



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**  
*Centro de Estudios de Postgrado*

Trabajo Fin de Máster

# **EL TEXTO NARRATIVO A TRAVÉS DE UN TALLER DE ESCRITURA CREATIVA**

**Alumno/a: Torres López, Alberto**

Tutor/a: Prof. D. Manuel Molina González  
Dpto: Filología Española

**Junio, 2019**

*Confío en que esta obra sea también útil para quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga su puesto en la enseñanza; para quien tiene fe en la creatividad infantil, para quien sabe qué virtud liberadora puede tener la palabra. “Todos los usos de la palabra para todos”, me parece un lema bueno y con agradable sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.*

Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*.

# Índice

<b>Resumen y palabras clave</b> .....	4
<b>Capítulo I: consideraciones previas</b> .....	5
1. Introducción .....	5
2. Justificación .....	5
3. Objetivos .....	7
<b>Capítulo II: Marco teórico</b> .....	8
<b>1. La escritura</b> .....	<b>8</b>
1.1. De la escritura a la expresión escrita. ....	8
1.2. Expresión oral, expresión escrita y desarrollo cognitivo .....	10
1.3. Competencia lingüística y competencia digital.....	11
<b>2. El aprendizaje de la expresión escrita</b> .....	<b>13</b>
2.1. Adquisición del código escrito .....	13
2.2. Desarrollo y ejercicio de la expresión escrita.....	14
2.3. El papel de la lectura .....	15
<b>3. La enseñanza de la expresión escrita</b> .....	<b>16</b>
3.1. La escritura basada en el proceso .....	17
3.1.1. La corriente expresiva .....	18
3.1.2. La corriente cognitiva.....	19
3.1.3. La corriente neorretórica .....	20
3.1.4. La corriente sociocultural.....	21
<b>3.2. Pasos durante el proceso de escritura</b> .....	<b>21</b>
3.2.1. Antes de la escritura: los textos modelo.....	21
3.2.2. Durante la escritura: un proceso estructurado.....	22
3.2.3. Después de la escritura: comentarios, crítica y evaluación .....	22
<b>4. La escritura creativa</b> .....	<b>23</b>
4.1. ¿En qué consiste?.....	23
4.2. Los talleres de escritura creativa: algunos precedentes .....	24
4.2.1. En Estados Unidos .....	25
4.2.2. En Francia .....	26
4.2.3. En Italia.....	26
4.2.4. En España .....	29
4.2.5. En Latinoamérica.....	29

<b>Capítulo III: Propuesta didáctica .....</b>	<b>31</b>
1.Introducción .....	31
2. Objetivos .....	31
3. Contenidos .....	32
4. Metodología.....	34
5. Competencias.....	35
6. Recursos y materiales .....	36
7. Evaluación .....	37
8. Temporalización .....	39
9. Guía didáctica.....	39
<b>Conclusiones .....</b>	<b>61</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>62</b>
ANEXO I.....	64
ANEXO II.....	67
ANEXO III.....	69
ANEXO IV .....	72
ANEXO V .....	75
ANEXO VI .....	76
ANEXO VII .....	81

## Resumen y palabras clave

En este trabajo proponemos una secuencia didáctica relacionada con la escritura creativa y el texto narrativo. Primero, estudiaremos de una manera más teórica el concepto de escritura, su proceso de enseñanza y aprendizaje y algunas propuestas de talleres de escritura creativa. Después, nos centraremos en elaborar una propuesta realista y práctica que trabaje la narración y sus características y la expresión escrita, todo ello dirigido a 1º de Educación Secundaria Obligatoria. El trabajo que llevaremos a cabo estará enfocado a realizar un proyecto o tarea final, la redacción de un relato breve de carácter narrativo. El alumnado trabajará en grupos cooperativos a lo largo de toda la secuencia, que está pensada para el desarrollo de la imaginación y el análisis de una tipología textual concreta como es el texto narrativo.

*Texto narrativo, escritura creativa, trabajo cooperativo, expresión escrita, taller literario.*

## Abstract and key words

In this paper I propose a unit of work dealing with creative writing and narrative text. Firstly, I will study the concept of writing using a theoretical approach, together with its learning-teaching process and some proposals of creative writing workshops. Secondly, I will focus on the development of a realistic and practical proposal which works on narrative text and its characteristics in the written expression, all of that addresses to the First year of Compulsory Secondary Education. The final assingment will be conducted to the creation of a final project or task, the composition of a short narrative story. Students will work in cooperative learning throughout the sequence, which is thought to develop the imagination and the analysis of a specific typology of text in this case the narrative one.

Narrative text, creative writing, cooperative learning, written expression, literary workshop.

## **Capítulo I: consideraciones previas**

### **1. Introducción**

Desde un mensaje de texto hasta una carta de motivación, pasando por la lista de la compra. La escritura es una actividad lingüística que el individuo practica en mayor o menor medida todos los días. En la sociedad actual es fundamental manejar esta práctica, quizás más aún que hace unas décadas debido a la generalización del uso de Internet, las redes sociales y los dispositivos móviles. Puede sonar a tópico, pero lo cierto es que probablemente solo sea un pequeño porcentaje de la población de nuestro país el que no escribe más de mil palabras al día en un dispositivo electrónico. Pedagogos y docentes ven aquí un arma de doble filo, ya que existe la conciencia social de que escribir sin seguir la norma en Internet es lo habitual. Esto puede suponer que, aunque el individuo escribe más al día, su escritura se empobrece y se fosilizan en él errores ortográficos, sintácticos o de estilo.

El docente de Secundaria ha de aprovechar esta arma y explotarla en beneficio del alumno. Como profesores de esta etapa, no podemos obviar que la mayoría del alumnado del primer ciclo de la ESO ya posee un dispositivo móvil propio y accede de manera diaria a Internet. Esto supone escribir y leer contenidos en línea muchas horas a la semana. Actualmente es labor del profesor formar a los alumnos de esta etapa en un uso responsable y provechoso de Internet y del lenguaje escrito que ponen en práctica de manera diaria, aunque sea en red. Qué mejor manera de trabajar la escritura que de una forma creativa.

Siguiendo esta línea, hemos elaborado esta propuesta didáctica para la materia de Lengua y Literatura. En este primer capítulo se habla de consideraciones previas a tener en cuenta como las razones, tanto teóricas como prácticas, que nos han llevado a la redacción de este trabajo, y los objetivos que se pretenden alcanzar con el mismo. El segundo capítulo continúa con la fundamentación teórica relacionada con el tema de la escritura. Esta fundamentación se encuentra dividida en cuatro bloques: la escritura y sus implicaciones, el proceso de aprendizaje, el desarrollo de su enseñanza y, por último, un breve acercamiento a la escritura creativa y a algunos de sus máximos exponentes y corrientes.

### **2. Justificación**

Tal y como definimos la escritura en el segundo capítulo, esta consiste en la manifestación de la actividad lingüística humana. En las últimas décadas se concibe más bien con un fin social y comunicativo, y ha pasado a suponer un eje fundamental en la comunicación interpersonal, debido a la generalización de la escritura y de la

*alfabetización* entre gran parte de la población, al menos de España. La expresión escrita resulta imprescindible para, además de para la comunicación, la transmisión del conocimiento y la estructuración del pensamiento. Como veremos más adelante, la relación entre expresión oral y escrita determinan el desarrollo cognitivo del individuo. Su proceso de enseñanza-aprendizaje es, por ende, piedra angular de los contenidos que se estudian en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

La expresión escrita es una disciplina que se trabaja a lo largo de toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en distintas materias. Principalmente su desarrollo se lleva a cabo en la materia de Lengua y Literatura, no por capricho, sino porque así lo señala la legislación vigente. Tras consultar el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato observamos que, para el primer ciclo de la ESO existen cuatro bloques principales de contenidos. De ellos, el segundo bloque es “Comunicación escrita: leer y escribir”. En la parte relativa a la escritura, se determina lo siguiente como contenido del primer ciclo:

Escribir.

Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.

Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar, ámbito social.

Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y escritura de textos dialogados.

Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.

Es por ello que el profesorado debe establecer una parte considerable de las sesiones de clase a trabajar la escritura. De la misma manera, el mismo bloque dos determina la lectura como un contenido fundamental dentro del currículo de la materia de Lengua y Literatura, así como el cuarto y último bloque se denomina “Educación literaria”. Como veremos más adelante, *leer y escribir* son dos actividades lingüísticas que se encuentran estrechamente relacionadas no solo en materia legislativa, sino también en los procesos cognitivos que se activan en el individuo al realizar dichas actividades.

Nos detendremos también en este trabajo en el ámbito de la tipología textual, y es que en la mayoría de las ocasiones la producción escrita va adscrita a un género determinado. Para explotar de manera concreta en la materia de Lengua y Literatura la *escritura* como proceso es rentable desde el punto de vista pedagógico adscribirla a una tipología textual determinada. En esta ocasión, nos centraremos en el texto narrativo por su versatilidad a la hora de encontrar subgéneros dentro de él como el cuento, la fábula o el mito; así como por la presencia de otros fragmentos de diferente tipología textual en la narración, como son el texto dialogado o descriptivo.

Por último, intentaremos trabajar la expresión escrita desde un ámbito más creativo. Porque, como dicen Barella y Alonso (2017: 13), para trabajar la escritura es necesario tener en cuenta reglas, normas y procesos que nos hacen pensar en el típico engranaje gris. Pero este proceso puede tomar algo más de color cuando le colocamos a la escritura el apellido de *creativa*.

### **3. Objetivos**

Los objetivos, por tanto, que nos proponemos en la elaboración de este Trabajo Fin de Máster son:

- a. Realizar un acercamiento teórico al concepto de escritura y a la evolución de la misma.
- b. Relacionar el proceso de adquisición y aprendizaje de la escritura con su enseñanza.
- c. Conocer algunas propuestas de escritura creativa o talleres de escritura del panorama español e internacional.
- d. Relacionar la escritura del texto narrativo con la legislación vigente para elaborar una propuesta contextualizada.
- e. Estudiar el texto narrativo, sus características y los elementos que lo conforman, así como reconocerlos en un contexto literario.
- f. Fomentar el gusto por la lectura a través de obras enfocadas a un público más juvenil.
- g. Reflexionar sobre el proceso de escritura de un texto narrativo.
- h. Elaborar una propuesta didáctica para la materia de Lengua y Literatura para el curso de 1º de ESO en la que trabajaremos la expresión escrita, el texto narrativo y la escritura creativa.

## Capítulo II: Marco teórico

Este capítulo constituye un acercamiento teórico al proceso de escritura y creación, con el que luego trabajaremos en la propuesta didáctica. Hablaremos de manera general de qué es la escritura y su enfoque social y cognitivo; del aprendizaje de la expresión escrita y de cómo mejorar su práctica; del proceso de enseñanza de la misma; y, por último, de la escritura creativa y los talleres o propuestas para su ejercicio.

### 1. La escritura

#### 1.1. De la escritura a la expresión escrita.

*Escribir*: representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie.<sup>1</sup>

Así define la Real Academia Española el fenómeno de la escritura. Y es que, no en vano, podríamos definir, de manera funcional, la *escritura* como la representación física de la palabra o de la oralidad; como la manifestación de la actividad lingüística humana. La oralidad y la comunicación son algo universal ya que, como señala Cassany (2016: 23):

Partiendo de la base de que la oralidad – al contrario que la escritura – es universal porque se encuentra en todas las civilizaciones y que, en consecuencia, puede tener alguna base natural o genética, nadie duda de que lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en sentido actual.

Según Clayton (2013), los orígenes del alfabeto se remontan hacia el año 1850 a.C., momento de la historia en el que se sitúan unos símbolos encontrados en una pared en el Alto Egipto. La escritura y el alfabeto jeroglíficos de los egipcios viajó hacia el noroeste, y un alfabeto llegó a imponerse en la zona que hoy conocemos como Europa. Los griegos habían utilizado un sistema silábico de escritura, pero los comerciantes de este pueblo encontraron en las ciudades fenicias donde negociaban un alfabeto más sencillo. Este sistema comenzó a extenderse a partir del siglo IX a. C.

Pero sería el sistema latino del Imperio Romano el que se extendería en mayor medida, debido especialmente a la importancia de Roma como entidad política. Además, la apuesta de sus gobernantes por la construcción de bibliotecas ha dejado a los expertos numerosos testimonios escritos de esta época. Pasando por las tablillas de cera, los pergaminos e, incluso, los grafitis en las paredes de la antigua ciudad de Pompeya, llegamos al siglo XV y a la invención de la imprenta y el uso del papel como

---

<sup>1</sup> Diccionario de la Real Academia Española: <https://dle.rae.es/>

soporte para la escritura. Aunque la historia ha atribuido el éxito a Johannes Gutenberg como padre de la imprenta y a su Gran Biblia de Mainz, este éxito es discutido debido a la existencia de una imprenta de tipos móviles en Corea en 1407, cuarenta y cinco años antes de la *invención* de Gutenberg.

No es hasta bien entrado el siglo XVIII cuando la escritura experimenta un cambio totalmente renovador. La Revolución Industrial trajo una imprenta de vapor de alta velocidad, que supuso la aparición de las prensas rotativas. Fue a partir de aquí cuando se generalizó la producción escrita de periódicos, anuncios, folletos, libros y panfletos. Esta revolución lo fue en todos los sentidos para la escritura, apareciendo también en 1872 la máquina de escribir de Remington. Aunque el porcentaje de analfabetismo descendió considerablemente en los siglos XVIII y XIX, es en el siglo XX cuando el *alfabetismo* crece de manera exponencial. Hasta este momento de la historia, solo un pequeño porcentaje *letrado* de la población sabía leer y escribir. Es a partir de este momento cuando la escritura empieza a extenderse notablemente.

Sin lugar a dudas, la escritura se está viendo envuelta en estos años en un proceso de cambios sin precedentes. La generalización de ordenadores ya supuso un cambio de sistema, pero el hecho de que casi cada niño tenga un teléfono inteligente propio en sus manos a los trece años<sup>2</sup> modifica totalmente las reglas del juego. Aunque hay voces que señalan los peligros que esto entraña, la comunidad docente tiene que adaptarse a este cambio y jugar esta carta a su favor, concibiendo que un alumno de educación secundaria escribe miles de oraciones al día a través de dispositivos electrónicos, mientras que no ocurre igual con la escritura en papel. Para el profesorado, la dicotomía está bastante clara: adaptarse a las nuevas tendencias o mantenerse al margen de los cambios que vivimos en la actualidad. Daniel Cassany (2011: 20), a modo de ejemplo, reconoce la aparente paradoja de escribir sobre cómo se lee y se escribe en la galaxia digital en un libro impreso: “no puedo dejar de sentirme como un monje medieval que escribe en latín cuando en la calle hablan romance”.

Después de esta evolución, se llega al siglo XXI con la concepción de la escritura como algo fundamentalmente social y con un fin comunicativo. Ya el MCER (2002: 64) señala esta actividad como *expresión escrita*, y la define como la producción de un texto escrito que es leído por uno o más lectores. Numerosas disciplinas han venido en los últimos años a realizar aportaciones teóricas que han transformado el concepto de *escritura* en el de *expresión escrita*, y que han supuesto consecuencias importantes en

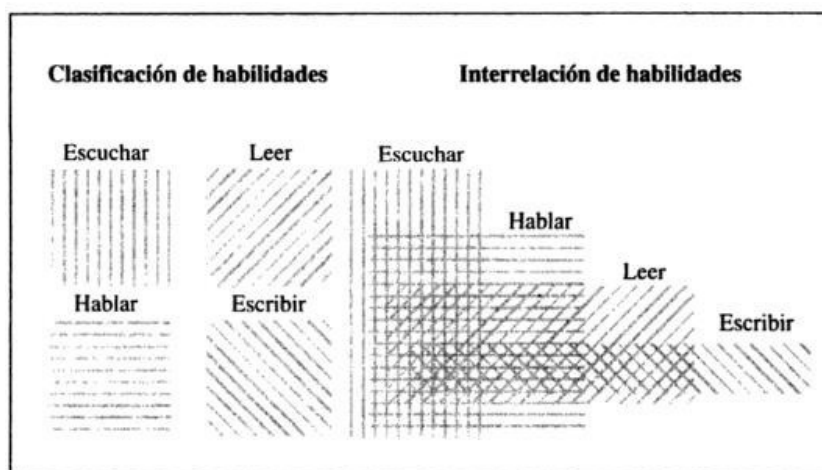
---

<sup>2</sup> Información extraída del periódico *El País* en [https://retina.elpais.com/retina/2019/04/03/tendencias/1554300254\\_330345.html](https://retina.elpais.com/retina/2019/04/03/tendencias/1554300254_330345.html) [Última consulta: 15/05/2019]

la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Bajo este enfoque comunicativo se debe articular la enseñanza de la expresión escrita en nuestros centros de enseñanza, según recoge además la legislación vigente<sup>3</sup>.

## 1.2. Expresión oral, expresión escrita y desarrollo cognitivo

La composición escrita en su conjunto requiere la aplicación de unas habilidades y conocimientos lingüísticos para que se realice con éxito. En primer lugar, requiere de un conocimiento profundo del código, o idioma, que se va a emplear. El conocimiento de este código ha de abarcar todas las actividades comunicativas de la lengua, que el MCER (2002: 60) clasifica en actividades y estrategias de expresión (oral y escrita) y de comprensión (auditiva y de lectura). Y es que la expresión escrita puede tratarse de la habilidad lingüística más compleja, ya que implica en numerosas ocasiones el uso del resto de actividades de la lengua (desde la comprensión de lectura en la fase de revisión y redacción, hasta su posible aunque no obligatoria proyección oral). Así lo ilustra Cassany (2016):



Cuadro 1. Extraído de Cassany (2016: 40).

Podemos afirmar que la expresión escrita es una herramienta que presenta toda la complejidad del lenguaje humano, y precisamente por esta razón tardó más tiempo a lo largo de la historia que la expresión en oral en generalizarse y fijarse. Pero la relación entre oralidad y escritura ha experimentado un cambio radical en las últimas décadas.

Según varios estudios citados en Cassany (2016: 42), la generalización de la escritura en distintas sociedades, y no solo el empleo de la oralidad, supuso un factor diferencial de enorme impacto. Este factor diferencia entre sociedades orales (en las que la oralidad es la única forma de interacción) y sociedades *alfabetizadas* (la expresión

<sup>3</sup> REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015.

escrita convive como actividad comunicativa junto con la oralidad). Pese a que, como señala el autor, esta dicotomía es exagerada y, en ocasiones, simplista, los estudios arrojan algo de luz sobre el avance cognitivo que supuso la generalización de la escritura.

Partiendo del concepto del origen social de lenguaje y pensamiento, podemos entender que la comunicación oral y escrita tengan su influencia de igual manera en el pensamiento individual. Así, el desarrollo de las actividades comunicativas influye en el pensamiento y en la capacidad cognitiva del individuo.

De esta manera, las denominadas sociedades orales asocian la comunicación a un contexto diario y de cotidianidad, a un espacio y tiempo concretos. Además, las formas de comunicación se reducen al diálogo o la conversación, de tal forma que la actividad lingüística se reduce en ocasiones al *yo* enunciador y al *tú* interlocutor. Por otro lado, al no poder “almacenar” con otro método la información, la sociedad graba ese saber en el propio individuo mediante refranes, proverbios, tradiciones o, en ciertas ocasiones, con hábitos asociados a la única palabra escrita durante muchos años, la historia de las religiones. Todos estos factores tienden a dificultar la capacidad de abstracción del individuo.

