cultura general, que también hay que saber, porque si no les extraña todo. Si lees un romance, les explicas porque mira la h antes era f (Un poquito de cultura general también, para que lo sepan). Sí. Pero les motiva mucho lo actual porque les es más cercano. En poesía ahora que hemos escuchado algo de rap. Eso estaban como más emocionados porque conecta más con ellos. Yo soy una persona mayor para ellos y te preguntan: pero tú, ¿qué raperos conoces?. Y por suerte tengo hijos, que sino a lo mejor estaría más desconectada del mundo pero así voy

siguiendoí Mi hijo me pasó una entrevista y se les dije. ¿Y a quién más conoces?ö. Pues al Ibai Llanos porque es muy famosoí que lo conocen todos también. Este era un youtuber catalán que había entrevistado a Pérez Reverte y les explicabaí Les gusta que conozcas cosas que a ellos les llaman la atención y entonces me di cuenta de que ellos es lo que más dominan. En eso me ganan.

- Pregunta 4. Más allá de mejorar las destrezas comunicativas, ¿qué beneficios observan al trabajar en el aula la lectura expresiva? En un plano social, ¿dirían que contribuye a mejorar la convivencia o el ambiente en el aula?

- R. Sí, todo lo que salga de la página del libro, que yo me suele salir bastante, porque además el libro de 2º es muy feo, muy arduoí Toda actividad que les suponga participar a ellos y que sea más cercano y más diferente, que salga un poco más de la monotonía les veo que les alegra, están más contentos. Entre ellos también se conocen más. Hay alumnos que se sorprenden porque igual que yo tengo una idea de algunos compañeros ellos también. Y de repente que a un alumno que ellos creían de una manera lo descubraní Ellos también descubren cualidades que desconocían. ¿Jo, pues qué bien lo ha hechoö. En una clase tengo por ejemplo a un alumno que tiene una problemática y prácticamente no hace nada, no trabajaí ¡Y el trabajo oral del segundo trimestre se lo preparó! Prácticamente no hizo otra cosa, se lo preparó muy bien, salió y todos le aplaudieron. En ese sentido, con los poemas por ejemplo lo que suele dar lugar es a reflexionar, a hacerles a ellos pensar y luego debatir. Están como más participativos.

- Pregunta 5. ¿Estarían a favor de que se dedique más tiempo a trabajar la lectura expresiva en las aulas, como parte del currículo? ¿O es complicado actualmente dedicarle tiempo? ¿Qué actividades considera que serían convenientes para la enseñanza de la lectura expresiva?

- R. Sí, me parece bien, no solamente trabajar la lectura expresiva sino la oralidad. Pero es verdad que aunque yo te he destacado los aspectos o contenidos que trabajamos orales, realmente la enseñanza sigue siendo un medio muy escrito, porque el examen, el control que tiene el valor máximo de la nota, es escrito. Se sigue trabajando muy muy escrito. También en situaciones complejas o clases numerosas y no solo numerosas sino complicadas, la escritura es la forma de generar mayor control en el aula cuando tú te ves complicada la situación. La oralidad se permite mucho más en clases más fluidas.

