

**Universidade do Minho**

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Departamento de Estudos Românicos

Naimy González de Posada

## La minificción en entornos digitales: una aplicación didáctica para la clase de ELE

“Tese de Mestrado”

Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira

Trabalho realizado sob a orientação das Professoras:

**Professora Doutora Ana María Cea Álvarez**

**Professora Doutora Sílvia Lima Gonçalves de Araújo**

Janeiro de 2019

# Agradecimientos

Agradezco a mis orientadoras por su apoyo constante e incondicional. A mi esposo por su comprensión y paciencia infinita. A mi hijo por darme las fuerzas necesarias para llegar hasta el final. A los profesores del Máster Universitario en Español como Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE) por haber contribuido a mi formación, aportando cada uno su grano de arena. A todos aquellos que de una forma u otra me ayudaron a alcanzar este objetivo.

## Resumen

Este trabajo de proyecto consistió en la creación de contenidos digitales para el desarrollo de la escritura creativa, específicamente concebidos para la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Estos contenidos pretenden fomentar la motivación y el aprendizaje activo en la lengua objeto.

Al diseñar un curso en línea de escritura creativa para el aprendizaje de español, que permita a los alumnos desarrollar habilidades que pueden ser útiles para su estudio y/o trabajo, fue nuestra intención garantizar que estos: 1) desarrollen su comprensión literaria, profundizando sus conocimientos en el género de la minificción; 2) amplíen su competencia en macrodestrezas como lectura y escritura en ambientes digitales; 3) mantengan un alto nivel de motivación durante el proceso de aprendizaje de ELE (español como lengua extranjera); 4) desarrollen su competencia autónoma y estratégica en la lengua objeto a través de la escritura creativa; 5) adquieran y / o consoliden competencias digitales vinculadas a la elaboración de tareas a través de una plataforma digital.

Para que esta propuesta didáctica digital para la clase de ELE sea capaz de atender a los objetivos propuestos, se procedió a la selección de las herramientas digitales más adecuadas para la creación de este tipo de contenido, tratando de mantener un equilibrio entre el contenido didáctico seleccionado y la estructura digital que lo soporta, garantizando así su total funcionalidad y mejor navegabilidad. Se trata de un curso que fue diseñado para ser impartido en la modalidad e-learning pero que también puede ser impartido en la modalidad presencial de enseñanza.

**Palabras clave:** tecnología educativa, minificción, escritura creativa, autonomía, competencia literaria y competencia estratégica.

## Resumo

Este trabalho de projeto consistiu na criação de conteúdos digitais para o desenvolvimento da escrita criativa, especificamente concebidos para o ensino/aprendizagem do espanhol como segunda língua (L2) / língua estrangeira (LE). Esses conteúdos pretendem fomentar a motivação para a aprendizagem ativa na língua alvo.

Ao desenhar um curso online de escrita criativa para o ensino de espanhol, que permita ao aluno o desenvolvimento de habilidades que possam ser úteis para seu estudo ou trabalho, foi a nossa intenção garantir que estes: 1) desenvolvam sua compreensão literária, aprofundando seus conhecimentos no gênero literário da minificção; 2) ampliem a sua competência em macrohabilidades como leitura e escrita em ambientes digitais; 3) mantenham um alto nível de motivação durante o processo de aprendizagem do ELE (espanhol como língua estrangeira); 4) desenvolvam a sua competência autônoma e estratégica na língua alvo por meio da escrita criativa; 5) adquiram e/ou consolidem competências digitais ligadas à elaboração de tarefas através de uma plataforma digital.

Para que esta proposta didática digital para a aula de ELE seja capaz de atender aos objetivos propostos, procedeu-se à seleção das ferramentas digitais mais adequadas para a criação deste tipo de conteúdo, tentando manter um equilíbrio entre o conteúdo didático selecionado e a estrutura digital que o suporta, garantindo assim a sua total funcionalidade e melhor navegabilidade. Trata-se de um curso que foi desenhado para ser aplicado na modalidade e-learning, mas que pode ser implementado também na modalidade de ensino presencial.

**Palavras-chave:** tecnologia, minificção, escrita criativa, autonomia, competência literária, competência estratégica.

# Índice

Introducción.....	1
I Capítulo: Marco teórico y metodológico .....	5
1.1. Metodología de la investigación .....	5
1.2. Metodología de la enseñanza adoptada .....	8
1.2.1. Principios del método comunicativo .....	10
1.2.2. El enfoque por tareas en el campo de la Didáctica de L2/LE.....	11
1.2.3. Enfoque por tareas y «situación» posmétodo .....	12
1.3. El enfoque procesual en la escritura .....	14
1.3.1. La competencia estratégica como medio para fomentar la autonomía ...	15
1.4. La motivación intrínseca y extrínseca en el aprendiz .....	16
1.5. Relación entre competencia comunicativa y competencia literaria.....	18
1.6. La minificción en la enseñanza de ELE .....	20
1.6.1. Características de la minificción .....	21
1.7. Escritura creativa para el desarrollo de la competencia comunicativa .....	23
1.8. Los materiales didácticos digitales en la enseñanza de ELE .....	26
1.9. La competencia digital en la clase de ELE.....	28
II Capítulo: Descripción del trabajo práctico .....	31
2.1. Problematización del objeto de estudio.....	31
2.2. Descripción de la programación didáctica del taller con recursos digitales	32
2.2.1. Guía didáctica.....	32
2.2.1.1 - Título del taller de iniciación a la escritura creativa: .....	32
2.2.1.2 - Destinatarios: .....	32
2.2.1.3 - Actividad de lengua implicada: .....	32
2.2.1.4 - Metodología adoptada:.....	32
2.2.1.5 - Objetivos generales:.....	33
2.2.1.6 - Objetivos específicos: .....	34
2.2.1.7 - Contenidos: .....	35
2.2.1.8 - Estrategias y destrezas que se desarrollan: .....	36
2.2.1.9 - Dinámica de trabajo: .....	38
2.2.1.10 - Materiales y recursos: .....	38
2.2.1.11 – Estructura general del taller digital de escritura .....	39
2.2.1.12 – Procedimiento por sesiones de trabajo: .....	39
2.2.1.13 - Otros aspectos que el profesor debe considerar: .....	45
2.2.1.14 - Posibilidades de explotación didáctica: .....	46
2.2.1.15 - Duración aproximada del taller:.....	48
2.2.2. Materiales didácticos.....	48
2.2.2.1. Proceso de comprensión y reflexión .....	49
1 <sup>ra</sup> Sesión “¡Entrando en materia!”.....	49