En contraposición, los individuos de sociedades *alfabetizadas* o de culturas *escritas*, pueden utilizar el lenguaje sin necesidad de un interlocutor y al margen de un contexto temporal y espacial. Gracias a este factor, su actividad comunicativa adopta una perspectiva más objetiva. Igualmente la escritura permite almacenar y recopilar el conocimiento, así el individuo focaliza sus capacidades cognitivas en el análisis y el razonamiento, ya sin la obligación de memorizar y transmitir oralmente el saber.

En otras palabras: la expresión escrita contribuye al desarrollo cognitivo del individuo, de manera que este aumenta su capacidad de abstracción, pone en práctica un razonamiento más lógico y adquiere el conocimiento del metalenguaje. Todo esto hace crecer de manera exponencial la competencia lingüística.

### **1.3. Competencia lingüística y competencia digital**

Según la legislación vigente en España<sup>4</sup>, la competencia lingüística se puede definir como:

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su

---

<sup>4</sup> Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, pág. 6.

repertorio plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. Las lenguas que utiliza pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición y constituir, por tanto, experiencias de aprendizaje de lengua materna o de lenguas extranjeras o adicionales.

Los docentes de todas las materias se encuentran obligados a contribuir al desarrollo de esta competencia clave. Su ejercicio tiene más incidencia, si cabe, en la materia de Lengua y Literatura Castellana, ya que la lengua española, vehículo de comunicación, es objeto de estudio de esta materia. El docente debe contribuir a su mejora en el aula y fuera de ella. Pero, tras leer esta definición, no debemos perder de vista que hemos de trabajar tanto el formato escrito, como el formato oral. El ejercicio de la expresión escrita, si se enfoca desde el trabajo colaborativo, contribuye a la práctica oral y escrita en el aula.

Sin embargo, en la sociedad actual es imposible no detenerse un momento a valorar cómo internet y la tecnología han cambiado nuestra forma de vivir y de comunicarnos. Es imposible imaginar un presente sin internet, de la misma manera que no podemos considerar que el alumnado de secundaria es ajeno a este mundo. Afortunadamente, cada vez más centros de secundaria se encuentran digitalizados, y cada vez un mayor número de docentes trabajan con la ayuda de aulas o entornos virtuales. Es igualmente tarea del profesorado desarrollar la competencia digital. La actividad y la comunicación del alumnado a través de la red suponen un alto porcentaje de la actividad lingüística de la que hace uso al día. De esta manera, competencia digital y lingüística en la educación secundaria se encuentran irremediamente unidas. Es una obligación para el docente del presente y del futuro aprovechar esta asociación y tomar de ella el carácter colaborativo que, en numerosas ocasiones, impera en la red, con el objetivo de trasladarlo al aula.

El desarrollo de esta competencia entre el alumnado conocido como *nativo digital* es fundamental. Según señala Cassany (2011: 27), en la mayoría de las ocasiones, el uso que hace el alumnado de la red persigue un fin fundamentalmente lúdico. Existen numerosas herramientas web para la búsqueda, creación y edición de contenidos en las que el profesor debe formar al alumnado en los centros de enseñanza. El profesorado debe canalizar este esfuerzo, trabajando con la mirada puesta en:

- la autoría, la propiedad intelectual o el plagio en la red;
- la ortografía y la corrección gramatical en esta modalidad de *expresión escrita*;
- géneros discursivos (tanto propios de internet, como los tradicionales) y
- recursos para leer (desde motores de búsqueda de información hasta diccionarios en línea), escribir y editar información (traductores, herramientas gramaticales o procesadores de texto).

## 2. El aprendizaje de la expresión escrita

### 2.1. Adquisición del código escrito

En el momento en el que un centro de secundaria recibe a su alumnado por primera vez, este tiene en torno a los 12 años de edad. Procede de un centro de primaria en el que, por regla general, ha adquirido conocimientos básicos relacionados con las distintas materias de las que consta el currículo de esta etapa educativa, entre las que se encuentran la lectura y la escritura. El docente de secundaria no parte de un puñado de barro, lo hace más bien de un jarrón de cerámica a medio moldear, al que todavía le faltan unos años de modelaje en cuanto a lo que a expresión escrita se refiere. No por ello es menos importante partir de la base en este trabajo: *¿cómo aprendemos el código escrito los seres humanos?*

Como trataremos a continuación, la adquisición del código escrito se realiza, fundamentalmente, a través de tareas de *input*. Así lo señala Cassany (2011c: 59):

El código no nace con nosotros almacenado en el cerebro, sino que lo absorbemos del exterior. Podemos tener o no una capacidad innata para adquirirlo, pero los conocimientos lingüísticos vienen del exterior.

Como señalan Melzi y Ely (2010: 430), esta adquisición es más rápida para los niños que se crían en sociedades alfabetizadas y que se enfrentan de manera cotidiana a diversos grados de experiencia lectora en sus comunidades, suponiendo esto un inicio a la educación en *lectoescritura* y al comienzo de la adquisición del código escrito.

Como afirman estos autores, es convencional hablar de este concepto de *lectoescritura* como paso previo a la adquisición de la expresión escrita. El aprendizaje de la escritura y la lectura están ligados y ambas influyen y se ven influidas por el desarrollo del lenguaje del niño y su conocimiento metalingüístico.

En un primer momento de la escritura de los niños, hay poca relación entre la serie de letras escritas y lo que pretenden decir. Entre el desarrollo inicial de la ortografía y el momento en el que conocen las convenciones ortográficas pueden pasar años. En este periodo tiene especial incidencia la práctica de la escritura de diferentes géneros literarios, ya que estos pueden presentar características concretas y específicas que van moldeando la escritura del aprendiz. Para tener una cierta competencia en expresión escrita, el niño debe conocer distintos géneros literarios.

Como apuntan Melzi y Ely (2010: 443), en los primeros años de escolarización es frecuente el ejercicio del estilo expresivo y expositivo, pero no se suele practicar el desarrollo de la escritura narrativa. Frente a la organización lógica de la escritura expositiva, las narraciones imaginarias se caracterizan por seguir un orden cronológico. El desarrollo de esta escritura estimularía, al mismo tiempo, la expresión escrita del alumnado y su creatividad.

## 2.2. Desarrollo y ejercicio de la expresión escrita

Más allá de la adquisición temprana del código escrito, el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, en el ser humano es un proceso vital, que progresa desde la niñez hasta la edad adulta, según Melzi y Ely (2010: 415). Entre las prácticas que contribuyen a este desarrollo, se incide especialmente en la etapa educativa y formativa del individuo, etapa en la que se pueden destacar actividades relacionadas con la lengua como la lectura y comprensión de textos, la copia de fragmentos escritos, el estudio de reglas gramaticales, la comprensión oral, etc. Pero no todas estas actividades inciden de la misma manera en el entrenamiento de la expresión escrita.

A lo largo del siglo XX, se realizaron numerosos estudios en los que se trataba de responder a la cuestión de cómo mejorar y trabajar el desarrollo de la expresión escrita en el alumnado. Todos estos estudios, recogidos en Cassany (2011c: 60-67), vienen a aportar datos empíricos y conclusiones sobre algunas prácticas que inciden de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura:

a. La lectura por placer es una práctica que mejora, además de la comprensión lectora, de manera muy significativa la adquisición y el desarrollo del código escrito. Además, parece ser imprescindible. En varios grupos de control de estudiantes de entre 15 y 20 años, los grupos que más actividades de lectura habían practicado obtenían los mejores resultados en expresión escrita.

b. Las prácticas de escritura como cursos de redacción y expresión también inciden de manera positiva en la mejora de la escritura, pero no demuestran ser tan efectivas como la lectura. En los grupos de estudiantes en los que se planteó este estudio, aquellos en los que se combinaba la lectura y este tipo de prácticas de escritura mejoró de manera exponencial la expresión escrita, mientras en los grupos en los que estas prácticas no se combinaban con la lectura la mejora de la escritura no era tan alta.

c. La corrección al alumnado supone igualmente un factor positivo en el progreso del aprendizaje de la expresión escrita, pero presenta un matiz. La corrección es eficaz cuando se realiza durante el proceso de redacción del texto, pero pierde utilidad cuando se hace al final del mismo.

d. El estudio de la gramática entendida como instrucción formal (ejercicios y reglas de gramática) no es efectivo de cara a la mejora de la expresión escrita. En los grupos con los que se experimentó con esta variable, su estudio no tuvo una incidencia directa con el perfeccionamiento de la escritura. No obstante, se demostró que es más beneficioso el estudio de la literatura que el de la gramática para esta causa.

e. La práctica de la ortografía forma al alumnado en convenciones y reglas ortográficas, de cara a no cometer errores de este tipo. La segmentación en sílabas y la

analogía por regularidad con otras palabras son prácticas que ejercitan este aspecto, pero su ejercicio no incide en la mejora del proceso de composición de un texto como tal.

Podemos establecer, por tanto, que en la materia de Lengua y Literatura existe una variedad de actividades que contribuyen al aprendizaje de la escritura. Sin embargo, es la lectura la práctica más eficaz a la hora de mejorar la expresión escrita de nuestros discentes.

### **2.3. El papel de la lectura**

Como piedra angular en la enseñanza de la expresión escrita, el profesorado debe tener también como objetivo el desarrollo de la competencia literaria. La escuela empezó a perseguir este fin en la década de los años sesenta. De acuerdo con Colomer Martínez (2015: 122), fue en este momento cuando se comenzó a prestar atención a una actividad que parecía verdaderamente rentable para la formación del alumnado: la lectura de libros por puro placer, marginada hasta este momento del horario escolar.

Durante estos años se generalizó la noción de que *el lector se forma leyendo literatura*. Sin embargo, pronto apareció un nuevo debate en cuanto a qué textos se pueden utilizar para moldear jóvenes lectores. En un primer momento, la literatura infantil y juvenil estaba determinada en mayor medida por la perspectiva de la educación moral de los jóvenes. Desde edades más tempranas, la literatura oral ha jugado un papel decisivo en la transmisión de enseñanzas y valores.

Desde el psicoanalismo, comenzaron a estudiarse rasgos formales de esta literatura, hecho que influyó indirectamente a la hora de estudiar la evolución de la adquisición de la competencia literaria. Así, se extrajeron las características de los cuentos populares que, desde sus orígenes, han facilitado su memorización y transmisión oral (características como la existencia de pocos personajes, los espacios atemporales o la falta de situaciones simultáneas). La polémica se centró en la posibilidad de considerar estas obras como *literatura*, y dividió a los enseñantes entre, por un lado, los defensores de la literatura infantil y juvenil como forma literaria; y, por otro, los que consideraban estas obras como un paso hacia la lectura de la *literatura legitimada*. Con el final del siglo XX y comienzos del siglo XXI, se ha generalizado ya la idea entre el profesorado de que la *literatura* infantil y juvenil contribuye a la adquisición de, no solo la competencia literaria, sino también de la expresión escrita dentro del marco de la competencia lingüística.

Los jóvenes lectores aprenden de sus primeras lecturas, generalmente cuentos, conocimientos relacionados con la moral, pero también con la lengua escrita. Teniendo

en cuenta un estudio, citado en Colomer Martínez (2015: 128), “a través de esta experiencia, el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje: su poder para crear mundos posibles o imaginarios por medio de la palabra”. Este y otros estudios (Cassany, 2011c) han venido a concienciar a los centros educativos y al profesorado sobre el necesario contacto de los niños con la literatura, con la finalidad de mejorar tanto la competencia literaria, como la lingüística<sup>5</sup>.

Llegados a este punto, ¿cómo puede el docente ayudar a desarrollar la competencia literaria? De acuerdo con los *principios de actuación* que señala Colomer Martínez (2015: 134):

- Hacer experimentar la comunicación literaria. Esto requiere la creación de situaciones que permitan sentir la literatura como una situación comunicativa real.
- Utilizar textos que respeten la *teoría del andamiaje*, es decir, que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y, a la vez, ayuden a aumentar sus capacidades de interpretación.
- Motivar la implicación activa y la respuesta de los lectores.
- Construir el significado de manera compartida, ya que la interacción entre la lectura individual y el comentario o *tertulia* de carácter público enriquece.
- Prever actividades que favorezcan las operaciones implicadas en la lectura, tales como mecanismos de lectura, realización de inferencias o hipótesis previas, de control de comprensión, etc.
- Relacionar actividades de comprensión y expresión literarias, de forma oral y escrita.

### **3. La enseñanza de la expresión escrita**

La enseñanza que hoy tiene lugar de la expresión escrita en la materia de Lengua y Literatura dista bastante de los objetivos a alcanzar que señala la legislación vigente. Según esta<sup>6</sup>, algunos de los contenidos que hay que trabajar en el primer ciclo de la ESO referentes a la expresión escrita son:

Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.

---

<sup>5</sup> Este factor, además, se puede observar en la legislación vigente, donde una cuarta parte del currículo de la ESO está enfocado a trabajar la *Educación Literaria (Bloque IV)*

<sup>6</sup> REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015.

Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar, ámbito social.

Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y escritura de textos dialogados.

En ocasiones, no se trabaja lo suficiente la expresión escrita, o no siempre desde la perspectiva que la legislación persigue como objetivo. Según indica Delmiro Coto (2002: 16):

En todo lo concerniente a la composición escrita en la institución escolar, nuestro país adolece de una tradición pedagógica consolidada, en contraste con lo que sucede en otros lugares. De una parte, y en los marcos escolares, esta debilidad didáctica ha ido supliéndose gracias a la animosa voluntariedad de un profesorado desperdigado aquí o allá, encerrado en sus aulas, y con problemas para contrastar sus experiencias, fuera de encuentros ocasionales, y, mucho más para transcribirlas y difundirlas en materiales útiles también para otros colegas.

Igualmente, esta situación ha cambiado en los últimos años, y como el mismo autor señala, en los departamentos de Lengua y Literatura se ha venido produciendo un debate entre los modelos de enseñanza de la escritura y la literatura marcados por un enfoque académico, basados en el historicismo y formalismo más canónicos.

Como indica Delmiro Coto (2002: 17), para avanzar en la instrucción de la expresión escrita del alumnado, el profesorado debe hacer comprender día a día la importancia que tiene para su vida cotidiana el trabajo de comprensión, producción e interpretación de textos. De igual manera, queremos realzar la importancia de hacer comprender a nuestro alumnado que la expresión escrita es una herramienta imprescindible y, además, resulta de gran utilidad en los procesos de comunicación.

En las investigaciones y estudios llevados a cabo en los últimos años, muchos de ellos citados en Björk y Blomstand (2000: 9), se ha querido remarcar la importancia de los procesos cognitivos y textuales implicados en la escritura, así como la necesaria planificación pedagógica de las tareas de composición escrita. Los currículos de las áreas lingüísticas han incorporado en la teoría estos enfoques y sus implicaciones en la enseñanza de la expresión escrita. No obstante hay que reconocer que, en numerosas ocasiones, estas propuestas divulgadas por las últimas investigaciones en didáctica de la escritura prácticamente no se incorporan de manera efectiva a las materias de educación secundaria.

### **3.1. La escritura basada en el proceso**

En la actualidad, la enseñanza de la escritura basada en el proceso está muy extendida. El enfoque fundamental de esta enseñanza se basa en la premisa de que “escribimos

mejor si tenemos oportunidad de revisar y de que para revisar de manera eficaz probablemente nos será de gran ayuda conocer la reacción de otras personas” (Björk y Blomstand, 2000: 15).

En los últimos años, con la aparición de la enseñanza basada en el proceso, ha cambiado mucho la perspectiva de la enseñanza de la expresión escrita. Podría definirse como una transición desde un modelo basado en el conductismo hacia un enfoque de carácter cognitivo. Dentro de dicha transición, es relevante tener en cuenta la breve descripción:

CONDUCTISMO	ENFOQUE COGNITIVO
<p>Visión atomística de la habilidad escritora: <i>Aprender a escribir</i></p> <p>Enseñanza tradicional de la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centrada en el profesorado.</li> <li>▪ Función del profesorado: prescribir tareas y evaluar.</li> <li>▪ Se escribe con el profesorado como audiencia.</li> <li>▪ El profesorado responde sólo ante el producto final.</li> <li>▪ Borrador único y lineal.</li> </ul>	<p>Visión holística de la habilidad escritora: <i>Escribir para aprender</i></p> <p>Enseñanza basada en el proceso de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientada hacia el estudiante.</li> <li>▪ Función del profesorado: inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora.</li> <li>▪ Escribir con audiencias diferentes.</li> <li>▪ Crítica por parte del profesorado y de los compañeros durante el proceso de escritura.</li> <li>▪ Varios borradores que se revisan.</li> </ul>

Cuadro 2. Extraído de Björk y Blomstand (2000: 16)

Naturalmente, los enfoques nuevos suelen generar métodos de enseñanza innovadores, que vienen a romper con la tradición anterior. Nos gustaría resumir de manera muy breve varias perspectivas, recogidas en Björk y Blomstand (2000: 21-28), y enmarcadas dentro de esta visión de la enseñanza de la escritura basada en el proceso.

### 3.1.1. La corriente expresiva

Incide en la posibilidad que ofrece la escritura al individuo de expresar sus propios sentimientos. El proceso de composición escrita es considerado como un medio para fomentar la autoestima y el desarrollo personal del alumno. Uno de los precursores de esta corriente es Peter Elbow, autor que abogaba por conceptos como la *espontaneidad*, la *voz personal* y la *integridad*. Pone un gran énfasis en la redacción de diarios y anotaciones de aprendizaje, que reflejan a través de la escritura la vida interior del estudiante.

El movimiento expresivo está caracterizado por un cierto espíritu de rebeldía. Considera que “el estudiante necesita romper la opresión con la que las normas

tradicionales de la corrección lingüística tienen sometido su uso lingüístico” (Björk y Blomstand, 2000: 22). Esta escuela subraya, por tanto, el potencial creativo e individual del escritor.

### 3.1.2. La corriente cognitiva

La escuela cognitiva focaliza la atención en la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo del individuo. Muchos investigadores de esta corriente se inspiraron en un primer momento en algunos puntos de la teoría sobre el desarrollo cognitivo aportadas por Piaget.

Desde un punto de vista más específico, esta corriente estudia la actividad cerebral que toma parte en el proceso de composición escrita. El resultado de estos estudios se puede resumir en el *modelo del proceso cognitivo* (Flower y Hayes), que se divide en tres partes principales:

#### a. La memoria a largo plazo del escritor

Incluye el conocimiento sobre la materia y el conocimiento disponible en otras fuentes. La memoria a largo plazo recoge también conocimientos relacionados con estrategias de escritura, tipos y géneros textuales.

#### b. El entorno de la tarea

La situación o entorno de la tarea escrita se divide, a su vez, en dos:

- El problema retórico. Quien escribe ha de definir la tarea de escritura, en qué consiste exactamente.
- El texto provisional. En la mente de quien escribe existe una dicotomía entre tres fuerzas diferentes: el texto ya escrito, el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo y los planes del escritor para solventar el problema retórico que se le plantea.