También es verdad que hay veces puede ser precisamente el darle la vuelta, que al trabajar así la clase responda pero muchas veces dices: ña ver, todo el mundo el libro, página tal y vamos a hacer estoö. Entonces se hace el silencio. Hay veces que el grupo si es más pequeñoí Aquí tenemos la ventaja de que muchas de las clases son desdobles. No todas, ¿eh? Pero por ejemplo un grupo lo llevo prácticamente entero y para yo oír a los 22 en los trabajos orales tengo que dedicar mucho tiempoí Eso lo haces a veces. Luego hay cosas que están pautadas como departamento, luego ya cada uno hace más hincapié en un aspecto u en otro. (Reflexiona). Sí, sería partidaria pero tampoco soy una persona que destaque por eso, y acabas yendo al finalí Pues sí, que nos faltaí dar estos aspectos o esos otros. También esos aspectos más gramaticales hay veces que los puedes hacer más orales a través de páginas online, pero yo solo acudo a eso al final cuando hay que repasar, cuando ya me he asegurado de que lo he dado bien a nivel escrito. Yo confío en las generaciones jóvenes, que yo me jubilo en julioí Yo he sido vocacional y he disfrutado, mal me preocupa que me adapte, pienso. Porque toda la vida con adolescentes he disfrutado. A mí hablar con ellos me gusta mucho, hay veces que programado y otras surge en el aula reflexiones y conversaciones sin programar. Y yo sí que disfruto oyéndolos hablar a ellos y opinar a ellos, pero luego eso traducirlo en la evaluación está dentro de la participación general o de las actitudes del trabajo dentro del aula.

- **Anexo IV:** coevaluaciones de alumnos por grupos.

COEVALUACIÓN GRUPO RÉGULA: formado por tres personas (dos alumnos y una alumna).

Grupo Régula

| ALUMNOS | Paco | Régula | Irati | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | A ₁ | A ₂ | A ₃ | A ₄ | A ₅ | A ₆ | A ₇ |
| CRITERIOS | | | | | | | |
| ¿Interpreta bien las pausas? | 5 | 3 | 3 | | | | |
| ¿La entonación es adecuada? | 5 | 3 | 3 | | | | |
| ¿Vocaliza bien? | 4 | 3 | 4 | | | | |
| ¿Ha captado bien el tono del texto y la intención del autor? | 5 | 5 | 5 | | | | |
| ¿Ha acompañado la lectura con algunos gestos para enfatizar? | 5 | 4 | 4 | | | | |
| ¿Ha mirado al auditorio para conectar con él? | 3 | 4 | 3 | | | | |
| ¿La velocidad ha sido adecuada al contenido del texto? | 4 | 4 | 3 | | | | |
| ¿Ha enfatizado las palabras o momentos clave? | 4 | 3 | 3 | | | | |

COEVALUACIÓN GRUPO PACO: formado por cuatro personas (tres alumnos y una alumna).

Grupo Paco

| ALUMNOS | Régula | Paco | Irati | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | A ₁ | A ₂ | A ₃ | A ₄ | A ₅ | A ₆ | A ₇ |
| CRITERIOS | | | | | | | |
| ¿Interpreta bien las pausas? | 5 | 5 | 5 | | | | |
| ¿La entonación es adecuada? | 3 | 4 | 3 | | | | |
| ¿Vocaliza bien? | 5 | 5 | 5 | | | | |
| ¿Ha captado bien el tono del texto y la intención del autor? | 4 | 5 | 4 | | | | |
| ¿Ha acompañado la lectura con algunos gestos para enfatizar? | 4 | 4 | 4 | | | | |
| ¿Ha mirado al auditorio para conectar con él? | 3 | 3 | 3 | | | | |
| ¿La velocidad ha sido adecuada al contenido del texto? | 5 | 5 | 5 | | | | |
| ¿Ha enfatizado las palabras o momentos clave? | 4 | 5 | 4 | | | | |

COEVALUACIÓN GRUPO IVÁN: formado por tres personas (dos alumnas y un alumno).

Grupo Señorito Iván

| ALUMNOS | Reg. Reg. IVÁN | | | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | A ₁ | A ₂ | A ₃ | A ₄ | A ₅ | A ₆ | A ₇ |
| CRITERIOS | | | | | | | |
| ¿Interpreta bien las pausas? | 3 | 4 | 3 | | | | |
| ¿La entonación es adecuada? | 3 | 4 | 3 | | | | |
| ¿Vocaliza bien? | 3 | 4 | 3 | | | | |
| ¿Ha captado bien el tono del texto y la intención del autor? | 3 | 4 | 3 | | | | |
| ¿Ha acompañado la lectura con algunos gestos para enfatizar? | 1 | 2 | 1 | | | | |
| ¿Ha mirado al auditorio para conectar con él? | 1 | 2 | 1 | | | | |
| ¿La velocidad ha sido adecuada al contenido del texto? | 3 | 4 | 3 | | | | |
| ¿Ha enfatizado las palabras o momentos clave? | 3 | 4 | 3 | | | | |

