

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

**Máster en Enseñanza de Español como
lengua extranjera**

Trabajo fin de máster

Literatura y escritura creativa en
clase de E/LE: una propuesta
didáctica a partir del cuento *Me
alquilo para soñar* de Gabriel García
Márquez

Presentado por: Marta Redero Hernández

Tipo de TFM: Propuesta didáctica

Director/a: Inmaculada Rodríguez Moranta

Ciudad: Southampton, Reino Unido

Fecha: 10 de julio de 2019

Firma: Marta Redero Hernández

Resumen

Este trabajo fin de Máster se centra en el uso del cuento literario en la clase de español como lengua extranjera con aprendientes en contexto de inmersión de nivel B1-B2.

El presente trabajo se apoya en un marco teórico inicial que explora la importancia de los criterios de selección de un texto literario y reconoce el potencial de la escritura creativa como motor motivacional y elemento favorecedor de los factores afectivos en el aprendizaje. Además, las posibilidades que nos brinda hoy en día la tecnología contribuyen a implementar un aprendizaje multimodal que sale de los muros del aula para continuar en otros espacios desarrollando todas las destrezas lingüísticas.

Se ha diseñado una propuesta didáctica basada en un cuento de Gabriel García Márquez titulado *Me alquilo para soñar* con el fin de desarrollar la competencia literaria de los aprendientes a la vez que mejoran sus competencias comunicativa e intercultural.

Las actividades propuestas favorecen la autonomía y la reflexión del aprendiente de un modo progresivo. Se ha optado por un aprendizaje por tareas acompañado de un diario de aprendizaje o portafolio que culmina con la realización de una tarea final con la edición de una antología de cuentos en la que converge el trabajo individual y colectivo.

Palabras clave

Escritura creativa, cuento, comprensión lectora, aprendizaje multimodal, competencia literaria.

Abstract

This Master's Dissertation is focused on the use of fiction short stories in a Spanish as a foreign language course and it is intended for students in an immersion context with B1-B2 level.

This didactic proposal relies on a theoretical framework that explores the importance of establishing an adequate selection criteria of literary texts. This framework emphasizes the potential of using creative writing as a motivational trigger and as an element that encourages affective positive factors in learning. Besides, the possibilities that the current technology provides will contribute to implement a multimodal learning that will trespass the classroom walls to continue in other spaces while developing all the language skills.

This didactic proposal is based on the story written titled *Me alquilo para soñar* written by Gabriel García Márquez. The aim of this proposal is to develop learners' literary competence while they are also improving their communicative and intercultural competences.

The suggested activities contribute to the learners' autonomy and reflection in a progressive way. We have opted for a task-based approach accompanied by the use of a portfolio that culminates with the realisation of a final project that includes the edition of a story tale compilation where the individual and the group work will converge.

Keywords

Creative writing, short story, Reading comprehension, multimodal learning, Literary competence

ÍNDICE

1. Introducción

1.1	Justificación y planteamiento del problema	6
1.2	Objetivos.....	9
1.2.1	Objetivo general	9
1.2.2	Objetivos específicos.....	10

2. Marco conceptual

2.1	La narrativa breve: el cuento.....	10
2.1.1	Dificultades de la incorporación del cuento en el aula	13
2.1.2	Oportunidades de incorporación de la narrativa breve en el aula.....	16
2.1.3	Criterios de selección del texto adecuado en los niveles B1- B2	18
2.1.4	Gabriel García Márquez y su obra como cuentista. <i>Doce cuentos peregrinos</i>	21
2.2	La escritura creativa en ELE	22
2.2.1	La relación de la escritura creativa con los factores afectivos del aprendizaje.....	22
2.2.2	Algunas técnicas para trabajar la escritura creativa en el aula.....	24
2.2.3	La escritura creativa y la competencia metafórica	26
2.2.4	Guías de escritura creativa	27
2.3	El aprendizaje multimodal y la narrativa trasmedia. Hacia nuevas formas de aprendizaje ubicuo.	27

3. Propuesta didáctica

3.1	Presentación	29
3.2	Metodología didáctica	30
3.3	Objetivos de la propuesta	32
3.4	Contexto.....	32
3.5	Cronograma	33
3.6	Actividades	34
3.7	Evaluación	50
3.7.1	Tipo de evaluación.....	50
3.7.2	Criterios de evaluación.....	51
3.7.3	Herramientas de evaluación	51

4. Conclusiones

52

5. Limitaciones y prospectiva

5.1	Limitaciones	54
-----	--------------------	----

5.2 Líneas de investigación futuras	55
6. Referencias bibliográficas	56
7. Anexos	62
Encuesta a docentes ELE. Resultados y tablas.	62
Cronograma. Calendario.	67
Actividades de la propuesta didáctica	68
Rúbricas de evaluación.....	99

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación del trabajo y planteamiento del problema

Decía Jorge Luis Borges que el verbo *leer* es como el verbo *amar* y el verbo *soñar*, que no soportan el modo imperativo. Según el célebre autor argentino no se puede obligar a alguien a leer un libro solo porque éste sea famoso o de reconocido prestigio. Borges equiparaba la lectura con la felicidad y habló del placer de leer en múltiples ocasiones. Este Trabajo Fin de Máster ha intentado también tener en cuenta el papel que desempeña el componente afectivo en la lectura y en la escritura creativa. Inspirándonos en esta cita de Borges nos proponemos crear una propuesta didáctica que promueva el aprendizaje significativo de la lengua extranjera a la vez que conectamos los intereses y las emociones de los alumnos a través de la literatura.

La presencia del texto literario en las clases de español para extranjeros ha ido aumentando en los últimos años tras décadas en las que fue denostada o apartada de las clases. Paulatinamente, gracias a la aparición del enfoque comunicativo y posteriormente al enfoque por tareas, ha incrementado su peso, pero todavía se percibe una integración desigual y asimétrica como sostiene Acquaroni (2007), al señalar que aún se integran pocos textos literarios en los niveles iniciales.

Una de las razones¹ que esgrimen quienes se resisten a llevar el texto literario a las clases de E/LE es que lo consideran alejado de la realidad o de las necesidades más inmediatas de los aprendientes. Sin embargo, como nos recuerda Sanz, descartar la incorporación de los géneros literarios en el aula supone presuponer que los alumnos no tienen intereses en los mismos, además de desaprovechar un excelente elemento motivacional: “la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento a una lengua extranjera: un acicate tan legítimo, e incluso tan frecuente, como las motivaciones de carácter meramente instrumental.” (Sanz, 2006, p. 123).

Curiosamente, al texto literario, a pesar de ser una fuente importante de input auténtico se le destierra a veces como si no lo fuera. Tal vez se deba a los ecos de una

¹¹ En el anexo pueden consultarse los resultados de una encuesta realizada a docentes E/LE en distintos niveles de enseñanza en todo el mundo sobre la incorporación del texto literario y la escritura creativa en sus aulas.

excesiva sacralización del texto literario durante los años de vigencia del método gramático tradicional. Según Sanz (2006), se debe perder el miedo al texto literario y concederle el estatus de documento real que posee, apreciando su innegable valor como proveedor de input lingüístico y cultural.

Precisamente, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) desde ahora MCER, recoge en el capítulo 4.6 los tipos de textos orales y escritos que deben presentarse al aprendiente y con los que éste debe familiarizarse; entre los textos mencionados se incluyen libros de ficción y no ficción y se alude expresamente a las publicaciones literarias.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes por su parte, hace hincapié en los productos y creaciones culturales, dedicando un apartado de su inventario de referentes culturales a la literatura y al pensamiento (Instituto Cervantes, 2006). Estos referentes son presentados al alumnado en fases de aproximación, profundización y consolidación. Así, por ejemplo en una primera fase los alumnos deben ya conocer a algunos autores representativos, para ir ampliando posteriormente sus conocimientos. Se reconoce explícitamente el boom de la escritura hispanoamericana y algunos personajes, espacios y mitos literarios de la literatura como *Macondo*. Entre los grandes autores se presta especial atención a los Premios Nobel como García Márquez, Pablo Neruda, Mario Vargas Llosa, Juan Ramón Jiménez...

La presente propuesta didáctica pretende recuperar el trabajo con el texto literario en clase de E/LE para poder aprovechar sus posibilidades como fuente de input lingüístico y sociocultural, para que contribuya a la mejora de las competencias comunicativas, pero también concediendo un papel destacable a la competencia literaria en la medida en que se persigue entre sus objetivos la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender textos literarios, el conocimiento de obras y autores representativos al tiempo que se fomenta la capacidad crítica y la apreciación estética tal y como resume Acquaroni los puntos principales de esta competencia. (Bierwish, 1965 citado en Acquaroni, 2007).

El trabajo con la literatura permite también trabajar con la competencia metafórica y con la interpretación del texto, no solo atendiendo al significado explícito sino también a las inferencias y al significado implícito, de ahí su conexión con la pragmática y con el lenguaje connotativo.

No se ha buscado en la propuesta didáctica del capítulo tres centrarse únicamente en la forma, pues eso sería limitarse a los aspectos formales y descuidar el potencial que ofrece el género para vincularlo a temas universales que nos permiten relacionarlo con los factores afectivos promoviendo un aprendizaje más significativo.

El género elegido para tal fin es el cuento debido, como resaltan Cea y Santamaría (2010), a su brevedad y a su particular estructura donde la concisión formal y la condensación de datos culturales favorecen el valor didáctico.

Se ha optado por trabajar con el cuento de Gabriel García Márquez titulado *Me alquilo para soñar*, por su proyección internacional (su autor recibió el Premio Nobel de Literatura en 1982) y porque forma parte del corpus de autores hispanoamericanos que los alumnos deberían conocer. En la selección del texto se ha tenido en cuenta la extensión del mismo y el grado de complejidad léxica y sintáctica, para que resulte adecuado en los niveles de enseñanza B1- B2, de acuerdo a la hipótesis del input (i+1) de Krashen según la cual las muestras de lengua recibidas deben de ser comprensibles, pero también deben de incluir un pequeño porcentaje de elementos de un nivel inmediatamente superior (Pastor Cesteros, 2004, p. 154).

En el cuento *Me alquilo para soñar* se mencionan ciudades importantes del mundo hispano como Barcelona y la Habana. Además, transitan por sus páginas personajes célebres de la talla de Pablo Neruda, por lo que nos parece idóneo para ampliar la competencia sociocultural de los aprendientes. Por otro lado, se tratan temas como las supersticiones, que pueden resultar un elemento motivador al generar curiosidad en los alumnos, además de favorecer el debate intercultural en el aula.

Junto a la secuencia didáctica se planteará a los alumnos la posibilidad de participar en un club de lectura cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de la lectura extensiva. Este planteamiento se enmarca dentro de una dimensión holística cuyo fin es el disfrute de la lectura sin fragmentar el texto para diseccionar los detalles formales. Algunas experiencias en esta línea han sido llevadas a cabo por Rodrigo en EE.UU y fueron valoradas satisfactoriamente por los aprendientes que participaron en ellas. (Rodrigo, 2018)

Creemos que trabajar con el texto literario no debería ser sinónimo de relegarlo al final de la unidad para comentarlo de manera superficial, y que tampoco debería limitarse al comentario formal. Por eso, se combinará el uso de distintas destrezas orales y escritas entre las que se favorecerá la escritura creativa por su valor como

disparador de factores afectivos positivos en el aula y de un clima de trabajo cooperativo. Una de las ventajas de incorporar este tipo de escritura radica en el uso de la inteligencia intrapersonal e interpersonal de los aprendientes (Frank, Rinvoluti y Gila, 2015, p. 17)

Quienes consideran el texto literario alejado de la realidad que nos rodea descuidan a menudo el potencial que nos ofrecen las nuevas tecnologías y el aprendizaje multimodal para acercar la literatura a la clase y convertir a los estudiantes en agentes activos de su aprendizaje. Según Cope y Kalantzis (2009), las implicaciones de esta vertiginosa transformación que afecta a todos los ámbitos de la sociedad no pueden ignorarse en el plano educativo. Si hoy en día estamos rodeados de artefactos digitales y el contexto de aula nos permite la hiperconectividad favorecida por la Web 2.0, podemos aprovechar esos ingredientes que permiten el aprendizaje ubicuo y que nos brindan posibilidades de verdadera interacción y acercamiento a realidades y productos culturales antes impensables, entre los que hay cabida, por qué no, para los elementos literarios.

Si conseguimos enlazar todos estos ingredientes de forma conveniente creemos firmemente que podemos lograr el llamado “*encendido emocional*”, acuñado por Franciso Mora (2017), con el que hace referencia al aprendizaje significativo que conecta con nuestras emociones, sentimientos e intereses. Si somos capaces de pulsar esa especie de “interruptor” que asocia la L2 a un entorno rico en input sensorial que permite a los alumnos experimentar, estaremos contribuyendo a producir un aprendizaje memorable e intenso ligado a la experiencia de cada aprendiente, donde cognición y emoción resultarán inseparables.

El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula». Es decir, el éxito depende menos de las «cosas» y más de las «personas». (Arnold, 2006, s.p.)

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

-El objetivo es diseñar una propuesta didáctica tomando como texto de trabajo el cuento *Me alquilo para soñar*, de Gabriel García Márquez. Esta propuesta, dirigida a alumnos de niveles B1-B2, busca integrar las diferentes destrezas comunicativas de comprensión escrita y auditiva junto a la producción escrita a través de una

secuencia didáctica que hace hincapié en la escritura creativa y en la competencia literaria e intercultural, aprovechando las ventajas que ofrece la narrativa breve en la clase de ELE.

1.2.2 Objetivos específicos

- Seleccionar un corpus bibliográfico con publicaciones recientes y con aportaciones de referencia para contextualizar el marco teórico que sostiene la propuesta didáctica.
- Analizar y extraer el rendimiento didáctico que supone para el aprendizaje del español como lengua extranjera la incorporación del trabajo con la competencia literaria en el aula y su repercusión en el desarrollo de las destrezas comunicativas de los aprendientes.
- Establecer criterios relevantes para la selección del relato breve que va a ser llevado al aula en una propuesta de nivel B1-B2 y de otras fuentes audiovisuales que enriquezcan la secuencia didáctica.
- Establecer una metodología adecuada que permita el trabajo cooperativo y genere un clima positivo de aprendizaje en el aula.
- Definir las herramientas e instrumentos de evaluación necesarios para crear una rúbrica de evaluación que permita verificar si los alumnos alcanzan los objetivos didácticos propuestos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 La narrativa breve: el cuento

La definición del cuento ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Procederemos en este apartado a dar cuenta de la evolución de este subgénero de la narrativa breve y a perfilar algunas de sus principales características por las que creemos que puede resultar idóneo para ser llevado al aula de E/LE.

Durante siglos se identificó al cuento únicamente con los cuentos tradicionales o populares, llamados también cuentos infantiles, que se habían transmitido oralmente o en forma de recopilaciones como los cuentos de los hermanos Grimm, Perrault, entre otros. Sin embargo, a partir del siglo XIX esta forma de entender el cuento convive con el punto de partida del denominado “cuento moderno”, entendido como forma de narrativa breve que comparte ciertos elementos. Así, Edgar Allan Poe fue

el primero en centrarse en los elementos y estructura del cuento. Por su parte, Vladimir Propp, tras analizar un corpus de un centenar de cuentos rusos, dio cuenta de los temas y funciones recurrentes en la mayoría de los cuentos, proponiendo un inventario de los mismos en su ya clásica obra *Morfología del cuento* (1928).

A partir del nacimiento del cuento literario moderno cada movimiento lo ha dotado de rasgos propios; por eso, hay ejemplos en la literatura de cuentos modernistas, románticos, del realismo mágico, etc. A pesar del aporte diferencial de cada corriente, podemos establecer algunas características comunes en todo cuento:

-La brevedad

Este género de ficción se caracteriza por su breve extensión, que determina también la estructura del mismo, puesto que los elementos que lo construyen buscan producir un determinado efecto en el lector. Edgar Allan Poe sostiene que es un género que puede leerse en una sola sentada y llega a compararlo con un poema. (Gairí Blavi, 2014, p. 42).

Como explica Acquaroni, para lograr tal efecto el autor se sirve de la condensación creando una atmósfera donde se genera tensión e intensidad. (Acquaroni, 2007). La brevedad puede servir de aliciente, especialmente con los alumnos más reticentes a aproximarse a la literatura o con aquellos que tampoco leen con frecuencia en su lengua materna. Esta característica puede incrementar la motivación y servir de trampolín hacia el gusto por la lectura que queremos implantar en los alumnos.

-Preferencia por una sola trama y estructura en tres actos

Debido a su brevedad, el cuento se centra en una historia con principio, nudo y desenlace, aunque en ocasiones puede haber una segunda historia implícita que se desvela al final. Esta característica hace más fácil el seguimiento de la historia por parte de los alumnos que aprenden la lengua extranjera comparada con el trabajo necesario para enfrentarse a otros géneros literarios como la novela o el teatro que producen más desgaste, como defiende Gairí Blavi hablando de su implantación en un aula de secundaria (2014).

Además, la reconocible estructura tripartita del cuento facilitará actividades de manipulación con el texto en forma de ejercicios de escritura creativa, añadiendo un componente lúdico y experimental, como propone Pérez Tapia refiriéndose al micro relato, pero que por extensión puede aplicarse al cuento breve. (Pérez, 2010)

-Eliminación de lo superfluo

Como consecuencia de la limitada extensión y de la persecución de un determinado efecto, el ritmo y el tono favorecen la intensidad y se rechaza la acumulación de detalles innecesarios. El autor debe prestar minuciosa atención a cada palabra; todo está construido para guiar al lector hacia el final, dosificando la información cuidadosamente. El propio García Márquez, en el prólogo del libro *Doce cuentos peregrinos*, reflexiona sobre el proceso de creación de los cuentos comparándolo con otros géneros, proceso que a veces encuentra extenuante llegando a decir “(el cuento fragua o no fragua. Y si no fragua, la experiencia propia y la ajena enseñan que en la mayoría de las veces es más saludable empezarlo de nuevo por otro camino, o tirarlo a la basura” (García Márquez, 2005, p. 7). También reflexiona en este prólogo sobre la dificultad de saber cuándo parar de escribir. Reconoce que siempre pensaba que cada nueva versión de un cuento mejoraba a la anterior, por lo tanto procuraba seguir su instinto y nunca releía sus obras una vez las consideraba finalizadas.

Spang llega a definir el cuento como el “arte de la omisión” (Spang, 1993, citado en Barella, 2015) y Barella nos recuerda las consecuencias de la condensación propias del género: “el trabajo de un cuentista no finaliza hasta que no revisa con una lectura final si todos los elementos son indispensables para la composición del mundo que ha querido crear y elimina aquellos que no lo sean”. (Barella, 2015, p.52)

-Desenlace estéticamente satisfactorio

En ocasiones el cuento permite incluso una segunda lectura para captar nuevos detalles diseminados ad hoc por el autor para producir el golpe de efecto final. El autor compone la trama a partir de una impresión o efecto antes de imaginar los hechos y se encarga de que cada elemento del relato contribuya a ir fraguando esa impresión (Encinar y Percival 2010, citado en Gairí Blavi, 2014). Otros autores como Pérez (2010) analizan la estructura orientada hacia el desenlace del cuento.

el cuerpo desarrolla la historia, pero siempre orientada al final, al efecto final. Esto puede llevarse a cabo en dos sentidos: o bien ir anunciando veladamente el desenlace, o bien el cuerpo es dilatorio; premeditada y hábilmente engañoso, va alejando al lector de la verdad para incrementar el efecto del golpe final. (Pérez, 2010, p. 1259)

-El elemento fantástico

Con frecuencia el cuento contemporáneo ha incorporado elementos fantásticos, surrealistas, angustiosos e incluso absurdos, que contribuyen a crear una atmósfera determinada y a producir un golpe de efecto. En el caso del cuento elegido en la

propuesta didáctica también se percibe ese elemento en la relación con el mundo de los sueños.

-Relación con el contexto sociocultural

-Proporciona información sociocultural, además de la lingüística, concentrada en poco espacio. Además, el cuento, a lo largo del siglo XX ha encontrado puntos de contacto con otras disciplinas artísticas como el cine, la música, la pintura, etc. Esta lectura transmedia incorpora nuevas posibilidades de explotación en el aula en absoluto desdeñables.

El carácter estético del cuento, a caballo entre el matiz semipoético y seminovelesco, según Baquero Goyanes (1999), no está reñido con su puesta en práctica en el aula ni con su carácter de texto auténtico. Creemos que los rasgos principales comentados previamente como la brevedad, la presencia de referentes culturales contemporáneos, la fantasía... hacen del cuento un material didáctico adecuado para el aula de E/LE en todos los niveles de aprendizaje y especialmente en los niveles B1-B2.

2.1.1 Dificultades de la incorporación del cuento en el aula

La mayoría de los docentes que no llevan la literatura a las aulas o que lo hacen puntualmente, argumentan entre sus razones principales para no hacerlo que no disponen de tiempo suficiente para desarrollar este tipo de actividades o que están sometidos a la rigidez de unos programas curriculares que no contemplan el potencial del texto literario o, si lo hacen, no lo tienen en cuenta de forma integradora sino más bien como excusa para introducir un tema o como “gratificación” al final de la unidad en una sección de corte cultural. Bouchiba (2010) constata, tras analizar varios manuales de texto, que habitualmente las editoriales incorporan el texto literario como algo complementario, aunque la paulatina integración sigue una tendencia positiva. Para el autor resulta indisoluble la unión de lengua y cultura que justifica una mayor presencia de la literatura.

no podemos separar la lengua de la cultura: el conocimiento de la cultura es condicionado por el de la lengua, y el dominio de la lengua lo determina el conocimiento y la comprensión de la cultura. En cualquier contexto de enseñanza aprendizaje, un buen conocimiento de la cultura puede ser muy provechoso para el conocimiento de la lengua, porque ayuda a comprender y motiva para ir aprendiendo más. (Bouchiba, 2010, p. 243)

Por otro lado, se percibe una tendencia según la cual los profesores más familiarizados con la incorporación el texto literario suelen trabajar en contextos de educación formal con los niveles intermedio y avanzado de dominio de la lengua.² Puede observarse que todavía persiste una opinión extendida que ve como algo complicado plantear actividades relacionadas con la lectura literaria y la escritura creativa en los niveles A1-A2. Esta dificultad se atribuye a la menor disponibilidad léxica y a los limitados conocimientos gramaticales de los aprendientes de estos niveles.