#### c. Los procesos de escritura

Estos procesos de escribir se dividen en tres subcategorías, regidos a su vez por un controlador.

- Planificación: esta tarea implica *generar* (recuperar ideas de la memoria), *organizar* (determinación de la importancia del contenido en niveles) y *establecer objetivos*.
- Traducción: se trata de poner por escrito pensamientos ya planificados, entre los que puede haber imágenes o sensaciones.
- Revisión: incluye la evaluación y la corrección.
- Monitor: funciona como mecanismo de control y estrategia.

### 3.1.3. La corriente neorretórica

La escuela neorretórica entiende la escritura como *comunicación entre individuos*. Esto significa prestar más atención a los componentes propios de los contextos comunicativos, tales como la audiencia, la finalidad, la estructuración del texto o las convenciones de género.

Podemos observar una conexión directa con las prácticas de la retórica clásica. Por ejemplo, la corriente neorretórica es, en general, más normativa y presta más atención a las reglas que la corriente expresiva. El lenguaje interior y la escritura personal ocupan un segundo lugar respecto a la norma. Algunas de estas similitudes entre la retórica clásica y la escritura centrada en el proceso son:

RETÓRICA CLÁSICA	ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CENTRADA EN EL PROCESO
<i>Intellectio</i> : comprensión de la tarea de escritura. <i>Inventio</i> : generación del material. <i>Dispositio</i> : estructuración del material.	<i>Preescritura</i> (incluye el debate sobre la tarea, la producción del material mediante discusión, la lectura y las anotaciones).
<i>Elocutio</i> : formulación del discurso. ( <i>Memoria</i> : memorización del discurso.) ( <i>Pronunciatio</i> : pronunciación del discurso.) <i>Emendatio</i> : revisión.	<i>Escritura del primer borrador</i> <i>Crítica</i> <i>Revisión</i>

Cuadro 3. Extraído de Björk y Blomstand (2000: 26)

Las similitudes son bastante apreciables. Los tres primeros pasos de la retórica se corresponden con la *preescritura* del modelo centrado en el proceso, la *elocutio* con la “escritura del primer borrador” y la *emendatio* con la “revisión”. La *memoria* y la *pronunciatio* hacen referencia a la comunicación oral en una perspectiva más clásica.

Sin embargo, también existen algunas diferencias, relativas a la relación entre lenguaje y conocimiento. Mientras que en la retórica clásica el lenguaje no es la esencia del pensamiento, sino su vehículo, la retórica moderna defiende una relación más estrecha entre conocimiento y discurso.

Como apuntan Björk y Blomstand (2000: 27), podríamos concluir con la idea de que la retórica moderna considera que “el conocimiento no es algo que existe con independencia de quien aprende, sino como algo que se construye mediante el lenguaje”.

#### 3.1.4. La corriente sociocultural

En ocasiones es difícil trazar una división taxativa entre las diferentes escuelas, tanto por su contenido como por su cronología. Esto se debe a que estas corrientes no son cajones cerrados.

Así, para la nueva retórica y para la escuela sociocultural el concepto de género literario es muy importante, pero por motivos diferentes. Para la nueva retórica, el género es una entidad más o menos dada, para la corriente sociocultural el género es producto de ciertas convenciones socioculturales. De esta manera, lo reconoce como un concepto más relativo y flexible. Esta teoría presenta bastantes puntos en común con el lingüista Vygotsky, según el cual el lenguaje es un acto social.

Así pues, según esta teoría un escritor puede esbozar una estructura determinada de lo que escribe, pero esta elección se ciñe a estructuras existentes en los géneros ya establecidas en una cultura escrita.

### 3.2. Pasos durante el proceso de escritura

Como hemos visto, la escritura es un proceso comunicativo que comporta el uso de varios procesos cognitivos. Alcanzar la madurez, en cuanto a expresión escrita se refiere, es una tarea que conlleva años de práctica de la misma, al mismo tiempo que de lectura. Podemos afirmar que no todos los individuos de nuestro sistema educativo alcanzan ese *umbral de madurez*. La escritura es un proceso que hay que trabajar y ejercitar de manera constante. Como proceso es bastante extenso, y no podemos abordar todos los preparativos, pero sí nos adentraremos en algunos pasos fundamentales para el desarrollo de la composición escrita, pasos a los que se refieren Björk y Blomstand (2000: 39 - 62).

#### 3.2.1. Antes de la escritura: los textos modelo

El estudio o el análisis de textos modelo forma parte de esa etapa de actividades previas a la escritura. Estas *preactividades* ayudan a que el alumnado sea consciente de la tipología textual que se va a trabajar. El apoyo del profesor en esta fase es fundamental, ya que muchos alumnos carecen de experiencia en análisis textual. Según Flower y Hayes y su *modelo del proceso cognitivo*, esto conforma el “conocimiento sobre patrones de tipos textuales”.

En este proceso de *input*, el análisis del estudiante es decisivo. El conocimiento adquirido por ellos mismos es mucho más profundo que el que puede transmitir el docente, de manera que este tiene que potenciar su trabajo autónomo en la medida

de lo posible. Esta es una de las máximas, no solo en la enseñanza de la escritura, sino de la enseñanza en general.

Durante esta fase, resulta también útil el análisis de los *rasgos característicos* de la tipología textual que se esté trabajando, de manera que reflexionen sobre la estructura y patrones formales del texto al que se enfrentan.

### 3.2.2. Durante la escritura: un proceso estructurado

A pesar de que cada estudiante, o cada grupo de estudiantes, puede seguir un ritmo diferente a la hora de componer un texto escrito, es conveniente establecer un proceso de trabajo estructurado y sistematizado para guiar al aprendiz.

Al comienzo de la escritura es fundamental activar a través de actividades iniciales la *memoria a largo plazo*. Esto se puede realizar a través de actividades como la *lluvia de ideas*. Al realizar la expresión escrita en grupo, la negociación entre sus componentes es fundamental. Esta negociación ha de pasar en un primer momento por la elección del tema, que se ha de llevar a cabo mediante un debate oral con ventajas e inconvenientes, para finalizar o con un listado de sugerencias alternativas.

Para la redacción del primer borrador, es conveniente fijar un límite de tiempo e incluso un límite de palabras. El estudiante ha de escribir sabiendo el tipo de texto que se le exige.

### 3.2.3. Después de la escritura: comentarios, crítica y evaluación

La crítica de los compañeros es fundamental a la hora de llevar a cabo la revisión del producto escrito. Animar a los alumnos a practicar la crítica constructiva entre compañeros es beneficioso de cara a conseguir:

- Aumentar la consciencia y el conocimiento sobre tipos textuales
- Comprender las necesidades del lector del texto
- Mejorar el lenguaje, tanto oral como escrito
- Mejorar el ambiente de trabajo cooperativo en el grupo

Es importante la guía de esta actividad, ya que el alumnado no está habituado a criticar y evaluar el trabajo propio o el de los compañeros. Esta retroalimentación no ha de ser en público, y es adecuado hacerla por escrito, de manera que el estudiante le otorgue la importancia que tiene, y que no se limite a un comentario oral más en la clase.

El hecho de fomentar la crítica entre compañeros no implica eliminar la del profesor. De hecho, esta crítica supone un requisito previo para obtener una crítica por parte de

los compañeros. Una vez que tenemos ambas, estas se pueden complementar entre sí. Ya que el producto final siempre ha de ser evaluado en mayor medida por el profesor, la crítica entre compañeros y la autocrítica deben tener un peso en la evaluación, de manera que el estudiante vea valorado su esfuerzo y su trabajo.

La evaluación, tanto del trabajo diario como del producto final, ha de ser objetiva y bajo patrones comunes para todos. Es por ello fundamental el empleo de rúbricas adaptadas a la descripción de las tareas que un estudiante de secundaria puede llevar a cabo. Las rúbricas que utilice el docente para evaluar el producto final tendrán evidentemente un enfoque ligeramente distinto a la que utilicen los estudiantes.

#### **4. La escritura creativa**

##### **4.1. ¿En qué consiste?**

Para gran parte del alumnado, si la actividad de la lectura ya puede generar hastío o cansancio, probablemente con la escritura encontremos una reacción aún más exagerada. Quizá porque nunca han partido de un enfoque diferente. ¿Cómo podemos intentar abordar este concepto? Según Barella y Alonso (2017: 13):

Escribir es un arte que se puede cultivar. Para ello conviene conocer la mecánica de esta actividad, es decir, las reglas que rigen su desarrollo, las piezas que ponen en movimiento esa gran máquina de la escritura. Esta afirmación, que nos hace pensar en un típico engranaje gris, toma color cuando le colocamos a la escritura el apellido de *creativa* y despertamos, con ello, nuestra imaginación. No existe una única técnica o *receta* de escritura creativa, pues la capacidad de creación es dinámica e ilimitable, pero una de las formas más comunes para acceder a ella es *beber* de distintas fuentes de conocimiento y dejar que luego las ideas jueguen entre ellas en nuestra mente.

El objetivo de este tipo de escritura es, fundamentalmente, potenciar la creatividad mediante la expresión escrita. Dar rienda suelta a la imaginación y aplicar la máxima de que, en cuanto a temática y a modo de escribir, todo está permitido.

La creatividad es una capacidad que, desde el origen del ser humano, ha servido para adaptarse a los cambios. De acuerdo con Barella (2015: 17), “la creatividad es esa función de la mente humana que permite crear vínculos con la realidad, por eso está tan ligada a la supervivencia y al progreso”.

Mediante la escritura el cerebro se pone en funcionamiento por completo: el hemisferio izquierdo organiza el lenguaje y el hemisferio derecho rige las emociones y la creatividad. De esta manera mientras escribimos nuestro cerebro se desarrolla de manera saludable, al poner nombre a lo que sentimos y al organizar mediante la palabra las emociones. Es por ello que en estos procesos de composición escrita se han

visto implicados a menudo científicos y terapeutas, que han tratado de vincular la escritura *reflexiva* o *curativa* a sus tratamientos<sup>7</sup>.

Como hemos visto anteriormente, “no existe una única técnica de escritura creativa”, al igual que tampoco existe un ámbito particular al que adscribir este tipo de escritura. Ahora bien, desde el punto de vista del que parte este trabajo, trataremos de vincular esta escritura a la materia de Lengua y Literatura. A continuación, la pregunta es: *¿cómo fundamentar este trabajo de expresión escrita?*

#### **4.2. Los talleres de escritura creativa: algunos precedentes**

A menudo, la escritura creativa se puede practicar de manera individual, sin necesidad de practicarla en grupo. Para trabajar en la materia de Lengua y Literatura, es fundamental explotar el beneficio del trabajo cooperativo y en grupo. Es por ello que resultan tan productivos los *talleres de escritura creativa*.

La idea fundamental de estos talleres es “conseguir la escritura en grupo, en la que se busca la influencia en el texto propio de lo que escriben quienes están a nuestro lado”, según lo que señala Delmiro Coto (2002: 39). En la actualidad, según sus potenciales participantes, estos talleres tienen lugar a menudo fuera de las aulas de secundaria, y se inscriben en ámbitos tan variados como ocio, guiones de radio o televisión, escritura curativa o en animación sociocultural. De entre todos ellos, principalmente nos ocupa en este trabajo aquellos que persiguen la aproximación a la escritura de intención literaria, ya que nuestro objetivo es vincular esta práctica a la materia de Lengua y Literatura.

En palabras de Adela Kohan (2004: 14), “el taller vincula a un escritor con sus pares, apuntala el proceso creador y desentraña las claves de la escritura: es un entramado que responde a un método preciso y a un conjunto de actitudes [...] Es una travesía. La escritura en movimiento”. La misma autora lo define como un conjunto de personas cuya finalidad es escribir. Constituye un espacio de escritura *libre* bajo la conducción de un coordinador. Dependiendo del taller, su carácter puede ser creativo, comunicativo, pedagógico o terapéutico.

Es fundamental señalar que no se trata necesariamente de un lugar para participantes con “pasado literario”, sino que es un espacio de diversión y trabajo: un lugar para *jugar* con las palabras y un *laboratorio* donde reflexionar acerca de los mecanismos de producción escrita.

---

<sup>7</sup> Según numerosos estudios (Barella, 2015: 17-20), en colaboración con la medicina, la escritura ha conseguido numerosos beneficios terapéuticos en pacientes con depresión, dolores o incluso con estrés posttraumático.

Estos talleres tienen su origen a finales de los años cincuenta en Estados Unidos. En ellos se suele trabajar a partir de una intertextualidad activa, es decir, no se prescinde de la *Historia Literaria*, sino que se toma como base y fuente inagotable de modelos y síntesis de estrategias, géneros o respuestas. Estos talleres son aptos para la reflexión de contar algo que hemos vivido, leído, imaginado o soñado.

En Estados Unidos existe una tradición más asentada de estudios y prácticas de escritura en las escuelas. Según Delmiro Coto (2002: 41), en su sistema educativo se practican dos estilos de expresión escrita: por un lado, *creative writing*, en el que se trabaja una forma de escribir en relación con lo literario y, por otro lado, *expository writing*, más preocupada del texto más argumentativo.

En España, las propuestas de talleres literarios han avanzado en paralelo a enseñanzas oficiales en algunos casos, como universidades populares o talleres literarios dirigidos por profesores especializados en la materia. Asimismo, es fundamental destacar el intenso trabajo del profesorado renovador de secundaria que, en muchos casos, se encuentra disperso y no encuentra el mismo interés por este tema en todos los centros educativos. Para poner en marcha un taller literario, es fundamental conocer la tradición en este ámbito (Delmiro Coto, 2002: 41-80).

#### 4.2.1. En Estados Unidos

Uno de los referentes de los talleres literarios en Estados Unidos es el profesor John Gardner. En dos de sus obras<sup>8</sup>, resume sus experiencias como profesor de escritura creativa en la universidad. Entre las herramientas de las que precisa Gardner, se puede destacar como punto de partida que no existe ninguna fórmula que genere un buen escritor, pero sí existen técnicas que se pueden enseñar y aprender.

Entre otras cosas, apunta a que se debe intentar leer como lo haría un novelista, es decir, tratar de captar sus procedimientos y de ponerse en su situación como escritor. Además, afirma que lo reducido del formato en obras como relatos cortos facilita la comprensión de los conceptos fundamentales de la narrativa. De esta manera, es conveniente comenzar un taller con relatos cortos, cuentos o fábulas, de manera que se creen elementos aislados que, realizados con brillantes, son muy susceptibles de activar la palanca que dé lugar a una obra más larga.

Fuera del ámbito universitario, Natalie Goldberg establece en sus talleres de escritura<sup>9</sup> las siguientes reglas: hay que mantener la mano en movimiento para que el impulso

---

<sup>8</sup> *El arte de la ficción* (1983) y *Para ser novelista* (1983).

<sup>9</sup> *La escritura, una terapia creativa* (1990), *El gozo de escribir* (1993) o *El rayo y el trueno. Pasión y oficio de escribir* (2000).

creador no se distraiga, ser concretos y decir en todo momento lo que se desea sin pensarlo dos veces, sin pensar en normas de puntuación u ortografía. Así es como la autora considera la importancia de la creatividad y la imaginación.

#### 4.2.2. En Francia

Una de las primeras apariciones en este panorama en el continente europeo es el compuesto por el grupo *Oulipo*<sup>10</sup>, una recopilación de experiencias formada por los caligramas de Apollinaire, la escritura automática de André Breton o la composición de los famosos “cadáveres exquisitos que beban vino nuevo”. Probablemente, el francés Raymond Queneau es el mayor exponente de esta corriente.

Su obra<sup>11</sup> consiste en un taller literario muy original donde se especula con el juego de que sus textos son simples proyectos o borradores. Apuesta por la escritura como práctica, trabajo y juego. Los noventa y nueve textos que componen la obra conforman una estructura muy sencilla: se parte de dos espacios comunes (el interior de un autobús y una estación), dos situaciones comunicativas diferentes, unos pocos personajes planos y una mínima interacción entre ellos.

Con estos elementos simples, se presentan unas actividades de transformación textual que abordan el trabajo de figuras retóricas, estrofas y versos, formas verbales, el absurdo, la diferencia entre registros lingüísticos o la relación entre lenguaje oral y escrito. Entre sus aportaciones podemos destacar la vuelta a los *lipogramas*<sup>12</sup> y el ejercicio de estilo *S+7*<sup>13</sup>, también conocido como “translación”.

#### 4.2.3. En Italia

En la misma línea lúdica se enmarca Gianni Rodari, el autor más reconocido como maestro de aquellos docentes que han querido innovar los modos tradiciones de componer textos en el aula. Después de la publicación de su gran *Gramática de la fantasía*<sup>14</sup>, se ha convertido en referencia imprescindible para todos los profesores de la materia de Lengua y Literatura. Este autor entiende la creatividad como sinónimo de pensamiento divergente. Así, en palabras del propio Rodari (2002: 13):

---

<sup>10</sup> “Ouvroir de littérature potentielle”.

<sup>11</sup> Queneau, R. (1989). *Ejercicios de estilo*. (Versión y estudio introductorio de Antonio Fernández Ferrer). Madrid: Cátedra.

<sup>12</sup> Artificio retórico clásico que consiste en la supresión de alguna de las vocales para la composición de un texto.

<sup>13</sup> Se parte de un breve texto y, con la ayuda de un diccionario, se sustituye cada sustantivo (S) por el séptimo (+7) que se encuentre en el diccionario a partir del sustantivo de referencia.

<sup>14</sup> Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Planeta.

Una china tirada a un estanque suscita ondas concéntricas que se extienden sobre su superficie, involucrando en su movimiento, a distancias distintas, con distintos efectos, al nenúfar y al junco, al barquito de papel y a la balsa del pescador. Objetos que se mantenían a su aire, en su paz o en su sueño, son como reclamados a la vida, obligados a reaccionar, a entrar en relación entre sí. Otros movimientos invisibles se propagan en profundidad, en todas las direcciones, mientras la china en su caída remueve algas, espanta peces, provoca siempre nuevas agitaciones moleculares. Cuando al fin toca fondo, subleva el barro, empuja a los objetos que yacían allí olvidados, desentierra a algunos, otros acaban recubiertos por la arena. Innúmeros acaecimientos, o microacaecimientos, se suceden en un tiempo brevísimo. Aun teniendo tiempo y ganas, ni siquiera sería posible registrarlos a todos, sin omisiones.

No de otro modo una palabra, lanzada a la mente por azar, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, atrayendo en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que interesa a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, y que es complicado por el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene en ella continuamente, para aceptar y repeler, enlazar y censurar, construir y destruir.

Su metodología ha sido utilizada para inventar historias, comenzar dinámicas de comunicación de grupo, crear seguridad y socialización entre alumnos, etc. Rodari recopila en su obra numerosas actividades, como la construcción de “limericks”, “el prefijo arbitrario” o “los efectos de extrañamiento”. De entre todas estas sugerencias creativas, podemos destacar:

- *El binomio fantástico*

La historia surge de dos palabras extrañas (*perro* y *armario*), lo suficientemente distantes para que lo insólito las una. Para Rodari (2002: 22), “no existen conceptos en sí mismos, sino que regularmente hay *binomios de conceptos*”. Así, explica que “en el *binomio fantástico* las palabras no son tomadas en su significado cotidiano, sino liberadas de las cadenas verbales de las que forman parte cotidianamente”.