- **Anexo V:** Quizziz introductorio realizado en clase en el marco de la primera sesión de lectura expresiva.

| | | |
|----------------------------------|--|----------------|
| QUIZZIZ | | NOMBRE : _____ |
| Lectura expresiva 4 Preguntas | | CLASE : _____ |
| | | FECHA : _____ |

- ¿Qué es una Lectura expresiva?

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> A Reproducir con nuestra voz y lenguaje corporal toda la «expresividad» del texto | <input type="checkbox"/> B Leer por placer, captando la idea del autor |
| <input type="checkbox"/> C Apreciar la lectura en voz alta, para entender las emociones del texto | |
- LECTURA EXPRESIVA: CARACTERÍSTICA

| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> A Leer un texto de manera rápida | <input type="checkbox"/> B Distinguir las emociones del autor a través del texto |
| <input type="checkbox"/> C Conocer del tema previamente | |
- La lectura expresiva y su relación:

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> A Lectura enfática | <input type="checkbox"/> B La Oralidad |
| <input type="checkbox"/> C La escritura y su contenido | |
- La lectura expresiva se dramatiza a través de:

| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> A De la reproducción de voz | <input type="checkbox"/> B De la expresión de nuestros gestos |
| <input type="checkbox"/> C De la redacción | |

- Enlace: <https://quizizz.com/admin/quiz/6259930cd74f5c001dcf4145>

- **Anexo VI:** Kahoot para la evaluación formativa.



- Enlace a la actividad: <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=a1a82f00-a127-4373-a8f7-97abe6203837>

- Presentación de *Genially* implementada en clase con ambas actividades (Quizziz y Kahoot, correspondientes a la primera sesión realizada a la vuelta de Semana Santa): <https://view.genial.ly/625f200e2001eb0011a01ed4/presentation-ud-leyendo-a-delibes>

- **Anexo VII.** Fragmentos extraídos de la novela de Delibes sobre los que trabajarán por grupos la lectura expresiva.

Fragmento 1: grupo de cinco → el narrador y tres personajes (el señorito Lucas, Paco el Bajo y Facundo el Porquero) + Paco y Facundo al unísono en la intervención conjunta de los criados

Pero Paco, el Bajo, aspiraba a que los muchachos se ilustrasen, que el Hachemita aseguraba en Cordovilla que los muchachos podían salir de pobres con una pizca de conocimientos, e incluso la propia señora Marquesa, con objeto de erradicar el analfabetismo del cortijo, hizo venir durante tres veranos consecutivos a dos señoritos de la ciudad para que, al terminar las faenas cotidianas, les juntasen a todos en el porche de la corralada, a los pastores, a los porqueros, a los apaleadores, a los muleros, a los gañanes y a los guardas, y allí, a la cruda luz del Aladino, con los moscones y las polillas bordoneando alrededor, les enseñasen las letras y sus mil misteriosas combinaciones, y los pastores, y los porqueros, y los apaleadores, y los gañanes y los muleros, cuando les preguntaban decían,

la B con la A hace BA, y la C con la A hace ZA,

y, entonces, los señoritos de la ciudad, el señorito Gabriel y el señorito Lucas, les corregían y les desvelaban las trampas, y les decían,

pues no, la C con la A, hace KA, y la C con la I hace CI y la C con la E hace CE y la C con la O hace KO,

y los porqueros, y los pastores, y los muleros, y los gañanes y los guardas se decían entre sí desconcertados,

también te tienen unas cosas, parece como que a los señoritos les gustase embromarnos,