Otros docentes aluden a la falta de interés de sus aprendientes por este tipo de actividades o a al supuesto alejamiento de las muestras de lengua necesarias para conseguir sus objetivos. Compartimos con autores como Montesa (2010) y Acquaroni (2007) el rechazo a usar el texto literario como mero volcado de conocimientos gramaticales semánticos o estructurales. Si nos limitamos a esto, podemos provocar el efecto contrario al buscado e incrementar el rechazo a la literatura por parte de los estudiantes. Será más conveniente emplear un enfoque que contemple el desarrollo de la competencia comunicativa, pero también de la literaria, aunque corresponderá al profesor analizar y responder a los intereses y necesidades particulares del grupo. Así, dependiendo de las circunstancias, podremos adoptar propuestas basadas en el lenguaje, en la literatura como contenido o en la literatura como enriquecimiento personal (Biedma, 2007).

Nos parece interesante el análisis de Biedma (2007) al trasladar el foco de las posibles dificultades del docente al aprendiz, pues es el centro del proceso de enseñanza y en quién debemos pensar cuando diseñamos las actividades y escogemos los materiales. Biedma cataloga las dificultades de los alumnos en varios grupos entre los que figuran problemas como el desconocimiento del entorno cultural, las dificultades de comprensión (de léxico, personajes, argumento...), el seguimiento de técnicas de lectura inadecuadas (como la obsesión por conocer el significado de todas las palabras), la escasa motivación (tema con poca repercusión, falta de hábitos de lectura en L1...).

² Es interesante observar que los docentes que más incorporan el texto literario suelen trabajar en contextos universitarios o en enseñanza de Bachillerato. Varios de los encuestados destacaban el papel esencial de la literatura en los liceos lingüísticos italianos, por ejemplo.

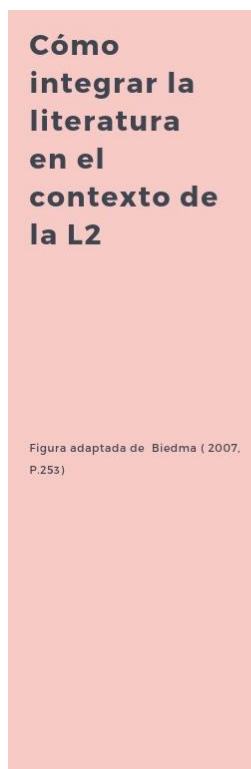


Figura 1. Adaptada de Biedma (2007, p. 253)

Frente a los estrictos diseños curriculares que sin duda son un condicionante, nos parece pertinente recordar las posibilidades que debe buscar el docente postmétodo para conseguir que la actividad educativa sea transformadora y significativa. Kumaravadivelu (2012) recomienda a los docentes tomar la libertad de apartarse de los libros de texto impuestos por las instituciones, manteniendo una ratio razonable que permita combinar el programa rígido o la frecuente preparación de exámenes oficiales con actividades que se ajusten al grupo concreto.

Abisambra y Rodrigo (2016) retoman las ideas de McKay y analizan algunos factores causantes de la escasa inclusión de la literatura en el aula de L2/LE. Entre ellos destacan la concepción de la literatura como un fenómeno demasiado complejo para servir como plataforma de enseñanza de la gramática de una lengua. Asimismo, sostienen que muchos docentes perciben una gran distancia entre la literatura y los objetivos profesionales y/o académicos de los alumnos. Por último, se hacen eco de la dificultad que pueden representar algunos aspectos culturales demasiado regionales o específicos.

Tras analizar ejercicios de comprensión lectora de diverso tipo en varios manuales, Ortiz (2008) concluye que la supuesta dificultad vinculada al texto literario reside a veces no tanto en el texto sino en la tarea propuesta. Para paliar esta dificultad

resulta positivo procurar un desarrollo gradual de las competencias comunicativas apoyado en una secuencia lógica y progresiva de las tareas.

Siguiendo a Albaladejo (2007), las dificultades de orden lingüístico, gramatical, cultural..., pueden ser superadas con una correcta selección del texto y con el desarrollo de estrategias adecuadas en la aproximación al texto literario. En esta misma línea Van Esch establece que el profesor en su labor de guía y facilitador del proceso de aprendizaje es el responsable de ayudar a los alumnos a incorporar estrategias de comprensión lectora como la utilización del contexto. Este acompañamiento contribuirá poco a poco a facilitar la autonomía del aprendiente. (Van Esch, 2010).

En cuanto a las tareas relacionadas con la escritura creativa, a menudo se descuida la escritura por falta de tiempo en las sesiones de clase. Aprender a escribir requiere de numerosas habilidades y estrategias que han de ponerse en marcha. (Lázaro, 2012) Parece haber acuerdo entre los teóricos al afirmar que las habilidades adquiridas en una lengua se transfieren al resto, sin embargo el esfuerzo cognitivo es mayor al escribir en una L2 o LE.

2.1.2 Oportunidades de la incorporación de la narrativa breve en el aula

Nos parece pertinente seguir las razones que esgrime Albaladejo (2007) a partir de los razonamientos de Collie and Slater sobre la incorporación de la literatura en el aula.

-Carácter universal de los temas: La literatura permite abordar temas que trascienden fronteras. Fomenta el debate intracultural e intercultural.

-Se trata de un texto auténtico, lo que contribuye a reforzar la motivación de los alumnos que se sienten capaces de abordar un texto no adaptado. El texto ha sido creado teniendo en mente a los hablantes nativos. Biedma (2007) rechaza la idea de que el lenguaje literario resulte ajeno y alaba su poder para sensibilizar a los alumnos frente a estilos y usos más amplios en la nueva lengua.

-Incremento de la riqueza lingüística: se traduce en incremento de vocabulario por la exposición al input, pero también posibilita encontrarse con nuevas estructuras sintácticas no habituales en el contexto hablado.

-Valor cultural: especialmente como fuente en la que pueden observarse códigos sociales y comportamientos o conductas de la comunidad donde se habla la lengua.

Gracias a la literatura se puede lograr un acercamiento al estilo de vida y las prácticas culturales, no importa si el texto es de ficción.

la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa (Saez, 2010, p. 59)

Recuperando a Acquaroni, López Moyano (2008) recuerda las funciones que puede desempeñar el texto literario como conductor de la cultura de la lengua meta. Puede suministrar información cultural de forma más o menos obvia o explícita, o reflejar las peculiaridades discursivas de la lengua meta. Finalmente, no hay que desdeñar el hecho de que es también un producto cultural en sí mismo.

-Involucra personalmente. De aquí se desprende la importancia de que cuente una historia que motive e interese al estudiante. Además el docente deberá respetar la subjetividad y la variedad de interpretaciones, pues como indica Salvador Montesa, la literatura va pareja de la libertad

libertad para entender, libertad para sentir, libertad para interpretar. Es uno de los dones de la literatura: cada uno vive un texto de manera distinta e incluso el mismo texto lo vivimos de manera distinta en dos épocas distintas (Montesa, 2010, p. 42)

-Promueve el proceso reflexivo interno necesario para apropiarse de reglas lingüísticas, pero también de contenidos de carácter pragmático y saberes interculturales. A través del texto el lector puede descubrir ejemplos vivos de variantes sociolingüísticas, expresiones que ilustran la capacidad metafórica del lenguaje, las relaciones de comunidades de hablantes, creencias, tradiciones...

-Permite un trabajo conjunto y complementario de la mano de la escritura creativa y fomenta la integración de destrezas tal y como sugiere Crismán (2015) en su propuesta sobre un taller de escritura para el desarrollo de la conciencia metalingüística en estudiantes de ELE.

-Promueve el desarrollo de la competencia literaria contribuyendo a crear lectores asiduos aficionados a la literatura y culturas españolas e hispanoamericanas. Ojalá sirva de cebo “por las emociones que suscita y las aspiraciones que despierta” para convertir a los estudiantes en agentes activos de su aprendizaje como defiende Bouchiba (2010, p. 6)

A modo de resumen Biedma (2007) justifica el empleo de la literatura por las siguientes razones que compartimos:

Es motivador
Es material auténtico
Tiene un valor educativo auténtico
Se puede encontrar en muchos silabus
Ayuda a los estudiantes a entender otra cultura
Es un estímulo para la adquisición de una L2
Desarrolla las capacidades de interpretación del aprendiz
Los estudiantes se divierten
Tiene un alto valor y un alto nivel
Amplía el entendimiento del aprendiz hacia la L2
Permite a los aprendices expresar sus sentimientos y opiniones

Figura 2. Razones empleo del texto literario (Biedma, 2007, p. 246)

2.1.3 Criterios de selección del texto adecuado en los niveles B1- B2

Es importante que el texto tenga significado para el lector, adaptándose a sus necesidades e intereses (Van Esch, 2010). Para conocer los intereses puede ser pertinente realizar cuestionarios al inicio del curso que nos permitirán conocer mejor los gustos y los hábitos de lectura de los alumnos, aunque ello implica la voluntad del docente de flexibilizar los contenidos. Diversos autores como Albaladejo (2007) y López Moyano (2008) resaltan la importancia de estos cuestionarios.

Saez (2010) reconoce que el texto literario puede trabajarse en distintos niveles de dominio lingüístico siempre que se apliquen criterios de lecturabilidad o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.).

Consideramos que en la selección del texto, intervienen varios criterios. Resumimos a continuación los criterios de selección propuestos por Acquaroni (2007, pp. 75-80)

y los relacionamos con nuestra justificación para trabajar con el cuento *Me alquilo para soñar*:

-Criterios pedagógicos:

Se destaca el uso de materiales originales y de priorizar los intereses del alumnado. En este sentido las encuestas o cuestionarios iniciales son una herramienta muy útil. Nos sería de mucha utilidad conocer sus hábitos de lectura en la L1 y en la L2. Preguntas como las propuestas por Moyano (2008) pueden fácilmente adaptarse y ayudarnos a crear un taller de lectura extensiva basado en obras de importantes autores contemporáneos españoles e hispanoamericanos que complementará el trabajo con el cuento seleccionado. Se pregunta al alumno con qué frecuencia lee y con qué finalidad, a qué tipo de textos se enfrenta, sus preferencias de lectura en su lengua materna y en la lengua meta...

-Criterios lingüísticos:

Se refieren a la selección de textos para trabajar un aspecto formal, funcional o sociocultural. Tradicionalmente han sido los criterios predominantes, pero no deberían ser los únicos. En el caso de *Me alquiló para soñar*, consideramos que el léxico utilizado nos brinda la posibilidad de introducir diferentes variedades lingüísticas, lo cual puede resultar enriquecedor en la recepción de un input diverso.

En el cuento, García Márquez actúa como narrador omnisciente; esto nos permitirá reflexionar sobre las técnicas narrativas que usa el autor y el uso del tiempo y el espacio en el relato.

Por otro lado, al ser las predicciones de futuro y las supersticiones vinculadas a la interpretación de los sueños uno de los temas presentados, nos permitirá trabajar con los tiempos verbales en ejercicios de escritura creativa. Particularmente, podemos incidir en el uso del futuro simple y compuesto junto a otras expresiones para formular hipótesis acompañadas del modo indicativo y/o subjuntivo.

-Criterios didácticos:

Aluden a la ejecución didáctica a partir del texto. Se tienen en cuenta no solo los aspectos lingüísticos, también los cognitivos o emocionales.

Dentro de estos criterios debe contemplarse la extensión del texto y tomar la decisión de utilizar el texto completo o un fragmento del mismo. En el caso que nos ocupa consideramos que el cuento permite su trabajo en el aula fácilmente sin que el proceso de lectura agote a los alumnos al no prolongarse demasiado en el tiempo.

Además, puede complementarse con lecturas opcionales y libres del programa del círculo literario. El hecho de que exista una serie producida por RTVE en el año 1992 y realizada por Ruy Guerra en Cuba puede permitir combinar los recursos audiovisuales en la explotación didáctica. En internet podemos encontrar también entrevistas al autor, lecturas y cortometrajes inspirados en esta obra.

Hemos optado por el nivel B del MCER porque es un nivel intermedio donde el alumno posee un manejo de la lengua considerable pero necesita ampliar su léxico y estructuras. Consideramos que este cuento permite al alumno disfrutar del texto literario. El MCER establece una descripción general sobre los objetivos que deben alcanzar los alumnos al enfrentarse a textos orales y escritos. Así por ejemplo, en un nivel B1 se espera que sean capaces de enfrentarse a textos auténticos en un nivel de lengua estándar y hagan resúmenes sencillos. Al llegar al nivel B2 deben ser capaces de enfrentarse a artículos, noticias, entrevistas y debates sobre temas actuales, a la vez que pueden comprender películas en un registro de lengua estándar. Su nivel de análisis de los detalles es también más profundo.

-Criterios temáticos:

Acquaroni (2007) menciona que resulta conveniente escoger textos que reflejen un determinado aspecto sociocultural y prioriza los textos contemporáneos frente a los clásicos por su mayor conexión con la actualidad y la realidad del lector. En el caso de *Me alquilo para soñar*, el cuento fue escrito en el año 1980 y permite al lector adentrarse en algunas ciudades y países del mundo hispano como Barcelona, La Habana y Colombia. Además, se menciona y retrata a personalidades importantes del mundo literario, como Pablo Neruda, que coprotagonizan el relato (metaliteratura).

Podemos comparar el proceso de lectura con el encuentro de un iceberg, donde a primera vista solo percibimos una parte explícita del texto, pero un trabajo más exhaustivo nos permitirá conocer los significados implícitos, ocultos, las realidades socioculturales que refleja..., todo esto requerirá del trabajo del docente como guía y mediador.

-Otros criterios:

En este caso queremos señalar el criterio de autoridad, al tratarse de un texto cuyo autor cuenta con un reconocido prestigio y numerosos premios y galardones literarios. García Márquez nos parece un escritor representativo para conocer el cuento hispanoamericano del siglo XX y nos permite hablar de corrientes y movimientos como el realismo mágico. Además, el hecho de que el cuento esté

precedido por un prólogo en el que se nos cuenta el proceso de creación de estos cuentos reforzará la empatía con los alumnos antes de emprender sus tareas de escritura.

2.1.3 Gabriel García Márquez y su obra como cuentista. *Doce cuentos peregrinos*.

Gabriel García Márquez fue Premio Nobel de Literatura en 1982. Nació en Aracataca, en el Caribe colombiano en 1927 y murió en 2014 en Ciudad de México. Durante su vida desarrolló una prolífica vida como escritor, editor y periodista.

Es un exponente indiscutible del realismo mágico cuya obra más traducida y conocida en todo el mundo es la novela *Cien años de soledad*.

Me alquilo para soñar ocupa el cuarto lugar en la compilación *Doce cuentos peregrinos* que fue publicada por primera vez en 1992. En el prólogo, escrito por el propio García Márquez, el escritor explica cómo las doce historias partieron de un cuaderno en el que durante años fue anotando ideas y sucesos y que después extravió. Algunos de los cuentos fueron originalmente notas periodísticas y adaptados luego “redimidos de su condición por las astucias de la poesía” (García Márquez, 2005, p.6), otros fueron guiones de cine y uno, concretamente el que nos ocupa, fue primero un serial televisivo.

En estos cuentos puede disfrutarse de la calidad de la prosa del autor colombiano. Desde el prólogo el autor quiere hacernos partícipes de su particular experiencia creativa. Según cuenta, entre novela y novela perdía el hábito de escribir y se obligaba a ejercitarse por medio de notas periodísticas (García Márquez, 2005, p. 9).

Estos continuos cambios de formato influyeron en el proceso final, hasta el punto de que el propio autor reconoce haber tenido que separarse de las influencias audiovisuales aportadas por los realizadores.

Doce cuentos peregrinos es la última publicación de cuentos de Gabo después de que cuarenta y cinco años antes publicara su primer cuento *La tercera resignación*, en 1947. Durante este tiempo García Márquez demuestra ser un maestro del género con una gran habilidad para convertir lo insólito y lo inverosímil en actos de apariencia cotidiana.

Los escenarios de estos doce cuentos recorren Europa y América. El autor solo dio por terminados los cuentos después de emprender un viaje por las ciudades en las

que trascurren los relatos, casi veinte años después de haber tomado sus primeras notas. Este viaje le permitió encontrar la perspectiva temporal necesaria para terminar el libro. Reescribió los cuentos a su regreso de manera fluida y trabajando a la vez en la reedición de todos los cuentos, saltando de uno a otro. El orden de la edición obedece al orden en que aparecían en el cuaderno de notas perdido.

Es corriente ver en los cuentos que pueblan el libro a personajes con poderes especiales o sobrenaturales, a menudo relacionados con el mundo de los sueños, los presagios, los milagros u otra suerte de prodigios. Europa aparece como un escenario mítico a través de las desventuras de algunos sudamericanos en el viejo continente a los que acompaña la incompreensión, la muerte o la soledad. Cada una de las historias adquiere un tono de falsa crónica que resulta paradójicamente verosímil. Hace de lo surreal, materia cotidiana. (CVC, 2019)

2.2. La escritura creativa en ELE

Los ejercicios de expresión escrita que encontramos en los libros de texto frecuentemente adolecen de innovación. A menudo se pide a los alumnos que reproduzcan un modelo o que reformulen frases o datos. Especialmente en los niveles elementales e intermedios de aprendizaje las tareas de producción escrita resultan a veces repetitivas, monótonas o desconectadas de los intereses de los aprendientes. No es de extrañar que se aburran de escribir cartas contando sus vacaciones o presentándose a un amigo por correspondencia. Este tipo de escritura está lejos de ser un reto motivador, de fomentar la autonomía o la adquisición de nuevas habilidades, como critican autores como Díaz (2011) o Lázaro (2012).

La escritura creativa incorpora una serie de ventajas. Autores como Díaz (2008) explican las más relevantes. Por un lado, Díaz destaca que las actividades que incorporan la creatividad son percibidas por los alumnos como más relajantes y se rebaja el nivel de presión vinculado a los resultados. Además, permiten que el alumno sea protagonista del aprendizaje y mejoran el ambiente en el aula.

2.2.1 La relación de la escritura creativa con los factores afectivos del aprendizaje

A la hora de fomentar el desarrollo del pensamiento creativo hay que tener en cuenta factores afectivos que condicionan positiva o negativamente el aprendizaje.

Desde la psicología y la lingüística aplicada se defiende la existencia de un filtro socio-afectivo que provoca una apertura o cierre consciente o inconsciente a la segunda lengua (Krashen, 1982). Por otro lado, desde los postulados humanísticos

se reclama una conjunción de factores cognitivos, físicos y emocionales que persiguen el desarrollo integral de la persona y no solo la capacitación lingüística. (Fonseca, 2005)

Entre los factores positivos, destaca la motivación. Numerosos teóricos han abordado la definición de la motivación desde distintas perspectivas vinculándola al aprendizaje de lenguas extranjeras. Digno de mención es el análisis de Fonseca (2005) sobre los factores afectivos a través de un recorrido histórico por los autores y teorías más representativas. Así, nos explica que Gardner y Lambert hablan de una motivación integradora (en la sociedad de acogida) o instrumental (con fines académicos o profesionales), mientras otros autores como Deci y Ryan establecen una división entre la motivación extrínseca y la intrínseca (relacionada con los estilos de aprendizaje, la autonomía, temas percibidos como significativos...) y más recientemente Dörnyei propone una concepción de la motivación relacionada con la adquisición lingüística y cultural. “Las implicaciones didácticas que sugiere este modelo motivacional es que es necesario ayudar al alumno para que se visualice mentalmente como el hablante competente que puede llegar a ser” (Fonseca, 2005, p. 62).

Las formas de escritura creativa permiten acercarse al ámbito literario desde una perspectiva personal que otorga al alumno su estatus de agente participativo. La motivación aumenta porque este tipo de actividades dan al aprendiz la oportunidad de jugar con la lengua de una forma lúdica y distendida; además el aprendiz se convierte verdaderamente en protagonista de su proceso de aprendizaje.

Si acabamos de ocuparnos de los factores positivos, conviene también conocer los efectos de los factores negativos para poder reducir su impacto. Entre estos factores destaca la ansiedad.

La escritura creativa permite rebajar el nivel de ansiedad y desterrar las ideas preconcebidas que tienen los estudiantes sobre las dificultades que conlleva el proceso de escritura ligadas con frecuencia a una baja estima como hablantes competentes. La escritura creativa, contribuye a reducir esta negatividad debido a que se percibe que no necesitan producir una única respuesta correcta. La subjetividad que permite este tipo de escritura contribuye a reducir el miedo al error y favorece que se corran riesgos para expresar ideas y pensamientos. Al disminuir la presión sobre el resultado, el estudiante puede disfrutar y centrarse en el proceso, lo cual, como observa Lázaro (2012), hace que se rebaje el filtro afectivo.

Es importante fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua, pero no solo de éstas. Para Casal (2010) la escritura creativa ayudará a trabajar de manera conjunta competencias generales, como la tan necesaria competencia existencial que contempla el tratamiento de valores y creencias junto al resto de competencias enunciadas en el MCER.

El texto del que se parte es primero texto y, luego, “pretexto”, al convertirse en estímulo para la exploración, en una invitación a reelaborar personalmente el material literario para después comentarlo, debatirlo, valorarlo y gozar con la escritura de los demás y de uno mismo. Y, sin duda alguna, este proceso nos devuelve una imagen holística y no fragmentaria de la verdadera identidad de la comunicación. (Casal, 2010, p. 444)

2.2.2. Algunas técnicas para trabajar la escritura creativa en el aula.

Diversos autores se han aproximado a la escritura creativa y han propuesto numerosas técnicas o listados de posibles actividades para incentivar su puesta en práctica en el aula de lenguas maternas y extranjeras. Los diferentes planteamientos y estrategias tienen en común el valor pedagógico en los procesos de escritura.

Rodari, a partir de sus experiencias como maestro en escuelas italianas, ofrece numerosos recursos para crear historias en su *Gramática de la fantasía* (Rodari, 2017). Aunque el planteamiento de dicha obra está claramente relacionado con el valor pedagógico de la escritura creativa en la escuela reglada, creemos que muchas de las ideas para comenzar historias o dar una vuelta de tuerca a cuentos tradicionales funcionan no solo con el público infantil, sino que también podemos tomarlas prestadas para las clases de E/LE, puesto que los mecanismos generadores de historias no tienen límite de edad.

Así por ejemplo, si nos interesa trabajar la morfología puede ser muy útil incorporar técnicas como la del prefijo arbitrario que nos permitirá crear palabras nuevas que harán reflexionar a los alumnos acerca del significado que aportan los afijos como *des, a, intro, micro, macro, ante* al lexema... y las posibilidades de las palabras.