2 <sup>da</sup> Sesión “Ver, leer y escuchar para extraer lo esencial” .....	56
Minibiblioteca multimodal.....	58
2.2.2.2. Proceso de producción y creación.....	67
3 <sup>ra</sup> Sesión “Comprendiendo aprendo” .....	67
Cuadro resumen de los elementos generales que integran una narración .....	72
4 <sup>ta</sup> Sesión “¡Se aproxima el final, comencemos a crear! .....	74
5 <sup>ta</sup> Sesión “Escritores consagrados” .....	79
Instrucciones para la elaboración de la tarea final .....	80
6 <sup>ta</sup> Sesión “Compartiendo nuestra obra” .....	83
Conclusiones .....	86
Referencias Bibliográficas.....	91
Índice de anexos .....	101
Anexo 1. Tabla 2.....	101
Anexo 2. Tabla 3.....	101
Anexo 3. Tabla 4.....	102
Anexo 4. Tabla 5.....	103
Anexo 5. Tabla 6.....	103
Anexo 6. Tabla 7.....	104
Anexo 7. Cuestionario intermedio de autoevaluación .....	115
Anexo 8. Cuestionario final de auto y heteroevaluación .....	116
Anexo 9. Solucionario .....	119
Anexo 10. Certificado de participación para el alumno.....	121

## Índice de figuras, tablas y recursos digitales

Figura 1. Componentes de la enseñanza motivadora en la clase de L2 (Ramajo, 2018: 23).....	17
Figura 2. Enfoque procesual para el desarrollo de la expresión escrita (Alfonso, 2001: 61). ....	25
Figura 3. Modelo/ejemplo de mapa conceptual (García, 2016). .....	61
Figura 4. Nube de palabras. Elementos de una greguería. ....	63
Figura 5. Imágenes del fotógrafo español Chema Madoz. ....	64
Figura 6. Imagen del fotógrafo alemán Nils Udo. ....	65
Figura 7. Imagen del artista plástico español Jaume Plensa.....	65
Figura 8. Fragmento de la historieta gráfica Mortadelo y Filemón. ....	66
Figura 9. "Niño sosteniendo cachorro" .....	77
Figura 10. "Familia de saltimbanquis" .....	77
Figura 11. "La pesadilla" .....	77
Figura 12. Niveles comunes de referencia para la expresión escrita (MCERL, 2002: 31). ....	85

Tabla 1. Niveles competenciales para cada una de las áreas que integran la competencia digital. ....	29
Tabla 2. Área 1. Información y alfabetización informacional. INTEF (2017).....	101
Tabla 3. Área 2. Comunicación y colaboración. INTEF (2017) .....	101
Tabla 4. Área 3. Creación de contenidos digitales. INTEF (2017) .....	102
Tabla 5. Área 4. Seguridad. INTEF (2017).....	103
Tabla 6. Área 5. Resolución de problemas. INTEF (2017).....	103
Tabla 7. Secuenciación y resumen de la guía didáctica correspondiente al taller digital para la escritura creativa. ....	104
Tabla 8. Ficha de autoevaluación. ....	115
Tabla 9. Ficha de auto y heteroevaluación .....	116
Video 1. Entrevista a Julio Cortázar sobre la escritura.....	55
Video 2. Cortometraje del cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar. ....	58
Video 3. Cortometraje del cuento “El hijo” de Horacio Quiroga.....	58
Video 4. Cortometraje del cuento “El retrato oval” de Edgar Allan Poe. ....	58
Video 5. Pasos para elaborar un mapa conceptual. ....	62
Video 6. Cortometraje a través del lenguaje gestual. ....	75
Video 7. Como superar el bloqueo mental. ....	80