pero no osaban a levantar la voz, hasta que una noche, Paco, el Bajo, se tomó dos copas, se encaró con el señorito alto, el de las entradas, el de su grupo, y, ahuecando los orificios de su chata nariz (por donde, al decir del señorito Iván, los días que estaba de buen talante, se le veían los sesos), preguntó,

señorito Lucas, y ¿a cuento de qué esos caprichos?,

y el señorito Lucas rompió a reír y a reír con unas carcajadas rojas, incontroladas, y, al fin, cuando se calmó un poco, se limpió los ojos con el pañuelo y dijo,

es la gramática, oye, el porqué pregúnteselo a los académicos,

y no aclaró más, pero, bien mirado, eso no era más que el comienzo, que una tarde llegó la G y el señorito Lucas les dijo,

la G con la A hace GA, pero la G con la I hace GI, como la risa,

y Paco, el Bajo, se enojó, que eso ya era por demás, coño, que ellos eran ignorantes pero no tontos, y a cuento de qué la E y la I habían de llevar siempre trato de favor, y el señorito Lucas venga de reír, que se desternillaba el hombre de la risa que le daba, una risa espasmódica y nerviosa, y, como de costumbre, que él era un don nadie y que esas eran reglas de la gramática y que él nada podía contra las reglas de la gramática, pero que en última instancia, si se sentían defraudados, escribiesen a los académicos, puesto que él se limitaba a exponerles las cosas tal como eran, sin el menor espíritu analítico, pero a Paco, el Bajo, estos despropósitos le desazonaban y su indignación llegó al colmo cuando, una noche, el señorito Lucas les dibujó con primor una H mayúscula en el encerado y, después de dar fuertes palmadas para recabar su atención e imponer silencio, advirtió,

mucho cuidado con esta letra; esta letra es un caso insólito, no tiene precedentes, amigos; esta letra es muda,

y Paco, el Bajo, pensó para sus adentros,

mira, como la Charito,

que la Charito, la Niña Chica, nunca decía esta boca es mía, que no se hablaba la Charito, que únicamente, de vez en cuando, emitía un gemido lastimero que conmovía la casa hasta sus cimientos, pero ante la manifestación del señorito Lucas, Facundo, el Porquero, cruzó sus manzanas sobre su estómago prominente y dijo,

¿qué se quiere decir con eso de que es muda?, te pones a ver y tampoco las otras hablan si nosotros no las prestamos la voz,

y el señorito Lucas, el alto, el de las entradas,

que no suena, vaya, que es como si no estuviera, no pinta nada,
y Facundo, el Porquero, sin alterar su postura abacial,
esta sí que es buena, y ¿para qué se pone entonces?
y el señorito Lucas,
cuestión de estética,
reconoció,
únicamente para adornar las palabras, para evitar que la vocal que la sigue quede
desamparada, pero eso sí, aquel que no acierte a colocarla en su sitio incurrirá en falta
de lesa gramática,

Miguel Delibes, Los santos inocentes, 1981

Fragmento 2: grupo de tres (un narrador y dos personajes: Azarías y Régula)

Y, en estas, se presentó en el Cortijo el Azarías, y la Régula le dio los días y le tendió el
saco de paja junto a la cocina como era habitual, pero el Azarías ni la miraba, se
implaba y rutaba y hacía como si masticara algo sin nada en la boca y su hermana,