Un clásico para introducir hipótesis consiste en incorporar la pregunta *¿Qué ocurriría si...?* en algún punto del relato y dejar que la nueva variable influya en la trama. Además esto nos permitirá trabajar con las condicionales, los futuros u otros tiempos verbales en el caso del español como lengua extranjera.

Si trabajamos con cuentos populares como materia prima, podemos optar por manipularlos a partir de la introducción de elementos ajenos al cuento original como

un helicóptero en el relato de Caperucita Roja (Rodari, 2017). También se puede alternar la estructura, hacer una ensalada que mezcle varios cuentos o bien jugar con las funciones enumeradas por Propp, presentes en la mayoría de los cuentos clásicos.

En el caso de que nuestros alumnos se enfrenten al temido folio el blanco o al reto de por dónde comenzar una historia, Rodari también nos propone varias maneras de desarrollar esa fase de calentamiento creativo. La confluencia de elementos que normalmente no aparecen juntos o que han sido seleccionados al azar nos puede servir para crear una historia a partir de un anagrama, de un binomio fantástico o incluso de titulares de periódico forzados a unirse y generando noticias de acontecimientos sensacionales y absurdos.

Se pueden componer poemas enteros, tal vez sin sentido pero no sin encanto con un periódico y unas tijeras. Yo no digo que éste sea el modo más útil de leer el periódico, ni que haya que introducirlo en las escuela solo para hacerlo pedazos. El papel es cosa seria. La libertad de prensa también. Pero el juego no lesiona el respeto por el papel impreso, aun cuando pueda servir para desalentar su culto. Y, al fin y al cabo, inventar historias también es cosa seria. (...) Técnicamente, el juego lleva a las últimas consecuencias el proceso de extrañamiento de las palabras y da lugar a cadenas de “binomios fantásticos” ¿O deberíamos considerarlos, en este caso, “polinomios fantásticos”? (Rodari, 2017, p. 56).

Nos gusta especialmente esta idea de recurrir a la prensa, aunque quizás en la época contemporánea no sea necesario hacerlo con papel y tijeras sino que podemos remplazar estos instrumentos por la edición en un ordenador o incluso editar fragmentos de audio de un boletín de noticias escuchado en una emisora de radio. Al fin y al cabo, los cuentos de *Doce cuentos peregrinos* guardan un nexo especial con el mundo periodístico como adelantamos anteriormente.

López (2014), siguiendo la estela de Rodari y otras escuelas de talleres literarios, plantea la utilidad del uso de “consignas” como detonante creativo. Como él mismo define, las consignas funcionan como coartada o pretexto generador de historias. Así podemos usar cuestionarios disparatados, discursos apócrifos imitando un estilo, traducción imaginaria a partir de un texto en una lengua desconocida, caracterización de personajes partiendo solo de nombres propios, historias a partir de la información de una lápida, cambios en la voz narrativa...

Otras técnicas pueden recuperar juegos dadaístas o surrealistas como los cadáveres exquisitos o los caligramas, donde el elemento visual también adquiere relevancia.

Espinoza-Vera (2009) relaciona la escritura creativa con la transformación del texto original y divide las actividades en actividades con o sin modificación del texto. Incluye en las actividades que respetan el texto los resúmenes, las esquematizaciones o la presentación en otros formatos y dentro de las que modifican el texto nos plantea usar técnicas de reducción de elementos, sustitución (de género, estilo, personajes, ambiente, finalidad...) o derivaciones libres.

Parece lógico pensar en una escritura creativa que tenga en cuenta una secuencia cronológica dividida en varias fases. De esta manera, Albaladejo (2007), adaptando las técnicas propuestas por Collie & Slater, habla de actividades de pre-lectura, actividades para mantener el interés de la lectura, actividades de explotación de puntos cruciales y actividades finales. Las distintas fases de esta división obedecen a la persecución de objetivos diferentes.

En una primera aproximación se busca despertar el interés de los lectores y prepararlos. Esto puede lograrse a través de hipótesis a partir de la portada, descubriendo fotografías y datos relevantes del autor para crear una biografía, o incluso jugando con cápsulas del tiempo como vemos a continuación “(...) cada uno tiene que escribir su predicción acerca de cómo se va a desarrollar la historia. Se recogen las predicciones y en se meten en un sobre que se cerrará hasta el final de la lectura del texto” (Albaladejo, 2007, p. 17).

En la segunda fase, se trabaja más con el texto y su comprensión, el orden de los acontecimientos o las dificultades y las posibilidades del lenguaje encontrado. En las actividades finales, en cambio, conviene dar una visión global de lo leído a la vez que se valoran las interpretaciones personales. (Adaptaciones a nuevos públicos, diseños de portadas, trailers, o incluso ruedas de prensa son algunas de las opciones).

2.2.3 La escritura creativa y la competencia metafórica

Nos gustaría insistir también en las posibilidades que brinda la escritura creativa para mejorar la competencia metafórica. Observa Acquaroni (2010) que éste es uno de los aspectos que más cuesta asimilar a los aprendices a pesar de su importancia para la comunicación como herramienta indispensable en la conceptualización de la realidad. Es interesante saber transmitir al alumno que el lenguaje cotidiano está repleto de metáforas y además muchas son compartidas entre diferentes lenguas, fenómeno que puede resultar interesante analizar desde el punto de vista intercultural. Acquaroni considera que la competencia metafórica fluida debería ser

tomada en cuenta como parte esencial en la competencia estratégica de los aprendientes. Las metáforas del lenguaje nos proporcionan una excusa perfecta para desarrollar ejercicios de escritura creativa como reconoce Rodari al incitar a los escritores noveles a tomar modismos y colocaciones como “a raja tabla” o “ver las estrellas” y convertirlos en historias donde recuperen irónicamente su significado literal. “[...] Había una vez un individuo que hacía todo a raja tabla. Se sentaba a comer y partía la mesa en dos [...]” (Rodari, 2017, p. 182)

2.2.4 Guías de escritura creativa

En los últimos años se han publicado muchos libros que aconsejan qué técnicas seguir para desarrollar la escritura creativa, pero en su mayoría están dirigidos a quienes quieren iniciarse o perfeccionarse en la escritura utilizando su propio idioma. Muchas de esas técnicas y reflexiones, sobre la estructura narrativa, el tiempo, la voz narrativa... nos sirven también para la clase de lenguas extranjeras.

Sin embargo, entre la bibliografía específica sobre escritura creativa en el contexto de E/LE nos encontramos con el trabajo desarrollado por Frank, Rinvoluti y Martínez (2012), *Escritura creativa. Actividades para textos significativos en ELE*. Estos autores articulan su manual en varias secciones donde prevalece la búsqueda de un buen ambiente de aprendizaje en el aula a través del trabajo cooperativo en distintas fases del proceso de escritura (con actividades de puesta en marcha, escritura como reacción a lo que escribe un compañero, escritura en grupo, escritura de simulación o incluso colaborando con estudiantes de otras partes del mundo a través de internet). Algunas actividades desarrolladas en la propuesta didáctica se han inspirado en este manual editado por Sgel.

2.3 El aprendizaje multimodal y la narrativa transmedia. Hacia nuevas formas de aprendizaje ubicuo.

Siguiendo las ideas de Cope y Kalantzis (2009) no podemos obviar que el paradigma educativo en el que nos movemos está influido por los medios digitales a nuestro alcance y que tienen una presencia tan notable en nuestra sociedad. En este mundo en constante transformación resulta mucho más accesible consumir información, pero también producirla. El alumno pasivo que absorbe conocimientos en una clase magistral ha dejado de tener sentido: “antes era posible implicarse en enfoques de aprendizaje colaborativos y de exploración, incluso en un contexto de aula tradicional y dentro de estructuras tradicionalmente heredadas, pero no era nada fácil. Los ordenadores nos lo ponen en bandeja.” (Cope, 2009, p. 5). Sin embargo, no debemos limitar el papel de la tecnología a un mero volcado de prácticas o

mecanización de tareas repetitivas, está en nuestras manos hacer de estas herramientas un puente que favorezca un verdadero beneficio pedagógico. La tecnología, al igual que cualquier otro recurso, no debe ser un fin en sí mismo sino que debe estar al servicio de unos objetivos claros.

El aprendizaje multimodal favorece la integración de destrezas. En la actualidad es más fácil que nunca tener acceso a múltiples recursos disponibles en línea que pueden proporcionar una nueva aproximación al texto literario. Pérez (2010) destaca el valor del audio para trabajar las destrezas orales vinculadas al microrrelato, consultando fuentes en Youtube o la Fonoteca de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Compartimos esta idea para presentar a los alumnos audiolecturas del cuento de Márquez o incluso acceder a entrevistas realizadas al autor. Existe interesante material interactivo en el Centro Virtual Cervantes sobre la obra y la vida del autor que nos ocupa.

Gairí Blavi (2014), en su iniciativa para acercar la novela de Galdós y García Márquez a las aulas de secundaria con población inmigrante, destaca la importancia de combinar el texto literario con la explotación en otros formatos, entre los que menciona los recursos audiovisuales u otros materiales gráficos. Defendemos también este planteamiento e incluso nos atrevemos a ir más allá. No solo complementaremos el texto impreso con visionados de videos sino que haremos al alumno partícipe en la creación de productos audiovisuales e interactivos, como playlists culturales, entrevistas, mapas o murales colaborativos...

La utilización de múltiples formatos puede también favorecer el desarrollo de los factores afectivos y contribuir a crear un buen clima de trabajo y predisposición positiva hacia el aprendizaje. Uno de los problemas que más ansiedad crea en los alumnos es el hecho de no sentirse capacitados para expresar ideas maduras puesto que sus recursos lingüísticos son todavía inmaduros como indica Fonseca siguiendo las ideas de Arnold (Fonseca, 2005). El ambiente del aula debe favorecer un clima en el que al alumno no le da miedo asumir riesgos.

Foncuberta y Rodríguez (2016) exploran también el papel de la imaginación como mecanismo de aprendizaje y consideran a la música y a la imagen como aliadas en la clase de lenguas en la medida en que contribuyen a establecer vínculos con la experiencia personal del alumno y otorgan mayor significación al aprendizaje. En este sentido hablan del aporte de la multiplicidad de formatos y la multimodalidad

en el aula a la memoria, pues la experiencia demuestra que ayudan a que lo aprendido emerja durante el proceso de aprendizaje.

Entre las ventajas del empleo de la imagen encontramos que la alfabetización visual suele tener un carácter más global y resulta más sencilla de decodificar por lo que constituye un excelente apoyo en el aula o un trampolín para desarrollar diferentes destrezas. Por supuesto, si vivimos en la era de la imagen y las redes sociales, nuestros alumnos que, en el caso de la propuesta didáctica presentada, se hallan en un contexto universitario, pertenecerán probablemente a la generación Z y estarán perfectamente familiarizados con Instagram y otras redes sociales. Por eso, qué mejor que hacer que el aprendizaje no se limite a las paredes del aula y al tiempo de la clase semanal si podemos tener una aprendizaje sin fronteras en el que los alumnos puedan participar en grupos de WhatsApp para proponer, compartir y comentar ideas a través de hilos de discusión moderados por el docente o puedan tener acceso a material auténtico y genuino de gran utilidad al tiempo que pueden interactuar con las comunidades donde se habla la lengua que aprenden.

3. Propuesta didáctica

3.1 Presentación

La presente propuesta didáctica persigue incorporar el trabajo con los textos literarios de narrativa breve en las clases de ELE de nivel intermedio. La selección del texto de García Márquez responde al objetivo de plantear actividades que susciten el interés de los aprendientes: por su extensión, por su temática y sus conexiones culturales puede resultar atractivo para la explotación en el aula.

La implementación de la propuesta está planteada para ser llevada al aula durante 4 semanas y media, dedicando 2 sesiones semanales de 90 minutos cada una, además del trabajo autónomo fuera del aula. Se recomienda también la participación en el club voluntario de lectura denominado “Leyendo que es gerundio” que, aunque no trabajará directamente con el mismo texto, contribuirá al desarrollo de la lectura extensiva.

Para el mencionado club de lectura voluntario nos inspiramos en otras experiencias de lectura extensiva documentadas y puestas en práctica en otros centros, como los proyectos llevados a cabo por Rodrigo en Estados Unidos (Rodrigo, 2013). Creemos que la lectura extensiva favorece el desarrollo del placer por la lectura a la vez que constituye una fuente de input valiosa para los aprendientes, siguiendo la hipótesis del filtro afectivo de Krashen. Al permitir que los alumnos se enfrenten a textos

originales, sin la constante ayuda del diccionario, estamos también fomentando el desarrollo de la competencia lingüística.

Justificación de la selección del texto literario

-Se han seguido los criterios de selección expuestos en el Marco Teórico. La elección del cuento *Me alquilo para soñar* permite tratar temas de carácter universal y fomentar la interculturalidad. El cuento tiene un gran potencial para favorecer el aprendizaje basado en factores afectivos y permite el uso de textos escritos, orales y audiovisuales complementarios. La temática puede ser de interés para el alumno y el léxico y las estructuras sintácticas utilizadas están en consonancia con los conocimientos que debe poseer un estudiante de nivel B1-B2.

Se trata de un texto que permite la reflexión sobre elementos formales, lingüísticos, estéticos y culturales y constituye, por tanto, una fuente de input significativo que permite crear una serie de actividades para desarrollar el conjunto de destrezas lingüísticas y formar hablantes competentes interculturalmente.

3.2 Metodología didáctica.

3.2.1 Rol del docente y rol del alumno.

La secuencia didáctica promueve la posición del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. El profesor hará de guía y facilitador; promoverá el diálogo y seguirá una metodología de aprendizaje inductivo. Se fomentará la creación de hipótesis y la reflexión de los alumnos para entender las cuestiones gramaticales, sintácticas, léxicas y discursivas contempladas y analizadas a partir de los ejemplos presentes en el texto literario.

3.2.2 Metodología y agrupamiento de alumnos

Se ha desarrollado una secuencia a partir del enfoque por tareas, compuesta de varias tareas posibilitadoras que dan pie al desarrollo de una tarea final. Todas las producciones escritas que van realizándose en el marco de la escritura creativa son incorporadas en un portafolio digital que permite al estudiante ser consciente de su progreso y evolución. Las actividades propuestas irán requiriendo mayor autonomía e independencia progresivamente.

En cuanto al tipo de agrupamiento de los alumnos, se combinan diversos tipos de agrupamientos en función de las actividades que se llevan a cabo. Se proponen actividades por parejas o grupos de cuatro personas para favorecer el intercambio comunicativo de todos los integrantes, de manera que todos los participantes desarrollen un rol significativo y se facilite el aprendizaje colaborativo. Esto se

compagina con actividades conjuntas donde toda la clase participa y otras de tipo individual, que facilitan la autorreflexión del aprendiente y el desarrollo de su escritura de manera autónoma e independiente. En el club de lectura y otras tareas propuestas para realizar fuera del aula, se combina el trabajo independiente con la interacción a través de las redes sociales para favorecer el intercambio de opiniones y la búsqueda de información, de manera que el aprendizaje del español no se percibe como un compartimento estanco, limitado a las paredes físicas del aula durante las sesiones presenciales.

La propuesta se ha dividido en diversos bloques para seguir una secuencia lógica de trabajo. El primer bloque ejerce una labor propulsora de la secuencia, nos permite contextualizar y conocer mejor las necesidades de los alumnos a la vez que los prepara para la lectura. A continuación, el bloque dos va incorporando la lectura del texto, al tiempo que se trabaja con el vocabulario y se empiezan a perfilar ejercicios de escritura combinando el trabajo grupal y el individual. El tercer bloque ahonda en un análisis más profundo del cuento y solicita por parte de los alumnos un mayor esfuerzo en la producción de sus relatos. Por último, la fase final se dedica a las reseñas literarias, a los procesos de autoevaluación y crítica y a completar la edición final de manera que se fusiona el trabajo individual y el colectivo para la creación de una antología de cuentos escrita por los miembros de la clase.

Durante las tareas de escritura y al finalizar las sesiones se encamina a los alumnos a completar las secciones correspondientes en su portafolio con el fin de fomentar y acompañar al estudiante en la reflexión sobre su papel como lector y como autor. Esta herramienta y las actividades con vocación significativa apuestan por un aprendizaje vivencial.

Se busca crear un clima de confianza mutua en el aula, que permita la libertad y el diálogo y rebaje los efectos de ansiedad o miedo a la página en blanco. La tarea final es presentada como un reto colectivo que deben cumplir juntos, lo que contribuye a motivar a los estudiantes. Si completan la tarea final tendrán además de su portafolio, un libro electrónico que será presentado a la comunidad docente y en el que todos habrán contribuido. Además, sus relatos servirán a alumnos de niveles inferiores o de cursos académicos posteriores como material de lectura extensiva. Sentir que lo que están haciendo va a tener difusión y utilidad incrementa la motivación de los alumnos y en consecuencia, también su implicación.

En las labores grupales de algunas actividades es también esencial el trabajo en equipo, y saber repartir las funciones de manera adecuada. El profesor ayudará en la

distribución de cometidos y supervisará el proceso, pero dejará margen de libertad a sus alumnos.

En definitiva, la metodología empleada, de corte comunicativo, busca integrar el desarrollo comunicativo, cognitivo y actitudinal del alumno a través de tareas que van fomentando gradualmente su autonomía como aprendientes de la lengua extranjera y como hablantes interculturales.

3.2.3 Destrezas trabajadas

Se emplea una metodología activa y comunicativa donde se han tratado de integrar las diferentes destrezas lingüísticas (expresión escrita, comprensión escrita y auditiva, expresión e interacción oral y mediación). Estas destrezas se trabajan también explotando los recursos digitales que nos posibilitan las tecnologías actuales.

3.3 Objetivos de la propuesta

- Promover el disfrute literario en los aprendientes de español
- Desarrollar la competencia metafórica en los aprendientes
- Conocer la obra y trayectoria de un autor relevante en la literatura Hispanoamericana
- Potenciar la apreciación estética hacia el lenguaje literario
- Perder el miedo a la creación del texto escrito de ficción.
- Aumentar la disponibilidad léxica a través de vocabulario y estructuras sintácticas facilitadas por el input que ofrecen los textos literarios
- Apoyarse en las nuevas tecnologías y en distintas técnicas de escritura creativa: individual y colectivas, para mejorar la producción escrita.
- Comprender textos periodísticos y tomarlos como puntos de partida para la creación de formas de narrativa breves de ficción.
- Favorecer el desarrollo de la expresión oral en debates y presentaciones en diferentes contextos y situaciones.
- Promover la autonomía del aprendiente y favorecer la evaluación entre pares
- Crear puentes de conocimiento intercultural a través de la literatura

3.4 Contexto

Esta propuesta está dirigida a estudiantes extranjeros de distintas nacionalidades y lenguas maternas. Son alumnos universitarios entre 18-25 años. Su nivel de

dominio de la lengua corresponde al nivel B1- B2 según el MCER. Esta secuencia se enmarca dentro de un curso de español como lengua extranjera, ofrecido como créditos de libre elección para completar su estancia universitaria en España y el resto de los estudios académicos. Por lo tanto, el grupo resulta bastante heterogéneo ya que los alumnos se encuentran en el aula de español dos veces por semana, pero el resto del tiempo cursan asignaturas de diferentes Grados o a través de programas Erasmus u otros convenios internacionales. Los estudiantes, por tanto, se encuentran en un contexto de inmersión donde tienen oportunidades de interactuar con la lengua meta a diario y recibir input oral y escrito. La secuencia forma parte de la fase final del curso, cuando se considera que los alumnos están más preparados para poder apreciar y disfrutar más del texto literario y sus implicaciones culturales.

3.5 Cronograma

El calendario con la distribución de las sesiones puede verse en los anexos.

La propuesta está diseñada para desarrollarse durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019- 2020. Se ha dividido la propuesta en cuatro grandes bloques en los que se desarrollan diferentes tareas hasta llegar a la tarea final. Durante las distintas fases se trabaja con la prelectura, con la comprensión lectora y las reflexiones después de la lectura. Además, están presentes las tareas de escritura creativa con su correspondiente diario de autoaprendizaje o portafolio a lo largo de todo el proceso. Cada bloque requerirá de un número de horas de trabajo en el aula junto a la realización de otras acciones fuera del aula de forma independiente o a través de la interacción grupal que nos permiten las redes sociales y otros artefactos digitales.

Durante las semanas de trabajo se ofrece también la posibilidad de inscribirse en un club de lectura extensiva que se reunirá una vez al mes (45 minutos cada vez) y que tendrá también a su disposición un grupo de WhatsApp para continuar la comunicación más allá de las dos sesiones programadas dentro del taller. Este grupo contará con el docente como dinamizador de contenidos.

Temporalización

Título	Sesiones en el aula	Tiempo fuera del aula
Bloque 1 ¿Qué nos contará este cuento y su cuentista?	1 sesión 90 min	80 minutos

Bloque 2 De Colombia a La Habana pasando por Viena y Barcelona	3 sesiones de 90 min cada una	2 horas
Bloque 3 Inmersos en la trama narrativa y su análisis	3 sesiones de 90 min cada una	3 horas
Bloque 4 Encontramos el cuaderno. El reto del proceso de edición.	2 sesiones, una de 120 min y una última de 60	3 horas

3.6 Actividades

Bloque 1 ¿Qué nos contará este cuento y su cuentista?