## Índice de siglas

**ELE** – Español como lengua extranjera

**L2** – Lengua segunda

**LE** – Lengua extranjera

**INTEF** - Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

**MCERL** – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

**MCCDD** – Marco Común de Competencia Digital Docente

**CVC** - Centro Virtual Cervantes

**TIC** – Tecnologías de la información y la Comunicación

## Introducción

El avance tecnológico extremadamente vertiginoso que ha experimentado nuestra sociedad desde el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es tal, que difícilmente podríamos hablar de enseñanza y aprendizaje de lenguas sin vincularlos didácticamente a la utilización de recursos digitales como por ejemplo: el video<sup>1</sup>, diccionarios en línea, el acceso a diferentes sitios web para la búsqueda de información, evaluación a través de cuestionarios en línea en el aula, etc., presentes tanto en la enseñanza presencial como actualmente en la enseñanza a distancia. En un futuro próximo, es posible que la creación de contenidos didácticos sea realizada exclusivamente a través de recursos digitales, lo cual obligará a los profesores de español como lengua extranjera (ELE) a integrar la competencia docente con el desarrollo de la competencia digital, tal y como ya se contempla en el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (INTEF, 2017, p. 5):

En una serie de aspectos, aquellas personas que sean responsables de la enseñanza de los estudiantes del nuevo milenio tienen que ser capaces de guiarlos en su viaje educativo a través de los nuevos medios. Los profesores necesitan un mensaje político claro en este sentido: el reconocimiento público de lo que se espera que hagan para desarrollar estas competencias como una prioridad en sus áreas o especialidades. Este reconocimiento público exigirá a su vez una atención preferente en los sistemas de formación del profesorado y el reconocimiento de su desarrollo profesional.

Por otra parte, el género literario de la minificción, enmarcado en la era de la posmodernidad y que “se postula como una de las expresiones literarias y culturales que encarna lo virtual, lo fugaz, lo fragmentario, lo inmediato, lo diverso, lo múltiple, lo híbrido, lo subjetivo, lo marginal, lo trasgresor, lo transgenérico y sobre todo de lo breve” (Vides y Fajardo, 2005), puede convertirse en un recurso didáctico efectivo en la enseñanza de segundas lenguas para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes utilizando como estrategia la comprensión literaria de

---

<sup>1</sup> El lector deberá tener en cuenta que la palabra video no se acentúa en Hispanoamérica, en español peninsular sí. En este trabajo optaremos por la primera opción que es la variante del español a la que la autora pertenece.

este tipo de obras, además de potenciar procesos didácticos que estimulen “las dimensiones identitarias multiculturales que se alojan en las narrativas de este género” (Vides y Fajardo, 2005).

Considerando lo que hemos mencionado con anterioridad, en relación con el uso cada vez más acentuado de las TIC en la enseñanza de ELE, y teniendo en cuenta lo planteado por Vides y Fajardo (2005) en relación con la efectividad del género literario de la minificción en la clase de lenguas, hemos elaborado este taller de iniciación a la escritura creativa utilizando el género literario de la minificción como principal fuente de inspiración para el proceso de aprendizaje. Durante la realización del taller los aprendices irán respondiendo a una secuencia de actividades intermedias que les permitirán desarrollar gradualmente una parte importante de las destrezas de la lengua (comprensión lectora, comprensión auditiva/oral, expresión escrita<sup>2</sup>). Por otro lado, el enfoque metodológico aplicado en la secuencia didáctica del taller es el enfoque comunicativo, concretamente el enfoque por tareas, este proceso será profundizado más adelante en el primer capítulo de este trabajo destinado a la descripción del marco teórico y metodológico. Así pues, el taller finaliza con la realización de la tarea final, que en este caso consistirá en la elaboración de un cuento breve (microrrelato) donde los/las alumnos/as pondrán en práctica el conocimiento adquirido durante el desarrollo de las sesiones del taller. La tarea se realizará en parejas potenciando la escritura colaborativa, aprovechando este proceso como una estrategia favorable para la didáctica de lenguas extranjeras debido a que: facilita la comunicación e interacción, fomenta la resolución de problemas, permite compartir el conocimiento, los alumnos aprenden a trabajar en equipo, incrementa la motivación y creatividad de los estudiantes, favorece una enseñanza centrada en el alumno, y genera espacios de cooperación mutua (Tarantino, 2014).

Consideramos que los materiales didácticos diseñados en soporte digital promoverán la autonomía en el aprendizaje de una L2, ampliarán la competencia literaria y estratégica de los alumnos en las dimensiones de comprensión y producción de textos orales o escritos en un nivel de dominio de L2 superior. Por otro lado, las herramientas digitales

---

<sup>2</sup> Es importante especificar que las destrezas mencionadas serían indicadas para trabajar en las modalidades de enseñanza a distancia, en el caso de que el taller sea impartido en la modalidad presencial, puede trabajarse también la expresión oral mediante la interacción en el aula.

favorecerán la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, la viabilidad de las tareas propuestas, y permitirán que estos sean más conscientes de todo el proceso de aprendizaje y de los recursos técnicos que tienen a su alcance.

Después de la introducción, el primer capítulo corresponde al marco teórico y metodológico que está integrado por varios epígrafes (y subepígrafes) que describen de manera global algunos pilares de la literatura que fundamentan nuestra investigación. En este primer capítulo se describe la metodología empleada durante la investigación para ubicar al lector en el contexto por el cual hemos seleccionado este método; se describe la metodología de la enseñanza adoptada y se enumeran los objetivos; se realiza una breve reseña sobre el paradigma comunicativo, el enfoque por tareas y el modelo denominado situación posmétodo; se aborda el tema del enfoque procesual que se centra en el proceso de escritura y en el aprendizaje del alumno, así como el tema de la competencia estratégica como medio para fomentar la autonomía; se hace referencia también a la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante de ELE durante el proceso de aprendizaje; se mencionan aspectos que fundamentan de manera positiva la influencia de la competencia literaria para el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos de español como lengua extranjera (en adelante ELE) o segunda lengua (en adelante L2); se hace énfasis en el género literario de la minificción como estrategia para la enseñanza de ELE y se realiza una descripción detallada de sus características; se aborda el concepto de escritura creativa proporcionando elementos que indican que este proceso es favorable para el desarrollo de la competencia comunicativa; se comenta brevemente el papel de los materiales didácticos digitales en la enseñanza de ELE; se describen elementos que son fundamentales para el desarrollo de la competencia digital en la clase de ELE, enfatizando en los principales aspectos que menciona el INTEF (2017) para evaluar el nivel de esta competencia en los profesores de lenguas.