¿Te pasa algo, Azarías, no estarás enfermo?,

y el Azarías, la vacua mirada en el fuego, gruñía y juntaba las encías desdentadas, y la
Régula,

ae, no se te habrá muerto la otra milana que tú dices, ¿verdad, Azarías?,

y tras mucho porfiar, el Azarias,

el señorito me ha despedido,

y la Régula,

¿el señorito?,

y el Azarías,

dice que ya estoy viejo,

y la Régula,

ae, eso no puede decírtelo tu señorito, si te pusiste viejo, a su lado ha sido,

y el Azarías,

yo tengo un año más que el señorito,

y rutaba y mascaba la nada, sentado en el taburete, acodado en los muslos, la cabeza entre las manos, la mirada huera, fija en el hogar, pero, inopinadamente se oyó el alarido de la Niña Chica y los ojos del Azarías se iluminaron, y sus labios se distendieron en una sonrisa babeante, y le dijo a su hermana,

arrímame a la Niña Chica, anda,

y la Régula,

ae, estará sucia,

y el Azarías,

alcánzame a la Niña Chica,

y, ante sus insistencia, la Régula se incorporó y regresó con la Charito, cuyo cuerpo no abultaba lo que una liebre y cuyas piernecitas se doblaban como las de una muñeca de trapo, como si estuvieran deshuesadas, pero el Azarías la tomó con dedos trémulos, la acomodó en el regazo, sujetó delicadamente su cabecita desarticulada contra su brazo fornido, bajo el sobaco, y comenzó a rascarle suavemente en el entrecejo mientras musitaba,

milana bonita, milana bonitaí

Miguel Delibes, Los santos inocentes, 1981

Fragmento 3: grupo de cinco → narrador y cuatro personajes: la señora Marquesa, Régula, Paco el Bajo y el señorito Iván

Porque Paco, el Bajo, no apreció sus cualidades hasta que comprobó que los demás no eran capaces de hacer lo que él hacía, y de ahí sus conversaciones con el Ivancito, que el niño empezó bien tierno con la caza, una chaladura, gangas en julio, en la charca o los revolcaderos, codorniz en agosto, en los rastros, tórtolas en septiembre, de

retirada, en los pasos de los encinares, perdices en octubre, en las labores y el monte bajo, azulones en febrero, en el Lucio del Teatino y, entre medias, la caza mayor, el rebeco y el venado, siempre con el rifle o la escopeta en la mano, siempre, pim-pam, pim-pam, pim-pam, pim-pam, que,

es chifladura la de este chico,

decía la señora, y de día y de noche, en invierno o en verano, al rececho, al salto o en batida, pim-pam, pim-pam, pim-pam, el Ivancito con el rifle o la escopeta, en el monte o los lavajos, y el año 4, en el ojeo inaugural del Día de la Raza, ante el pasmo general, con trece años mal cumplidos, el Ivancito entre los tres primeros, a ocho pájaros de Teba, lo nunca visto, que había momentos en que tenía cuatro pájaros muertos en el aire, algo increíble, que era cosa de verse, un chiquilín de chupeta codeándose con las mejores escopetas de Madrid, y ya desde ese día, el Ivancito se acostumbró a la compañía de Paco el Bajo, y a sacar partido de su olfato y su afición, y resolvió pulirlo, pues Paco, el Bajo, flaqueaba en la carga, y el Ivancito le entregó un día dos cartuchos y una escopeta vieja y le dijo,

cada noche, antes de acostarse, mete y saca los cartuchos de los cañones hasta cien veces, Paco, hasta que te canses,

y agregó tras una pausa,

si logras ser el más rápido de todos, entre esto, los vientos que Dios te ha dado y tu retentiva, no habrá en el mundo quien te eche la pata como secretario, que te lo digo yo,

y Paco, el Bajo, que era servicial por naturaleza, cada noche, antes de acostarse, ris-ras, abrir y cerrar la escopeta, ris-ras, meter y sacar los cartuchos en los caños, que la Régula,