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Disparar la atención sobre la actividad y motivar a la lectura del cuento • Conocer los hábitos de lectura de los estudiantes, su disposición hacia la escritura y sus intereses en la materia • Plantear y negociar con los estudiantes las líneas generales de la tarea final del proyecto • Conocer el contexto en el que se enmarca la obra, descubrir quién es el autor y su trayectoria literaria • Formular hipótesis sobre el relato • Preparar al alumnos para la lectura
Tiempo	90 minutos en el aula y aproximadamente 80 fuera del aula
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> -Cuestionario hábitos de lectura -Hoja de trabajo 1 -Portafolio Diario de un proceso de escritura -Caja para guardar las respuestas de la cápsula del tiempo -Conexión a internet, se cuenta con el programa Canva de acceso gratuito en línea u otro similar para diseñar una infografía -Fotos, recortes, fragmentos de textos impresos, audios... para el mosaico biográfico en la actividad por estaciones. -Dispositivos móviles para jugar a Kahoot -Móvil con grabación de voz

	<p>-Imagen interactiva como detonante presentador del reto final creada por el docente con el programa Genial.ly.</p> <p>-Grupo de Facebook “<i>Taller Me alquilo para soñar ELE 2020</i>”</p>
Agrupamiento	<p>Individuales (I) Parejas (P)</p> <p>Grupos de cuatro (G) Toda la clase (T)</p> <p>*De ahora en adelante se emplearán las siglas para referirse al agrupamiento.</p>
Actividades (en el aula)	<p>1. La cápsula del tiempo. Se pide a los alumnos que verbalicen sus hipótesis sobre quién puede decir la frase que da título al relato y a qué tipo de género creen que pertenece lo que van a leer en las próximas sesiones. Se trabajan fórmulas para expresar hipótesis usando Indicativo y Subjuntivo (Quizás, tal vez, es posible que, supongo que, a lo mejor), o diversos adverbios (posiblemente, probablemente). A continuación, se les ofrece una lista de 7 palabras o colocaciones que forman parte del cuento y se pide que en parejas escriban una sinopsis breve (no más de cuatro líneas sobre sus hipótesis acerca de la trama del cuento). Se colocarán todas las propuestas en una caja que no volverá a abrirse hasta el final de la secuencia para comparar el cuento original con sus predicciones. (T, I)</p> <p>2. El montaje multimodal. En la clase se han preparado previamente 3 estaciones con información diferente sobre García Márquez en distintos soportes. Los alumnos circulan por las tres estaciones en grupos, completando las actividades asignadas en cada una. (G)</p> <p><u>La estación 1:</u> contiene una breve entrevista en video al autor. Los alumnos deben verla y responder a unas preguntas de comprensión.</p> <p><u>Estación 2:</u> contiene algunas imágenes de su vida y unos rótulos. Los alumnos deben intentar relacionar las imágenes con los rótulos para a continuación leer un texto sobre el autor reordenando los párrafos.</p> <p><u>Estación 3:</u> Acceso a la página web del Centro Virtual</p>

	<p>Cervantes para leer un poco más de información sobre el autor y su importancia en la literatura hispanoamericana.</p> <p>Puesta en común de los datos más significativos que han aprendido a lo largo de esta actividad. (T)</p> <p>3. Cuestionario individual sobre los hábitos de lectura y escritura de los alumnos. Se incorpora al portafolio digital en una carpeta compartida con el profesor a través de Google drive. (I)</p> <p>4. Visionado de la imagen/video interactivo que propone el reto de la tarea final a los alumnos. (T). Este planteamiento busca implicar a los estudiantes durante todo el proceso. Se les muestra un fragmento breve del prólogo de la obra <i>Doce cuentos peregrinos</i>. En el prólogo el autor habla de que estos cuentos fueron inicialmente notas en un cuaderno que lo acompañó durante muchos años, pero que finalmente extravió. Solo sobrevivieron las ideas de lo que pudo recuperar en su memoria. El reto, será completar el resto del cuaderno. Todos los cuentos que forman parte de esta compilación se ambientan en una localidad visitada por el autor, Roma, La Habana, Barcelona, Paris, la Costa Brava con su viento de Tramontana... La tarea final, después de una serie de tareas de escritura creativa intermedias, será construir su propio cuento inspirado en una noticia o suceso y ambientado en una ciudad o lugar que hayan visitado alguna vez en su vida.</p> <p>Enlace del reto: https://view.genial.ly/5d08e2392f2afb0ee9b741be/video-presentation-reto-el-cuaderno</p> <p>5. Concurso tipo Kahoot sobre el autor y lo aprendido en la actividad anterior. (T) https://create.kahoot.it/share/garcia-marquez/2008dadd-95a0-4434-a04d-cf20fba16a21</p>
Actividades fuera del aula	<p>6. Deben realizar una infografía y compartir la imagen a través del grupo privado de Facebook con el hashtag</p>

	<p>indicado.</p> <p>Pueden elegir entre a una infografía que recoja los elementos que consideren más importantes en la vida de García Márquez y su obra a partir de los visto en clase o sobre los elementos del realismo mágico.</p> <p>Deben comentar al menos en la infografía de tres compañeros de clase, con sugerencias y aportes relevantes, aportando información o retroalimentación apropiada.</p> <p>7. Deben buscar a personas que hayan leído alguna obra de García Márquez y preguntarles qué obra y si la recomiendan o les gustó. Intentarán grabar las respuestas en formato audio. (pueden hacerlo en parejas o individualmente)</p> <p>8. Cada día, a lo largo del reto, un alumno buscará una imagen de una portada de una obra del autor y la compartirá con el grupo de Facebook. Deben intentar no repetir imágenes.</p>
Destrezas	Comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva.
Referencias bibliográficas	<p>-Bembibre, C. (2014). Grandes Personajes. García Márquez. Una realidad mágica. Barcelona: Difusión.</p> <p>-Camhají, E. (8 mayo de 2019). La fotografía que no gustó a García Márquez pero acabó en la carátula de 'Cien años de soledad'. El País, Recuperado el 29 de mayo de 2019 de https://elpais.com/cultura/2019/05/06/actualidad/1557167891_935004.html</p> <p>-Centro Virtual Cervantes (s.f). Gabriel García Márquez Obra. Recuperado el 22 de mayo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/obra/</p> <p>-El Espectador. (17 de abril de 2014). Muere Gabriel García Márquez. El Espectador. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de https://www.elespectador.com/noticias/cultura/muere-gabriel-garcia-marquez-articulo-487482</p> <p>-Gabriel García Márquez entrevista a Pablo Neruda. Telesur (Director). (1971).][Video] YouTube</p> <p>-Aunión, J. (17 de abril de 2019). Cuando García Márquez quiso ser corresponsal en Madrid. El País. Recuperado el 20 de mayo</p>

	de 2019 de https://elpais.com/cultura/2019/04/16/actualidad/1555437370_152854.html
--	---

Bloque 2: De Colombia a La Habana pasando por Viena y Barcelona

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el funcionamiento de la afijación como método de formación de palabras. • Conocer el significado de varios prefijos y sufijos e inventar palabras nuevas • Aumentar la disponibilidad léxica de los aprendientes para hablar de sucesos, accidentes y viajes • Observar rasgos característicos del cuento • Realizar descripciones de personas demostrando una riqueza lingüística propia de un nivel B1-B2 • Comprender la trama argumental de un texto literario de ficción no adaptado • Debatir y expresar opiniones sobre el mundo de los sueños • Ampliar sus conocimientos sobre algunas ciudades importantes del mundo Hispano y personalidades literarias de reconocido prestigio • Describir un lugar jugando con distintos puntos de vista • Reflexionar sobre el propio proceso de escritura • Bosquejar la trama de su cuento, perfilando los personajes principales y el lugar donde tiene lugar • Desarrollar el pensamiento crítico y la tolerancia en las actividades de debate.
Tiempo	3 sesiones de 90 minutos en el aula y aproximadamente 2 horas fuera del aula
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> -Hojas de trabajo con actividades y portafolio diario de un proceso de escritura -Fotocopias con el cuento “ Me alquilo para soñar” -Acceso a internet y redes sociales -Selección de titulares de prensa escrita

	<p>-Fotografías de lugares mencionados en el cuento</p> <p>-Fragmento de <i>Vivir para contarla</i> en el que Márquez hace referencia a los nombres de sus personajes</p> <p>-Acceso a internet y a Genial.ly para crear mapas interactivos</p>
Agrupamiento	<p>Dependiendo de las actividades:</p> <p>Individuales (I) Parejas (P) Grupos de cuatro (G)</p> <p>Toda la clase (T)</p>
Actividades y procedimiento	<p>Sesión 1 (90 minutos)</p> <p>1. El viaje en barco.</p> <p>Se pregunta a los alumnos si han viajado alguna vez en barco y cómo fue su experiencia. En el cuento los personajes, en un momento dado, viajan en un crucero. Se muestra una nube de palabras en forma de barco con algunos términos que aparecerán en la historia y nos aseguramos de que conocen el significado (T).</p> <p>A continuación, en parejas, los alumnos disponen de 3 minutos para contar a un compañero su experiencia de viaje (si nunca han viajado en barco, hablarán de otro medio de transporte). El compañero que ha escuchado, a continuación debe escribir una breve narración del viaje en primera persona como si fuera él quien hizo el viaje que le acaban de contar, pero añadiendo algo nuevo. (P).</p> <p>Se leen algunas historias ante la clase y los que escuchan intentan adivinar cuál es el elemento inventado. (T)</p> <p>2. Ha habido un accidente</p> <p>Actividad para relacionar algunas palabras o colocaciones con su definición. Este léxico se relaciona con las nociones que establece el PCIC sobre salud, accidentes y viajes y transportes para los niveles B1-B2.</p> <p>3. Lectura y comprensión lectora. Los alumnos leen el primer fragmento en que se ha dividido el cuento (hasta que se conoce el nombre de la víctima: Frau Frida) y a continuación responden individualmente a las preguntas de comprensión de forma escrita. Después se hace una puesta en común de las respuestas. (I, T)</p>

4. El prefijo arbitrario. Actividad inspirada en Rodari (2017). Se pide a los alumnos que encuentren las palabras con sufijos y prefijos en un fragmento del cuento. Se darán cuenta de que existen bastantes palabras con el prefijo *des*. Se distribuyen unas tarjetas entre los alumnos que contienen prefijos y sufijos de origen grecolatino y se explica el significado etimológico de los mismos. En grupos de cuatro se les pide que transformen un párrafo del cuento incorporando prefijos y sufijos a algunos sustantivos. Se leen algunos ejemplos en voz alta. (I, G, T).

5. Manipulando titulares y escribiendo una historia cooperativa basada en las noticias

Se llevan a clase varios periódicos diferentes. Se pide a los alumnos que con las tijeras recorten palabras procedentes de distintos titulares para crear nuevos titulares de noticias completamente diferentes. (G) Se reparte un periódico por grupo. Se establece un sistema de puntos con las características que deben tener los nuevos titulares creados.

(Ejemplos: contener un tiempo verbal determinado, contener un *se* impersonal, contener una palabra vista en las sesiones previas, etc.). Al terminar se hace un recuento de puntos y cada grupo elige su titular favorito para hacer una lluvia de ideas de palabras asociadas. Las escriben y pasan el folio a otro grupo (siempre en el sentido de las agujas del reloj), los miembros del segundo grupo leen lo escrito y añaden cuatro o cinco más y vuelven a pasar el folio al siguiente grupo. El tercer grupo que recibe el papel debe redactar la entradilla de la noticia, respondiendo a las cinco uves doble del periodismo (qué, quién, dónde, cuándo, y por qué). (G)

Sesión 2. Los personajes (90 minutos)

6. Resumen al cuadrado: Los alumnos llegan a esta sesión tras haber leído en casa el siguiente fragmento del

	<p>relato (hasta antes del paseo por las Ramblas) y con un resumen de unas 10 líneas. Entregan el resumen a un compañero y éste debe reducirlo a la mitad. (I, P).</p> <p>7. Ese glotón refinado. Preguntas de comprensión sobre la descripción y los datos que aporta Márquez sobre Neruda. Responden individualmente y comparan las respuestas con el compañero. Tras haber visto la entrevista en el mosaico multimodal entre los dos escritores al inicio de la propuesta (bloque I) los alumnos ya disponen de cierto conocimiento sobre su apariencia y su personalidad. Se les pide que busquen, en parejas, fotografías de los platos que degusta el escritor en el restaurante <i>Carvalleria</i>. (P)</p> <p>8. Reflexión sobre los personajes en el portafolio. Contestan a algunas preguntas sobre la verosimilitud y la descripción de los personajes. Se les pide que piensen también en algún personaje de la vida pública cultural que haya sido o sea importante en este momento en su país y que intenten hacer un breve retrato de sus rasgos más característicos, para presentarlo al resto de la clase. (I, T)</p> <p>9. Tu propio personaje. Después de haber elegido el suceso que inspirará sus historias individuales, llega el momento de elegir cómo va a ser el protagonista de su relato, y para ello hay que empezar por el nombre. Leen un breve texto sobre los nombres de los personajes en las obras de García Márquez. Se les da una lista de cinco nombres propios y se les pide que imaginen cómo serían estos personajes, que sensaciones les evocan los nombres. Después, deberán elegir al protagonista de su relato y comenzar una primera descripción del mismo. (I)</p> <p>Sesión 3. Los lugares (90 minutos)</p> <p>10.¿Quién ha estado aquí antes? El profesor muestra unas fotos de El Malecón de la Habana y de Las Ramblas</p>
--	--

	<p>de Barcelona. Les pregunta a sus alumnos si conocen a qué ciudad corresponden las fotos y si alguno ha estado allí o en otro de los lugares que menciona el relato. (T)</p> <p>Se realiza un ejercicio de comprensión de verdadero y falso para asegurarnos de que los alumnos han comprendido los datos que hacen referencia a la ambientación del cuento.</p> <p>11. ¿Qué lugares han pisado tus pies? En esta actividad se juega con el punto de vista.</p> <p>Primero se relaciona una serie de palabras con uno de los cinco sentidos (tacto, gusto, oído, vista, olfato). Seguramente, a lo largo de su vida han visitado diversos lugares. Deberán elegir uno y describirlo desde el punto de vista de una parte de su cuerpo, por ejemplo imaginando que son los pies que han pisado el lugar, la mano que ha tocado el sitio, el oído que ha escuchado todo....</p> <p>12. Introducción al mundo de los sueños. Se proyectan algunas ilustraciones de corte onírico y se les pregunta también en qué idioma suelen soñar o si tienen algún sueño recurrente y si quieren compartirlo con la clase. (T)</p> <p>https://view.genial.ly/5c619898517a252c7ccd41ed/interactive-content-los-suenos-hablar</p> <p>13. El mundo de los sueños. Crucigrama para reconocer vocabulario del texto sobre las adivinaciones, premoniciones y el mundo de los sueños. (I)</p> <p>14. Comprensión auditiva sobre la interpretación de los sueños. Tras la audición se realiza un breve debate sobre el mismo donde expresan sus opiniones sobre la interpretación de los sueños (I, Grandes grupos, T).</p> <p>15. Story cubes. En grupos de cuatro personas lanzan los dados de los Story cubes (4 dados) y con los elementos que obtienen deben narrar un sueño. Grabarán el sueño y su interpretación inventada en forma de podcast de audio editado con <i>Anchor</i>. (Herramienta colaborativa y gratuita para la producción de podcast). Se inicia en el</p>
--	---

	aula pero se termina fuera de ella. (G)
Actividades fuera del aula	<p>-Se usará el grupo de Facebook para resolver algunas dudas</p> <p>-Leer el fragmento segundo del cuento en los plazos acordados (I)</p> <p>-Buscar ejemplos de algunas palabras relacionadas con el léxico de accidentes y sucesos en prensa y compartir los enlaces (opcional)</p> <p>-Encontrar una noticia real que va a servir de inspiración a su relato (I)</p> <p>-Buscar fotos/ información de los lugares citados en el relato y crear un mapa interactivo para compartirlo en las redes sociales siguiendo las consignas o retos dinamizados por el docente. Puede hacerse en forma de itinerario geolocalizado https://www.tripline.net/</p> <p>-Terminar el podcast grupal sobre el sueño inventado y su interpretación como si fuera un programa de radio dedicado a situaciones misteriosas. (G)</p>
Destrezas	Comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita
Referencias bibliográficas	<p>-García Márquez, G. (2002). <i>Vivir para contarla</i>, Barcelona: Mondadori.</p> <p>-Barella, J. (2015). <i>La magia de las palabras en la escritura creativa</i>, Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.</p>

Bloque 3. Inmersos en la trama narrativa y su análisis

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la tolerancia intercultural y el debate libre de estereotipos y prejuicios respecto a prácticas y hábitos culturales • Fomentar la escucha activa y la evaluación entre pares • Manipular la forma y la sintaxis de un fragmento literario • Reconocer categorías gramaticales en un fragmento literario
-----------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciarse en conocimientos de metaliteratura. • Identificar el significado connotativo del lenguaje metafórico • Identificar elementos comunes en las narraciones breves y aplicar estas estructuras prototípicas • Expresarse con fluidez en un debate, exponiendo argumentos justificados a favor y en contra • Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje • Manejar herramientas digitales para crear un tráiler. • Subvertir el género narrativo y explotar los rasgos más relevantes del mismo
Tiempo	3 sesiones de 90 minutos en el aula
Materiales	<p>-Rúbrica evaluación de los podcast</p> <p>-Tarjetas con estereotipos sobre hábitos de los españoles o hispanos enunciadas con “se” impersonal</p> <p>-Archivo de Youtube con el cuento leído Me alquilo para soñar https://www.youtube.com/watch?v=KplCtkXYcBg</p> <p>-Fragmento de la serie televisiva Me alquilo para soñar producida por RTVE https://www.youtube.com/watch?v=Yqlu7gpauyU</p>
Agrupamiento	<p>Individuales (I) Parejas (P)</p> <p>Grupos de cuatro (G) Toda la clase (T)</p>
Actividades y procedimientos (en el aula)	<p>Sesión 1 (90 minutos)</p> <p>1. Escucha de los diferentes podcast creados por los grupos y evaluación por parte de los compañeros, para ver si han cumplido con los requisitos. (T,G)</p> <p>2. Audioescucha del fragmento final del cuento, pueden irlo siguiendo en el texto impreso. (T)</p> <p>3. La siesta de Pablo Neruda. ¿Tradición o estereotipo? Debate en clase sobre los posibles beneficios de la siesta y si es una práctica extendida o no tanto. Se plantean otros estereotipos y el uso del “se” impersonal para generalizar quién realiza una acción. (T)</p>

	<p>4. Se les propone que al acabar la clase pregunten a personas nativas (compañeros de piso, alumnos de la universidad, amigos, vecinos...) si duermen o no la siesta frecuentemente, a modo de encuesta. (P)</p> <p>5.Las referencias literarias en el cuento. Actividad de comprensión con preguntas abiertas sobre las referencias literarias del relato. (Borges, tema para un cuento...) (Primero se realiza de manera individual y después se hace una puesta en común toda la clase. (I, T)</p> <p>Sesión 2 (90 minutos)</p> <p>6. Jugando con la forma y la sintaxis. Tras leer un fragmento de la autobiografía de Márquez en el cual el autor menciona que durante un tiempo se obsesionó con evitar a toda costa los adverbios terminados en “-mente” en sus escritos. Se les propone un nuevo reto, en una parte de su relato deben intentar evitar algún tipo de palabra o categoría gramatical (adverbios, verbos conjugados, gerundios, preposiciones...)</p> <p>7. La trama, el suspense. La estructura</p> <p>Ejercicio en parejas para ordenar los puntos clave en la estructura del relato de Márquez. A continuación, reflexionan sobre la estructura de su propio relato y la introducción de elementos de suspense o conflicto en su portafolio. Autoevalúan las primeras fases de su relato, el planteamiento y el nudo.</p> <p>8. El lenguaje está plagado de metáforas.</p> <p>Se pide que intenten explicar el significado de algunas metáforas que aparecen en el texto. Intentan posteriormente encontrar las imágenes que mejor ilustran el significado literal y connotativo de las metáforas.</p> <p>Sesión 3 (90 minutos)</p> <p>9 .Discusión grupal sobre el final del cuento y final</p>
--	--

	<p>alternativo. Primeramente, se abre la capsula del tiempo y se recuperan las hipótesis que habían hecho al iniciar la propuesta. Hablar en pequeños grupos sobre si termina como esperaban, qué cambiarían si pudieran, si pudieran introducir un personaje nuevo o eliminar a uno: quién sería.... (T)</p> <p>10.Reflexión en el portafolio. Responden a unas preguntas sobre la estructura de su relato y si el conflicto es lo suficientemente potente o tienen claro el desenlace. (I)</p> <p>11.Visionado de un minuto de un fragmento de la serie de RTVE inspirada en el cuento <i>Me alquilo para soñar</i> y posterior discusión sobre si es como la imaginaban.</p> <p>12.Pros y contras de un trabajo como “sueñista”. En grupos preparan un debate a favor o en contra de tener un trabajo como el de Frau Frida. El profesor actúa como moderador del debate. (T)</p> <p>13. Imaginar que deben transformar el cuento para ser llevado al cine, ellos eligen el género cinematográfico y diseñan un breve tráiler. (a partir de imágenes de libre acceso y textos o audios) (G)</p>
Actividades fuera del aula	<p>-Continuar la escritura de su relato individual y las reflexiones en el portafolio a partir del feedback recibido.</p> <p>-Crear un meme sobre cómo se sienten como lectores y escritores en esta fase inicial del proceso y compartirlo en el grupo de Facebook</p> <p>-Comparten los tráilers con el cambio de género y formato del relato original en las redes sociales. Ven el producto realizado por los otros grupos e interactúan con las publicaciones comentándolas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva
Referencias bibliográficas	--Barella, J. (2015). <i>La magia de las palabras en la escritura creativa</i> , Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.

Bloque 4. Encontramos el cuaderno. El reto del proceso de edición

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los rasgos de una reseña literaria • Preparar una presentación de un evento literario y crear contenidos promocionales del mismo • Ser capaces de responder a preguntas sobre el producto literario producido • Reflexionar sobre el proceso de lectura y el proceso de escritura • Trabajar en equipo y de manera coordinada para concluir la antología y la planificación del evento
Tiempo	90 minutos en el aula y aproximadamente 3h fuera del aula
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Cuenta abierta en Youtube - Móvil con grabación de video u otro dispositivo - Posibles herramientas de edición de libre acceso para el tráiler : https://spark.adobe.com/make/video-intro-maker/ https://motionden.com/explore - Secciones correspondientes del portafolio - Rúbrica de evaluación - Hoja de trabajo - Ejemplo de reseña literaria y video reseña - Google drive , google docs u otro programa de edición - Audio relato
Agrupamiento	Individuales (I) Grupos de cuatro (G) Toda la clase (T)
Actividades y procedimientos (en el aula)	<p>Sesión 1 de 120 minutos</p> <p>Los alumnos muestran su relato a otro compañero para recibir retroalimentación y sugerencias. Evaluación entre pares. (P)</p> <p>-El equipo de edición. Se reúnen los alumnos. Tras haber corregido y editado los relatos individualmente y tener la versión final, ellos deciden el índice, el orden de los relatos, el diseño de la portada, un posible prólogo...(T, I, G)</p> <p>-Visionado de una video reseña del libro <i>Doce cuentos</i></p>

	<p><i>Peregrinos</i> a cargo de una booktuber. Actividad de comprensión lectora interactiva a través de selección de respuestas elaboradas con el software h5p para reflexionar sobre el contenido y la estructura y estilo de este tipo de textos. (I, T). Completan la sección correspondiente del portafolio.</p> <p>-Sesión 2 de 60 minutos</p> <p>-1. La rueda de prensa: Presentan la antología que han creado (se invita a otros alumnos y profesores), puede haber un breve turno de preguntas y una lectura de uno de los cuentos.</p> <p>-2. Cuestionario final y auto reflexión sobre la experiencia de aprendizaje de las últimas semanas. Se realiza de manera individual en su portafolio digital.</p>
Actividades fuera del aula	<p>-Realización de su propia reseña literaria sobre García Márquez en formato video, como un booktuber (no es necesario que el video sea hecho público en Youtube, puede compartirse en enlace como privado) (actividad opcional) (I)</p> <p>-Concluir el proceso de edición de la antología del grupo</p> <p>-Utilización de las redes sociales para promocionar el evento de la rueda de prensa, crear un evento, compartir la portada de la antología.</p>
Destrezas	Comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva
Referencias bibliográficas	<p>- Opinión de Doce cuentos peregrino de Gabriel García Márquez, Estado Lector. (2018). [Video] Youtube.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Tme-MSTQ7iA</p>

El Taller de lectura voluntario “Leyendo que es gerundio” se desarrolla de forma paralela

Objetivos generales:

- Incentivar el gusto por la lectura y la apreciación estética del texto literario.
- Crear un banco de lecturas para alumnos extranjeros, adecuadas a los niveles de lengua del MCER, con sus fichas de lectura correspondientes.
- Proporcionar input significativo a través de la lectura.