El segundo capítulo está destinado a la descripción del trabajo práctico, en este se aborda la problematización del objeto de estudio, y se realiza una descripción pormenorizada tanto de la guía didáctica como de los materiales didácticos desarrollados. A continuación, se realiza la presentación de las conclusiones que han sido elaboradas con la intención de responder a los objetivos definidos en el trabajo, reflexionando sobre las dificultades enfrentadas durante la elaboración tanto de la parte práctica como teórica. Se aludirá también a la repercusión que ha tenido la elaboración de esta investigación tanto

a nivel personal como profesional. Más adelante, se encuentra el apartado correspondiente a las referencias bibliográficas, que recoge también la bibliografía correspondiente a los materiales y recursos utilizados en la programación de la secuencia didáctica y; por último, se introduce el apartado correspondiente a los anexos del trabajo.

# I Capítulo: Marco teórico y metodológico

## 1.1. Metodología de la investigación

En este Trabajo de Fin de Máster se intentan conciliar diferentes objetivos relacionados con el dominio de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes. Por un lado, se promoverá el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos de español como L2/LE a través de una propuesta didáctica que recurre de forma sistemática a un input lingüístico auténtico y de calidad procedente de textos literarios. A lo largo del taller se analizarán diferentes tipologías discursivas del género literario y, como ya se ha explicado anteriormente, nos centraremos en la comprensión y producción de la narrativa breve. Por otro lado, la competencia estratégica, como parte de las competencias generales, funcionará como propulsor del resto de competencias (lingüística, sociolingüística, pragmática, intercultural, etc.) permitiendo que el estudiante elabore y gestione recursos a partir de sus saberes y habilidades (Devis, Cantero y Fonseca, 2017, p. 1043) y desarrolle así su competencia autónoma. El último de los objetivos es ampliar el dominio de la competencia docente y discente en la dimensión digital. Así pues, todos estos objetivos se han materializado en un soporte digital pues es necesario reconocer que en la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación con sus múltiples recursos han contribuido a innovar todos los sectores de la educación, al que se ha sumado también la enseñanza de segundas lenguas. Por lo tanto, este trabajo de proyecto, concebido desde una perspectiva procesual, se centra en investigar la creación de diferentes escenarios pedagógicos que reúnan algunas de las características de las *nuevas formas de aprender*: ubicuidad, aprendizaje activo y colaborativo, multimodal, que integre diferentes estilos de aprendizaje, que sea accesible, que ofrezca un feedback formativo y desarrolle la metacognición en el aprendizaje (Kalantzis y Cope<sup>3</sup>).

Desde el punto de vista de la metodología de investigación, nos hemos deparado con que los métodos tradicionales (experimentales, analíticos, etc.) ponían el foco de atención en el conocimiento descriptivo o experimental, pero no siempre permiten proporcionar soluciones útiles para una variedad de problemas que tienen lugar al diseñar e implementar productos educativos innovadores. Si nos centramos en cuestiones

---

<sup>3</sup> Información disponible en: <http://newlearningonline.com/kalantzis-and-cope/biographical-notes>

relacionadas con el desarrollo del currículo, la programación y el recurso a las TIC, la investigación debe proporcionar información sobre todo el proceso y la toma de decisiones durante el desarrollo de un determinado producto. Nuestra investigación, por lo tanto, se corresponde con un trabajo de tipo exploratorio cuyo enfoque metodológico, por tratarse de un área relacionada con la Tecnología Educativa, se aproxima al método de *Investigación del Desarrollo*. Van den Akker y Plomp (1993, apud Van den Akker, 1999: 4), definieron esta modalidad de investigación, conocida también por *Development research*, como aquella metodología que proporciona un soporte para el desarrollo de productos prototípicos y genera criterios metodológicos para el diseño y evaluación de tales productos. En este sentido, Reigeluth y Frick (1999, apud Van den Akker, 1999: 4) abogan por una “investigación formativa” destinada a mejorar la teoría del diseño de prácticas o instrucción de procesos.

En el área de estudio que nos ocupa, la de formación de profesores y didáctica, esta investigación se ha concentrado en la fase de diseño de nuevos escenarios pedagógicos para el aprendizaje de segundas lenguas. Se trata, por lo tanto, de un estudio exploratorio cuyo objetivo es contribuir a diseñar un nuevo entorno de aprendizaje y mejorar la calidad de la intervención e implementación de los materiales didácticos. Este tipo de investigación tiene un enfoque procesual y se consta de varias etapas, desde la consulta bibliográfica y análisis de modelos en soporte digital, hasta el diseño de la intervención e implementación de nuevas herramientas pedagógicas. A su vez, se trata de una investigación formativa pues contribuye a optimizar la calidad de la intervención. Por último, la rigurosa descripción y análisis del proceso que se ha puesto en práctica tiene por objetivo aumentar la validez de los resultados.