El procedimiento más simple para crear asociaciones entre dos palabras tan distantes (*perro* y *armario*) es enlazarlas mediante una preposición y los artículos necesarios. Así, pueden aparecer formas tan dispares como: “el perro con el armario”, “el armario del perro”, “el perro sobre el armario”, etc. A partir de aquí, Gianni sugiere que cada una de estas formas nos ofrece lo necesario para el comienzo de una situación fantástica.

- *Qué ocurriría sí...*

Estas hipótesis fantásticas parten de la idea de que en su interior todo se vuelve lógico y humano. Para formular la pregunta se parte de la estructura propuesta y se elige al azar un sujeto y un predicado. La propia hipótesis planteará el punto de partido sobre

el cual trabajar para crear una situación fantástica. Algunos ejemplos de Rodari (2002: 29) son “¿Qué ocurriría si la ciudad de Reggio Emilia se echase a volar?” o “¿Qué ocurriría si de improviso Milán se encontrase rodeada por el mar?”

- *Transformando historias*

Trata de representar los cuentos clásicos bajo un punto de vista nuevo, ya sea para buscar efectos paródicos, reinterpretar el final de un cuento o actualizarlo al momento presente. Un ejemplo sería (Rodari, 2002: 56):

- Había una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.
- ¡No, Roja!
- Ah, sí, Roja. Pues, su papá la llama y...
- Que no, que no era su papá, era su mamá.
- Es verdad. La llama y le dice: ve a casa de la tía Rosita a llevarle...
- ¡Ve a casa de la abuelita, le dijo, no a la de la tía!

Es un juego más complejo de lo que parece a simple vista. Los niños son, en este aspecto, conservadores. Quieren volver a escuchar el cuento igual que la primera vez, por el placer de reconocerlo y experimentarlo de la misma manera. Al principio este juego puede no gustarles por esta misma razón. Pero en cierto momento, cuando *Caperucita Roja* ya no tiene mucho que decirles, aceptan que de la historia nace la parodia, ya que el nuevo punto de vista renueva la historia y la hace revivir por otro camino. En este momento, los niños “no juegan ya tanto con Caperucita Roja como consigo mismos: se desafían a afrontar la libertad sin miedo, a asumir responsabilidades que implican riesgo”.

Desde este punto de vista, las historias se pueden actualizar al momento presente con el objetivo de parodiar o moralizar sobre costumbres actuales, al mismo tiempo que se activa la creatividad del alumnado.

- Las cartas de Propp

En esta parte de su obra, Rodari se limita rescatar la teoría del etnólogo soviético Vladimir Propp que, en su obra *Morfología del cuento*, descompone en funciones el argumento de los cuentos. Expone la teoría de que el origen de los cuentos maravillosos deriva de los rituales de iniciación de las sociedades primitivas.

Analizando la estructura del cuento popular, Propp formuló tres principios, y que Rodari (2002: 72) recoge:

- 1) Los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen esas funciones; 2) el número de funciones que incluye el cuento maravilloso es limitado; 3) la sucesión de las funciones es siempre idéntica”.

La explotación de estas treinta y una funciones de Propp<sup>15</sup> es interesante porque se pueden utilizar para construir infinitas historias. Con el sorteo y el reparto de estas funciones, el alumnado puede *competir* en la producción de historias.

#### 4.2.4. En España

Unos de los precursores en nuestro país de los talleres literarios de novela fueron Sánchez-Enciso y Rincón. En un marco escolar, entienden la clase de literatura como un espacio en el que se hacen cosas. De la lección magistral se pasa a lo concreto, a la composición escrita. Reformulan la perspectiva del comentario de texto tradicional, pasando a suponer este un esclarecimiento de la historia de la literatura.

Además, plantean una organización del aula basada en dinámica de grupos, – lo que hoy llamamos *trabajo cooperativo* – distinta a la tradicional. Transforman el papel del docente, convirtiéndose este más bien en conductor del trabajo del alumnado, quien pasa a ser el protagonista del aula.

En su obra<sup>16</sup>, plantean apartados prácticos para dirigir el trabajo de la composición de una novela, desde el análisis de temas y argumentos de géneros prototípicos hasta la elaboración de la propia novela, deteniéndose en cada uno de los elementos narrativos de la misma.

Fuera del contexto escolar y enfocado más bien a escritores aficionados, Enrique Páez recoge y analiza todos los elementos presentes en la creación literaria. En su obra<sup>17</sup>, ofrece consejos útiles de cara a la organización de talleres literarios, así como de las principales técnicas literarias de creación, corrección y adecuación. Su obra se refiere al espacio donde se sitúa la creación literaria, a los recursos de la creatividad desggranados en actividades para el futuro escritor y a la construcción de la historia, donde teoriza sobre los distintos elementos de la narración y los diferentes subgéneros. Finaliza la obra con un apartado sobre corrección y estilo literario, donde previene acerca de errores de tono, registro y ritmo, y con una lista de sugerencias y errores frecuentes.

#### 4.2.5. En Latinoamérica

En Argentina y en otros países latinoamericanos comenzaron a tener auge los *talleres de creación* a partir de la década de los setenta. Entre otros *talleristas*, destaca Silvia

---

<sup>15</sup> Ver anexo VII.

<sup>16</sup> Rincón, F. y Sánchez de Enciso, J. (2009). *Taller de novela*. Barcelona: Octaedro.

<sup>17</sup> Páez, E. (2006). *Escribir: Manual de técnicas narrativas*. Madrid: SM.

Adela Kohan con sus *métodos*. Una de sus obras<sup>18</sup> destaca por definir la organización de un taller de escritura como método. En ella señala que el taller es: una fábrica del texto donde combinar ingredientes para la producción textual, un lugar de juego donde se encuentra presente la diversión, un territorio para la libertad donde todo es posible y un laboratorio donde investigar la aparición de la escritura y analizar los resultados obtenidos.

Desde Latinoamérica se adquiere también el término de *consigna* que, de acuerdo con Adela Kohan (2004: 64), se trata de “una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada para comenzar a escribir, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto.” Se trata de un concepto similar, pero un poco más desarrollado, al que se refería Rodari (2002: 13) como la “china en el estanque”.

---

<sup>18</sup> Adela Kohan, S. (2004). *Taller de escritura: el método*. Barcelona: Alba Editorial.

## **Capítulo III: Propuesta didáctica**

### **1. Introducción**

Esta propuesta didáctica está dirigida al 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, al que se hace mención en el capítulo I de este trabajo.

Las tareas que componen esta propuesta realizan un acercamiento al texto narrativo y a los elementos que lo conforman, así como el ejercicio de la escritura desde una perspectiva creativa. A través de las tareas presentes en la secuencia, se trabaja la comunicación, tanto oral como escrita, la lengua y la lectura de obras presentes en el Plan Lector, todo ello empleando algunas de las metodologías de enseñanza actuales. Comienza la propuesta con una introducción al texto narrativo y sus características, para trabajar más adelante cada uno de los elementos narrativos presentes en esta tipología textual, a saber: tipo de narrador, la acción presente en la obra y su ordenación, el texto dialogado y su estilo de redacción y, por último, el espacio y el tiempo que contextualizan la obra. Finalmente, se cierra la propuesta con la redacción de un relato breve de carácter narrativo mediante diferentes técnicas de escritura creativa. Es fundamental remarcar que son de vital importancia los textos seleccionados para la propuesta, ya que todos pertenecen a obras del Plan Lector, de tal modo que al mismo tiempo que se trabaja estas sesiones de clase, se haga labor de animación a la lectura.

Esta secuencia se propone para un curso de 1º de ESO del IES Santa Catalina, situado en la localidad de Jaén. El grupo está compuesto por un total de 28 estudiantes de diferentes clases socioeconómicas, aunque en general las familias de este centro son de clase media. Este IES cuenta con los recursos para llevar a cabo esta propuesta, ya que se trata de un centro TIC y, además, está integrado en el sistema de la *GSuite*.

Esta propuesta se realizaría durante la primera mitad del primer trimestre del curso 2019/2020 durante siete sesiones de clase, aunque no de manera continua, tal y como se detalla en el apartado 8 de este capítulo.

### **2. Objetivos**

#### **Objetivos generales de la asignatura**

Dentro de los objetivos generales que persigue la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura, los que pretendemos contribuir a alcanzar con esta propuesta didáctica son:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
8. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
9. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

### **Objetivos específicos de la propuesta**

1. Identificar y caracterizar un texto narrativo frente a tipologías textuales diferentes.
2. Determinar la estructura de un texto narrativo y distinguir sus partes.
3. Reconocer los elementos formales de un texto de carácter narrativo.
4. Aplicar los conocimientos sobre estos elementos narrativos para modificar o crear relatos de manera creativa.
5. Trabajar de manera colaborativa para alcanzar la tarea propuesta en equipo.
6. Emplear las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de búsqueda y construcción del conocimiento.
7. Reconocer la lectura como fuente de placer y diversión.
8. Mejorar la expresión escrita mediante la redacción de textos narrativos.
9. Estimular la creatividad del alumnado mediante la escritura.

### **3. Contenidos**

Teniendo en cuenta la legislación actual, los contenidos con los que trabajaremos en esta propuesta didáctica son:

- Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

Escuchar.

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico/escolar y ámbito social.
- Comprensión, participación y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan.

Hablar.

- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.
- Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales.

- Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.

Leer.

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social.
- Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos. El diálogo. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás.
- Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.

Escribir.

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.
- Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar, ámbito social.
- Escritura de textos narrativos y de textos dialogados.
- Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.

- Bloque 4. Educación literaria.

Plan lector.

- Lectura libre de obras de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos literarios y su autonomía lectora.
- Introducción a la literatura a través de los textos.

Creación.

- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.

#### **4. Metodología**

Esta propuesta didáctica será llevada a cabo mediante diferentes metodologías:

- Trabajo cooperativo. La mayoría de las tareas, así como el proyecto o tarea final, se realizarán a través de grupos de trabajo cooperativo. Como norma general, los grupos estarán compuestos por cuatro estudiantes y los agrupamientos (inamovibles durante la duración de la propuesta didáctica) serán propuestos por el profesor, de manera que este busque siempre un equilibrio entre los grupos y las distintas capacidades y habilidades del alumnado.
- Clase invertida. En, al menos, una sesión de clase, el alumnado trabajará de manera invertida. De esta forma, la clase se invertirá y la explicación se llevará a cabo en casa mediante la visualización de un vídeo y el trabajo será realizado en clase.
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Trabajaremos con las TIC durante todas las sesiones de la secuencia. El alumnado actual ha de tomar consciencia de la herramienta tan valiosa que pueden suponer las TIC a la hora de no solo buscar, sino también de generar conocimiento. El aula no se limita a cuatro paredes, también se convierte en virtual gracias a aplicaciones que nos permiten tener un entorno virtual con nuestro alumnado.
- Desarrollo de tareas. A través de un enfoque de trabajo cooperativo, los estudiantes llevan a cabo tareas que realizan de manera autónoma, guiada en algunos momentos por el docente.

## **5. Competencias**

### **a. Competencia en comunicación lingüística (CCL)**

Hace referencia a la habilidad del estudiante de emplear la lengua para comunicarse de manera oral o escrita.

Esta competencia se trabaja en nuestra propuesta a través de diálogos y debates en grupo completo y cooperativa; con tareas de edición de fragmentos narrativos propuestos; y a través de la creación de un relato narrativo.

### **b. Aprender a aprender (CPAA)**

El alumnado es consciente de su propio aprendizaje, es capaz de realizar el trabajo de manera autónoma y organizarse para ello, además de hacerlo de forma eficiente (individual o colectivamente).

Trabajaremos esta competencia a través de los razonamientos inductivos que se proponen al alumnado, ya que en las tareas de la secuencia se propone la lectura de fragmentos seleccionados que, mediante el razonamiento y el debate, les permiten llegar a conclusiones.

### **c. Competencias sociales y cívicas (CSC)**

Las habilidades del estudiante para relacionarse con los compañeros y para participar de manera ordenada y educada en las actividades de clase.

A lo largo de la propuesta didáctica intentaremos generar una actitud de respeto y de tolerancia en el aula, tanto en los grupos cooperativos como con el grupo completo.

### **d. Competencia digital (CD)**

Tiene en cuenta el empleo de las TIC como elemento para el aprendizaje. El alumnado debe ser capaz de integrarlas en su trabajo académico para hacer un uso responsable y competente de las mismas.

Para la realización de gran parte de las tareas el alumnado ha de utilizar las TIC, tanto en el aula como fuera de ella. Es fundamental motivar a los estudiantes para que sean conscientes de que la tecnología forma parte de la comunicación y del mundo laboral y profesional. En la realización de esta propuesta, las fronteras del aula no quedan en una habitación de cuatro paredes, sino que se intenta crear un espacio de intercambio con un intercambio multidireccional en el aula virtual.

### **e. Conciencia y expresiones culturales (CEC)**

Habilidad para valorar, entender y mostrar interés por manifestaciones artísticas y culturales.

A través de la lectura y comprensión de textos de carácter narrativo, así como su creación, se pretende que el alumnado valore la literatura como fuente de manifestación artística.

f. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

Entendemos esta competencia como la capacidad del estudiante de trabajar de manera creativa y autónoma; de ser capaz de tomar la iniciativa; de poder evaluar el trabajo propio y ajeno, de resolver problemas y conflictos, y de mostrar interés por el trabajo que se realiza.

La toma de decisiones, la negociación y el debate que el grupo cooperativo ha de llevar a cabo para la realización de esta propuesta didáctica fomentan el ejercicio de esta competencia. Además, la creatividad narrativa es la piedra angular de la tarea o producto final del alumnado.

## 6. Recursos y materiales

Los recursos y el material que se necesita para llevar a cabo esta secuencia didáctica son los siguientes:

Recurso	Finalidad
Pizarra digital (o proyector, en su defecto)	Visualización de presentaciones Edición de la presentación de <i>Genially</i>
Ordenadores (dos, o al menos uno, por grupo cooperativo) y acceso a Internet	Búsqueda de información Realización de tareas Trabajo en el aula a través de diversas herramientas web
TAC ( <i>Google Classroom, Genially, Edpuzzle, Pixton</i> )	Utilización de estas herramientas web que se utilizarán para crear un aula virtual y para la edición y creación de contenidos en línea
Rúbricas presentes en el anexo VI	Las rúbricas serán utilizadas por el docente para evaluar el trabajo de los alumnos, pero también por ellos mismos para evaluarse a sí mismos y a sus compañeros.
Textos presentes en la sección de anexos	Los textos presentes en la sección de anexos se utilizarán durante las sesiones de clase para su lectura y análisis.
Obras de lectura del Plan Lector de Centro <sup>19</sup>	Los fragmentos seleccionados para trabajar en las sesiones de clase provienen, en su inmensa

<sup>19</sup> En este trabajo las obras que han sido seleccionadas para extraer de ellas fragmentos con los que trabajar con el alumnado en las diferentes sesiones de clase no son fruto del azar. Todas ellas están

	mayoría, de estas obras. Los fragmentos de estas obras pueden trabajarse con el propio soporte físico pero, en esta unidad didáctica, se plantea preferiblemente su uso en soporte digital (transcrito a <i>Google Classroom</i> ).
Juego de dados <i>Story Cubes</i>	Un juego de dados que se utilizará en la creación de la tarea final.
Diccionario	Los grupos cooperativos lo necesitarán para trabajar mediante la técnica <i>binomio fantástico</i> .

## 7. Evaluación

La evaluación de las actividades realizadas en cada una de las sesiones de clase, así como el trabajo final, se llevará a cabo de la siguiente manera:

SESIONES	EVALUACIÓN
Sesión 1	La primera tarea de clase se valorará a través de la observación directa del docente. Además, las tareas 2 y 3 se evaluarán a partir del trabajo realizado por los grupos cooperativos sobre el documento proporcionado a través de <i>Google Docs</i> , en el que la participación de cada grupo queda registrada.
Sesión 1A	La tarea uno se evaluará a través del cuestionario en formato de <i>tipo test</i> incrustado en el vídeo. La tarea dos se entregará en <i>Google Classroom</i> y se evaluará mediante la rúbrica 1 (anexo VI).
Sesión 2	La tarea 1 se tendrá en cuenta mediante la observación directa por parte del docente. La tarea 2 se valorará mediante una rúbrica colaborativa a través de <i>CoRubrics</i> , herramienta de <i>Google Sheets</i> . Esta evaluación valorará dos aspectos. Por un lado medirá el trabajo personal, repartiendo los porcentajes entre la valoración a los compañeros y la propia autoevaluación del trabajo realizado (rúbrica 2, anexo VI). Por otro lado, el profesor valorará el relato mediante una rúbrica diferente (3, anexo VI).
Sesión 3	El trabajo de los grupos colaborativos será valorado por el profesor mediante observación directa, además, también será valorado por el alumnado de manera colaborativa a través de la misma rúbrica de

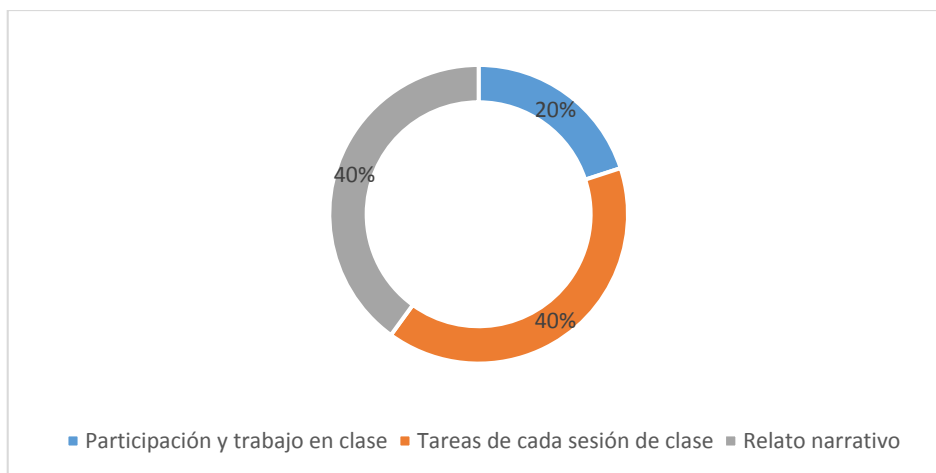
---

extraídas del Plan Lector de los Proyectos Educativos del IES Santa Catalina y el IES Jabalczuz, ambos de la ciudad de Jaén.

	<p><i>CoRubrics</i> (rúbrica 2, anexo VI), al igual que en la sesión anterior. De esta manera, esta calificación estará conformada por una media de todas las calificaciones de cada sesión de clase.</p> <p>Los textos producidos por los grupos de trabajo serán evaluados por el profesor mediante una rúbrica (4, anexo VI).</p>
Sesión 4	<p>Las tareas uno y dos se evaluarán a través de la observación directa del docente. Al igual que en sesiones anteriores, el trabajo de clase será valorado a través de <i>CoRubrics</i> por el alumnado (rúbrica 2, anexo VI). Al no tratarse de un texto breve o relato como en otras sesiones de clase, la tarea 3 también será valorada a través de la observación directa del docente.</p>
Sesión 5	<p>Al igual que en sesiones anteriores, el trabajo en equipo será valorado por el resto del grupo cooperativo. El relato redactado por el alumnado será valorado por el profesor mediante una rúbrica (5, anexo VI).</p>
Sesiones 6 y 7	<p>El trabajo personal y la colaboración de cada componente del grupo serán evaluados de manera colaborativa, de nuevo con <i>CoRubrics</i> (rúbrica 2). El producto o tarea final será evaluado por el docente mediante una rúbrica (6, anexo VI).</p>

Además, la participación en el aula virtual del grupo se valorará de manera positiva, constituyendo esta un canal de comunicación tan válido como el de la propia clase. El aula virtual de *Google Classroom* se trata de una parte fundamental de la evaluación, ya que el alumnado realizará la entrega de las tareas y el trabajo a través de esta. Es un canal de comunicación que permite y la evaluación y la retroalimentación para el alumnado mediante cualquier dispositivo.