- Reforzar la autoestima y la autorrealización de los alumnos al observarse capaces de leer textos en la lengua meta que no han sido adaptados o graduados.

Rol del docente y rol del alumno: esta actividad tiene carácter optativo y voluntario, por lo que los alumnos que se inscriben tienen un verdadero interés en formar parte de la experiencia. La labor del docente es la de facilitador y guía con propuestas de lectura o reorientando el debate para su máximo aprovechamiento. En las actividades que se desarrollen fuera de las dos reuniones presenciales, el profesor también se encargará de realizar un seguimiento para comprobar que todos los participantes se ajustan a las normas de uso del grupo de WhatsApp. La labor del docente es también la de guiar el grupo cuando sea necesario, promover nuevos temas de discusión que puedan ser de interés, resolver posibles dudas o malentendidos

Sesión 1	22 de abril (un día antes del Día del Libro)
Objetivos	<p>-Presentar el club de lectura</p> <p>-Conocer las dificultades y los factores que motivan o desmotivan a la lectura</p> <p>-Elegir una lectura por placer, atendiendo a recomendaciones, lectura de sinopsis y gustos personales</p>
Tiempo	45 minutos
Actividades	<p>-Los alumnos comparten sus lecturas previas favoritas en español y recomiendan una lectura al resto. Hablan de sus intereses y dificultades al leer libros en español.</p> <p>-Esta sesión se realiza en la víspera del Día del libro, por lo que el docente les comenta qué eventos relacionados con esto habrá en la ciudad y hablan de si existe algo similar en sus países.</p> <p>-“La degustación literaria”. Se prepara la sala como si fuera una mesa de banquete, pero en lugar de platos el profesor tiene preparados varios libros. La carta en vez de dividirse en entrantes, segundos, postres y bebidas, consta de distintos géneros literarios con lecturas adecuadas al nivel de los asistentes. Los alumnos pueden leer una breve sinopsis y</p>

	<p>escoger cuál quieren tomar prestado o buscar para leer por su cuenta.</p> <p>Para concluir la sesión se lee un poema entre todos.</p>
--	--

Sesión 2	20 de mayo
Objetivos	<p>-Expresar sus impresiones sobre un texto literario</p> <p>-Apreciar estéticamente una obra y emitir una opinión</p> <p>-Cumplimentar una ficha literaria que servirá a futuros lectores miembros del taller</p>
Tiempo	45 minutos.
Actividades	<p>-En parejas, hablan, intercambian opiniones sobre las lecturas que han llevado a cabo en estas semanas.</p> <p>-Puesta en común de las impresiones. Entrega de una ficha de lectura sobre el libro que han leído y que podrá ser usado por futuros lectores.</p> <p>-Valoración general de la experiencia</p>

El grupo literario “wasapeando sobre lecturas”	
Objetivos	<p>-Consultar dudas</p> <p>-Continuar con las recomendaciones de lectura fuera del aula</p> <p>-Apoyar y motivar a la lectura</p>
Tiempo	A lo largo de todas las semanas pueden participar en esta comunidad virtual. Habrá unas normas de uso para que el grupo tenga un ritmo adecuado de mensajes y participación.
Actividades	<p>-Visitar una librería y conocer las novedades literarias en castellano y comentar a sus compañeros que libro les gustaría leer</p> <p>-Compartir una frase que les haya gustado en el texto que están leyendo</p>

	-Compartir una palabra nueva aprendida a la semana
--	--

3.7 Evaluación

3.7.1 Tipo de evaluación

Se trata de una evaluación mixta que combina elementos de una evaluación sumativa y de una evaluación formativa.

En cuanto al tratamiento de los errores, se busca partir de los aciertos y fomentar la reflexión de los aprendientes, guiando su proceso de aprendizaje. Algunos errores recurrentes están tipificados y se usará una plantilla con unos códigos de errores auto corregibles. En la producción escrita es importante que la corrección atienda al nivel de lengua de los aprendientes, marcando los errores que son subsanables con los conocimientos de los que disponen los alumnos o con la ayuda de fuentes externas (diccionarios, etc.). Los aspectos más subjetivos de la creación literaria no deben ser entendidos como imposiciones sino como sugerencias o comentarios.

Se valorará no solo el producto resultante en la tarea final (la antología de cuentos en la que cada alumno ha colaborado con un cuento y en parte de la organización) sino que también se tendrá en cuenta el resto del portafolio que da cuenta de la trayectoria de aprendizaje y de la actitud y desempeño en el resto de actividades dentro y fuera del aula.

La evaluación tiene una finalidad pedagógica para mejorar la experiencia de enseñanza aprendizaje. Por eso, los cuestionarios iniciales y finales sobre la experiencia resultarán también clave de cara a mejorar la práctica docente y evaluar los resultados. Los instrumentos de evaluación nos permitirán saber qué y cómo están aprendiendo los alumnos y si se están cumpliendo los objetivos propuestos. Los mecanismos utilizados están en consonancia con el tipo de actividades propuestas durante toda la secuencia.

Reconocemos que algunos objetivos resultan difícilmente medibles, por ejemplo es complicado cuantificar el grado de disfrute de la lectura o la creación de hábitos literarios atendiendo solo a criterios cuantitativos. De ahí, que la evaluación se haya planteado de manera mixta.

3.7.2 Criterios de evaluación

Se tendrán en cuenta criterios de evaluación atendiendo a tres grandes categorías: criterios comunicativos, culturales y actitudinales. Los criterios comunicativos valorarán las capacidades en el uso léxico-gramatical, así como en la cohesión y construcción de textos orales y escritos.

Por otro lado, con los criterios de evaluación culturales se pretende evaluar la capacidad del alumno para investigar y comprender información sobre el autor del texto y para reflexionar sobre las conductas culturales presentadas, además de observar su capacidad para propiciar debate cultural.

En cuanto a los criterios actitudinales, se valorará la implicación en todo el proceso a través de las actividades dentro y fuera del aula y la cumplimentación del portafolio, su reflexión y su actuación tras la retroalimentación durante toda la secuencia de actividades.

- Herramientas de evaluación

- a) Observación de la participación en clase y en las actividades fuera del aula.
- b) Portafolio. Permite ver el trabajo de los alumnos durante todo el proceso, así como su autoconcepto como lectores y autores a medida que avanza la secuencia.
- c) Rúbricas compartidas con los alumnos. Algunas actividades o ejercicios cuentan con una rúbrica específica. Las rúbricas pueden verse al final de los anexos, (página 99).

4. Conclusiones

Llegados a este punto se ha analizado la consecución de los objetivos planteados al inicio de este trabajo. El objetivo general era crear una propuesta didáctica a partir de un cuento de Gabriel García Márquez para niveles B1- B2 de manera que se facilitara el desarrollo de las destrezas comunicativas de forma integrada y equilibrada. Creemos que la variedad de actividades propuesta y la secuenciación de las mismas ha permitido conseguir este objetivo tal y como se pretendía. Además, este trabajo ha puesto especial énfasis en la escritura creativa. El cuento *Me alquilo para soñar* ha servido como inspiración para que los alumnos realicen pequeños ejercicios de escritura creativa en un proceso gradual hasta la edición de una antología de cuentos. Creemos que la escritura creativa sigue abriéndose un hueco

cada vez más asentado en la formación académica como muestran autores como Houdart-Merot, en su recorrido sobre la historia de la enseñanza de la lengua y literatura en la Universidad. Houdart señala que durante años la escritura creativa parecía reservada al escritor profesional y la literatura dejó de ser un arte que se practicara como si ocurría con otras (arte, música, baile...). Sin embargo, algunas universidades introdujeron ya talleres de escritura a partir de 1970 en Francia “les étudiants, y écrivaient des productions narratives, poétiques ou théâtrales, à partir de textes d’écrivains et de contraintes liées à ces textes », (Houdart-Merot, 2018. p.27). La expansión de este tipo de actividades ha seguido expandiéndose en los años más recientes, especialmente en los departamentos de lenguas extranjeras.

En cuanto a los objetivos específicos marcados, también se han logrado la mayoría de ellos. En la sección dedicada al marco teórico se ha revisado con rigor un corpus bibliográfico de autores de reconocido prestigio en la materia, con obras clásicas y de reciente publicación en revistas científicas. Se han delimitado las características del género literario que se quería trabajar y las posibles ventajas o inconvenientes de su uso en el aula de ELE.

Se ha corroborado que los textos narrativos breves como el cuento, constituyen un factor motivacional para promover la lectura en la lengua meta y como disparadores de la producción oral y escrita. Además, la capacidad de lectura y de escritura mejora consecuentemente leyendo y escribiendo. Una vez pasado el escollo de los primeros momentos en que algunos alumnos dicen carecer de imaginación o fantasía para realizar algunas actividades, pronto se dan cuenta de que la creatividad es una especie de músculo que puede entrenarse y no depende tanto de una visita de las musas. Quizás habría que considerar darle más valor a la Fantasía como disciplina obligatoria en el aula, como nos recuerda en clave de humor Rodari “Si tuviéramos una fantasía así como tenemos una Lógica, estaría descubierto el arte de inventar” (Rodari, 2000, p. 137).

Cabe destacar que para que este tipo de propuestas obtengan los mejores resultados resulta indispensable una adecuada elección del texto literario original como punto de partida. Se han atendido a criterios de brevedad, intereses de los alumnos, aspectos culturales y lingüísticos y adecuación al nivel de la audiencia. Estos aspectos han sido también reforzados por las opiniones que han mostrado los docentes encuestados. En esta propuesta se han empleado, además del texto de García Márquez, otros recursos audiovisuales y multimedia con el fin de mejorar la

experiencia global de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, estas fuentes de input han sido siempre seleccionadas de acuerdo a su valor cultural y no solo como un fin en sí mismas por el hecho de incorporar tecnología.

Se ha conseguido también desarrollar una metodología adecuada para este tipo de trabajo poniendo el foco en un clima de trabajo positivo en el aula que permita el enriquecimiento cultural y lingüístico de los estudiantes, empoderándoles para que sean capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje. Los alumnos han combinado actividades de reflexión y trabajo personal con actividades en parejas y grupos de diverso tamaño con el incentivo de ver realizado al final un proyecto conjunto de calidad que requiere de la participación y toma de decisiones de todos. Se ha conseguido diseñar una propuesta que plantea la asimilación de conceptos de modo gradual a través de una metodología comunicativa, inductiva y con tareas posibilitadores encaminada a una tarea última donde los alumnos demuestran todo lo aprendido.

En cuanto a la evaluación, se ha pretendido realizar una descripción de los criterios de evaluación y las herramientas empleadas para llevar a cabo esta fase del proceso tan necesaria. Creemos que la evaluación no debe centrarse solo en el resultado final sino que debe formar parte de todas las fases del aprendizaje. Se han incorporado rúbricas de evaluación y un portafolio de aprendizaje que busca fomentar la autorreflexión del alumno a lo largo de toda la experiencia. Como la propuesta todavía no ha podido llevarse a la práctica no sabemos si habría que ajustar más los criterios y las rúbricas., pero esperamos poder contar pronto con un grupo piloto para poder validar la efectividad e impacto de la presente propuesta.

5. Limitaciones y prospectiva

5.1 Limitaciones

La principal limitación ha sido el hecho de no haber podido llevar la propuesta a la práctica debido a que en el presente curso, el docente ha trabajado en contextos de enseñanza reglada y no reglada con niveles de dominio de la lengua A1-A2, por lo tanto esta propuesta no era aplicable. Los alumnos con niveles más avanzados seguían un programa muy cerrado o formaban parte de clases con fines específicos y no había tiempo para la realización de la propuesta.

De aquí se deduce que la mayor limitación en determinados contextos de aprendizaje puede ser la rigidez de los programas curriculares que deja en ocasiones

poco margen para los contenidos literarios, por considerarlos, menos operativos o funcionales a corto y medio plazo.

Creemos que si se llevara a la práctica la propuesta, probablemente las exigencias tecnológicas no plantearían grandes problemas puesto que todas las herramientas seleccionadas son de carácter gratuito y de fácil acceso en dispositivos móviles. Sin embargo, el trabajo grupal y la autorreflexión a lo largo del aprendizaje deberían ser cuidadosamente guiados por el docente para sacar el máximo partido a las actividades.

La actividad paralela del club de lectura plantea una posible limitación en el acceso a los recursos. El colofón de la propuesta inspirada en *Me alquilo para soñar*, con el evento de la presentación literaria necesitaría contar también con la participación de parte del claustro docente para darle mayor relevancia y fomentar el desarrollo de una verdadera comunidad educativa intercultural.

5.2 Futuras líneas de investigación

Sería interesante poder ejecutar la propuesta y medir los resultados en un grupo de muestra comparándolos con otro grupo que siga el programa habitual. Consideramos que podría plantearse como una experiencia piloto en el departamento de español para observar y medir mediante diversos instrumentos de evaluación la repercusión en las competencias del alumnado. Nos gustaría conocer y corroborar si el hecho de incorporar la lectura y el trabajo con textos literarios incrementa la motivación de los estudiantes y favorece su desarrollo como aprendientes interculturales, además de mejorar sus competencias lingüísticas.

En este TFM se han indicado una serie de actividades a partir de un cuento de García Márquez, pero podrían ampliarse y trabajar con otros cuentos del mismo autor o de otros autores de habla hispana para favorecer el desarrollo de la escritura creativa. Además, las antologías elaboradas por los alumnos formarían parte de un corpus de lecturas disponible para las siguientes promociones de estudiantes.

Consideramos también que la novela gráfica podría ofrecernos grandes posibilidades como género literario de ficción que proporciona además un apoyo a los estilos de aprendizaje más visuales. Es posible que en futuros proyectos e investigaciones abordemos actividades que tomen este tipo de textos como punto de partida puesto que también constituyen un valioso input sociocultural.

Nos gustaría continuar explorando las posibilidades que brinda la escritura creativa incorporándola también en los estadios iniciales del aprendizaje y no solo en los niveles intermedios o avanzados. Además de explorar las destrezas escritas, creemos que la tradición del relato oral podría también contribuir a mejorar los factores afectivos del aprendizaje. Una posible línea futura de trabajo sería un proyecto que pusiera en contacto a los alumnos extranjeros en situación de inmersión con bibliotecas infantiles de la ciudad o con una ONG local para elaborar un taller de cuentacuentos promoviendo un proyecto de responsabilidad social educativa que beneficiaría a la comunidad.

6. Referencias bibliográficas

Abisambra, I., & Rodrigo, V. (2016). La novela en un aula de español como lengua extranjera. Didáctica: 'Crónica de una muerte anunciada' de Gabriel García Márquez. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 28, 1-41.

Aunión, J. (17 de abril de 2019). Cuando García Márquez quiso ser corresponsal en Madrid. *El País*. Recuperado el 20 de mayo de 2019 de https://elpais.com/cultura/2019/04/16/actualidad/1555437370_152854.html

Acquaroni, R. (2015). La experiencia de la literatura: Una propuesta de taller de escritura creativa para aprendices de ele/L2. *Doblele: Revista de lengua y literatura*, 1, 3-25.

Acquaroni, R. (2010). El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un taller de escritura creativa. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 26, 24-31.

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español LE/L2*. Madrid: Santillana Educación S.L.

Albaladejo, D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-51.

Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Antologías de textos de didáctica del español*. Centro Virtual Cervantes
Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Baquero-Goyanes, M. (1999). *Qué es novela, qué es cuento*. Murcia: Universidad de Murcia.

Barella, J. (2015). *La magia de las palabras en la escritura creativa*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056/lib/univunirsp/detail.action?docID=4760358>.

Bembibre, C. (2014). *Grandes Personajes. García Márquez. Una realidad mágica*. Barcelona: Difusión.

Biedma, A. (2007). ¿Cómo integrar la Literatura en el contexto de la segunda lengua? *Boletín Millares Carlo*, 26, 241-266. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2592827.pdf>

Bouchiba, Z. (2010). Promover la lectura invitando a la cultura. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 1, 239-248. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0239.pdf

Camhají, E. (8 mayo de 2019). La fotografía que no gustó a García Márquez pero acabó en la carátula de 'Cien años de soledad'. *El País*, Recuperado el 29 de mayo de 2019 de https://elpais.com/cultura/2019/05/06/actualidad/1557167891_935004.html

Casal, I.I. (2010). Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 1, 439-452. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0439.pdf

Cea, A., y Santamaría, R. (2010). El cuento como recurso didáctico: La princesa y el enano. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje*

del español L2-LE, 2, 1013-1026. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421424>

Centro Virtual Cervantes (s.f). *Gabriel García Márquez Obra*. Recuperado el 22 de mayo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/obra/

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, (2002) Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Cope, B., y Kalantzis, M. (2009). *Aprendizaje ubicuo. Una agenda para la transformación educativa*. Traducción de Quintana, M. Recuperado de http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/747/Cope_Kalantzis_Aprendizaje_ubicuo.pdf

Crismán, R. (2015). El taller de escritura para el desarrollo de la conciencia metalingüística en estudiantes de ELE. *Actas Congreso Internacional de ASELE XXVI*, 257-265. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0257.pdf

Cuento para dormir. Me alquilo para soñar. Son de libros. (2018). [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KplCtkXYcBg>

Díaz, M. S. (2011). Seis actividades de escritura creativa basadas en objetos cotidianos. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 10, 57-69.

Díaz, M. S. (2008). Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE. *Ogigia: revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, 47-58.

Espinoza-Vera, M. (2009). La escritura creativa en la clase de E/LE. El profesor de español LE-L2: *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 2, 959-968.

Foncuberta, J.M., Rodríguez, J.M. (2016). El ABC del aprendizaje del español. Imaginación y pensamiento narrativo. *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, 1-13 Recuperado de <https://marcoele.com/imaginacion-y->

[pensamiento-narrativo/](#)

Fonseca, C. (2005). El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro M. et al. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicio Publicaciones Ucam, 55- 79. Recuperado de [https://www.academia.edu/4025647/EL COMPONENTE AFFECTIVO EN EL A PRENDIZAJE DE LENGUAS](https://www.academia.edu/4025647/EL_COMPONENTE_AFECTIVO_EN_EL_APRENDIZAJE_DE_Lenguas)

Frank, C., Rinvulcri, M., y Gila, P. M. (2012). *Escritura creativa: actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid: SGEL.

Gairí, M. (2014). *García Márquez y Pérez Galdós en la clase de ELE. Aplicación de la metodología de ELE explotando cuentos, con grupos de inmigrantes en 4º de ESO en Cataluña*. (Tesis de Maestría). Universitat de Lleida, Lérida. Recuperada de <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/48038/cgairib.pdf?sequence=1>

García Márquez, G. (2005). *Doce cuentos peregrinos*. Barcelona: Debolsillo.

García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Barcelona: Mondadori

Gabriel García Márquez entrevista a Pablo Neruda. Telesur (Director). (1971). [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=152oQZlclmI>

Harry Ramson Centre, The University of Texas at Austin. *Gabriel García Márquez Collection*. Recuperado de <https://hrc.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15878coll51>

Houdart-Merot, V. (2018). *La création littéraire à l'Université*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca nueva. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10 referentes culturales inventario.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm)

Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficos (ICAIC), Televisión

Española. (Productor) y Guerra, R. (Director). (1992). *Me alquilo para soñar*. [Serie televisión] Cuba/España. TVE.

Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. *Marco ELE. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 14, 1-10. Recuperada de <https://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf>

Lázaro, G. F. (2012). La escritura creativa en el aula de Español como Lengua Extranjera: El microrrelato. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 24, 45-62.

López Moyano, J. (2008). *Reflexiones sobre el uso de la literatura en clase de ELE*, 75-106. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/46882377.pdf>

Montesa, S. (2010). Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta. *La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 1, 29-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419219>

Mora, F. (2017). *Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Opinión de Doce cuentos peregrinos de Gabriel García Márquez. Estado Lector. (Director). (2018). [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Tme-MSTQ7iA>

Ortiz, R. C. (2008). Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE. *Actas del XXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. 37, 611-624. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3151848>

Pastor, S. (2004). Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a enseñanza de idiomas. *Publicaciones de la Universidad de Alicante*, 28, 1, 141-162. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1701963>

Pérez, M. (2010). El microrrelato: explotación didáctica en clase de E/LE. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 2, 1255-1270. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422349>

Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. Editorial Fundamentos. Recuperado de https://monoskop.org/images/9/9d/Propp_Vladimir_Morfologia_del_cuento_2a_ed.pdf

Rodari, G. (2017). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.

Rodrigo, V. (2018). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. London: Routledge.

Rodrigo, V. (2013). Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera. *Atic: Revista de Innovació educativa. Universitat de Valencia. Monográfico adquisición de segundas lenguas y pedagogías innovadoras*, 153-161.

Saez, B. (2010). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. *La aplicación de los textos a la enseñanza- aprendizaje del español L2-LE*. *Actas de Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional 2010*, 57-66.

Sanz, P. M. (2006). Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *En Carabela, "La Literatura en el Aula de ELE"*, 59, 5-23. Madrid: SGEL.

Van Esch, K. (2010). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos enseñanza aprendizaje. *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 274-303. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf>

ANEXOS

ENCUESTA A DOCENTES DE ELE. RESULTADOS Y TABLAS.