A continuación, mencionamos algunos aspectos de este enfoque que consideramos se adecúan a nuestra investigación. El modelo de *investigación del desarrollo*, como afirma Akker (1999: 10) se centra en los procedimientos de investigación formativa e intenta encontrar deficiencias de la intervención en las diferentes fases de creación del producto final y pretende generar sugerencias adecuadas sobre cómo mejorar esos puntos débiles.

Para terminar este apartado, se realizará a continuación una descripción pormenorizada de las fases en las que se ha desarrollado este proyecto de investigación:

1) *Justificación/motivación del tema de investigación.* Desde el principio se mantuvo la intención de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la didáctica del español como lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE), pero era necesario acotar un tema de investigación lo suficientemente motivador para comenzar a trabajar, no obstante, este problema fue solucionado a posteriori con la ayuda de las orientadoras. Cabe destacar que surgieron inicialmente muchas ideas antes de decidir implementar un taller en formato digital para desarrollar la competencia comunicativa y literaria a través de la escritura creativa y colaborativa.

2) *Concepción y planificación.* Se realizó primeramente la orientación general de la estructura del taller y la guía didáctica del mismo, y luego se fue desarrollado punto por punto en un documento Word hasta estar totalmente preparado para comenzar a elaborar la versión en formato digital. Durante esta etapa se evidenciaron algunos cambios en los contenidos que se pretendían trabajar y los recursos que se debían utilizar, con el objetivo de ir perfeccionando la secuencia didáctica para fomentar la mayoría de las destrezas lingüísticas y poner en práctica todas las estrategias de aprendizaje requeridas durante el proceso de escritura en la lengua meta. Después de varias revisiones donde se realizaron cambios y correcciones a partir de sugerencias propuestas, el taller ya estaba preparado para ser implementado en formato digital.

3) *Implementación.* A pesar de la infinita variedad de recursos informáticos que están disponibles a través de la web 2.0, esta etapa también generó algunas dificultades durante nuestra investigación: a) hubo que seleccionar una herramienta digital apropiada para la implementación del taller; b) hubo que comprobar que la herramienta seleccionada mostraba todos los apartados del taller en sesiones independientes y bien organizados; c) fue necesario seleccionar herramientas de apoyo para la realización de algunas actividades del taller (foro de debate<sup>4</sup> y escritura colaborativa<sup>5</sup>) y conectarlas a la plataforma de trabajo para conseguir una mejor navegabilidad para los usuarios. Se evidenciaron también otras limitaciones, como por ejemplo: a) la herramienta seleccionada para la implementación del taller es óptima para la elaboración de este tipo

---

<sup>4</sup> Cabe señalar, para que no existan confusiones posteriores, que las denominaciones: foro de debate, foro del curso, foro del taller, se refieren a la misma herramienta de trabajo.

<sup>5</sup> Tanto los foros de discusión como el espacio dedicado a la escritura colaborativa de los alumnos han sido elaborados utilizando la herramienta Padlet, que es un recurso sencillo utilizado para la creación de pizarras digitales que permite incorporar múltiples archivos en diferentes formatos.

de cursos, pero cuenta con solo ocho semanas de prueba gratis, después de ese periodo el usuario tiene que comprarla para poder continuar utilizándola; b) después de terminado el periodo de prueba el curso queda en línea a través del link correspondiente pero no se pueden realizar modificaciones en el contenido (sin pagar la mensualidad exigida por el propietario); c) además, a pesar de considerar este taller de escritura como un recurso efectivo en la clase de ELE, no se ha podido comprobar el resultado de su aplicación en un contexto académico real.

4) *Valoración global del proyecto.* A pesar de todo el trabajo requerido para la elaboración del taller en Word, su posterior implementación en formato digital supuso realizar cambios y transformaciones para perfeccionar su contenido, lo cual prolongó la búsqueda y elaboración de materiales y recursos de apoyo para la plataforma de trabajo. Finalmente, después de haber concluido el disco describiesen de la manera más clara el procedimiento que se debería seguir en cada sesión y actividad del taller. Por todo ello esperamos que durante el primer pilotaje en la clase de español se obtengan los resultados deseados o que las modificaciones que sean necesarias realizar no impliquen cambios sustanciales del producto que se presenta en este TFM.

## ***1.2. Metodología de la enseñanza adoptada***

Según el documento que concibe estrategias para poder evaluar el nivel de competencia digital de los profesionales de la educación (INTEF, 2017), la competencia docente incluye la capacidad de diseñar materiales didácticos sobre diferentes plataformas informáticas que requieren de conocimientos tecnológicos muy precisos, pero que persiguen los mismos objetivos: ampliar la competencia comunicativa de los alumnos hacia la L2.

En este caso, nos hemos propuesto elaborar un taller digital que estará disponible online, utilizaremos el género literario de la minificción para desarrollar la mayoría de las actividades propuestas, con el propósito de ampliar el conocimiento de diferentes tipologías textuales, en este caso, una de las variantes de textos literarios, y fomentar además estrategias que desarrollen la competencia comunicativa en varias destrezas de comprensión y producción.