Los porcentajes de evaluación para la calificación final de la propuesta son:



- Participación y trabajo en clase (40%): este apartado será una parte fundamental de la evaluación, dado el carácter participativo y de trabajo que queremos motivar durante la duración de la propuesta. Un 25% de esta parte provendrá de la autoevaluación y la evaluación de los compañeros mediante la herramienta *CoRubrics*, con el objetivo de motivar la autorreflexión la consciencia del propio aprendizaje. El 15% restante lo evaluará el profesor mediante observación directa el aula.
- Tareas de clase (40%). Consideramos que el trabajo y la progresión diaria del alumnado es fundamental, por eso valoraremos las tareas mediante las rúbricas del anexo VI.
- Relato narrativo (40%). La construcción creativa del relato constituye la aplicación de lo aprendido a lo largo de la propuesta didáctica y el final de la misma.

## **8. Temporalización**

La propuesta didáctica se realizará al comienzo del primer trimestre del curso 2019/2020. En cuanto a la aplicación temporal, presenta una particularidad. Al tener este carácter de taller de escritura, consideramos que su aplicación se puede alternar con otras unidades didácticas. Es por ello que su aplicación se realizará un día a la semana (preferiblemente en un tramo horario tardío para el alumnado, puesto que el trabajo de esta propuesta puede resultar más ameno que otros contenidos). Así, trabajando una sesión de clase (de cuatro semanales que tiene el curso de 1º de ESO) por semana (normalmente los viernes), la propuesta se extendería desde el 27 de septiembre hasta el 15 de noviembre, con una duración de siete sesiones.

Cada sesión de clase está concebida para unos 55 minutos, debido a que el trabajo de las sesiones es normalmente con ordenador. Consideramos suficientes cinco minutos de tiempo para conectar los dispositivos y acceder a los materiales en el aula virtual.

## **9. Guía didáctica**

### **SESIÓN 1**

#### **Objetivos**

- Introducir el tema de la propuesta didáctica.
- Reflexionar sobre la estructura de un texto narrativo y reconocer sus diferentes partes en un relato breve.
- Activar conocimientos previos.

## Tareas

### Tarea 1 – 15 minutos

- Distribución: primero grupo completo y después trabajo en grupos cooperativos.
- Recursos: ordenador con proyector o pizarra digital, acceso a internet, presentación de fotografías.
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social. CCL, CAA, CSC.	1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante. 1.2. Anticipa ideas e infiere datos del emisor y del contenido del texto analizando fuentes de procedencia no verbal. 1.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.2. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida.

En la primera sesión de esta propuesta didáctica, comenzaremos proyectando en la pizarra digital o proyector una presentación (anexo I) de imágenes relativas a cuentos populares y a historias llevadas al cine (principalmente de una empresa<sup>20</sup> por su fama entre los alumnos de esta edad). Después de haber comentado los títulos, preguntaremos a los alumnos (todavía en grupo completo) acerca de la relación entre las películas y los cuentos populares. Además, intentaremos establecer alguna similitud entre la forma de narrar estos relatos y algunas lecturas llevadas a cabo por el alumnado en el marco del Plan Lector.

En este momento, el alumno comenzará a trabajar en grupos cooperativos y mediante la metodología *un, dos, cuatro*. El objetivo final es comenzar a construir una presentación colaborativa en la herramienta *Genially*<sup>21</sup> en la que el alumnado, guiado

<sup>20</sup> *The Walt Disney Company*.

<sup>21</sup> <https://www.genial.ly/es>

por el docente, agrupe y estructure los conocimientos adquiridos de manera compartida acerca del texto narrativo y sus características. En esta tarea, daremos todas las ideas por válidas y, en la misma sesión de clase, anotaremos las características que apunte el alumnado de manera oral.

### Tarea 2 – 20 minutos

- Distribución: trabajo en grupos cooperativos.
- Recursos: dos relatos breves en forma de cuento (en formato digital a través de *Google Classroom*), un ordenador con proyector o pizarra digital y acceso a internet.
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<b>Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</b>	
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.2. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida.
<b>Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.</b>	
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.2. Comprende el significado de las palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico.
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado. 2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.
<b>Bloque 4. Educación literaria.</b>	
5. Comprender textos literarios adecuados al nivel lector, representativos de la literatura, reconociendo en ellos el tema, la estructura y la tipología textual (género, forma del discurso y tipo de texto según la intención. CCL, CAA, CSC, CEC.	5.1. Comprende los textos literarios propuestos y reconoce en ellos la estructura narrativa.

En esta tarea, los alumnos llevarán a cabo una lectura compartida. Al trabajar con dos textos (anexo I), se entregará a la mitad de los grupos uno de ellos, y a la otra mitad, el segundo. Los archivos se encontrarán disponibles en nuestra aula virtual en la herramienta *Google Classroom*<sup>22</sup>.

La tarea consiste en llevar a cabo una lectura compartida del texto y un breve resumen oral de la obra en el grupo de trabajo (así, trabajamos la síntesis de información y la comprensión lectora, además de la expresión oral). Después de esto, el alumnado intentará dividir en distintas partes la estructura de los cuentos. El objetivo es llegar a la distinción *tripartita* de planteamiento, nudo y desenlace. Mediante la opción de "Sugerencias" de *Google Docs*, los grupos dividirán el documento original en cuantas partes consideren que tiene. El docente puede orientar esta división si observa que algún grupo se encuentra desencaminado.

### Tarea 3 – 15 minutos

- Distribución: trabajo en grupos cooperativos al principio, en grupo completo después.
- Recursos: dos relatos breves en forma de cuento, ya comentados por los grupos (en formato digital a través de *Google Classroom*), un ordenador con proyector o pizarra digital y acceso a internet.
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.2. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.2. Comprende el significado de las palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico.
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social

<sup>22</sup> <https://classroom.google.com>

	(medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado. 2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.
Bloque 4. Educación literaria.	
1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.

En esta tarea, los grupos cooperativos trabajarán sobre el otro relato con el que han trabajado sus compañeros. De la misma manera, leerán el fragmento y comprobarán la división en partes de sus compañeros. Mediante la opción de *Sugerencias*, aprobarán los comentarios de sus compañeros o harán una división diferente.

Cuando hayan terminado, el docente cambiará la dinámica a grupo completo. Mediante la lectura en la pizarra digital de los documentos de *Google Docs*, se trabajará el “texto 1”. Se leerán las sugerencias de división, y las conclusiones se recopilarán en la presentación colaborativa de *Genially* que comenzamos a editar en la tarea 1. El objetivo del docente será guiar la división hacia las distintas partes, y diferenciar *planteamiento*, *nudo* y *desenlace* en el texto 1, y elaborar una pequeña definición de manera grupal del contenido de cada parte.

#### Tarea 4 – 5 minutos

- Distribución: grupo completo.
- Recursos: un ordenador con proyector o pizarra digital y acceso a internet.

En este caso, el profesor simplemente explicará y resolverá dudas sobre la sesión 1A, que se desarrollará mediante metodología de clase invertida de manera individual por el alumnado en casa. En ella, los alumnos visualizarán un vídeo y realizarán una actividad sobre el “texto 2” (anexo I).

### **SESIÓN 1A**

#### Objetivos

- Revisar y consolidar conocimientos adquiridos en la sesión 1 acerca de la estructura del texto narrativo.
- Identificar y reconocer en un relato breve la estructura y los elementos característicos del texto narrativo.

## Tareas

### Tarea 1 – 10 minutos

- Metodología: clase invertida. El alumno trabajará en casa de manera individual.
- Recursos: un ordenador con acceso a internet.
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.	
1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social. CCL, CAA, CSC.	1.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas 1.4. Sigue e interpreta instrucciones orales respetando la jerarquía dada.
3. Comprender el sentido global de textos orales. CCL, CAA, CSC.	3.1. Escucha, observa y explica el sentido global del vídeo propuesto, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo. CCL, CD, CAA.	4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.

El alumno llevará a cabo la visualización de un vídeo a través de la herramienta *Edpuzzle*<sup>23</sup>, vinculada con el aula virtual de *Google Classroom*. En ella observarán un vídeo en el que el docente proporcionará la información recopilada en la sesión 1 en la presentación colaborativa de *Genially*, relativa a la estructura de un texto narrativo. Además, se ampliará información sobre los distintos elementos del texto narrativo: *narrador, personajes, tiempo, espacio y acción*. En este vídeo interactivo aparecerán preguntas tipo test sobre los contenidos del mismo, que el alumno tiene que responder de manera obligatoria para poder continuar con la visualización.

### Tarea 2 – 20 minutos

- Metodología: clase invertida. El alumno trabajará en casa de manera individual.
- Recursos: un ordenador con acceso a internet.
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.2. Comprende el significado de las palabras propias de nivel

<sup>23</sup> <https://edpuzzle.com/>

	formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico. 1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado. 2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. 2.3. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas. 2.4. Entiende instrucciones escritas de cierta complejidad que le permiten desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje.
6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.	6.6. Realiza esquemas y explica por escrito el significado de los elementos que aparecen en los textos.
Bloque 4. Educación literaria.	
1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.

El objetivo final de esta sesión de clase invertida es que el alumnado analice de nuevo el “texto 2” (anexo I) trabajado en la sesión 1, y que en él intente segmentar la estructura del texto narrativo e identificar los elementos del mismo. Esta tarea constituirá una parte importante de la evaluación y el alumno la entregará a través del aula virtual del grupo en *Google Classroom*.

## SESIÓN 2

### Objetivos

- Reconocer los distintos tipos de narrador en un texto de carácter narrativo.
- Redactar un relato breve desde diferentes puntos de vista narrativos<sup>24</sup>.

### Tareas

#### Tarea 1 – 20 minutos

- Metodología: primero en grupo completo, trabajo cooperativo después.

<sup>24</sup> Al estar programando para el nivel de 1º de la ESO, nuestra distinción entre diferentes tipos de narrador se ceñirá a *narrador externo* (en tercera persona) o *narrador interno* (en primera persona).

- Recursos: dos ordenadores (o, al menos, uno) con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, pizarra digital o proyector.
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<b>Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</b>	
1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social. CCL, CAA, CSC.	1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante. 1.2. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas 1.3. Sigue e interpreta instrucciones orales respetando la jerarquía dada.
4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando y dialogando en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar. CCL, CAA, CSC, SIEP.	4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales.
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.4. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida.
<b>Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.</b>	
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. 2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas. 2.5. Entiende instrucciones escritas de cierta complejidad que le permiten desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje.
<b>Bloque 4. Educación literaria.</b>	
1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.

Comenzaremos la segunda sesión de clase abriendo la presentación colaborativa de *Genially* que empezamos a redactar la primera sesión de clase. En grupo completo, revisaremos en la pizarra digital el contenido de la presentación. Además, después de haber llevado a cabo la sesión de clase 1A, los alumnos deben conocer los elementos que aparecen en el texto narrativo. A modo de lluvia de ideas, intentaremos recopilarlos y añadirlos a la presentación. A partir de este momento, explicaremos a los alumnos que la sesión de hoy se centrará en el punto de vista o la figura del narrador.

A partir de dos textos (anexo II) que se encontrarán alojados en *Google Classroom* y que los alumnos trabajarán en *Google Docs*, pediremos a los grupos cooperativos que señalen cuál de ellos se narra mediante un *narrador externo* y cuál de ellos mediante un *narrador interno*, y que subrayen los elementos que les permiten averiguarlo.

A continuación, haremos una corrección en grupo completo en la pizarra digital sobre alguno de los documentos trabajados por los grupos cooperativos. Las conclusiones a las que llegue el grupo sobre qué tipo de palabras nos permiten averiguar el tipo de narrador, se recopilarán en la presentación de *Genially*.

### Tarea 2 – 30 minutos

- Metodología: trabajo cooperativo.
- Recursos: dos ordenadores (o, al menos, uno) con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, pizarra digital o proyector.
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social. CCL, CAA, CSC.	1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante. 1.2. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas 1.3. Sigue e interpreta instrucciones orales respetando la jerarquía dada.
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.4. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.	5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.
6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.	6.2. Escribe textos narrativos imitando textos modelo.
Bloque 4. Educación literaria.	
1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.

La segunda tarea es la propia escritura creativa. En este caso, los alumnos deberán crear sus propios textos, trabajando especialmente el punto de vista. En la actividad, los alumnos elegirán un cuento popular o una historia de cualquier película animada conocida por todos<sup>25</sup>. A partir de ella, los alumnos llevarán a cabo lo que algunos autores denominan como “plagio creativo” (Páez: 2006).

Partirán de una historia o cuento popular, por ejemplo, el de *Caperucita Roja*. El objetivo es doble: por un lado, que “actualicen” la historia, es decir, que narren la historia de *Caperucita* como si viviera en el mundo actual, aunque respetando el argumento original. Además, al estar compuesto el grupo por cuatro alumnos, haremos dos parejas dentro de cada grupo. De esta manera, una de ellas escribirá el texto con un narrador externo mientras que, la otra pareja, lo hará desde la perspectiva del narrador interno<sup>26</sup>.

La presentación en *Genially* se mantendrá abierta durante la sesión de clase, de manera que los estudiantes puedan consultar la información colaborativa en todo momento.

### Tarea 3 – 5 minutos

- Metodología: trabajo cooperativo.
- Recursos: dos ordenadores (o, al menos, uno) con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, pizarra digital o proyector.

En esta última tarea los estudiantes leerán el texto creado por la otra pareja dentro de sus respectivos grupos cooperativos, a la búsqueda de posibles errores y para

<sup>25</sup> Para conseguir el objetivo propuesto, es conveniente que las historias o los cuentos elegidos sean conocidos por todos los alumnos del grupo.

<sup>26</sup> Se puede aportar una dosis de creatividad extra sugiriendo al alumno el cambio de perspectiva total, y haciendo que este tenga que redactar el texto con el lobo como *narrador interno protagonista*, en vez de *Caperucita*.

subrayar, de nuevo, las palabras que enmarcan el tipo de narrador utilizado para contar el relato.

Además, el profesor explicará el sistema de evaluación de esta sesión de clase, que también implica a los alumnos. Se realizará mediante una rúbrica colaborativa dentro de la herramienta *CoRubrics*, extensión complementaria de *Google Sheets*. Mediante esta herramienta, la evaluación es multidireccional, y el alumno se ve implicado en el avance de su propio aprendizaje, al mismo tiempo que en una autoevaluación y en la evaluación de sus compañeros.

### SESIÓN 3

Objetivos:

- Resumir la idea principal de un relato breve de manera oral y escrita.
- Reconocer la acción o acciones propias de un texto narrativo, así como el planteamiento en la ordenación de los hechos (estructura cronológica, *in medias res* y analéptica<sup>27</sup>).
- Reescribir un relato breve modificando la ordenación de los hechos.

Tareas:

#### Tarea 1 – 20 minutos

- Metodología: en grupo completo al principio, trabajo cooperativo después.
- Recursos: dos ordenadores con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, pizarra digital o proyector, textos del anexo III (preferiblemente en formato digital en *Google Classroom*) y selección de viñetas de Pixton.
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.	
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.2. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas

<sup>27</sup> También conocido como *retrospección* o *flashback*.

	de saludo y despedida.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.4. Deduca la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. 2.2. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.
6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.	6.1. Escribe textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo.
Bloque 4. Educación literaria.	
1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.

Antes de comenzar la tarea, el docente abrirá en el proyector la presentación colaborativa de *Genially*. De manera oral, se recordará lo trabajado hasta ahora. Mediante lluvia de ideas, el alumnado tratará de explicar o dar una definición de lo que ellos entienden por *acción* en un relato narrativo.

En esta primera tarea trabajaremos sobre el texto 1 del anexo III. Los alumnos llevarán a cabo una *lectura cooperativa* del texto. Al final de la misma, en cooperativo, realizarán un resumen oral de la misma. Para guardar un material de esta síntesis oral y comprobar que la comprensión del relato ha tenido éxito, los grupos cooperativos deberán completar los diálogos de la selección de viñetas número uno (anexo III) que resumen la obra con la herramienta *Pixton*<sup>28</sup>. En esta la estructura de la acción es, evidentemente, cronológica o lineal.

### Tarea 2 – 30 minutos

- Metodología: trabajo cooperativo.
- Recursos: dos ordenadores con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, pizarra digital o proyector, textos del anexo III (preferiblemente en formato digital en *Google Classroom*) y selección de viñetas de Pixton.
- Criterios, estándares y competencias:

<sup>28</sup> <https://www.pixton.com/es/>

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.	
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.2. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.	5.1. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. 5.2. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros. 5.3. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.
6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.	6.1. Escribe textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo. 6.2. Escribe textos narrativos, descriptivos e instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo. 6.3. Resume textos generalizando términos que tienen rasgos en común, globalizando la información e integrándola en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente, evitando parafrasear el texto resumido.

En esta segunda tarea, presentaremos a los alumnos la selección de viñetas restantes (dos y tres del anexo III). Las viñetas aparecen aparentemente desordenadas. Pediremos a los alumnos que intenten redactar la historia desde esta perspectiva, partiendo del resumen que realizaron de manera oral en la tarea uno. Al haber dos historias “desordenadas” diferentes que redactar, cada mitad (dos alumnos) del grupo de trabajo redactará una historia. En realidad, estamos consiguiendo que redacten de manera colaborativa un texto con estructura *in medias res* y otro, con estructura analéptica.

### Tarea 3 – 5 minutos

- Metodología: grupo completo.

- Recursos: pizarra digital o proyector, textos del anexo III (preferiblemente en formato digital en *Google Classroom*) y selección de viñetas de Pixton.

En esta última tarea, simplemente recopilaremos la información que hemos trabajado en la presentación colaborativa de *Genially*. En ella escribiremos los nombres de los tres tipos de ordenación de los hechos que hemos llevado a cabo (lineal o cronológica, *in medias res* y analéptica o *flashback*). Pediremos a los niños que nos digan cuál de las historias es cada una de ellas (podemos valernos de la lectura de algún relato escrito por los alumnos acompañado de la secuencia de viñetas correspondiente), y que traten de dar una definición de cada uno de estas categorías. Estas definiciones se recopilarán en la presentación. De esta manera, el grupo llega a definir y comprender estos tres conceptos de manera práctica y pautada, partiendo de la práctica para llegar a la teoría.

## SESIÓN 4

### Objetivos

- Identificar los personajes dentro de un relato narrativo, diferenciando personajes principales y protagonistas de personajes secundarios.
- Reconocer partes dialogadas de un texto narrativo y diferenciar en ellas estilo directo o indirecto.
- Transformar de estilo indirecto a directo el diálogo de una obra narrativa.