1. Se realizó una encuesta online a docentes de ELE a través de Google Forms. En la muestra participaron 60 docentes que desempeñan su labor docente en diversos contextos de enseñanza. Aquí se recogen algunas de las respuestas más relevantes:

El 54% trabajaba en Europa, el 28% en Latinoamérica y el resto en otros continentes. El 37% de los profesores que respondieron tienen entre 30 y 40 años, siendo el siguiente grupo de edad más representado el de 40 a 50 (24%) seguido del de 20 a 30 (19%). Tan solo un 3% tiene más de 60.

En cuanto a los contextos donde trabajan, predominan los profesores de la escuela secundaria, seguidos de docentes universitarios y en academias. Se advierte también una presencia de profesionales en clases online.

¿Dónde desempeñas tu labor docente?

58 responses

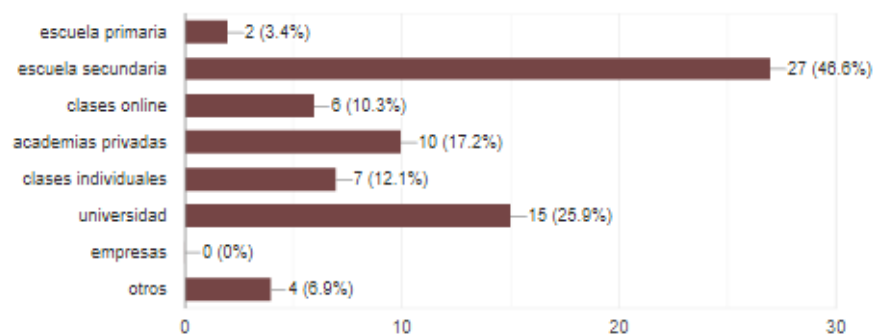


Figura 1. Lugar de docencia encuestados

Experiencia docente

57 responses

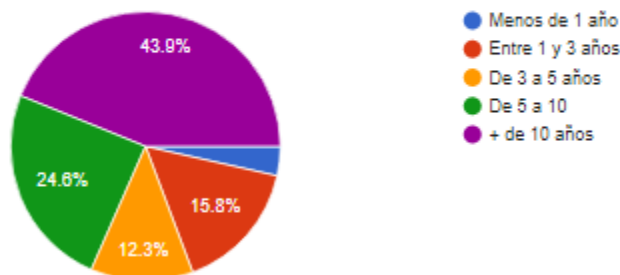


Figura 2. Experiencia docente encuestados.

¿Sueles usar textos literarios en tus clases?

58 responses

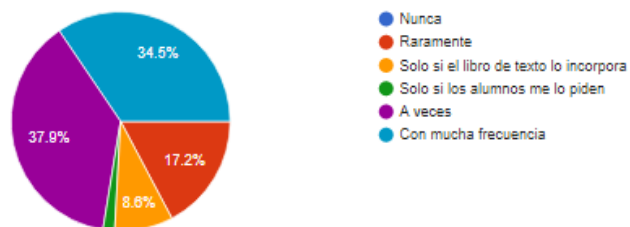


Figura 3. Uso del texto literario en clase de ELE

¿Con qué niveles usas el texto literario preferentemente?

58 responses

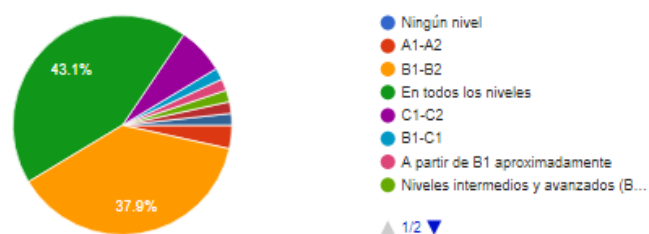


Figura 4. Niveles de dominio de lengua donde emplean textos literarios.

El nivel preferido es el B1-B2. Nivel que coincide con el de la propuesta didáctica de este trabajo.

Los resultados ofrecen resultados optimistas en cuanto a la utilización del texto literario, con una mayoría que lo usa con mucha frecuencia o a veces. Solo el 8% lo emplea solo cuando el libro lo propone.

En cuanto a las destrezas trabajadas la mayoría las combina o hace hincapié en la comprensión escrita. Nos llama la atención que uno de los encuestados añade la traducción a las opciones presentadas y otro expresa las dificultades de trabajar la literatura en contextos de trabajo con inmigrantes de nivel básico.

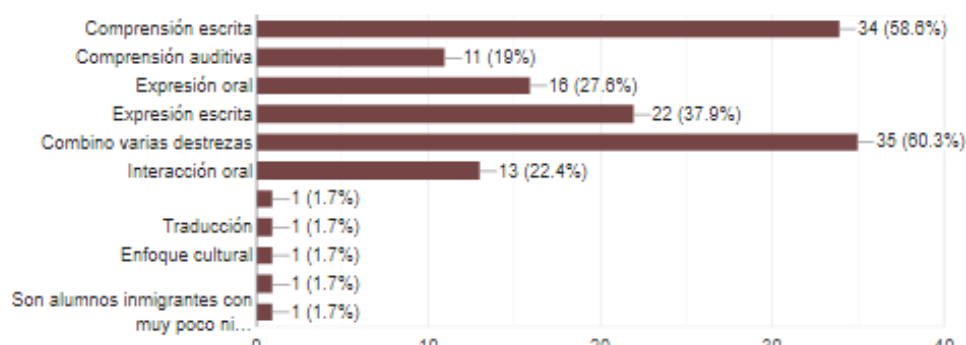


Figura 5. Destrezas trabajadas a partir del texto literario

En cuanto al papel que ocupa la literatura en las clases, un 53% admite que ocupa una posición integrada y un 13% la emplea mayoritariamente para trabajar la forma o el léxico junto a un 20% que la utiliza como pretexto para introducir una unidad. El porcentaje restante lo forman otras respuestas minoritarias que trabajan la literatura como contenidos de algún examen obligatorio, como es el caso de los liceos lingüísticos italianos donde se trabaja la literatura con bastante profundidad.

El cuento parece ser el género que goza de mayor popularidad entre los docentes para ser llevado al aula de lenguas.

Si empleas textos literarios, ¿qué tipo de géneros sueles emplear?

58 responses

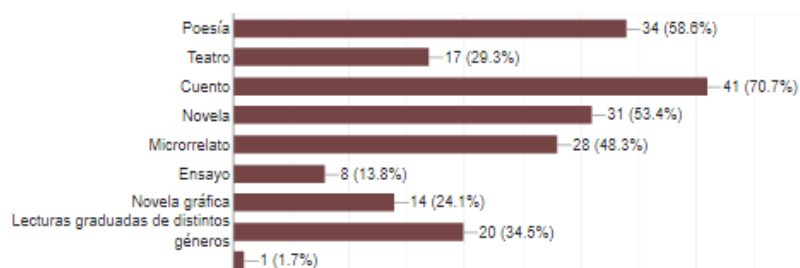


Figura 6. Géneros literarios

También se preguntó por los criterios de selección que más tenían en cuenta. El criterio que más tienen en cuenta es la adecuación a los objetivos y el que menos, en la mayoría de los casos, era la actualidad del texto literario.

¿Qué factores tienes en cuenta a la hora de seleccionar los textos?
 Marca los factores por orden de importancia del primero al quinto

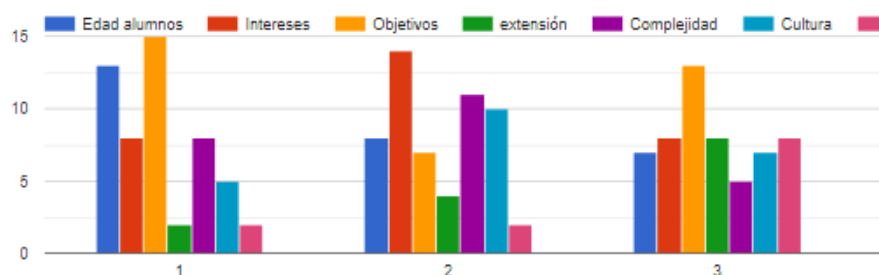


Figura 7. Factores de selección de textos

El problema con el que más se identifican los docentes para usar el texto literario es el tiempo de preparación que lleva aparejado (36%), los siguientes problemas señalados en orden decreciente fueron que a los alumnos no parece interesarles demasiado (19%) y la rigidez de los programas (20%). Solo un porcentaje reducido no le ve la utilidad (3.5%). En algunos casos se observa la voluntad de usarlo más, pero se reconoce la propia dificultad de lectoescritura del alumnado incluso en la lengua materna.

Otras dificultades señaladas por los docentes han sido las diferencias entre los ritmos de lectura de los alumnos, el difícil acceso a materiales adecuados, la falta de tiempo de los alumnos fuera del aula, el escaso nivel lingüístico del alumnado, la falta de motivación o simplemente que a veces la literatura no responde a los intereses del alumnado, *“tenemos una hora de clase a la semana, su interés es aprender lo básico para defenderse en español”*.

En cuanto a las ventajas con las que más se identifican los docentes, destaca el carácter universal de la literatura (41%) y que es considerada un elemento motivador (21%). Otros docentes han expresado otras ventajas:

- *“Desarrolla su sensibilidad y son una excusa para abordar temas sociales. También se puede apreciar la historia a través de la literatura”*
- *“Es una buena base gramatical como modelo textual”*.
- *“En general la literatura integra vocabulario conectado a situaciones reales y es una buena muestra al azar de uso de expresiones, giros o estructuras nuevas y valiosas o ya enseñadas y por repasar”*.
- *“Analizar la psicología de los personajes es divertido”*
- *“Permite continuar sus estudios”*

El 70% trabaja con los textos combinando trabajo fuera y dentro del aula, mientras que el resto solo lo hace en el aula presencial. Además, la mayoría

de los profesores combina diversas agrupaciones (grandes grupos, parejas, actividades individuales...).

En cuanto a la secuenciación de las tareas parece que la mayoría observa más beneficios en seguir las fases de prelectura/ contextualización, lectura y trabajo después de la lectura que en eludir alguna de las fases clásicas.

La segunda parte de la encuesta se centraba en el uso de la escritura creativa. Estas son las respuestas sobre su uso:



Figura 8. Empleo de la escritura creativa

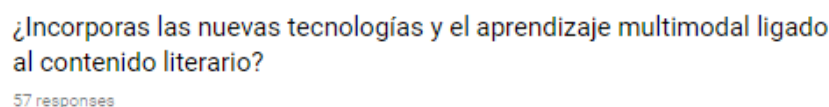


Figura 9. Incorporación de las TIC

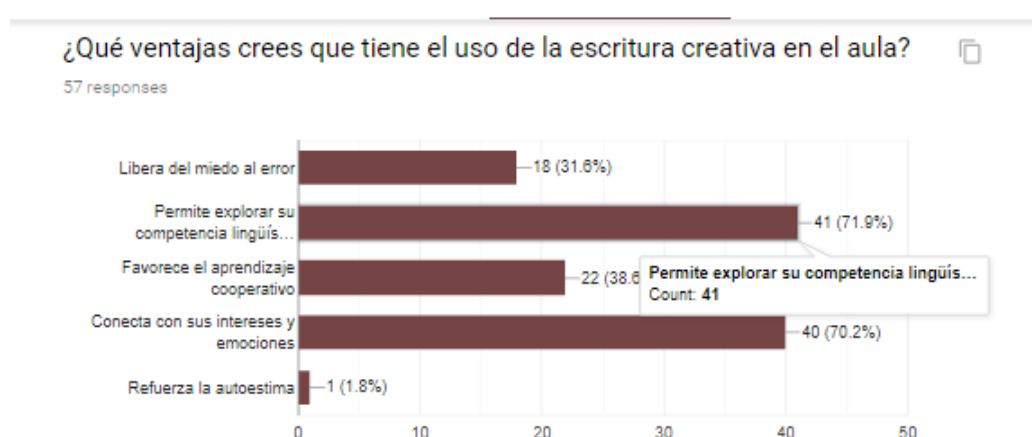


Figura 10. Ventajas escritura creativa

La mayoría indica también que la escritura creativa puede plantear dificultades a la hora de la evaluación. Ninguna persona se mostró de acuerdo con que hubiera que usar exclusivamente obras de un corpus de lectura de autores de prestigio.

En cuanto a las actividades que han hecho alguna vez relacionadas con la escritura creativa. El 52% ha pedido a los alumnos hacer hipótesis sobre la historia, o cambiar el final, el 47% lo usa para debatir sobre el texto y otras personas proponen cambios de formatos o añadir personajes.

Cronograma y calendario

- Sesiones lectivas en el aula
- Club de lectura voluntario

Abril 2020

Lu	Ma	Mi	Jue	Vie	Sá	Do
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Mayo 2020

Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Do
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

ACTIVIDADES PROPUESTA DIDÁCTICA

ME ALQUILO PARA SOÑAR

BLOQUE 1 ¿Qué nos contará este cuento y su cuentista?

Introducción y cápsula del tiempo



- ¿Qué te sugiere el título?
- ¿Qué palabras te vienen a la mente o relacionas con el verbo soñar?
- ¿A qué género crees que pertenece el texto que vamos a trabajar?

Las siguientes palabras que aparecen en el cuadro aparecerán en la historia. ¿Conocéis el significado de todas? Poned en común vuestras ideas con las de vuestro compañero.

Malecón	clarividente	ama de llaves	superstición
Pesadilla	vida real	cara de asombro	

Escribid en parejas un párrafo con vuestras hipótesis sobre la trama a partir del título. Emplead expresiones para hacer conjeturas o hipótesis vistas en clase previamente este curso. Podéis usar la infografía que os mostramos a continuación.

MIS HIPÓTESIS:



El montaje multimodal

Me alquilo para soñar es un cuento escrito por Gabriel García Márquez. A continuación pasaréis por las tres estaciones dispuestas en el aula para conocer un poco más sobre la vida y obra de este autor colombiano.

Estación 1: Completa las preguntas tras ver algunos cortes de la entrevista:

¿Por qué el presentador presenta la entrevista como una exclusividad mundial?

¿Por qué viajó García Márquez a París?

¿Qué está escribiendo en la actualidad el autor colombiano y quién es el principal protagonista?

¿Qué profesión desempeñó antes de ser escritor?

¿Qué faceta del periodismo echa de menos y le gustaría recuperar?

¿Qué “apellido” solía tener la poesía según Neruda?

¿En qué consistiría el pacto que le propone Márquez a Neruda?

Estación 2: Relacionad las imágenes con los rótulos correspondientes



*Créditos de las imágenes del collage:

“Autor desconocido”. (1929). Gabriel García Márquez, fotografía. Recuperado de <https://hrc.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15878coll73/id/18873/rec/21>

“Autor desconocido”. (s. f) Gabriel García Márquez con Mercedes Barcha e hijos Gonzalo y Rodrigo, fotografía en blanco y negro. Recuperado de <https://hrc.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15878coll73/id/16792/rec/115>

“Autor desconocido”. (2006). Gabriel García Márquez con Shakira, fotografía. Recuperado de <https://hrc.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15878coll73/id/21105/rec/142>

“Autor desconocido”. (1998). Gabriel García Márquez y Fidel Castro, fotografía. Recuperado de <https://hrc.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15878coll73/id/17861/rec/165> “Moya”, R. (1966). Hoja de contactos de sesión fotográfica de García Márquez, fotografía. Recuperada de <https://hrc.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15878coll73/id/22530/rec/1>

“Autor desconocido”. (1973). Gabriel García Márquez y Pablo Neruda, fotografía en blanco y negro. Recuperado de <https://hrc.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15878coll73/id/22530/rec/1>

El escritor entrevistó a Shakira cuando ésta tenía 22 años y pronosticó una exitosa carrera musical.

Conoció a su esposa Mercedes cuando ésta aun era estudiante. Se casaron en 1958 cuando Márquez regresa de un viaje por Europa como corresponsal. Tuvieron dos hijos

Nunca dudó de expresar abiertamente sus ideas políticas encontrándose con importantes líderes

En 1955 tiene que abandonar Colombia. Comenzó una etapa de exilio errante por Europa, que le llevó, entre otras ciudades, a Ginebra, Roma y París.

Nació en Aracataca y pasó su infancia en casa de sus abuelos, donde un diccionario cambió su vida.

Fue amigo y Admirador de grandes escritores de la época como el chileno Pablo Neruda

Márquez llegó al estudio para tomarse unas fotos para un libro que le importaba mucho. Estas fotos acabarían en la contraportada de *Cien años de Soledad*.

Cuestionario sobre lectura

1. ¿Te consideras un buen lector en tu lengua materna?
2. ¿Con qué frecuencia lees?
3. ¿Vas a la biblioteca para sacar libros?
4. ¿Qué tipo de textos sueles leer en tu lengua materna?
5. ¿Qué géneros o temas te interesan?
6. ¿Te gustaría poder leer lecturas no graduadas en español?
7. ¿Has leído alguna obra literaria en español?
8. Si has respondido sí en la pregunta anterior, ¿recuerdas el título o tipo de texto?
9. ¿Te cuesta trabajo comprender lo que lees cuando lees en español textos de ficción?
10. ¿Utilizas estrategias de lectura? ¿Cuáles?
11. ¿Lees de la misma manera, instrucciones, formularios, artículos de una revista o un periódico o una novela?
12. ¿Puedes nombrar a algún escritor hispano que conozcas?
13. ¿Prefieres leer en español libros u obras de los que ya conoces el argumento principal?
14. Di cómo de importantes son para ti los siguientes objetivos. Puntúa de 1 a 5 siendo el 1 (poco importante) y 5 (muy importante).

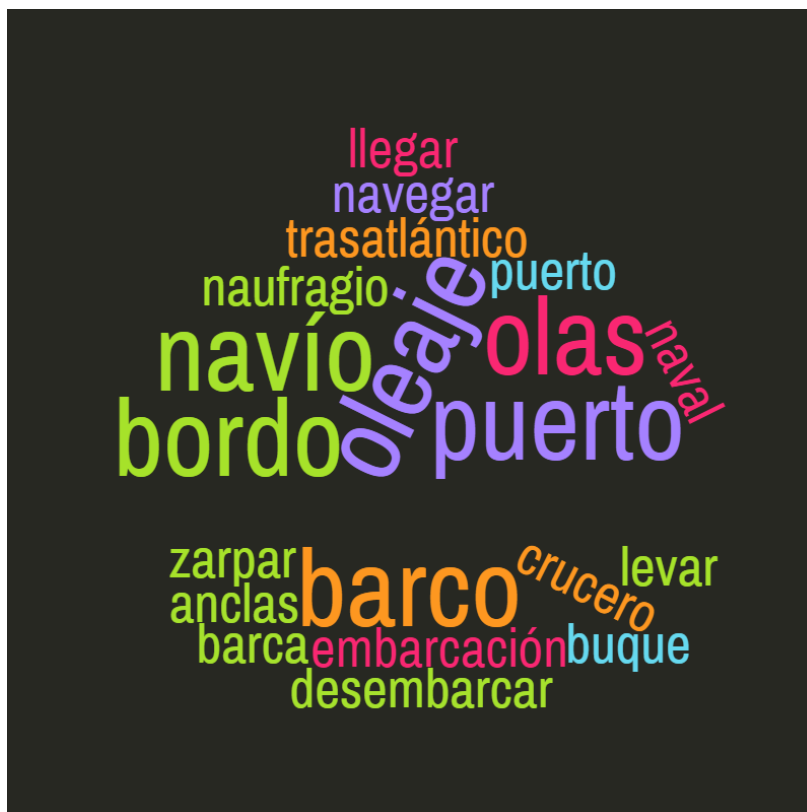
	Selecciona el número
Con la lectura puedo mejorar mi fluidez lectora	1 2 3 4 5
Gracias a la lectura puedo mejorar mi nivel de comprensión	1 2 3 4 5
Enfrentarme a textos literarios me ayuda a mejorar mi vocabulario y gramática	1 2 3 4 5
Leer en español me permite disfrutar de la lectura	1 2 3 4 5
La lectura mejora mi ortografía	1 2 3 4 5
La lectura mejora mi confianza en el español	1 2 3 4 5
La lectura me hace disfrutar y mejora mi acercamiento a la cultura	1 2 3 4 5

BLOQUE 2 De Colombia a La Habana pasando por Viena y Barcelona

El viaje en barco

La literatura se ha comparado muchas veces con un viaje, y en este cuento vamos a ver como algunos personajes en un momento dado viajan en barco en crucero

En esta nube de palabras aparecen algunos términos relacionados con los barcos, ¿conocéis el significado? La mayoría de estas palabras aparecerán en el cuento.



¿Has ido alguna vez de crucero o viajado en barco? ¿Adónde fuiste?

Escribe la anécdota del viaje en barco de tu compañero añadiendo un nuevo elemento sorpresa:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. ¿Qué ha sucedido? Ha habido un accidente

El cuento que vamos a leer nos sitúa como testigos en el medio de un accidente.

Relaciona las palabras o colocaciones de la tabla de la izquierda con las definiciones correspondientes de la tabla de la derecha.

1. sembrar el pánico	A. Vehículo que puede transportar otros vehículos. Máquina capaz de levantar objetos muy pesados y desplazarlos
2. gran destrozo	B. Daño material considerable
3. no le quedó un hueso entero	C. Deshacer o desintegrar un material
4. el vitral	D. Objeto que permite garantizar la protección de los pasajeros de un coche para que no salgan despedidos, y los mantiene sujetos al asiento
5. cinturón de seguridad	E. Cuerpo sin vida
6. amarrada	F. Encajado, difícil de mover o extraer de un lugar
7. golpe de mar	G. Agarrada, sujeta
8. estacionado	H. Ventana de vidrio
9. quedó incrustado	I. Una ola con mucha fuerza
10. convirtió en polvo	J. Con múltiples fracturas
11. cadáver	K. Provocar el caos y el miedo
12. grúa	L. aparcado

Lectura y comprensión

Lee el primer fragmento del cuento y después contesta a las preguntas

ME ALQUILO PARA SOÑAR

A las nueve de la mañana, mientras desayunábamos en la terraza del Habana Riviera, un tremendo golpe de mar a pleno sol levantó en vilo varios automóviles que pasaban por la avenida del malecón, o que estaban estacionados en la acera, y uno quedó incrustado en un flanco del hotel. Fue como una explosión de dinamita

que sembró el pánico en los veinte pisos del edificio y convirtió en polvo el vitral del vestíbulo. Los numerosos turistas que se encontraban en la sala de espera fueron lanzados por los aires junto con los muebles, y algunos quedaron heridos por la granizada de vidrio. Tuvo que ser un maretazo colosal, pues entre la muralla del malecón y el hotel hay una amplia avenida de ida y vuelta, así que la ola saltó por encima de ella y todavía le quedó bastante fuerza para desmigajar el vitral.