Se programará una secuencia didáctica a modo de taller que permita al alumno desarrollar estrategias de comprensión oral y lectora gracias a los diversos recursos en los formatos de texto y audiovideo seleccionados como parte del currículo; que refuerce la escritura colaborativa mediante la interacción en el foro de debate; el aprendizaje activo con actividades de análisis, comprensión, elaboración y reelaboración, asimilación, tratamiento de la información propuesta de forma activa; así como la motivación intrínseca y la creatividad a través de las artes plásticas y otros recursos como el cómics y la greguería; que refuerce, además, la escritura colaborativa y propicie la autonomía durante el proceso de aprendizaje, dado el hecho de que este taller ha sido creado para ser impartido a distancia, el aprendiz tendrá que desarrollar habilidades que le permitan gestionar su propio aprendizaje (siempre con el apoyo docente o del resto de los compañeros de curso a través del foro de debate del curso).

Es importante especificar que nos referimos al curso como un taller y no como una unidad didáctica porque la unidad didáctica que sirve como base es autónoma, es decir, puede formar parte de una programación didáctica o puede ser un curso individual para que los estudiantes se centren en crear microrrelatos, que no solo perfeccionarán sus destrezas de expresión escrita (aplicando estrategias de interacción en parejas) como también desarrollarán su competencia comunicativa y literaria. Incluiremos actividades basadas en un enfoque procesual para ir evaluando el proceso de aprendizaje durante el desarrollo de dicho taller y, luego de concluida la tarea final, realizaremos una ficha de auto y heteroevaluación en dos partes, con una primera parte de reflexión individual para que el aprendiz reflexione sobre su proceso de aprendizaje y una segunda parte que le permitirá al profesor conocer criterios y sugerencias de mejora por parte de los estudiantes. Es importante destacar que los alumnos que completen las seis sesiones de trabajo que integran este taller, recibirán un certificado de participación ([ver anexo 10](#)) como constancia de que han llegado al final.

Después de mencionadas las consideraciones anteriores se pueden enumerar los objetivos que se persiguen con la elaboración de este trabajo:

- 1.** Desarrollar la competencia comunicativa y literaria de los estudiantes de nivel superior de español como L2/LE, ampliando su competencia estratégica en la comprensión y producción de textos literarios y no literarios.

2. Investigar sobre el proceso de diseño de materiales didácticos en soporte digital para que estos mantengan una coherencia metodológica y programática y al mismo tiempo resulten interesantes y motivadores para sus utilizadores (estudiantes de ELE).
3. Elaborar materiales didácticos eficaces que presenten una secuenciación clara de contenidos y procedimientos que contribuyan al aprendizaje de una L2.
4. Estimular la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes en el aprendizaje de ELE a través de materiales didácticos en soporte digital.
5. Elaborar materiales didácticos que muestren cómo se puede desarrollar la competencia digital de los aprendices.

### **1.2.1. Principios del método comunicativo**

Durante el largo camino recorrido para el desarrollo y perfeccionamiento de la metodología de enseñanza de lenguas, surgieron varios métodos, aquellos que fueron más efectivos tuvieron mayor aceptación. No obstante, el método comunicativo, que surgió en Gran Bretaña a finales de la década de los años 70, se ha destacado frente a todo el resto gracias a la colaboración de investigadores, profesores, autores; un trabajo en conjunto de profesionales que han dedicado su trabajo a encontrar la mejor forma de enseñar y aprender una lengua extranjera.

Abadía (2005: 702), se refiere al método comunicativo como enfoque comunicativo y lo resume en las siguientes características:

- Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación.
- Enseñanza centrada en el alumno.
- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
- Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.
- Desarrollo e integración de las cuatro destrezas: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita, y comprensión lectora. A estas cuatro destrezas que menciona la autora podemos incorporar dos nuevas perspectivas que incluye el MCERL (2002) que son las destrezas de interacción (oral y escrita) y las destrezas de mediación.

- Desarrollo de la autonomía de aprendizaje: estrategias de comunicación y de aprendizaje.
- La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento desde la lengua desde una perspectiva comunicativa (Matte Bon: 1992) y se enseña inductivamente. [...]
- Selección del vocabulario más frecuente y productivo. [...]
- Secuenciación de las actividades desde las muy controladas a las más libres.
- Introducción de textos y documentos auténticos.
- Diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, plenaria.
- Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.
- Importancia creciente del aprendizaje intercultural.

### **1.2.2. El enfoque por tareas en el campo de la Didáctica de L2/LE**

“En la década de los ochenta se comenzó a hablar de “tareas” dentro del enfoque comunicativo, siguiendo la trayectoria de los cursos nocio-funcionales, donde el punto de mira estaba puesto en los contenidos necesarios para la comunicación” (Juan, 1998).

Según el Centro Virtual de Cervantes el enfoque por tareas se fundamenta sobre dos principios básicos, el primero consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, [...], donde la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y la estructura de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; [...]. El segundo se deriva de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso.

Cuando nos referimos a la palabra “tarea” de una forma global, podemos definirla por ejemplo como: una labor que debemos realizar y que tenemos un tiempo determinado para realizarla. Sin embargo, en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras la definición debe quedar un poco más enmarcada dentro de la realidad del aula, que es

donde se realiza la interacción directa entre profesores y alumnos. Son varios los autores que definen el concepto de tarea para el aprendizaje de lenguas, no obstante, Martín y Sans (1997) definen la tarea conjugando los contenidos para la comunicación y los procesos de comunicación en el aula:

Los diversos autores que han tratado el tema de las tareas coinciden en señalar su carácter de actuación lingüística insertada en un contexto de uso que viene dado por la realidad del aula, comparable a las actividades lingüísticas que de forma natural tienen lugar fuera del aula y estructurada pedagógicamente de acuerdo con la realidad de los respectivos grupos de aprendizaje.