### Tareas

#### Tarea 1 – 10 minutos

- Metodología: trabajo cooperativo.
- Recursos: dos ordenadores con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, pizarra digital o proyector, textos del anexo III (preferiblemente en formato digital en *Google Classroom*).
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.	
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	

2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. 2.2. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.
--	---

Empezaremos esta sesión de clase mostrando la presentación colaborativa de *Genially* al alumnado, y revisando brevemente el trabajo que hay en ella y que hemos realizado hasta ahora. Aprovecharemos el texto de la sesión 3 (anexo III) o bien los textos producidos por el alumnado, alojados en *Google Classroom*. Al haber trabajado ya con estos textos, simplemente pediremos al alumnado que extraiga los personajes que aparecen en el relato, que tendrán que dividir según su importancia.

Tras dejar unos minutos a los grupos de trabajo, el profesor pedirá que dividan a los personajes entre principales (protagonistas o antagonistas) y a los personajes secundarios. De manera oral, intentaremos hacer referencia a otros relatos (en principio, a los relatos que hemos trabajado en esta secuencia) para identificar otros personajes.

### Tarea 2 – 20 minutos

- Metodología: trabajo cooperativo primero, en grupo completo después.
- Recursos: dos ordenadores con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, pizarra digital o proyector, textos del 1 al 6 del anexo IV (preferiblemente en formato digital en *Google Classroom*).
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.	
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. 2.2. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.

En esta tarea presentaremos al alumnado una serie de fragmentos de obras narrativas del Plan Lector<sup>29</sup>. En ellas, propondremos al alumnado buscar dónde dialogan los personajes, y que intenten clasificar en distintos tipos las intervenciones de los mismos. Les daremos únicamente la diferenciación de “estilo directo” y “estilo indirecto”, con el objeto de comprobar si son capaces de realizar la inferencia.

Después, a modo de lluvia de ideas, pediremos a los alumnos que nos definan las características de cada estilo, con el objetivo de recoger esta información en la presentación de *Genially* del grupo.

### Tarea 3 – 25 minutos

- Metodología: trabajo cooperativo.
- Recursos: dos ordenadores con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, pizarra digital o proyector, textos del 1 al 6 del anexo IV (preferiblemente en formato digital en *Google Classroom*).
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.	
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.2. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social, identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado. 2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas

<sup>29</sup> Como se menciona anteriormente, la mayoría de los textos propuestos en la presente unidad didáctica han sido extraídos del Plan Lector de dos centros jiennenses, aunque estos textos se podrían modificar atendiendo al itinerario lector del centro de aplicación de la unidad didáctica.

	lingüísticas y la organización del contenido. 2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.	5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. 5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.
6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.	6.1. Escribe textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo. 6.2. Escribe textos narrativos y dialogados imitando textos modelo.

En esta última tarea, el alumnado aplicará los conocimientos adquiridos. Tomará los textos propuestos (anexo IV) y, en parejas dentro de cada grupo de trabajo, intentarán transformar los textos de estilo directo a indirecto y viceversa. Los alumnos contarán para trabajar con la presentación de Genially y los ejemplos anteriores para apoyarse en ellos si surgieran dudas. Al tratarse de bastantes textos, se seleccionarán solamente tres o cuatro de ellos, según las necesidades del grupo observadas por el profesor. Además, se motivará entre el alumnado el reparto del trabajo.

## SESIÓN 5

### Objetivos

- Identificar en un relato narrativo el espacio y el tiempo presente en la historia.
- Reconocer el espacio y el tiempo en un relato narrativo y reescribirlo desde la creatividad modificando estos dos puntos.

### Tareas

#### Tarea 1 – 15 minutos

- Metodología: trabajo cooperativo.
- Recursos: dos ordenadores con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, pizarra digital o proyector, obra de lectura *Cuentos crudos*<sup>30</sup>.
- Criterios, estándares y competencias:

<sup>30</sup> Gómez, R. (2014). *Cuentos crudos*, SM: Madrid.

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.	
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.2. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social, identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado. 2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.
Bloque 4. Educación literaria.	
1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses. 1.2. Valora alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más le han llamado la atención y lo que la lectura de le ha aportado como experiencia personal.

Para el trabajo de esta sesión de clase el alumno necesitará esta obra de lectura, presente en el Plan Lector de Centro. Lo conveniente es que cada grupo cooperativo trabaje con un relato que haya leído previamente, con lo cual el docente debería anticipar esto en la sesión de clase anterior.

En la presentación de *Genially* y en grupo completo, el profesor señalará que un texto narrativo presenta *espacio* y *tiempo*, y señalará varios ejemplos. En el relato que cada grupo elija, tratará de identificar estos elementos, releendo fragmentos del texto si fuera necesario. De manera oral y en grupo, tendrán que localizarlos y apuntarlos.

### Tarea 2 – 40 minutos

- Metodología: trabajo cooperativo.

- Recursos: dos ordenadores con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, pizarra digital o proyector, obra de lectura *Cuentos crudos*.

- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.	
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.2. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	
1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.	5.1. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. 5.2. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.
6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.	6.1. Escribe textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo. 6.2. Escribe textos narrativos imitando textos modelo.
Bloque 4. Educación literaria.	
4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. CCL, CAA, CSC, CEC.	4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.

En esta tarea, el alumnado, junto a sus grupos de trabajo cooperativo, deberá reescribir el contenido del relato (puede extenderse menos que el relato original) cambiando por completo el espacio y el tiempo en la historia, de manera que esta se pueda ver modificada, pero manteniendo siempre el argumento original. El docente tratará de motivar ideas si la creatividad del alumnado es escasa, sugiriendo en unos

casos ideas como la mezcla entre distintos cuentos, la conocida como *ensalada de cuentos*<sup>31</sup>, o la adecuación de la historia a la sociedad actual en otros.

## SESIONES 6 Y 7

### Objetivos

- Planificar y redactar de manera creativa un relato breve de carácter narrativo.
- Estimular la creatividad del alumnado.

### Tarea final

- Metodología: trabajo cooperativo.
- Recursos: dos ordenadores con acceso a internet por cada grupo de trabajo cooperativo, juego de mesa *Story Cubes*, diccionario de español<sup>32</sup>, tarjetas con diferentes *pares de funciones*.
- Criterios, estándares y competencias:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.	
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, SIEP, CSC.	6.3. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos. 6.4. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.
7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.	7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás. 7.2. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir	
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.	2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.	5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. 5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar

<sup>31</sup> Rodari, G. (2002), *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*.

<sup>32</sup> Preferiblemente, en formato físico.

	<p>problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros.</p> <p>5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.</p>
<p>7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal. CCL, CAA, SIEP.</p>	<p>7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.</p> <p>7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.</p> <p>7.4. Conoce y utiliza herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.</p>
<p>Bloque 4. Educación literaria.</p>	
<p>6. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. CCL, CD, CAA, CSC, CEC.</p>	<p>6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.</p> <p>6.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.</p>

Durante las dos últimas sesiones de esta propuesta, los grupos cooperativos planificarán y llevarán a cabo la redacción de un relato breve narrativo. Para su elaboración, los grupos (de cuatro componentes) trabajarán en parejas de dos sobre el mismo documento colaborativo en *Google Docs*, de manera que trabajen sobre el mismo documento actualizado en tiempo real. Además, a modo de ayuda para crear la narración, los grupos deberán consultar la presentación de *Genially*, que les servirá como guía a la hora de utilizar los distintos elementos narrativos.

Para estimular la creatividad del alumnado, partiremos de tres dinámicas o técnicas diferentes, que serán repartidas al azar entre los distintos grupos:

- Dos grupos utilizarán el juego de mesa *Story Cubes*<sup>33</sup> (con el objetivo de caracterizar al personaje principal y las acciones que le acontecerán).
- Dos grupos partirán de la dinámica *el binomio fantástico*<sup>34</sup>, para lo que necesitarán un diccionario. Han de buscar entre tres y cuatro *binomios* para, partiendo de este resultado, generar el relato.

<sup>33</sup> Juego de dados de carácter pedagógico, que incluye dados con imágenes que representan figuras y acciones. Foto en anexo V.

- Dos grupos trabajarán mediante la elección de entre dos y tres *pares de funciones*<sup>35</sup>. El docente proporcionará al alumnado una selección de pequeñas tarjetas con diferentes *pares de funciones*. A partir de estas, el alumnado ha de construir su historia.

Es importante que el docente recalque la idea de que no existen unas normas prefijadas para llevar a cabo la creación del relato. Las únicas reglas son atenerse a la estructura de la narración e incluir todos los elementos narrativos estudiados a lo largo de las sesiones de clase, así como colaborar y trabajar en equipo, respetando las opiniones de todos los componentes del grupo de trabajo. Lo fundamental es trabajar la expresividad y la creatividad.

El producto final de cada grupo cooperativo será evaluado como parte de la propuesta didáctica, pero también se deja la puerta abierta a organizar un concurso de relatos narrativos en el centro con otros grupos de 1º de la ESO en colaboración con otros docentes del propio instituto, o a nivel local.

---

<sup>34</sup> Técnica literaria referenciada en el apartado 4.2.3 del capítulo II.

<sup>35</sup> Técnica literaria referenciada en el apartado 4.2.3 del capítulo II.

## Conclusiones

El presente Trabajo Final de Máster ha servido para contribuir al estudio de la escritura creativa y el tratamiento del texto narrativo en la materia de Lengua y Literatura, así como para la elaboración de una propuesta didáctica que recoja toda la teoría en la práctica mediante una metodología activa y actual.

La escritura creativa contribuye de una manera amena e, incluso, divertida al ejercicio de la expresión escrita. En ocasiones, el alumno de Educación Secundaria atraviesa esta etapa educativa sin elaborar textos originales y creativos. A menudo se estudian distintas tipologías textuales sin llegar a profundizar, de manera que el alumnado no produce apenas textos adscritos al género estudiado. Quizás podemos excluir de esta falta de composición escrita el texto argumentativo y expositivo, que se exige al alumno a partir de los últimos niveles de ESO y, sobre todo, Bachillerato sin haberlo practicado suficientemente antes. Así es como nos hemos propuesto trabajar en esta secuencia: potenciando la escritura y la imaginación a través de la redacción de textos narrativos, previo estudio de las características del mismo.

En cuanto a los objetivos propuestos al inicio de este trabajo, conviene mencionar que todos han sido alcanzados. Hemos realizado un acercamiento teórico al concepto de escritura y a sus etapas de aprendizaje y enseñanza, incluyendo mención en este análisis a los talleres de escritura creativa más influyentes del siglo XX. En la propuesta elaborada también hemos conseguido trabajar el texto narrativo y sus elementos, de la misma manera que hemos fomentado la lectura a través de obras adaptadas.

Al mismo tiempo, cabe destacar que la explotación didáctica de la escritura creativa puede abarcar varios elementos transversales a trabajar en la materia de Lengua: desde cuestiones ortográficas y gramaticales hasta el propio estudio de la literatura. Además, pese a que esta secuencia está propuesta para 1º de la ESO, modificando los textos y el enfoque es adaptable a cualquier curso de Educación Secundaria. Del mismo modo, la escritura creativa ofrece la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinar con proyectos de otras materias, como pueden ser las lenguas extranjeras.

Por último, es conveniente mencionar que, tras la realización de este trabajo, hemos concluido que la escritura creativa ofrece un ámbito pedagógico más extenso en la materia de Lengua y Literatura que ha quedado excluido de este trabajo por cuestiones de extensión. Así pues, desde este enfoque se podrían trabajar diferentes tipologías textuales, tal y como señala la legislación vigente. Por ello se podrían realizar diferentes talleres de escritura para cada tipología textual, tal y como se propone en esta secuencia, o incluso se podría llevar a cabo un proyecto más ambicioso: un taller de escritura trimestral o anual que conjugara la escritura de textos narrativos, dialogados, descriptivos, expositivos y argumentativos.

## Bibliografía

### Libros y artículos

Acquaroni Muñoz, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* (tesis doctoral). Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Adela Kohan, S. (2004). *Taller de escritura: el método*. Barcelona: Alba Editorial.

Arenas Martín-Abril, P. (2005). *Curso de escritura creativa*. Madrid: Edimat Libros.

Barella, J. (2015). *La magia de las palabras en la escritura creativa*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH.

Barella, J. y Alonso, L. (eds.) (2017). *La mecánica de la escritura creativa: en busca de una voz propia*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH.

Björk, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.

Carrero Eras, P. (2012). *El arte de narrar: taller de escritura narrativa*. Valencia: Tirant Humanidades.

Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2011b). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2011c). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2016). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Clayton, E. (2013). *La Historia de la Escritura*. Madrid: Siruela.

Colomer Martínez, T., "La adquisición de la competencia literaria" en Lomas, C. (coor.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 121-138). Barcelona: Graó.

Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

Instituto Cervantes (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid, MECD-Anaya.

Melzi, G. y Ely, R., "Lenguaje y lectoescritura en los años escolares" en Gleason, J.B. (2010). *Desarrollo del lenguaje* (pp. 413-460). Madrid: Pearson Educación.

Páez, E. (2006). *Escribir: Manual de técnicas narrativas*. Madrid: SM.

Propp, V. I. (2000). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.

Queneau, R. (1989). *Ejercicios de estilo*. (Versión y estudio introductorio de Antonio Fernández Ferrer). Madrid: Cátedra.

Rincón, F. y Sánchez de Enciso, J. (2009). *Taller de novela*. Barcelona: Octaedro.

Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Planeta.

### **Documentos legislativos**

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015.

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA núm. 252, 26 de diciembre de 2015, Ley 17/2007.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

## ANEXO I

### Presentación de imágenes<sup>36</sup>



### Texto 1<sup>37</sup>

#### *El cuento de Pedrín, el conejo*

Había una vez cuatro conejillos que se llamaban Pitusa, Pelusa, Colita de algodón y Pedrín. Vivían con su madre en una madriguera, bajo las raíces de un pino muy grande. Una mañana la madre les dijo:

—Bueno, hijitos, podéis ir a jugar al bosque o correr por la vereda..., pero no os metáis en el huerto del tío Gregorio: ya sabéis la desgracia que le ocurrió allí a vuestro padre; ¡la tía Gregoria hizo un pastel de carne con él! ¡Hala! Iros ya a jugar y no hagáis travesuras. Yo tengo que salir.

Entonces la mamá Coneja cogió su cesta y su paraguas y se fue por el bosque a la panadería; compró una barra de pan y cinco bizcochos con pasas. Pitusa, Pelusa y Colita de Algodón que eran unas conejitas muy buenas, se fueron por la vereda a coger zarzamoras. Pero Pedrín, que era muy travieso, se fue derecho al huerto del tío Gregorio, y apretujándose mucho... ¡logró pasar por debajo del portillo!

Primero comió algo de lechuga, luego habichuelas verdes y por último..., se zampó unos rabanitos. Entonces, sintiendo dolor en la tripa de tanto comer, se fue en busca de un poco de perejil. Pero justo al dar la vuelta al invernadero de los pepinos, con quién fue a toparse sino con el tío Gregorio.

El tío Gregorio estaba de rodillas plantando repollos, pero al verlo, dio un salto y corrió tras Pedrín, blandiendo un rastrillo y gritando, “¡Ehh...! ¡Al ladrón, al ladrón!” Pedrín se pegó un susto terrible. Corrió sin parar por todo el huerto porque no se acordaba en qué dirección estaba el portillo por donde había entrado. Perdió uno de los zapatos entre las coles, y el otro entre las patatas. Al encontrarse sin zapatos, Pedrín echó a correr a cuatro patas y así iba tan rápido que creo que hubiera conseguido escapar de no

<sup>36</sup> Aunque algunas imágenes hacen referencia a películas, se motivará al alumnado a pensar en el cuento escrito.

<sup>37</sup> Texto adaptado de <https://narrativabreve.com/2017/07/cuento-infantil-sobre-la-desobediencia.html> [Consulta: 23/04/2019]

habérsele enredado los enormes botones de la chaqueta en una red que cubría los groselleros. Era una chaqueta azul con botones dorados, y recién estrenada.

Pedrín se daba ya por perdido y derramaba grandes lágrimas; pero sus sollozos fueron oídos por unos simpáticos gorriones que con gran revuelo se acercaron a él y le animaban para que hiciese un último esfuerzo. El tío Gregorio apareció con una criba con la que se proponía atrapar a Pedrín, pero éste se escabulló justo a tiempo, dejando tras de sí la chaqueta. Y corriendo a más no poder, se metió en la caseta de las herramientas, y de un salto se escondió en la regadera. Habría sido un buen escondrijo, si no hubiese sido por el agua que tenía dentro.

El tío Gregorio estaba seguro de que Pedrín se encontraba en la caseta: quizás escondido debajo de alguna maceta. Empezó a levantarlas con cuidado una a una y a mirar debajo. De pronto, Pedrín estornudó:

—¡a... a... achís!— y el tío Gregorio se lanzó tras él en el acto.

Trató de detener con el pie a Pedrín cuando saltaba por una ventana volcando tres tiestos. Pero como la ventana era demasiado pequeña para el señor Gregorio y como además estaba cansado de perseguir a Pedrín, se volvió a su trabajo. Pedrín se sentó a descansar; estaba sin aliento y temblando de miedo, y no tenía ni idea de qué camino tomar. Además, estaba muy mojado por lo de la regadera. Después de un rato, empezó a rondar los alrededores, sin prisas, dando pequeños saltitos y mirando a ver qué veía. Llegó ante una puerta, pero estaba cerrada, y no había resquicio para que un conejillo regordete como él pudiera pasar por debajo.

Una ratita ya mayor entraba y salía, subiendo y bajando por el escalón de piedra, llevando guisantes y habichuelas a su familia que vivía en el bosque. Pedrín le preguntó por dónde quedaba el portillo, pero ella tenía un guisante tan grande en la boca que no pudo contestarle. Sólo se encogió de hombros. Pedrín se echó a llorar. Luego intentó encontrar un camino a través del huerto, pero cada vez estaba más desorientado. Entonces llegó a un estanque donde el tío Gregorio llenaba sus regaderas.

Una gata blanca miraba fijamente a los peces de colores; estaba muy, muy quieta, aunque, de vez en cuando movía la punta de la cola como si estuviese viva. Pedrín pensó que sería mejor irse sin hablarle... ¡Había oído cosas terribles de los gatos en boca de su primo, Benjamín!

Volvió hacia la caseta, pero de repente oyó muy cerca el ruido del azadón —zaca, zaca, zaca— al cavar la tierra. Pedrín se agazapó bajo unas matas. Pero, después de un momento, como no pasaba nada, salió de allí, se encaramó en lo alto de una carretilla y echó una ojeada a su alrededor. Lo primero que vio fue al tío Gregorio escardando las cebollas. Estaba de espaldas a Pedrín, y más allá a lo lejos... ¡el portillo! Pedrín se bajó de la carretilla, sin hacer ruido, y empezó a correr a más no poder por una senda recta, que llevaba a la salida, por detrás de unas matas de grosellas negras.