ae, ¿estás tonto, Paco?,

y Paco, el Bajo,

el Ivancito dice que te puedo ser el mejor,

y, al cabo de un mes,

Ivancito, majó, en un amén te meto y te saco los cartuchos de la escopeta,
y el Ivancito,
eso hay que verlo, Paco, no seas farol,
y Paco exhibió su destreza ante el muchacho y,
esto marcha, Paco, no lo dejes, sigue así,
dijo el Ivancito tras la demostración, y de este modo, Ivancito por aquí, Ivancito por
allá, ni advertía Paco que pasaba el tiempo, hasta que una mañana, en el puesto,
ocurrió lo que tenía que ocurrir, o sea Paco, el Bajo, le dijo con la mejor voluntad,
Ivancito, ojo, la barra por la derecha,
y el Ivancito se armó en silencio, tomó los puntos y, en un decir Jesús, decolgó dos
perdices por delante y dos por detrás, y no había llegado la primera al suelo, cuando
volvió los ojos hacia Paco y le dijo con gesto arrogante,
de hoy en adelante, Paco, de usted y señorito Iván, ya no soy un muchacho,

Miguel Delibes, Los santos inocentes, 1981

Fragmento 4: grupo de tres (dos personajes y un narrador)

Paco, has de cegar a todos los palomos, ¿oyes? con los dichosos capirotos entra la luz
y los animales no cumplen,
y así un día y otro hasta que una tarde, al cabo de semana y media de salir al campo,
según descendía Paco, el Bajo, de una gigantesca encina, le falló la pierna dormida y
cayó, despatarrado, como un fardo, dos metros delante del señorito Iván, y el señorito
Iván, alarmado, pegó un respingo,
¡serás maricón, a poco me aplastas!
pero Paco, se retorció en el suelo, y el señorito Iván se aproximó a él y le sujetó la
cabeza,
¿te lastimaste, Paco?

pero Paco, el Bajo, ni podía responder, que el golpe en el pecho le dejó como sin resuello y, tan sólo, se señalaba la pierna derecha con insistencia,

¡Ah, bueno, si no es más que esoí !,

decía el señorito Iván,

y trataba de ayudar a Paco, el Bajo, a ponerse de pie, pero Paco, el Bajo, cuando, al fin pudo articular palabra, dijo, recostado en el tronco de la encina,

la pierna esta no me tiene, señorito Iván está como tonta,

y el señorito Iván,

¿que no te tiene? ¡anda!, no me seas aprensivo, Paco, si la dejas enfriar va a ser peor,

mas Paco, el Bajo, intentó dar un paso y cayó,

no puedo, señorito, está mancada, yo mismo sentí cómo tronzaba el hueso,

y el señorito Iván,

también es mariconada, coño y ¿quién va a amarrarme el cimbel ahora con la junta de torcaces que hay en las Planas?

y Paco, el Bajo, desde el suelo, sintiéndose íntimamente culpable, sugirió para aplacarle,

tal vez el Quirce, mi muchacho, él es habilidoso, señorito Iván, un poco morugo pero puede servirle,

y fruncía la cara porque le dolía la pierna y el señorito Iván dio unos pasos con la cabeza gacha, dubitativo pero finalmente, se arrimó al bocacerral, hizo bocina con las manos y voceó hacia el cortijo, una, dos, tres veces, cada vez más recio, más impaciente, más repudrido, y, como no acudiera nadie a las voces, se le soltó la lengua y se puso a jurar y al cabo, se volvió a Paco, el Bajo,

¿seguro que no te puedes valer, Paco?

y Paco, el Bajo, recostado en el tronco de la encina,

mal lo veo, señorito Iván,

Miguel Delibes, Los santos inocentes, 1981

- Enlace: presentación de Genially implementada en clase con la actividad que incluye estos fragmentos: <https://view.genial.ly/62680e304d958600180b3bf2/presentation-leyendo-a-delibes-sesion-2>

- **Anexo VIII.** Escala para la coevaluación de la lectura expresiva.