### **1.2.3. Enfoque por tareas y «situación» posmétodo**

Es cierto que el enfoque por tareas es un método bastante utilizado para la enseñanza/aprendizaje en el aula de lenguas, y cabe al profesor de ELE elaborar una secuencia de pasos a seguir, teniendo en cuenta varios factores para alcanzar mejores resultados, por lo que Abadía (2005) adopta el modelo de Alba y Zanón (1999: 155), para la programación de una unidad didáctica mediante tareas:

- 1.** Seleccionar un tema teniendo en cuenta los intereses, la experiencia y el nivel de los alumnos.
- 2.** Planificación de la tarea final. (Puede ser sugerida por el profesor o por los alumnos, pero acordada con el consentimiento colectivo)
- 3.** Determinar los objetivos de la unidad. (Se delimitan los objetivos del aprendizaje a través de las habilidades que se desarrollarán y los conocimientos que se adquirirán)
- 4.** Especificar los contenidos necesarios para la realización de la tarea final. (Contenidos funcionales, gramaticales, temáticos, léxicos, discursivos, socioculturales y estratégicos)
- 5.** Planificar la unidad mediante tareas comunicativas y posibilitadoras. (Posibilitan y facilitan a los alumnos la realización la tarea final)
- 6.** Escoger los instrumentos y el procedimiento para la evaluación de los objetivos, actividades y unidades como parte integrada en la programación. (Pueden ser incorporadas al principio, durante y al final de la unidad)

Sin embargo, “después de haber mostrado una fe ciega en una sucesión de métodos de enseñanza de la lengua que estaban de moda, parece que, de repente, hemos entrado en un periodo de enérgica reflexión” (Kumaravadivelu,1994). Este periodo de reflexión al que se refiere el autor tiene que ser aprovechado, la didáctica de ELE no debe continuar a regirse estrictamente por un conjunto de modelos ortodoxos, es necesario poner en práctica nuevas ideas, experimentar nuevos paradigmas, enriquecer la enseñanza de ELE con currículos interactivos, precisos, motivadores, donde el aprendiz pueda tener una participación activa y se produzca un intercambio de conocimiento.

Los materiales didácticos que pretendemos desarrollar van más allá de los paradigmas convencionales y se enmarcan dentro de lo que (Kumaravadivelu, 1994) denomina como una «situación posmétodo». Para conceptualizar la esencia de este modelo que el autor vehementemente defiende, afirma que:

La situación posmétodo [...], en términos prácticos, motiva la búsqueda de un marco abierto y coherente basado en propuestas teóricas, empíricas y pedagógicas actuales que permitirán al profesorado teorizar a partir de la práctica y practicar desde la teoría. (Kumaravadivelu, 1994)<sup>6</sup>

Hemos hecho referencia a esta «situación posmétodo» porque consideramos que el enfoque didáctico en el que se enmarca el diseño de la parte práctica de esta investigación *está en sintonía*, por así decirlo, con esta situación posmétodo, que aboga por que los docentes puedan generar prácticas innovadoras orientadas al aula (Kumaravadivelu, 1994), y es eso precisamente lo que queremos demostrar, que los profesores de ELE pueden ser capaces de crear materiales didácticos innovadores que se adecuen a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos sin tener que regirse por los métodos arcaicos de enseñanza. Este mencionado enfoque posmétodo, privilegia una organización de la unidad didáctica cercano al enfoque por tareas (con tareas posibilitadoras y finales), pero también integra la competencia autónoma (de manera más exhaustiva que el enfoque comunicativo), la competencia estratégica y, con ello, el enfoque procesual y cognitivo. Por lo que, esta situación posmétodo no contradice el enfoque por tareas, sino que lo complementa.

---

<sup>6</sup> Cánovas, M. (s.f.). La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras [traducción de Kumaravadivelu, B. (1994)].

### ***1.3. El enfoque procesual en la escritura***

El enfoque procesual se sustenta en la relación que se establece entre los procesos cognitivos y los procesos de composición que comparten tres fases básicas: la planificación (organización de las ideas y del contexto); la textualización (puesta en práctica de las ideas en un texto), y la revisión (Álvarez, 2016).

La escritura procesual permite establecer propósitos, concretizar ideas, *interactuar con otros* y centrarse en diferentes tareas necesarias para la producción, dándole la posibilidad al aprendiz de revisar y modificar el texto en reiteradas ocasiones antes de publicar la versión final del mismo.

En los años 80, cuando surge el enfoque centrado en el proceso, la atención en la expresión escrita comenzará a centrarse en el alumno, en los procesos mentales que se activan cuando este escribe y en las estrategias que utiliza, así como en las decisiones que toma durante dicho proceso y en cómo las lleva a cabo. Esta toma de conciencia metacognitiva sobre el proceso de escritura y sus distintas fases –como elegir un tema, pensar en la finalidad de su escrito, planificarlo, buscar modelos, etc. – son las que le servirán de guía al escritor para estructurar el texto e irlo enriqueciendo progresivamente en las distintas etapas de la composición (Sánchez, 2010).