El tío Gregorio lo vio de reojo, al volver la esquina, pero a Pedrín ya no le preocupaba. Se deslizó por debajo del portillo, y se encontró al fin fuera del huerto, a salvo en el bosque. El tío Gregorio cogió la chaqueta y los zapatos de Pedrín e hizo con ellos un espantapájaros para asustar a los mirlos. Pedrín no paró de correr ni miró atrás hasta que llegó sano y salvo a su casa, bajo las raíces del gran abeto. Estaba tan agotado que se dejó caer en el suelo suave y arenoso de la madriguera cerrando los ojos. Su madre estaba cocinando y, al verlo llegar, se preguntó qué habría hecho con la ropa... ¡ya era la segunda chaqueta y el segundo par de zapatos que perdía en dos semanas!

Lamento tener que decir que Pedrín no se sintió muy bien aquella noche. Su madre lo acostó. Le preparó una infusión de manzanilla, se la llevó a la cama y se la hizo tomar al pobre Pedrín. “Una cucharada sopera antes de acostarse”, tal como solía decir el médico.

En cambio, Pitusa, Pelusa y Colita de Algodón cenaron pan, leche y zarcamoras.

**Beatrix Potter**

## Texto 2 <sup>38</sup>

### *El reflejo del fular*

Saltó la caja que estaba al lado de la mesita de noche, y, abatido del viaje, se fue a dormir. La cama era estrecha e incómoda, sin almohadas y con un colchón deformado y hundido, debajo del cual encontró horquillas, pinzas de pelo y un fular. En la inmobiliaria le pidieron disculpas por el desorden en el piso, escondiéndole la verdad de que la propietaria se había ahorcado repentinamente. A Fran no le quedaba otra cosa que acostumbrarse a las incomodidades lo antes posible, ya que no sabía cuánto tiempo iba a vivir allí. Miró las cajas todavía sin abrir que formaban un camino hacia el recibidor mal iluminado, y apagó la luz. Cansado de la mudanza, intentó dormirse, mientras que sus pensamientos vagaban por el pasado.

Necesitaba tiempo para reflexionar tranquilamente sobre la separación de su celosa expareja, y por ello se fue lejos. Desde la distancia, esperaba solucionar los problemas emocionales que tenía acumulados desde hacía tanto. El piso que encontró no era de su gusto, pero prefirió un cambio rápido en vez de quedarse con los brazos cruzados, cerca de la maniática Sara. Empezar el viaje le dio dinamismo y libertad, sensaciones de las que carecía para avanzar en su camino. Dándole vueltas a todo eso, no oyó cuando la puerta de la entrada se abrió. Se tragó un sorbo de la cerveza que compró antes de descargar las cajas, y calmado por su denso sabor, se durmió.

Una silueta fina y esbelta atravesó el recibidor. El hombre dormía con la espalda hacia la puerta de cristal. La sombra se cayó sigilosa por encima de la cama, encendiendo la luz en el dormitorio. Fran abrió los ojos y, somnoliento, miró a su alrededor. En el silencio, la luz relumbraba cegadora. No había nadie, solo las cajas estaban removidas, como si alguien hubiera intentado pasar entre ellas. Se levantó e inquieto empezó a observar el hogar, que consistía en un dormitorio, una cocina y un pequeño cuarto de baño. Por todas partes, la luz estaba encendida, y olía intensamente a colonia de mujer. Una horquilla crujió bajo sus pies descalzos, y se le clavó en el talón.

– ¿Sara?

Su voz resonó nerviosa en el piso escaso de muebles. No obtuvo respuesta, solo notó el roce del aire a sus espaldas. Un gemido sordo provenía del cuarto de baño, y él se dirigió hacia allí. Detrás, las luces se apagaban, y el aroma fuerte de la colonia se arrastraba perturbable por el suelo. Fran abrió bruscamente el baño. No vio a nadie. El gemido de antes enmudeció.

– ¡Sara!

El hombre volvió a llamar a su expareja. Entrando en pánico, estaba casi seguro de que había sido ella en gastarle esas bromas malvadas. Llevada por sus celos paranoicos, era capaz de seguirlo hasta aquí, sin escrúpulos. Sin embargo, le sonó el móvil.

– ¡Fran!

Era ella, estaba llorando. Sorprendido, él quiso contestar, pero el reflejo del fular en el espejo de enfrente le envolvió el cuello.

**Rossi Vas**

---

<sup>38</sup> Texto adaptado de <https://www.escribiry corregir.com/relato-de-miedo-de-rossi-vas-reflejo/>  
[Consulta: 23/04/2019]

## ANEXO II

### Texto 1<sup>39</sup>

Estuvo lloviendo durante una larga semana. Poco se puede hacer en tales circunstancias, y menos cuando uno es un intruso, que es como yo me sentía en Villa Candelaria.

Mis tíos no trabajaban —eran rentistas—, pero cada uno de ellos se dedicaba a sus quehaceres sin prestarme mucha atención. Tía Adela pasaba los días ocupada con las tareas de la casa. Ayudada por Ramona, la asistente, mantenía limpio y ordenado aquel enorme caserón, e iba a la compra, y cocinaba, y luego, por las tardes, solía ir a tomar café con sus amigas a la terraza cubierta del Rhin, un bar-restaurante situado frente a la playa. Tío Luis pasaba las mañanas fuera y luego, por las tardes, se encerraba en su taller del sótano, de donde no salía hasta la hora de cenar.

No es que me ignoraran, ni mucho menos —tía Adela me enseñó la ciudad y fui un par de veces al cine con tío Luis—, pero ellos eran adultos y yo un adolescente, de modo que pocos planes podíamos hacer en común. En cuanto a mis primas, Rosa asistía a una academia donde recibía clases de matemáticas y dibujo, pues quería prepararse para su ingreso en la Escuela de Arquitectura.

Margarita pasaba la mayor parte del día fuera de casa, en compañía de sus amigos revolucionarios, discutiendo, supongo, la teórica forma de acabar con la dictadura. Azucena estaba siempre al lado de su madre y seguía sin hablarme. Y Violeta... Bueno, nuestra relación era un ejemplo perfecto de mutua antipatía. Violeta pasaba la mayor parte del tiempo encerrada en su habitación y, cuando salía de ella, no era precisamente para compartir el tiempo conmigo.

¿Qué hacía yo entre tanto? Aburrirme como jamás me había aburrido. Leía mucho —casi un libro al día— y oía la radio. Cada tarde, en particular, sintonizaba la SER para escuchar *Dos hombres buenos*, una radionovela de aventuras que me encantaba. En cierta ocasión, Violeta me sorprendió oyéndola y, como era de esperar, no desperdició la oportunidad de dejar caer uno de sus ácidos comentarios.

### Texto 2<sup>40</sup>

Al principio de los tiempos, los dioses establecieron su hogar en la cima del monte Olimpo, cerca de las estrellas. En aquel lugar idílico, llevaban una vida de lo más placentera: paseaban con calma por sus amenos y coloridos jardines, celebraban grandes banquetes en sus palacios de mármol y tomaban a todas horas néctar y ambrosía, un licor y un alimento dulcísimos que aseguraban su inmortalidad.

Mientras tanto, los hombres hacían su vida abajo, en la Tierra. Habían sido creados con arcilla, y pasaban sus días cultivando los campos y criando ganado. En los momentos difíciles, rezaban a los dioses para pedirles auxilio, y después les agradecían la ayuda recibida haciéndoles ofrendas. De cada cosecha que los hombres recogían y de cada animal que sacrificaban, quemaban la mitad en los templos, y así la ofrenda, convertida en humo, llegaba hasta la cima del Olimpo.

Todo iba bien hasta que un día, tras haber matado a un robusto buey para comérselo, los hombres empezaron a discutir sobre qué parte del animal debían quedarse y cuál tenían que entregar a los dioses.

- Quedémonos con la carne y quememos los huesos – proponían unos.

---

<sup>39</sup> Extraído de la obra de Cesar Mallorquí (2005), *Las lágrimas de Shiva*, Edebé: Barcelona, pp. 51-52.

<sup>40</sup> Extraído de la obra de María Angelidou (2008) (ad. Miguel Tristán), *Mitos griegos*, Vicens Vives: Barcelona, pp 9-10.

- ¡No digáis locuras! – exclamaban otros –. Si les damos a los dioses la peor parte, nos castigarán sin piedad.

- Pero ¿de qué vamos a alimentarnos si entregamos la carne?

El mismísimo Zeus, padre de los dioses, entró en la disputa.

- La carne del buey debe ser para nosotros – dijo.

Los hombres, sin embargo, se resistieron a entregársela, así que la discusión se prolongó durante mucho tiempo. Al final, Zeus propuso que fuese Prometeo quien decidiera cómo debía repartirse el buey.

## ANEXO III

### Texto 1<sup>41</sup>

A veces, la fortuna de unos hombres trae consigo la desgracia de otros. Así, la victoria de Teseo sobre el Minotauro arruinó para siempre la vida de Dédalo. Y es que, cuando Minos supo que Teseo había escapado del laberinto y se había fugado de Creta en compañía de Ariadna, se enfureció tanto que acudió en busca de Dédalo y le dijo a gritos:

- ¡Que los dioses te castiguen, maldito traidor! ¿Acaso no te pedí que construyeras un edificio del que nadie pudiera salir? ¡Me has fallado, Dédalo, y lo vas a pagar caro! ¡Hoy mismo te encerraré en el laberinto, y haré que tu hijo te acompañe para multiplicar tu sufrimiento! Supongo que sabrás cómo escapar del edificio, pero te aconsejo que no lo intentes, pues voy a dejar una pareja de guardianes vigilando la salida, y tendrán órdenes de cortaros la cabeza si os ven aparecer.

El hijo de Dédalo se llamaba Ícaro y estaba a punto de cumplir 14 años. Era un joven travieso y atrevido, de pelo rizado y sonrisa pícaro, y tenía un carácter tan alegre que la gente de Cnosos lo adoraba. Todos los habitantes de la ciudad, pues, se apenaron mucho al saber que nunca más volverán a ver a Ícaro.

También Dédalo se quedó abatido por la tristeza. Entró en el laberinto cabizbajo, y pasó sus primeras horas de encierro sumido en un profundo silencio. No podía soportar la idea de que su hijo tuviera que vivir y morir allí dentro, así que se empeñó en encontrar como fuese una manera de salir de aquel edificio infernal. Su mente, fértil como un almendro en una eterna primavera, comenzó a barajar ideas, y al poco rato, Dédalo exclamó:

- ¡Ya lo tengo! ¡Saldremos de aquí volando como los pájaros!

- No digas disparates, padre -replicó Ícaro con tristeza-. ¿Desde cuándo los hombres pueden volar?

- ¿Es que no tienes confianza en mí, muchacho? ¡Vamos, alegre esa cara de una vez y ayúdame, que tenemos mucho trabajo por delante!

El laberinto llevaba 9 años en pie, y, en ese tiempo, la hierba había crecido en algunos pasillos, la lluvia había formado estanques en ciertos rincones, las abejas habían construido paneles en las vigas, y se habían acumulado restos de animales aquí y allá. De manera que Dédalo no tuvo dificultades para encontrar los materiales que necesitaba para su invento. Trabajó sin descanso durante todo un día, y a la mañana siguiente le mostró a Ícaro dos pares de alas. Las había fabricado con unas cañas, unidas con cera y forradas con plumas. Entusiasmado, Dédalo exclamó:

- ¡Vamos a ser los pájaros más extraños del mundo...!

Con ayuda de unas cuerdas, padre e hijo se ataron las alas a la espalda. Luego, dedicaron un buen rato a aprender a manejarlas, y al final consiguieron moverlas con tanta soltura como si hubieran nacido con ellas. Había llegado la hora de escapar del laberinto, y entonces Dédalo le advirtió a su hijo:

- Escúchame, Ícaro: no debes volar demasiado bajo, porque cuando lleguemos a mar abierto, las olas empaparían tus alas, y se volverían tan pesadas que caerías al mar.

Ícaro sonrió.

- No te preocupes, padre – dijo – : volaré lo más alto que pueda.

- No, hijo, tampoco debes volar demasiado alto... Si te acercas mucho al sol, el calor derretirá la cera que mantiene unidas las cañas, y tus alas se desharán. ¿Has entendido?

---

<sup>41</sup> Extraído de la obra de María Angelidou (2008) (ad. Miguel Tristán), *Mitos griegos*, Vicens Vives: Barcelona, pp 54-58.

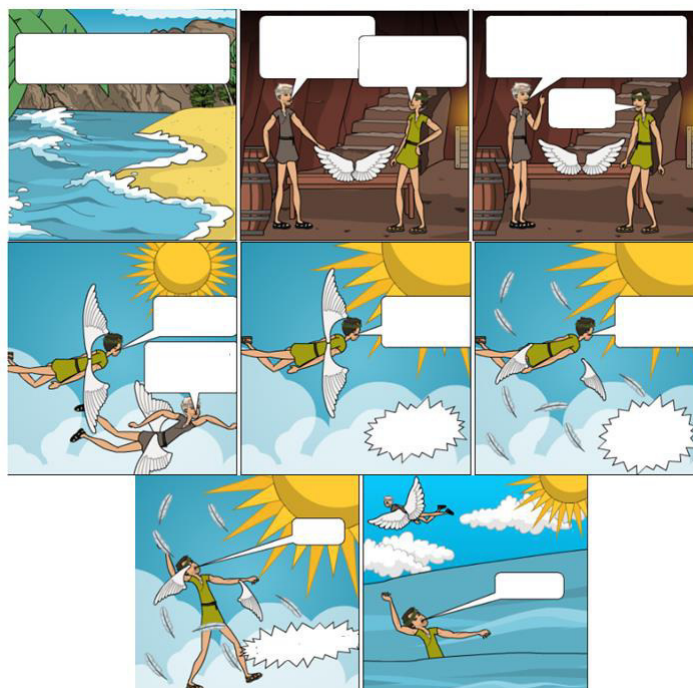
- Sí, padre.

- Entonces, emprendamos el vuelo. Y, sobre todo, no te apartes de mi lado pase lo que pase.

Ícaro empezó a batir las alas con rapidez, de arriba abajo, tal y como le había enseñado su padre. Su cuerpo se fue elevando, primero con lentitud y luego más aprisa, y cuando volvió la cabeza para mirar atrás por vez primera, el laberinto ya se veía pequeño como una miniatura. Dédalo, al ver que su hijo se alejaba, tomó impulso y echó a volar. Había decidido que viajarían lejos de Creta, en dirección al norte, donde había muchas islas en las que podrían empezar una nueva vida. Desde la tierra, los campesinos y los pescadores miraban llenos de asombro aquellos dos pájaros tan grandes y extrañas. Ícaro, llevado por el gozo de la ingravidez y entusiasmado con la belleza del cielo, rompió a reír, y su risa sonó cristalina como el agua de un arroyo. Se sentía tan feliz que movía las alas cada vez con más fuerza, y volaba más y más alto: arriba, muy arriba, más arriba aún...

Dédalo, en cambio, tardó en acostumbrarse al milagro del vuelo. Durante un buen rato, se sintió incómodo, pues no dejaba de pensar que los hombres han nacido para tocar la tierra con los pies. Sin embargo, acabó por olvidarse de sus temores y, mientras volaba, comenzó a soñar con la nueva vida que les esperaba allí donde el viento los llevase. Sonriente, giró la cabeza para mirar a su hijo, y de pronto una mueca de terror le deformó la cara. Ícaro no estaba ni detrás ni delante, ni encima ni debajo! Déjalo lo buscó por todas partes, pero no consiguió encontrarlo. Al fin, fijó su vista en el mar y descubrió que el muchacho flotaba sobre el agua, inmóvil como un cadáver, de espaldas al cielo. A su alrededor vagaban las cañas de sus alas, dispersas. Roto de dolor, Dédalo comprendió la terrible verdad: su hijo, inconsciente y temerario como todos los jóvenes, había confiado demasiado en su propia habilidad, había querido volar más alto que los pájaros, y el sol había castigado su soberbia derriéndole las alas para que se ahogara en el mar...

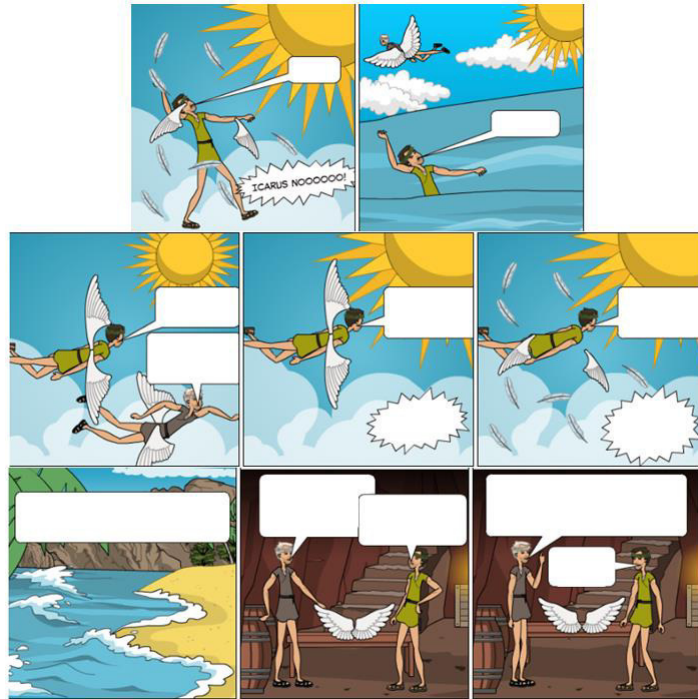
### Secuencia de imágenes uno, estructura cronológica<sup>42</sup>



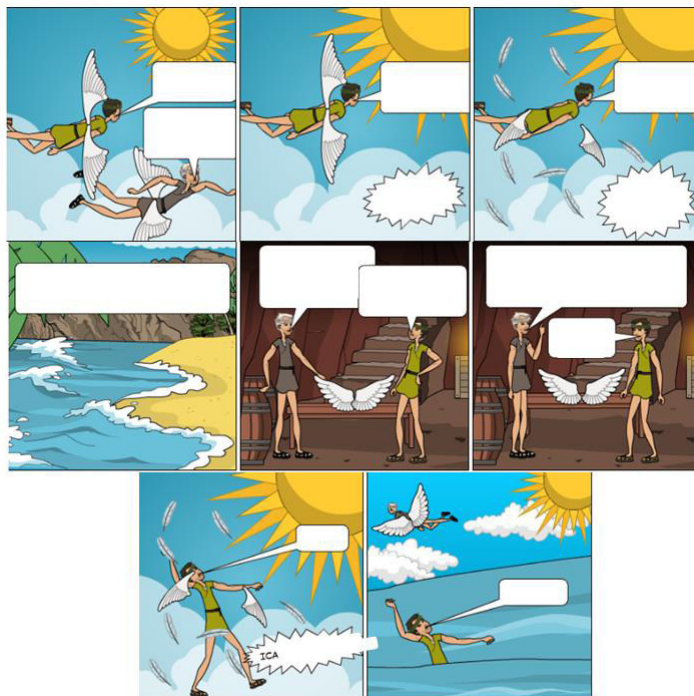
Secuencia de

imágenes 2, estructura analéptica

<sup>42</sup> Secuencia de imágenes adaptada de <https://Pixton.com/es/:38cph8gr> [Última consulta: 02/05/2019]



Secuencia de imágenes 3, estructura *in media res*



## ANEXO IV

### Texto 1<sup>43</sup>

Tres horas antes de que el misil impactase en la plaza y causase el pavor del perro, Fairuz despertó. Entró en la cocina, dio a su padre y un beso y se sentó en sus rodillas. Él le preguntó cómo había ido el día, qué habían hecho en el colegio, qué cosas nuevas había aprendido...