Los alegres voluntarios cubanos, con la ayuda de los bomberos, recogieron los destrozos en menos de seis horas, clausuraron la puerta del mar y habilitaron otra, y todo volvió a estar en orden. Por la mañana no se había ocupado nadie del automóvil incrustado en el muro, pues se pensaba que era uno de los estacionados en la acera. Pero cuando la grúa lo sacó de la tronera descubrieron el cadáver de una mujer amarrada en el asiento del conductor con el cinturón de seguridad. El golpe fue tan brutal que no le quedó un hueso entero. Tenía el rostro desbaratado, los botines descosidos y la ropa en piltrafas, y un anillo de oro en forma de serpiente con ojos de esmeraldas. La policía estableció que era el ama de llaves de los nuevos embajadores de Portugal. En efecto, había llegado con ellos a La Habana quince días antes, y había salido esa mañana para el mercado manejando un automóvil nuevo. Su nombre no me dijo nada cuando leí la noticia en los periódicos, pero en cambio quedé intrigado por el anillo en forma de serpiente y ojos de esmeraldas. No pude averiguar, sin embargo, en qué dedo lo usaba.

Era un dato decisivo, porque temí que fuera una mujer inolvidable cuyo nombre verdadero no supe jamás, que usaba un anillo igual en el índice derecho, lo cual era más insólito aún en aquel tiempo. La había conocido treinta y cuatro años antes en Viena, comiendo salchichas con papas hervidas y bebiendo cerveza de barril en una taberna de estudiantes latinos. Yo había llegado de Roma esa mañana, y aún recuerdo mi impresión inmediata por su espléndida pechuga de soprano, sus lánguidas colas de zorros en el cuello del abrigo y aquel anillo egipcio en forma de serpiente. Me pareció que era la única austríaca en el largo mesón de madera, por el castellano primario que hablaba sin respirar con un acento de quincallería. Pero no, había nacido en Colombia y se había ido a Austria entre las dos guerras, casi niña, a estudiar música y canto. En aquel momento andaba por los treinta años mal llevados, pues nunca debió ser bella y había empezado a envejecer antes de tiempo. Pero en cambio era un ser humano encantador. Y también uno de los más temibles.

Viena era todavía una antigua ciudad imperial, cuya posición geográfica entre

los dos mundos irreconciliables que dejó la Segunda Guerra había acabado de convertirla en un paraíso, del mercado negro y el espionaje mundial. No hubiera podido imaginarme un ámbito más adecuado para aquella compatriota fugitiva que seguía comiendo en la taberna estudiantil de la esquina sólo por fidelidad a su origen, pues tenía recursos de sobra para comprarla de contado con todos sus comensales dentro. Nunca dijo su verdadero nombre, pues siempre la conocimos con el trabalenguas germánico que le inventaron los estudiantes latinos de Viena: Frau Frida.

- ¿Quién narra la historia? ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Qué consecuencias tuvo el golpe de mar en el hotel y los alrededores?
- ¿Qué sinónimo de *conducir un coche* aparece en el texto? ¿Conocías esta variedad latina?
- ¿En esta parte del texto, sigue el relato un orden cronológico de los hechos?
- ¿Qué detalle sobre los accesorios que portaba la víctima parece que va a ser relevante?
- ¿Por qué el narrador pensó inicialmente que Frau Frida era austríaca?
- ¿Qué expresión nos hace pensar que la víctima no parecía muy joven en el momento en que la conoció Márquez?
- ¿Por qué Frau Frida continuaba yendo a un lugar barato para comer a pesar de tener bastante dinero?

El prefijo arbitrario

¿Puedes subrayar las palabras que contienen un prefijo o un sufijo en este párrafo?

Por la mañana no se había ocupado nadie del automóvil incrustado en el muro, pues se pensaba que era uno de los estacionados en la acera. Pero cuando la grúa lo sacó de la tronera descubrieron el cadáver de una mujer amarrada en el asiento del conductor con el cinturón de seguridad. El golpe fue tan brutal que no le quedó un hueso entero. Tenía el rostro desbaratado, los botines descosidos y la ropa en piltrafas, y un anillo de oro en forma de serpiente con ojos de esmeraldas.





Ahora vamos a hacer un pequeño juego. Hoy vais a ser creadores de palabras. A continuación podéis ver el significado etimológico de estas partículas que se añaden a las palabras.

Hidro= agua	Des= negación, privación de	Micro= pequeño
-ito= diminutivo	-Azo= aumentativo	Re= repetir, volver a
Sobre= por encima de	-Cidio/cida= matar	Auto= por sí mismo

-Fobia= odio	Anti= en contra de	-Filia= amigo de
--------------	--------------------	------------------

Debéis transformar un párrafo del cuento de los leídos hasta la fecha usando nuevas palabras que incorporen algunos de los prefijos y sufijos vistos. Podéis ser tan originales como queráis.

Rúbrica para la actividad Manipulando titulares y escribiendo una historia cooperativa

	No conseguido No aplicable 0 puntos 	Necesitas seguir trabajando en ello 2 puntos 	Lo has conseguido 4 puntos 	Excelente trabajo 5 puntos 
Trabajo en equipo	No han conseguido trabajar de forma cooperativa y satisfactoria	La mayor parte del tiempo han trabajado bien en equipo pero no han cumplido todos los objetivos o la organización no ha sido la mejor posible. El trabajo no siempre ha sido equitativo.	Se han organizado bastante bien, distribuyendo las tareas adecuadamente y poniendo las ideas en común.	Se han organizado muy bien distribuyendo las tareas adecuadamente y poniendo las ideas en común de principio a fin.
Corrección gramatical	Los titulares contienen errores gramaticales que provocan	La mitad de los titulares son correctos desde el punto de vista	La mayoría de los titulares son correctos desde el punto de vista gramatical.	Todos los titulares son correctos desde el punto de vista gramatical.

	ambigüedad	gramatical.		
Uso de verbos en pasado	No hay evidencias de formas verbales en ningún tiempo del pasado.	Solo uno o dos titulares emplean formas de pasados.	Es capaz de encontrar la menos 3 formas diferentes de tiempos verbales en pasado.	Aparecen formas verbales de pasado en al menos 3 o 4 titulares y algunos contienen verbos irregulares.
Uso del vocabulario	El vocabulario es excesivamente simple.	El vocabulario es correcto pero asumen pocos riesgos por miedo a cometer errores.	Incorporan vocabulario propio del lenguaje periodístico.	Los titulares muestran vocabulario ambicioso y de distintos campos semánticos usados con propiedad.
Objetivo temático	Han sido capaces de crear titulares para una única sección.	Han sido capaces de crear titulares para dos secciones diferentes.	Han sido capaces de crear titulares para tres o cuatro secciones diferentes.	Han sido capaces de crear titulares para más de cuatro secciones diferentes.
Reto. Han sido capaces de encontrar: -Un verbo reflexivo -Una oración en pasiva -Un adverbio -Una frase hecha -Un verbo en futuro o condicional -Un imperativo -Una cifra	No han encontrado nada de la lista.	Han encontrado solo uno o dos elementos.	Han encontrado al menos 3 elementos.	Han encontrado al menos cinco de los elementos de la lista.

Capacidad creativa	Apenas han manipulado los titulares originales.	Han manipulado el contenido de los titulares pero solo en la mitad.	Se han esforzado bastante en jugar con el lenguaje y las combinaciones de palabras pesar de algunos errores.	Han sabido aportar un toque de originalidad a los titulares manteniendo la corrección lingüística.
---------------------------	---	---	--	--

Tras elegir el titular favorito y hacer la actividad con la lluvia de ideas de palabras relacionadas, debéis escribir la entradilla de la noticia. Respondiendo a qué, cómo, quién, dónde, cuándo y por qué.



Los personajes

En el fragmento del cuento que leíste en casa García Márquez nos habla de su amigo Pablo Neruda y su encuentro con él en Barcelona en el transcurso de una travesía en barco.

Vuelve a leer el fragmento en que se habla del poeta para contestar a las preguntas posteriores:

Fue el día en que Pablo Neruda pisó tierra española por primera vez desde la Guerra Civil, en la escala de un lento viaje por mar hacia Valparaíso. Pasó con nosotros una mañana de caza mayor en las librerías de viejo, y en *Porter* compró un libro antiguo, descuadernado y marchito, por el cual pagó lo que hubiera sido su

suelo de dos meses en el consulado de Rangún. Se movía por entre la gente como un elefante inválido, con un interés infantil en el mecanismo interno de cada cosa, pues el mundo te parecía un inmenso juguete de cuerda con el cual se inventaba la vida.

No he conocido a nadie más parecido a la idea que uno tiene de un Papa renacentista: glotón y refinado. Aun, contra su voluntad, siempre era él quien presidía la mesa. Matilde, su esposa, le ponía un babero que parecía más de peluquería que de comedor, pero era la única manera de impedir —que se bañara en salsas.

Marca Verdadero o Falso

- | | | |
|--|---|---|
| 1. El autor se encuentra con Neruda al volver de Chile | V | F |
| 2. Paga un precio desorbitado por un libro en Barcelona sin pensarlo | V | F |
| 3. Sus andares y movimientos son ágiles | V | F |
| 4. A Neruda le gustaba ser el protagonista a la hora de comer | V | F |

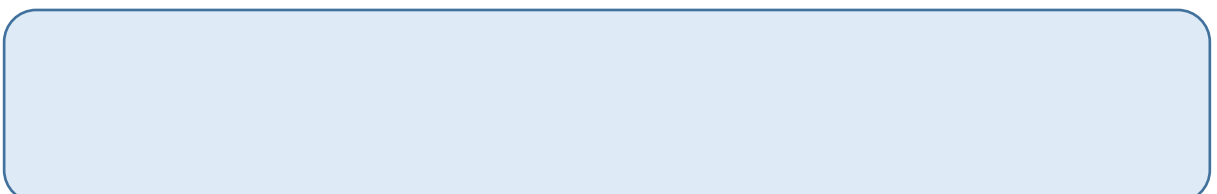
Responde a las preguntas siguientes

¿En qué sentido compara el autor a Neruda con un niño? ¿Es una comparación positiva o negativa?

¿Cómo podrías definir con tus palabras “glotón” y “refinado”?

¿Te resulta contradictorio que empleo estos dos adjetivos para describir a una misma persona?

¿Te gusta la gastronomía española? ¿Conoces los platos que come Neruda en el restaurante Carvalleiras y se mencionan en el texto? En parejas buscad fotos en



internet de estos platos. Podéis compartir las fotos en el grupo de Facebook de la clase.

Almejas de Galicia Percebes del Cantábrico Cigalas de Alicante Langostas
Espardenyes de la Costa Brava

Reflexionamos sobre la construcción de los personajes

- ¿Te ha resultado fácil imaginar a Neruda a partir de la descripción de García Márquez?
- ¿Se asemeja a la imagen que habías visto de Neruda en la entrevista en la primera sesión?
- Se utilizan varios símiles en la descripción, se compara a Neruda con un elefante, con un niño, con un Papa renacentista. ¿Qué rasgos aportan cada uno de estos símiles?
- Al describir que la mujer se encarga de que Neruda use un babero para evitar que se bañe en salsa al comer, ¿qué idea nos transmite del poeta chileno?
- ¿Resulta verosímil la descripción de los personajes?
- ¿Quién es el narrador del cuento? ¿Qué sabemos de él?
- ¿Qué joya ve el autor en el lugar del accidente que le hace pensar de inmediato en Frau Frida?
- El autor nos traslada al primer encuentro con Frau Frida en Viena. ¿Cómo describe su apariencia, vestimenta y forma de hablar?

La personalidad enigmática de Frau Frida se enriquece no solo por sus acciones y su peculiar oficio, otros elementos contribuyen a rodearla de misterio. Nunca se llega a saber nunca su verdadero nombre. ¿Crees que es una decisión casual?

TE TOCA A TI

Piensa en un personaje de la vida pública o cultural de tu país e intenta hacer un breve retrato donde enfatices sus características físicas y de personalidad más representativas. (Actividad oral).

REFLEXIONES SOBRE EL PERSONAJE DE TU CUENTO

Después de haber visto cómo introduce y describe Márquez a sus personajes ha llegado el momento de que decidas quién o quiénes van a protagonizar tu relato.

El primer paso es sin duda un nombre adecuado.

Lee la siguiente reflexión de García Márquez sobre los nombres de sus personajes que aparece en su autobiografía novelada *Vivir para contarla*.(García Márquez, 2002 p.104).

(...) Los nombres de la familia me llamaban la atención porque me parecían únicos. Primero los de la línea materna: Tranquilina, Wenefrida, Francisca Simodea. Más tarde, el de mi abuela paterna: Argemira y los de sus padres: Lozana y Aminadab. Tal vez de allí me viene la creencia firme de que los personajes de mis novelas no caminan con sus propios pies mientras no tengan un nombre que dignifique su modo de ser.

En Huerta del Rey, un pueblo de Burgos, están registrados algunos de los nombres más raros de España como Filadelfo, Filogonio, Burgundófora, Firmo, Aniceto, Marciana, Hermógenes, Ursicina, Walfrido, Merenciana o Aproniano ¿cómo te imaginarías a un personaje con uno de estos nombres?

Piensa cómo se va a llamar tu protagonista y cómo puedes describirlo. Una vez hayas concluido rellena el apartado de autoevaluación.

Autoevaluación sobre la creación del personaje

	No lo he logrado	Parcialmente	Lo he logrado
Tus personajes encajan con los nombres que les has dado			
Has incluido el número adecuado de personajes			
Tienes clara la motivación de tus personajes y cómo son cada uno de ellos			
Resultan verosímiles			
Has pensado en elementos del pasado de tus personajes que justifican su personalidad.			

Los lugares

Relaciona las frases con los lugares que han aparecido hasta el momento en el texto.

		
BARCELONA	CUBA	VIENA

1. El hotel donde se inicia el relato está situado junto a la costa
2. Una ciudad con rasgos imperiales
3. Lugar en el que visitan una famosa librería
3. Un lugar clave en las guerras mundiales donde había muchos espías
4. El personaje come salchichas y cerveza en un local tradicional
5. Lugar donde el autor del cuento no debe volver en al menos cinco años

6. Ciudad donde llega la protagonista para trabajar con la familia de representantes políticos portugueses

7. Lugar donde hay un local o taberna donde la protagonista se reúne con varios compatriotas con frecuencia

8. Lugar con una calle famosa que lleva al mar donde se venden flores y pájaros

Los sentidos. ¿Qué lugares han pisado tus pies?



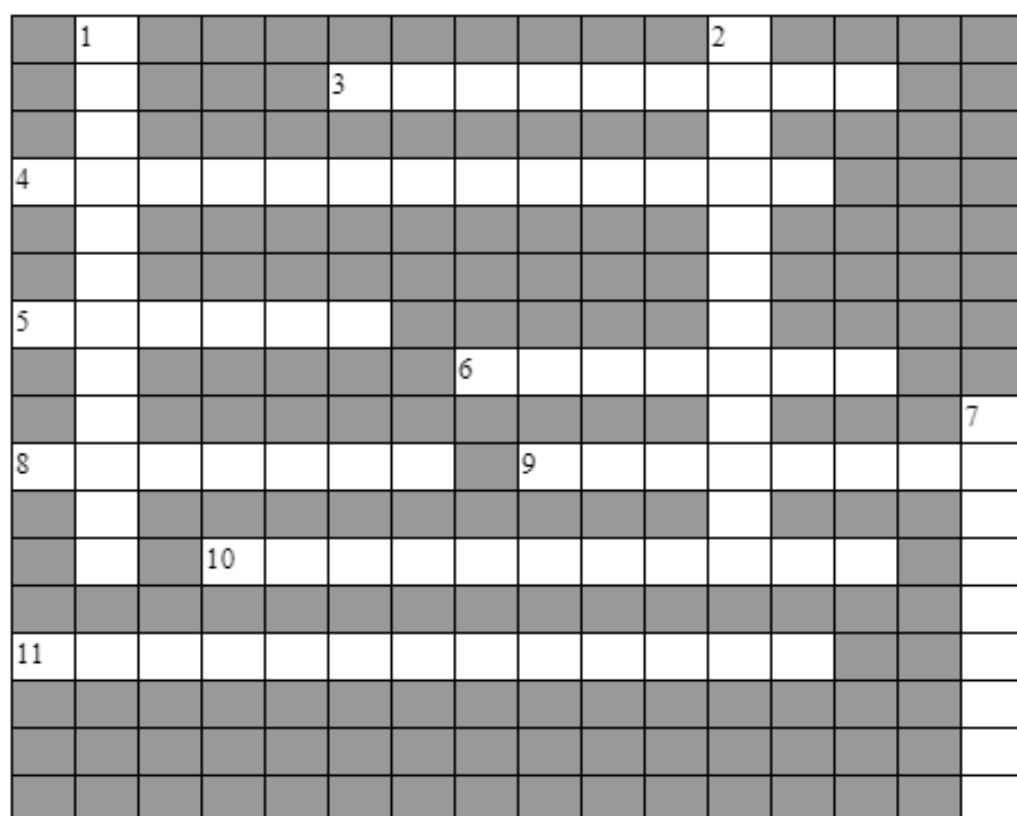
Relaciona los siguientes elementos o palabras con los cinco sentidos representados en la imagen. Añade al menos una palabra más para cada uno de los sentidos.

Susurro	picante	amargo	ruido	salsa	duro
olor					
Suave	oscuro	dulce	intenso	aroma	agudo
gritos					
Sombras	horizonte	llanto	silbido	romero	azahar

Seguramente a lo largo de tu vida has visitado muchos lugares. Elige el lugar para tu cuento y descríbelo desde el punto de vista de una parte de tu cuerpo. Puedes hacerlo desde el punto de vista de los olores que ha detectado tu nariz, los sonidos, el tacto de los pies al pisar descalzo ese lugar.... Recuerda que la ambientación de la

historia es otra pieza clave, los espacios marcan a los personajes y las reglas del juego.





ACROSS

3. persona que mientras duerme puede levantarse, andar, hablar...
4. presentimientos, presagios
5. tiempo destinado a dormir después de comer
6. persona que pronóstica el futuro
8. perteneciente o relativo a los sueños
9. acción para engañar
10. que tiene sueño o ganas de dormir
11. acción de adivinar

DOWN

1. dicho de una persona que posee clarividencia
2. creencia o fe desmedida respecto a algo
7. predicción

BLOQUE III 3. Inmersos en la trama narrativa y su análisis

Rúbrica de evaluación de los podcast a partir de los story cubes

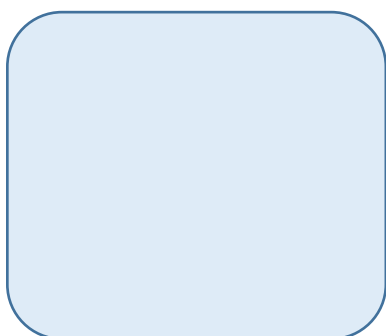
Vas a evaluar el podcast realizado por otro de tus compañeros. Rellena la siguiente tabla para valorar el trabajo de los grupos.

TÍTULO DEL PODCAST EVALUADO				
NOMBRE DEL ALUMNO QUE EVALÚA				
	No conseguido	Satisfactorio, pero se puede mejorar.	Bastante Satisfactorio	Muy satisfactorio
Contenido.	El contenido es demasiado breve y poco relevante. Muchos fallos de vocabulario o gramática impiden la comprensión.	El contenido es relevante, pero utilizan vocabulario y estructuras gramaticales inferiores a su nivel.	El contenido es relevante, han empleado léxico específico y variedad de estructuras gramaticales.	El contenido es apropiado y demuestran riqueza de vocabulario y estructuras gramaticales con gran corrección.
Escritura creativa, trama y originalidad.	Desarrollan un relato excesivamente breve y poco original.	Relato que parte de los elementos del dado, pero no los desarrolla lo suficiente, aunque se perfilan algunos rasgos de una historia breve.	Son capaces de crear una historia con principio, nudo y desenlace a partir de unos elementos dados.	Demuestran originalidad y utilizan una estructura de principio, nudo y desenlace con una ambientación y caracterización de personajes.
Trabajo en equipo	No han sabido trabajar en equipo	En general se ha trabajado de forma equilibrada, pero no siempre.	Han trabajado de forma equilibrada.	El trabajo de todos los miembros del grupo ha sido ejemplar.
Debate y	No han	Utilizan algunos	Las ideas	Las ideas sobre

expresión de opiniones. Cohesión y adecuación.	incorporado opiniones. Sus ideas no aparecen cohesionadas sino sueltas o aisladas.	conectores para conectar sus ideas y expresan alguna opinión.	aparecen generalmente cohesionadas y bien argumentadas.	la interpretación de los sueños aparecen argumentadas y el relato altamente cohesionado.
Uso de recursos tecnológicos.	Experimentan dificultades con el software <i>Anchor</i> . Problemas de grabación o recepción impiden la escucha correcta.	A pesar de algunos problemas, el podcast ha sido grabado aunque las condiciones sonoras no son ideales y no hay recursos sonoros o efectos extra.	El podcast tiene una calidad correcta, intervienen varias voces y hay al menos un recurso sonoro extra.	El podcast tiene una calidad óptima, intervienen varias voces y aparecen músicas y otros recursos o efectos sonoros que aportan mayor verosimilitud y creatividad.

¿Tradición o estereotipo?

Enumerad los pros y los contras de la siesta para preparar el debate.



¿HÁBITOS O ESTEREOTIPOS?

MAÑANA, MAÑANA

Durante mucho tiempo se ha asociado el arte de la procrastinación con un comportamiento español y latino. Parece que nos tomamos la vida con más calma y menos es estrés. Pero, ¿es eso cierto? En España se han producido más bajas laborales asociadas al estrés en los últimos años.



LA SIESTA

Parece que la cabezadita después de comer no es una práctica tan extendida. Según una encuesta reciente el 57% de los españoles nunca duermen la siesta. En la región de Murcia se practica más este hábito según el mismo estudio.



SIEMPRE DE FIESTA

Ferías, Navidad, Semana Santa...

Según un informe de la OCDE, en España se trabaja más que en Alemania. Aunque tenemos bastantes días libres durante el año, 14 días festivos al año. Solo Finlandia nos supera en Europa.



UN PAÍS DE BARES

España el país del mundo con mayor número de bares por habitante. En total hay 184.430, uno por cada 252 habitantes. Sin embargo, este número está descendiendo.



PAÍS RELIGIOSO

La religión católica ha tenido un papel importante durante siglos. Hoy en día, el 66% de los españoles se define como católico, aunque solo el 22% se muestra practicante. En 2018 el 26% se define como ateo o no creyente. La proporción de otras religiones sigue creciendo.