Los aspectos básicos se presentan en forma de escala (1= Nunca; 2= A veces; 3= Normalmente; 4= Casi siempre; 5= Siempre) sobre la siguiente tabla.

| ALUMNOS | | | | | | | |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| CRITERIOS | A₁ | A₂ | A₃ | A₄ | A₅ | A₆ | A₇ |
| ¿Interpreta bien las pausas? | | | | | | | |
| ¿La entonación es adecuada? | | | | | | | |
| ¿Vocaliza bien? | | | | | | | |
| ¿Ha captado bien el tono del texto y la intención del autor? | | | | | | | |
| ¿Ha acompañado la lectura con algunos gestos para enfatizar? | | | | | | | |
| ¿Ha mirado al auditorio para conectar con él? | | | | | | | |
| ¿La velocidad ha sido adecuada al contenido del texto? | | | | | | | |
| ¿Ha enfatizado las palabras o momentos clave? | | | | | | | |

- Anexo IX. Rúbrica para evaluar el portfolio.

| Indicadores /Puntuación | 2 ptos. | 1 pto. | 0 ptos. |
|--|---|---|--|
| CONTENIDO | Recoge todas las actividades exigidas por la unidad didáctica, realizadas tanto dentro como fuera del aula. | Recoge solo la mitad de las actividades exigidas por la unidad didáctica. | No recoge ni la mitad de las actividades exigidas por la unidad didáctica. |
| PRESENTACIÓN | Presentación pulcra, ordenada y correcta. Hace portada e índice de las actividades. Visualmente atractivo. | Presentación en su mayoría limpia y ordenada. Sin portada ni índice. | Presentación sucia, poco cuidada, sin portada ni índice. Poco atractivo visualmente. |
| RELACIÓN DE CONTENIDOS | Reflexiona acerca de los contenidos en las redacciones individuales. Relaciona los contenidos de la unidad entre sí. Hay un esfuerzo de redacción. | Hay un esfuerzo de relación y de reflexión, pero algunas actividades (máximo 2.) se presentan inconexas. | No hay un esfuerzo de relación ni de reflexión. Las actividades se presentan inconexas. |
| ADECUACIÓN, COHERENCIA, COHESIÓN. | Las diferentes actividades muestran las propiedades de los textos. Usa diferentes procedimientos para dar coherencia y cohesión al texto (léxico variado, sinónimos, conectores, deícticos, etc.) | Intenta utilizar procedimientos de coherencia y cohesión, pero algunas actividades (máximo dos) no contienen todas las propiedades textuales. | No adecúa el contenido de los textos, no usa procedimientos para dar coherencia y cohesión. No usa léxico variado. |
| ORTOGRAFÍA Y GRAMÁTICA. | Respeto las normas de gramática y de ortografía. | Tiene entre 0 y 10 faltas de ortografía. | Tiene más de 10 faltas de ortografía. |

- **Anexo X.** Rúbrica para valorar el trabajo en clase.

| Indicadores/Puntuación | 1 punto | 0.5 puntos | 0 puntos |
|-------------------------------|--|--|--|
| Trabajo en clase | Termina correctamente las actividades en el tiempo estimado para ellas. | Termina la mayoría de las actividades, faltándole en todo caso una. | No termina a tiempo las actividades en clase y no llega a presentar ninguna o solo una. |
| Participación | Participa de manera activa, respetando los turnos de palabra y las opiniones de los compañeros, muestra interés por las actividades. | Participa en varias ocasiones en las actividades, respeta en su mayoría los turnos de palabra, muestra interés en la mayoría de los casos. | No participa o participa alentado por el docente, cuando participa no respeta los turnos o las opiniones de los demás, no demuestra interés por las actividades. |
| Exposición de trabajos | Expone el trabajo realizado de manera clara y ordenada. | Expone el trabajo de manera más o menos clara y ordenada. | Expone los trabajos de manera desordenada, en ocasiones incomprensible. |
| Cooperación | Trabaja de manera cooperativa, respeta a los compañeros, asume responsabilidades y ayuda a los demás. | Trabaja más o menos bien en grupo, respeta a los compañeros, prefiere no asumir responsabilidades. | No trabaja bien en grupo, falta de compañerismo, le cuesta ayudar a los demás. |