La niña no habló de los dibujos de la pizarra, ni de la alarma aérea, ni de la ausencia de algunos niños, ni del llanto de los pequeños mientras esperaban en el gimnasio. Tras un rato de conversación, dijo que iría a su cuarto a hacer los deberes.

### Texto 2<sup>44</sup>

Las telas que urdían las manos de Aracne eran tan perfectas que dejaban boquiabierto a la gente, y parecía que los animales y las personas bordados en sus tejidos fuesen a salirse de la tela cualquier momento. Aracne, consciente de su habilidad, solía proclamar en voz alta que no había en el mundo una tejedora mejor que ella. Es más, en cierta ocasión se atrevió a decir:

- ¡Soy incluso mejor que Atenea!

Atenea, que era la diosa de las hilanderas y las bordadoras, enrojeció de ira al oír aquellas palabras.

- Pero ¿qué se ha creído esa muchacha? –bramó-. ¿De modo que se cree mejor que yo? Pues ahora mismo la enseñaré a ser más humilde...

Aquel mismo día, Aracne vio entrar en su taller a una anciana de pelo blanco que caminaba ayudándose con un bastón. La mujer se pasó un buen rato examinando los tejidos expuestos en el taller, y en cierto momento el preguntó a Aracne:

- ¿Los has hecho tú?

- Así es – respondió la joven con evidente orgullo-. Soy la mejor tejedora de Lidia.

- Pensaba que solo las manos de una diosa podían tejer unas telas tan perfectas...

- Yo sé tejer mejor que la mismísima Atenea.

### Texto 3<sup>45</sup>

No lo podía creer. En esto, un auto paró detrás y dijo: «¡Vámonos! ¡Arranca!». Ese fue el segundo error de la noche. Vi que un hombre bajaba y se dirigía al cajero. Si hubiera bajado de ese maldito carro y sableado a ese tipo, todo habría resultado de forma muy distinta, pero la mujer ya me llevaba por Javier Prado. Me fijé en que parecía tranquila. Iba callada y miraba por el retrovisor como si buscara algo. «Ten cuidado con la niña, por favor. No le hagas nada», dijo al rato. Eché un vistazo al asiento trasero. Allí, acurrucada y cubierta con una ligera sábana, había dormida una niña de unos cinco años que no vi al entrar en el coche. «¡Mierda!», pensé, «¡estoy atracando a una mujer y a una niña!».

### Texto 4<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> Extraído de la obra de Ricardo Gómez (2014), *Cuentos crudos*, SM: Madrid, p. 16.

<sup>44</sup> Extraído de la obra de María Angelidou (2008) (ad. Miguel Tristán), *Mitos griegos*, Vicens Vives: Barcelona, pp 66-67.

<sup>45</sup> Extraído de la obra de Ricardo Gómez (2014), *Cuentos crudos*, SM: Madrid, p. 93.

El caso es que, al pasar frente a la puerta del trastero, se me ocurrió de repente una idea y me detuve en seco.

- ¿Qué pasa? —preguntó mi prima.

En vez de contestar, abrí la puerta del desván, encendí la linterna e iluminé el interior.

- Fíjate —dije—: está lleno de trastos.

- Por eso se llama trastero. ¿Y qué?

- ¿Dónde están las cosas de Beatriz? —pregunté con lentitud, como si reflexionara en voz alta.

- ¿Qué cosas?

- Su ropa, los muebles de su dormitorio, esa clase de cosas. ¿Dónde están?

Violeta me contempló de hito en hito y en seguida volvió la mirada hacia el interior del desván.

- Quieres decir —musitó— que a lo mejor las cosas de Beatriz están en el trastero...

- Si es que no las tiraron, claro. Aunque, con la cantidad de bártulos que hay, yo diría que en esta casa nunca se ha tirado nada.

Nos miramos en silencio, como si cada uno esperara que fuera el otro el primero en decir algo.

- Sería un follón empezar a revolver ahí dentro —señalé yo finalmente.

- Y mamá pondría el grito en el cielo —asintió Violeta.

Así que lo dejamos correr.

### **Texto 5<sup>47</sup>**

Ayer vino Gertru. No la veía desde antes del verano. Salimos a dar un paseo. Me dijo que no creyera que porque ahora está tan contenta ya no se acuerda de mí; que estaba deseando poder tener un día para contarme cosas. Fuimos por la chopera del río paralela a la carretera de Madrid. Yo me acordaba del verano pasado, cuando veníamos a buscar bichos para la colección con nuestros frasquitos de boca ancha llenos de serrín empapado de gasolina. Dice que ella este curso por fin no se matricula, porque a Ángel no le gusta el ambiente del Instituto. Yo le pregunté que por qué, y es que ella por lo visto le ha contado lo de Fonsi, aquella chica de quinto que tuvo un hijo el año pasado. En nuestras casas no lo habíamos dicho; no sé por qué se lo ha tenido que contar a él. Me enseñó una polvera que le ha regalado, pequeñita, de oro.

### **Texto 6<sup>48</sup>**

Una hora antes de que el perro, con las patas semihundidas, la mirada vidriosa y los oídos aturdidos, mirase hacia la cima del montón de escombros, con la luz de los incendios reflejada en la pared que había tras él, Fairuz pidió permiso a su padres para bajar a jugar a la plaza.

Su madre se adelantó y dijo que no; que estaba anocheciendo, y que era peligroso estar en la calle. Pero su padre miró por la ventana del segundo piso y la tranquilizó: «Mujer, no hay peligro. En este barrio no

---

<sup>46</sup> Extraído de la obra de Cesar Mallorquí (2005), *Las lágrimas de Shiva*, Edebé: Barcelona, pp. 125-126.

<sup>47</sup> Extraído de la obra de Martín Gaité, C. (1982), *Entre visillos*, Destino: Barcelona.

<sup>48</sup> Extraído de la obra de Ricardo Gómez (2014), *Cuentos crudos*, SM: Madrid, p. 18.

hay nada que tenga interés para los aviones. Además, hay otros niños jugando abajo. No podemos estar encerrados siempre...».

Fairuz consiguió el permiso pero, antes de bajar las escaleras, la madre avisó: «Fairuz, cariño, ya sabes... Si se oyen las sirenas, sube enseguida». «Sí, mamá», dijo ella.

La hora que transcurrió hasta que llegó el misil, Fairuz jugó con otros niños en la plaza.

## ANEXO V



Fotografía del juego de mesa *Story Cubes*.

## ANEXO VI

### Rúbrica 1 (tarea 2, sesión 1A)

CATEGORÍA	Experto	Avanzado	Medio	Principiante
<b>Entrega</b>	Respeto el plazo de entrega.	Se entrega un día después.	Se entrega con dos días de retraso.	No se entrega el trabajo en el plazo marcado.
<b>Calidad y cantidad de la producción</b>	Se responde de manera completa a las cuestiones planteadas.	No se contesta alguna pregunta (hasta dos) pero el resto se responden correctamente.	Se responden todas o casi todas las preguntas, pero de manera demasiado breve e incompleta.	Las respuestas no se ajustan a las preguntas, son breves y falta información.
<b>Gramática y ortografía</b>	Respeto las normas gramaticales y ortográficas.	Emplea la lengua correctamente, pero hay hasta dos faltas de ortografía.	No se emplea la lengua de manera correcta en alguna ocasión y hay más de dos faltas ortográficas.	No se utiliza la lengua correctamente y hay abundantes faltas de ortografía.
<b>Coherencia y cohesión</b>	Se utilizan elementos para la organización del texto.	En ocasiones falta algún elemento de coherencia y cohesión, aun así, es comprensible.	Utiliza pocos elementos para organizar el discurso, y este es difícil de seguir.	No se emplean recursos de coherencia y cohesión, el discurso es incomprensible.
<b>División del texto narrativo</b>	Segmenta correctamente el texto en <i>planteamiento</i> , <i>nudo</i> y <i>desenlace</i> .	Entiende la división en partes, pero no señala de manera exacta los límites de cada una.	Comprende la estructura de la narración, pero no señala correctamente su división en tres partes.	No comprende la división en partes de un texto narrativo.
<b>Identificación de acción, personajes, espacio y tiempo</b>	Identifica de manera correcta los elementos de la narración en el texto.	Identifica los elementos de la narración en el texto, pero olvida mencionar uno.	No identifica todos los elementos narrativos en el texto, solo dos.	No identifica ningún elemento de la narración en el fragmento.
<b>Identificación del tipo de narrador</b>	Entiende las diferencias entre los distintos tipos de narrador y lo señala correctamente en el texto.	Entiende las diferencias entre los diferentes tipos de narrador, pero duda a la hora de señalarlo en el texto.	Solo entiende algunos tipos de narrador, y no lo señala correctamente en el texto.	No comprende las diferencias entre los distintos tipos de narrador y no lo señala correctamente.

### Rúbrica 2 (tarea 3, sesión 2), para el alumno

CATEGORÍA	Experto	Avanzado	Medio	Principiante
<b>Es responsable con la tarea asignada</b>	Sí, ha hecho todo su trabajo.	Ha hecho casi todo su trabajo.	Ha hecho un poco más de la mitad de su trabajo.	No ha hecho casi nada o menos de la mitad de su trabajo.
<b>Acepta opiniones de otros compañeros del grupo</b>	Escucha y acepta comentarios de otros compañeros para mejorar su trabajo.	Escucha las sugerencias de sus compañeros pero no los pone en práctica.	No siempre escucha las ideas de los compañeros del grupo.	No escucha al resto de compañeros del grupo.
<b>Es respetuoso y favorece el trabajo del grupo</b>	Respeto a todos los compañeros y hace propuestas para que los resultados mejoren.	Respeto a los compañeros y los anima a mejorar el trabajo.	Respeto a los compañeros, pero no los anima a mejorar su trabajo.	No es respetuoso con los compañeros o trabaja sin tenerlos en cuenta.

### Rúbrica 3 (tarea 3, sesión 2), para el profesor

CATEGORÍA	Experto	Avanzado	Medio	Principiante
<b>Entrega</b>	Respeto el plazo de entrega.	Se entrega un día después.	Se entrega con dos días de retraso.	No se entrega el trabajo en el plazo marcado.
<b>Punto de vista narrativo</b>	Comprende las diferencias entre los dos tipos de narrador y pone en práctica los recursos estudiados para elaborar la narración.	Comprende la distinción en el tipo de narrador, pero presenta algún error (uno o dos) en la narración del texto.	Entiende la diferencia entre narrador interno y externo pero comete errores a la hora de elaborar el relato.	No diferencia entre los dos tipos de narrador y el relato es poco comprensible desde el punto de vista narrativo.
<b>Gramática y ortografía</b>	Respeto las normas gramaticales y ortográficas.	Empieza la lengua correctamente, pero hay hasta dos faltas de ortografía.	No se empieza la lengua de manera correcta en alguna ocasión y hay más de dos faltas ortográficas.	No se utiliza la lengua correctamente y hay abundantes faltas de ortografía.
<b>Coherencia y cohesión</b>	Se utilizan elementos para la organización del texto.	En ocasiones falta algún elemento de coherencia y cohesión, aun así, es comprensible.	Utiliza pocos elementos para organizar el discurso, y este es difícil de seguir.	No se emplean recursos de coherencia y cohesión, el discurso es incomprensible.
<b>Originalidad del relato</b>	Se entrega un texto original y con sentido completo.	El relato se encuentra completo pero se echa en falta la originalidad del mismo.	El texto narrativo se encuentra algo incompleto, además es poco original.	El relato no está completo o es prácticamente una copia de otro relato.

#### Rúbrica 4 (sesión 3, tarea 2)

CATEGORÍA	Experto	Avanzado	Medio	Principiante
<b>Entrega</b>	Respeto el plazo de entrega.	Se entrega un día después.	Se entrega con dos días de retraso.	No se entrega el trabajo en el plazo marcado.
<b>Ordenación de los hechos</b>	Comprende las diferencias entre las distintas formas de ordenar la acción y pone en práctica los recursos estudiados para elaborar la narración.	Comprende la distinción entre los distintos tipos de estructura, pero presenta algún error (uno o dos) en la narración del texto.	Entiende la diferencia entre los tres planteamientos pero comete errores a la hora de elaborar el relato.	No diferencia entre los tres tipos de estructura y el relato es poco comprensible desde el punto de vista de ordenación de la acción.
<b>Gramática y ortografía</b>	Respeto las normas gramaticales y ortográficas.	Emplea la lengua correctamente, pero hay hasta dos faltas de ortografía.	No se emplea la lengua de manera correcta en alguna ocasión y hay más de dos faltas ortográficas.	No se utiliza la lengua correctamente y hay abundantes faltas de ortografía.
<b>Coherencia y cohesión</b>	Se utilizan elementos para la organización del texto.	En ocasiones falta algún elemento de coherencia y cohesión, aun así, es comprensible.	Utiliza pocos elementos para organizar el discurso, y este es difícil de seguir.	No se emplean recursos de coherencia y cohesión, el discurso es incomprensible.
<b>Originalidad del relato</b>	Se entrega un texto original y con sentido completo.	El relato se encuentra completo pero se echa en falta la originalidad del mismo.	El texto narrativo se encuentra algo incompleto, además es poco original.	El relato no está completo o es prácticamente una copia de otro relato.

**Rúbrica 5 (sesión 5, tarea 2)**

<b>CATEGORÍA</b>	<b>Experto</b>	<b>Avanzado</b>	<b>Medio</b>	<b>Principiante</b>
<b>Entrega</b>	Respeto el plazo de entrega.	Se entrega un día después.	Se entrega con dos días de retraso.	No se entrega el trabajo en el plazo marcado.
<b>Actualización del espacio-tiempo</b>	Identifica correctamente estos elementos narrativos y los actualiza de manera original y completa en el relato.	Identifica estos elementos, pero en el texto olvida actualizarlo en algún caso.	Comprende los conceptos de <i>espacio</i> y <i>tiempo</i> en el relato, pero no los modifica correctamente en la producción del relato.	No identifica correctamente el <i>espacio-tiempo</i> en un relato narrativo ni lo modifica en el relato producido.
<b>Gramática y ortografía</b>	Respeto las normas gramaticales y ortográficas.	Emplea la lengua correctamente, pero hay hasta dos faltas de ortografía.	No se emplea la lengua de manera correcta en alguna ocasión y hay más de dos faltas ortográficas.	No se utiliza la lengua correctamente y hay abundantes faltas de ortografía.
<b>Coherencia y cohesión</b>	Se utilizan elementos para la organización del texto.	En ocasiones falta algún elemento de coherencia y cohesión, aun así, es comprensible.	Utiliza pocos elementos para organizar el discurso, y este es difícil de seguir.	No se emplean recursos de coherencia y cohesión, el discurso es incomprensible.
<b>Originalidad del relato</b>	Se entrega un texto original y con sentido completo.	El relato se encuentra completo pero se echa en falta la originalidad del mismo.	El texto narrativo se encuentra algo incompleto, además es poco original.	El relato no está completo o es prácticamente una copia de otro relato.

**Rúbrica 6 (sesiones 6 y 7, tarea final)**

CATEGORÍA	Experto	Avanzado	Medio	Principiante
<b>Entrega</b>	Respeto el plazo de entrega.	Se entrega un día después.	Se entrega con dos días de retraso.	No se entrega el trabajo en el plazo marcado.
<b>Gramática y ortografía</b>	Respeto las normas gramaticales y ortográficas.	Emplea la lengua correctamente, pero hay hasta dos faltas de ortografía.	No se emplea la lengua de manera correcta en alguna ocasión y hay más de dos faltas ortográficas.	No se utiliza la lengua correctamente y hay abundantes faltas de ortografía.
<b>Coherencia y cohesión</b>	Se utilizan elementos para la organización del texto.	En ocasiones falta algún elemento de coherencia y cohesión, aun así, es comprensible.	Utiliza pocos elementos para organizar el discurso, y este es difícil de seguir.	No se emplean recursos de coherencia y cohesión, el discurso es incomprensible.
<b>Originalidad del relato</b>	Se entrega un texto original y con sentido completo.	El relato se encuentra completo pero se echa en falta la originalidad del mismo.	El texto narrativo se encuentra algo incompleto, además es poco original.	El relato no está completo o es prácticamente una copia de otro relato.
<b>Estructura narrativa</b>	En el relato se comprende perfectamente la división en <i>planteamiento, nudo y desenlace</i> .	Entiende la división en partes, pero no la división en párrafos no es exacta con la estructura <i>tripartita</i> .	Comprende la estructura de la narración, pero no divide correctamente la estructura del relato.	La división <i>tripartita</i> no se aprecia en el relato.
<b>Contextualización del espacio-tiempo</b>	El espacio-tiempo es coherente a lo largo de todo el relato y es fácil identificarlo.	El espacio-tiempo es coherente pero no es fácilmente identificable en el relato.	En algún caso, la relación espacio-tiempo no es clara o no se identifica en el relato.	La contextualización espacio-tiempo no es clara a lo largo del relato.
<b>Punto de vista narrativo</b>	Comprende las diferencias entre los dos tipos de narrador y pone en práctica los recursos estudiados para elaborar la narración.	Comprende la distinción en el tipo de narrador, pero presenta algún error (uno o dos) en la narración del texto.	Entiende la diferencia entre narrador interno y externo pero comete errores a la hora de elaborar el relato.	No diferencia entre los dos tipos de narrador y el relato es poco comprensible desde el punto de vista narrativo.
<b>Diálogos</b>	Los diálogos de los personajes aparecen (en estilo directo o indirecto) y están correctamente redactados.	Señalan los diálogos entre los personajes, pero existe alguna incoherencia durante el diálogo.	Hay algún error en la redacción de los diálogos o confunde, en ocasiones, el estilo directo e indirecto.	Los diálogos entre los personajes del relato son prácticamente inexistentes.

## ANEXO VII

Las funciones de los cuentos de Vladimir Propp son treinta y una, y con sus variantes internas, describen la forma de los cuentos:

- |                                      |                                 |                            |
|--------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| 1. Alejamiento                       | 12. Primera función del donante | 22. Socorro                |
| 2. Prohibición                       | 13. Reacción del héroe          | 23. Llegada de incógnito   |
| 3. Transgresión                      | 14. Recepción del objeto mágico | 24. Pretensiones engañosas |
| 4. Interrogatorio                    | 15. Desplazamiento              | 25. Tarea difícil          |
| 5. Información                       | 16. Combate                     | 26. Tarea cumplida         |
| 6. Engaño                            | 17. Marca                       | 27. Reconocimiento         |
| 7. Complicidad                       | 18. Victoria                    | 28. Descubrimiento         |
| 8. Fechoría (o carencia)             | 19. Reparación                  | 29. Transfiguración        |
| 9. Mediación                         | 20. La vuelta                   | 30. Castigo                |
| 10. Principio de la acción contraria | 21. Persecución                 | 31. Matrimonio             |
| 11. Partida                          |                                 |                            |

Recogido de Rodari (2002: 72-73)