Las referencias literarias o intertextuales

¿Sabéis quién es Borges?

¿Por qué se habla de uno de sus laberintos al final del cuento?

Lee la siguiente definición de intertextualidad:

Intertextualidad: Propiedad por la que un texto se relaciona con otro u otros textos contemporáneos o anteriores. Si hacemos uso de ella en nuestros textos debemos asegurarnos de que el lector dispone de ese conocimiento compartido para interpretar correctamente el significado del texto.

¿Crees que se aprecian ejemplos de intertextualidad en el cuento *Me alquilo para soñar*?

Jugando con la forma y la sintaxis

Lee el siguiente fragmento de *Vivir para contarla*:

“La práctica comenzó por convencerme de que los adverbios de modo terminados en mente son un vicio empobrecedor. Así que empecé a castigarlos donde me salían al paso, y cada vez me convencía más de que aquella obsesión me obligaba a encontrar formas más ricas y expresivas. Hace mucho tiempo que en mis libros no hay ninguno salvo alguna cita textual. No sé, por supuesto, si mis traductores han detectado y contraído, también por razones de su oficio, esa paranoia de estilo”.
(García Márquez, 2002, p. 104)

Debéis elegir un tipo de palabra o categoría gramatical que queráis evitar deliberadamente en vuestro cuento, por ejemplo preposiciones, adverbios, y aplicar esta regla en un párrafo.

Voy a evitar:

Párrafo de muestra:

La trama.

Numerar las siguientes nubes que contienen los puntos más importantes que hacen avanzar la trama del relato. Ordenadlas según el orden en el que aparecen en el relato.



Contestad a las siguientes preguntas sobre la estructura de *Me alquilo para soñar*:

- ¿Sigue el relato una estructura lineal?
- ¿Cómo se distribuyen el planteamiento, el nudo y el desenlace?
- ¿Cómo se distribuyen los elementos para que le final surja mayor efecto?

Según Biedma el origen de la palabra trama, viene del verbo tramar, en el significado de atravesar hilos, produciendo ese enredo de las obras literarias, enlazando sucesos en una relación de causa-efecto. (Barella, 2015, p.99). Reflexiona ahora sobre la trama o la estructura de tu propio cuento y rodea con un círculo la respuesta apropiada en tu caso:

En el cuento todos están muy medidos	SÍ NO	Existen periodos prolongados en los que no pasa nada.	SÍ NO
Hay un golpe de efecto final	SÍ NO	La tensión va en aumento a lo largo de la historia	SÍ NO
Resulta fácil seguir el hilo de la historia	SÍ NO	Hay saltos temporales, si es así están justificados	SÍ NO
Tiene tu historia un inicio sugerente y atractivo	SÍ NO	El final mantiene el nivel de las expectativas creadas	SÍ NO

Las metáforas del lenguaje

¿Conoces el significado de las palabras siguientes?

Migas
Caza mayor
Descuartizar

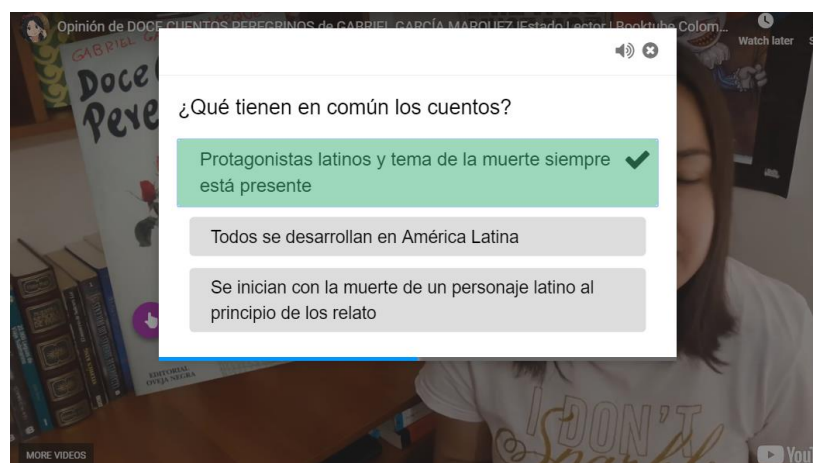
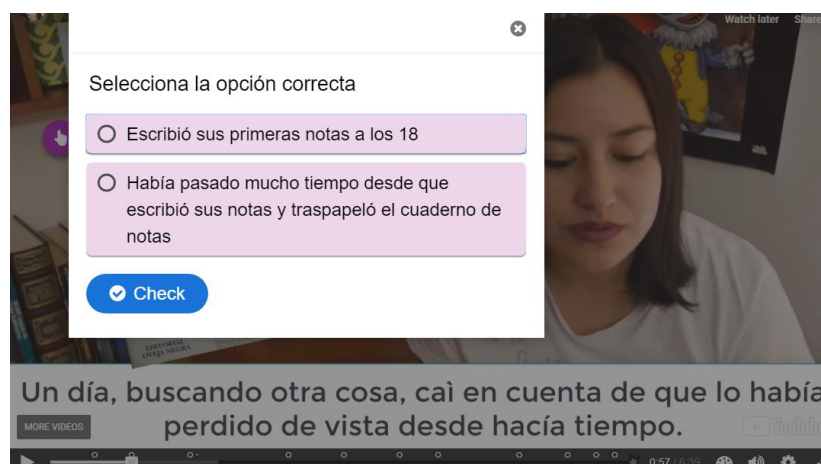
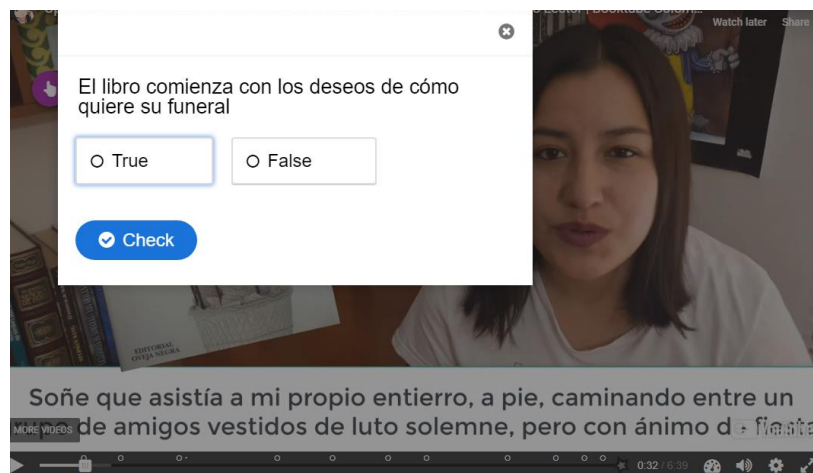
¿Qué crees que ha querido decir el autor con las siguientes frases?

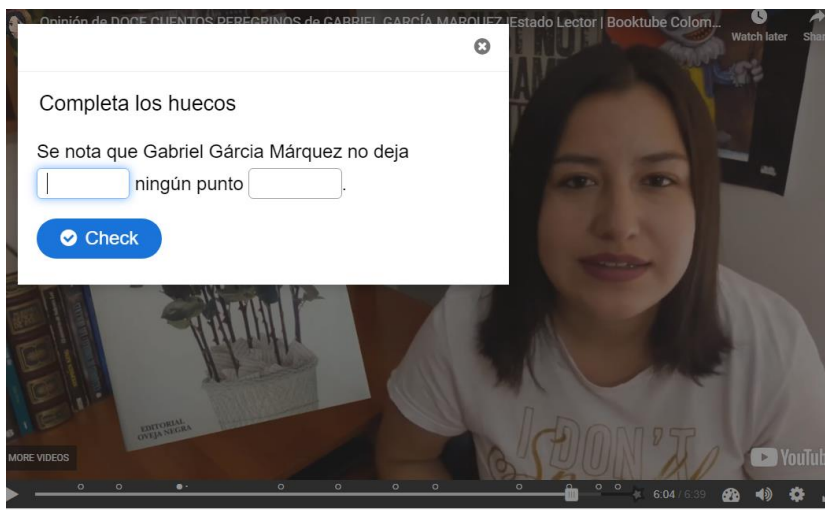
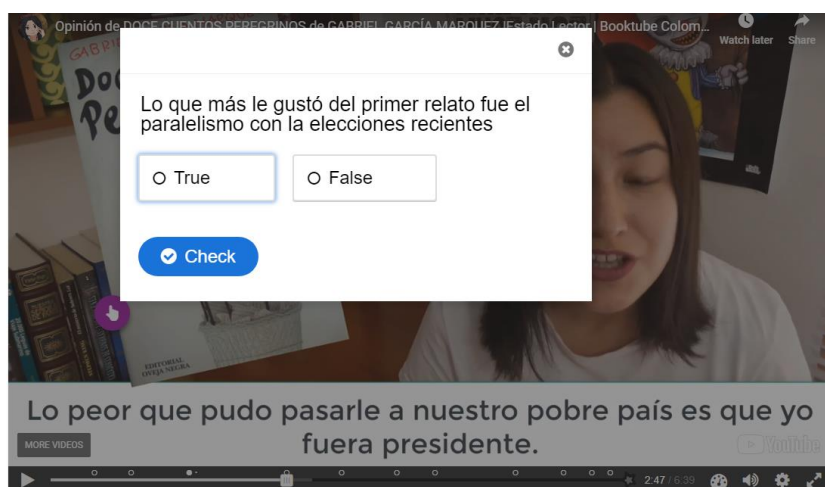
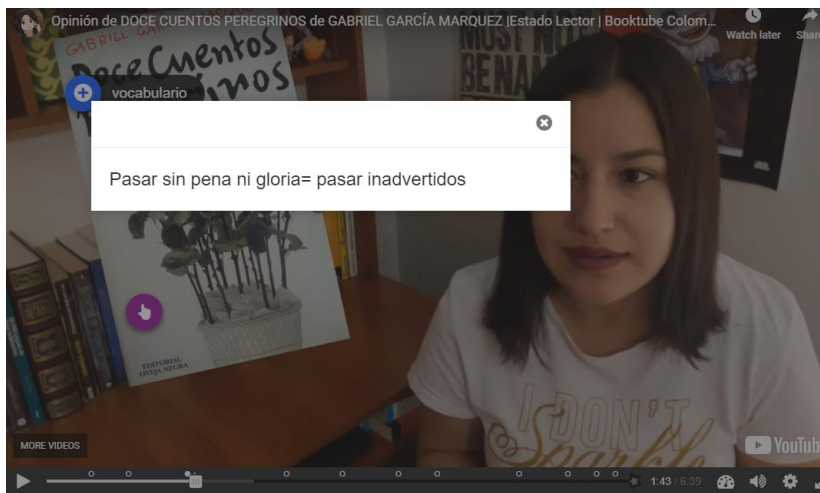
- Desmigajar el vitral
- Pasó una mañana de caza mayor en las librerías
- Comió tres langostas descuartizándolas con una maestría de cirujano

¿Cómo imaginas que serían estas tres acciones si las tomáramos de un modo literal? Busca una imagen o imágenes que las representen.

BLOQUE IV Encontramos el cuaderno. El reto del proceso de edición.

Video reseña. Se usará un video interactivo editado con h5p, en el que los alumnos tienen la posibilidad de responder a preguntas de verdadero o falso, completar huecos y responder a preguntas de selección múltiple, además de resolver algunas dudas de vocabulario. A continuación se han incluido algunos pantallazos a modo de muestra.





Cuestionario final portafolio. Autorreflexión. Coloca una X en el que mejor se ajuste a tu opinión sobre la experiencia de aprendizaje de estas semanas.

Valoración global de la experiencia

Valoración general de la experiencia de aprendizaje	Poco o nada satisfecho	Algo satisfecho pero no es lo que esperaba	En general ha sido una experiencia positiva	Muy satisfecho
La secuenciación de las actividades	No ha funcionado.	Tenía lógica, pero algunas partes han resultado demasiado breves o demasiado largas.	Ha sido adecuada.	Ha sido la mejor posible. Las actividades avanzaban en dificultad en orden progresivo.
Después de este proyecto	Sigues pensando que escribir en español no es para ti y que la lectura de obras originales es demasiado complicado.	Probablemente después de la experiencia leerás más textos en español de forma voluntaria, pero sigue pareciéndote difícil sin ayuda	Tu percepción como hablante de español ha mejorado, has visto que es posible lograr cosas que antes nunca habías hecho es español. Empezarás a leer más cuentos o historias breves.	Tu confianza ha aumentado, ahora te sientes capaz de escribir textos más largos y de ficción en español. Además, te ha animado a leer obras de autores hispanos incluso novelas.
Comprensión lectora	No ha mejorado mi trabajo con el vocabulario. Las fases de prelectura no me han ayudado lo suficiente.	Encuentro difícil comprender el vocabulario nuevo a partir del contexto, pero he ampliado mi léxico gracias a la actividad	He aprendido a usar nuevas estrategias para mejorar mi comprensión lectora. Encuentro algunos tipos de textos sobre temas abstractos complicados.	Soy capaz de enfrentarme a distintos tipos de textos y entender el hilo argumentar además de un grado elevado de detalle. Puedo leer sobre temas concretos y abstractos en español.

Conocimientos culturales	El cuento y la propuesta no han aportado información interesante.	Me han interesado algunos debates o datos curiosos, pero en general no se han trabajado muchos los aspectos culturales.	La actividad ha permitido interactuar con personas, hemos explorado y aprendido información acerca de lugares, costumbres, autores importantes hispanos. Se han cumplido mis expectativas	Se han superado mis expectativas
Los recursos audiovisuales e interactivos	No han mejorado el aprendizaje y han creado mucho retraso.	A pesar de algunos problemas técnicos los recursos eran apropiados y han aportado datos interesantes	Las redes sociales han hecho que la experiencia fuera más rica y además, no solo hemos sido receptores, también productores de contenidos en diversos canales.	He aprendido mucho sobre cómo crear contenido interesante en español que puede ser útil para otros alumnos. Gracias a la tecnología hemos podido acceder a información interesante.
Comprensión oral	Las actividades de comprensión oral de audio y video eran demasiado complejas.	Escasamente satisfecho, el interlocutor debe adaptar su discurso para que lo comprenda.	Bastante satisfecho con mi nivel de comprensión en formatos audiovisuales y en interacciones en persona con nativos.	Altamente satisfecho con mi nivel de comprensión.

Producción oral	No he observado una mejora, en la fluidez, pronunciación o entonación.	Ha mejorado levemente mi fluidez, pronunciación y entonación.	Estoy satisfecho con la mejora en mi producción oral, tanto en vocabulario, como fluidez y entonación aunque todavía cometo algunos errores e imprecisiones.	Puedo seguir un hilo de conversación sin dificultad y me expreso con bastante fluidez y de forma comprensible para mi interlocutor.
Producción escrita	No he cumplido con mis objetivos en el cuento y la antología.	El contenido, el vocabulario y la coherencia y corrección del texto son sencillos. Se producen algunos errores que dificultan la comprensión.	El contenido, vocabulario, coherencia y corrección cumplen con los objetivos, los errores no dificultan la comprensión.	He cumplido y sobrepasado mis objetivos creando un cuento con una estructura correcta y una cuidada caracterización de los personajes. He demostrado riqueza de vocabulario y empleo de estructuras variadas.

Para ayudarnos a mejorar este proyecto es importante que contestes a estas preguntas:

- ¿Qué cambiarías de esta experiencia?
- ¿Qué actividad te ha resultado más útil?
- ¿Qué parte de la escritura de tu relato ha sido más complicada para ti?
- ¿Crees que han aumentado tu entusiasmo y motivación hacia la literatura de obras originales en español?
- ¿El profesor ha sabido desempeñar una labor de guía en tu aprendizaje?

- ¿Recomendarías esta experiencia a otros alumnos? ¿Por qué?

Marca de 1 a 5 las siguientes respuestas para ayudarnos a saber si ha cambiado tu percepción de la lectura en español respecto al inicio de curso. 1 (nada de acuerdo) 5 (totalmente de acuerdo).

	Selecciona el número
Con la lectura he mejorado mi fluidez lectora	1 2 3 4 5
Me gusta leer en español	1 2 3 4 5
Enfrentarme a textos literarios me ayuda a mejorar mi vocabulario y gramática	1 2 3 4 5
Leer en español es frustrante	1 2 3 4 5
Aunque esté ocupado saco tiempo para leer un poco en español	1 2 3 4 5
Ahora soy capaz de leer de forma independiente textos que me interesan en español y lo hago con bastante frecuencia	1 2 3 4 5

FICHA DE LECTURA (taller opcional)

CLUB DE LECTURA

leyendo que es gerundio


NOMBRE AÑO

TÍTULO	GÉNERO	FECHA	DIFICULTAD	NIVEL	INTERÉS	CALIFICACIÓN
						★★★★★
						★★★★★
						★★★★★
						★★★★★

DIFICULTAD	NIVEL	INTERÉS
Muy fácil	A1	Interesante de principio a fin
Fácil	A2	La mayor parte es interesante
Adecuado	B1	Poco interesante
Difícil	B2	Nada interesante
Muy difícil	C1	
	C2	



autor:	título:	editorial:
año publicación:	páginas:	
Sinopsis:		
Lo mejor:		
Lo que menos me ha gustado:		
Lo recomendaría a alguien que....		



RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

CRITERIOS COMUNICATIVOS

Evaluación de la expresión escrita (tabla holística)

	Supera expectativas 4 puntos	Logra las expectativas 3 puntos	No logra las expectativas 2-1 puntos	No puntuable
CONTENIDO	El cuento demuestra el uso de una buena estructura, ambientación y caracterización de personajes a través de sus acciones y descripciones. Trama bien desarrollada. También ha contribuido al desarrollo de otros materiales de la antología en el proceso de edición global. Es capaz de jugar con los rasgos de los géneros textuales.	Correcto desarrollo de la trama y los elementos del cuento. Se aportan algunos detalles.	El cuento es demasiado breve y no responde a los requisitos. Personajes poco esbozados y trama o conflicto poco desarrollado.	Cuento no completado o finalizado
COHESIÓN Y ORGANIZACIÓN	Excelente organización del texto incluyendo los tres actos con buenas	Cuento con una correcta estructura y elementos de cohesión,	Bastante organizado, pero algunas partes guardan poca	Información incoherente y desorganizada

	transiciones. Demuestra el conocimiento de estructuras variadas	aunque los elementos se repiten	coherencia o hay saltos bruscos	
RIQUEZA LINGUISTICA	Es capaz de usar un vocabulario rico y de usar sus conocimientos sobre formación de palabras.	Su repertorio lingüístico le permite crear un relato verosímil, pero aparecen algunos errores de léxico o imprecisiones.	Su repertorio lingüístico no le permite hacer descripciones o expresar ideas complejas	Repertorio lingüístico excesivamente limitado
CORRECCIÓN	Demuestra un dominio alto de la gramática con escasos errores. Los errores que se producen suelen ser errores al tratar de usar estructuras nuevas.	Control gramatical relativamente alto, los errores no impiden la comunicación.	Control razonable de estructuras sencillas, hay errores pero no dificultan gravemente la comprensión	Comete errores básicos de forma sistemática

Evaluación de la expresión oral

	Supera expectativas 4 puntos	Logra las expectativas 3 puntos	No logra las expectativas 2-1 puntos	No puntuable
CONTENIDO	Participa con un discurso relevante y apropiado en todas las actividades de expresión oral. Se expresa con enunciados de calidad.	Generalmente participa en las actividades de expresión oral de forma pertinente.	Su participación es escasa o el contenido bastante breve.	No comunica suficiente información
COHESIÓN Y ORGANIZACIÓN	Es capaz de construir un discurso cohesionado con las ideas bien engarzadas, expresando puntos de vistas de forma coherente y cumpliendo con los objetivos comunicativos adecuándose al contexto.	Su discurso es normalmente claro y bien articulado	Emite enunciados demasiado breves y con muchas pausas	Output insuficiente para ser evaluado
RIQUEZA LINGUISTICA	Amplio repertorio lingüístico que le permite	Amplio repertorio lingüístico sin evidenciar la	La información sencilla la transmite con una precisión	Repertorio lingüístico muy limitado

	expresarse sobre diversos temas, a pesar de alguna imprecisión ocasional	búsqueda de la palabra apropiada al hablar de temas generales	razonable pero en temas más complejos encuentra bastantes dificultades	
CORRECCIÓN	Alto control gramatical. Pequeños errores que en ocasiones el propio estudiante es capaz de autocorregir	Control gramatical relativamente alto. Los errores no impiden la comunicación.	Control razonable de estructuras sencillas, hay errores pero no dificultan gravemente la comprensión	Comete errores básicos de forma sistemática

Evaluación de comprensión lectora y oral

	Supera expectativas 4 puntos	Logra las expectativas 3 puntos	No logra las expectativas 2-1 puntos	No puntuable
CONTENIDO Es capaz de seguir el hilo argumental, en entrevistas y otros formatos audiovisuales				
COHESIÓN Y ORGANIZACIÓN Es capaz de percibir las partes que organizan un texto literario y una noticia				
RIQUEZA LINGÜÍSTICA Demuestra conocimiento de léxico propio de aprendientes de nivel B1-B2				

CRITERIOS CULTURALES

	Supera expectativas 4 puntos	Logra las expectativas 3 puntos	No logra las expectativas 2-1 puntos	No puntuable
--	---------------------------------	------------------------------------	---	--------------

Es capaz de investigar y encontrar información relevante				
Maneja los recursos disponibles y es capaz de elaborar productos de valor intercultural.				
Colabora en el debate intercultural con contribuciones relevantes				
Es capaz de reflexionar sobre temas universales a partir de los textos literarios y desmonta estereotipos				

CRITERIOS ACTITUDINALES (Escala holística)

4	El estudiante demuestra grado de implicación que sobrepasa las expectativas, reflexiona de forma constante sobre su aprendizaje. Colabora en las tareas grupales y participa respetando otras opiniones. Adopta una actitud positiva ante el error y participa también en actividades opcionales.
3	El estudiante ha elaborado todas las actividades del portafolio de forma correcta y ha participado activamente en la mayoría de las actividades fuera y dentro del aula. Demuestra habilidad para el trabajo cooperativo. Reflexiona sobre el aprendizaje.
2	En general participa y realiza las actividades, pero no siempre. No toma en serio la retroalimentación suministrada ni actúa sobre ella para mejorar su aprendizaje.
1	Participación escasa. No desarrolla una reflexión en profundidad ni se implica suficientemente en las tareas grupales.
0	Nula o escasa participación en las tareas grupales o por parejas. No completa las tareas de autorreflexión del portafolio. No demuestra respeto ante los debates.