La escritura colaborativa desde una perspectiva procesual *fomenta la interacción*, debido a que los aprendices tienen la necesidad de negociar, intercambiar ideas, tomar decisiones, revisar, evaluar, corregir, etc., para poder alcanzar el objetivo propuesto. Al poner en práctica estas habilidades incorporan nuevos conocimientos que les permiten mejorar su competencia comunicativa.

En este taller de escritura han sido programadas algunas actividades, en las sesiones dedicadas a la fase de producción y creación, que capacitan al aprendiz para desarrollar estrategias de escritura que le permitan ir tomando conciencia de los procesos integrados en la composición de un texto, principalmente en las sesiones dedicadas a la realización de la tarea final del taller que consiste en la creación de un microrrelato que será elaborado

en parejas. Se indican pautas detalladas y precisas para la escritura promoviendo las destrezas de los aprendices en la planificación, la elaboración de borradores, la escritura cooperativa, la revisión por parte de los autores y por último la heteroevaluación colectiva fomentando la competencia estratégica a través de la metacognición.

### **1.3.1. La competencia estratégica como medio para fomentar la autonomía**

Trabajar la competencia estratégica en el aula de español como L2 y LE es un objetivo que no debe faltar dentro de la planificación curricular actual, debido a que el desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje ayuda a agilizar, mejorar y ampliar el resto de las competencias del aprendiz con vistas al desarrollo de su independencia (Martín, 2006). El Centro Virtual Cervantes (CVC en adelante) define la competencia estratégica como la capacidad que posee el hablante para utilizar recursos verbales y no verbales, ya sea, para favorecer la comunicación o para compensar fallos que pueden surgir durante ella.

Después de leer las afirmaciones anteriores, es difícil dejar pasar por alto la importancia que se le atribuye a la competencia estratégica en la enseñanza de lenguas extranjeras, y aunque “no todos los autores están de acuerdo en incluir la competencia estratégica como uno de los componentes de la competencia comunicativa” (CVC, s.f.), consideramos que desarrollar la competencia estratégica como parte de la secuenciación didáctica de este taller de escritura será fundamental para la formación y consolidación de la competencia comunicativa del aprendiz de español como L2/LE, ya que se aplican en casi todas las actividades programadas estrategias de comunicación y aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, compensatorias, etc.), que favorecerán el aprendizaje significativo de la lengua como “planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación del aprendiente, se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de información en la lengua meta” (Martín, 2006). Además, trabajar con la variedad de estrategias que se proponen le permitirá al aprendiz desarrollar la capacidad para aprender a organizar su propio aprendizaje, convirtiéndose en un individuo responsable y capaz de tomar decisiones personales sobre este proceso. La competencia estratégica es aplicada en este caso para que el aprendiz desarrolle destrezas y habilidades que le permitan convertirse en el elemento protagonista durante el proceso de aprendizaje, y donde el aula

es considerada como el espacio social en el que se produce el aprendizaje y la interacción (CVC, s.f.), fundamento este que resalta la denominada *situación posmétodo* que ha sido abordada anteriormente en otro apartado.

#### ***1.4. La motivación intrínseca y extrínseca en el aprendiz***

La actividad comunicativa de los alumnos de lenguas extranjeras no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por otros factores relacionados con su personalidad, entre ellos las motivaciones (MCERL, 2002).

El término *motivación* deriva del verbo latino *movere* cuyo significado es "moverse". Esto se traduce en que *motivación* es moverse para conseguir algo, tener un motivo para poder alcanzar un objetivo, una estimulación que va a llevar a un sujeto a conseguir una meta, un fin (Matanzas, 2016).

En el campo de la enseñanza encontramos dos categorías para clasificar las motivaciones, ellas son: intrínseca (interior) y extrínseca (exterior). Siendo que, “la motivación intrínseca se manifiesta cuando el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella” (Aleksandrova, 2017), por ejemplo: leer un artículo académico porque nos interesa aprender sobre el tema. Por otra parte, la motivación extrínseca se manifiesta cuando las razones del individuo para realizar una actividad provienen del exterior, por ejemplo: leer un artículo académico porque el profesor lo ha incluido dentro de la documentación de estudio obligatorio.

El interés por la motivación respecto a la adquisición de una L2 surgió a mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado en Canadá, como desarrollo de la intuición de que un cierto grado de compromiso emocional en el aprendizaje de una segunda lengua afectaba de forma determinante el desarrollo del bilingüismo (Lorenzo, 2004: 307).

Siguiendo el modelo de Gardner (1985), el grado de motivación de un individuo está determinado por tres factores: 1) El deseo por aprender o poder utilizar la lengua; 2) Las actitudes hacia el aprendizaje de la L2; 3) El esfuerzo que uno está dispuesto a realizar (Ramajo, 2008). Y es realmente cierto que pueden existir varios factores que afectan a la motivación durante el aprendizaje de la L2, no obstante, Chomsky (1988: 181) afirma

que: “La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”. Por lo que, siguiendo el pensamiento de Chomsky, nuestra intención ha sido elaborar un material didáctico interactivo que estimule las motivaciones (intrínseca y extrínseca) durante el aprendizaje de la lengua de los alumnos de español.

El rol que ocupa el profesor en el desempeño motivacional del alumno es fundamental, ya que, como afirma Alonso (1991: 12): “El profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información”.

Ramajo (2018: 23), presenta un esquema (véase figura 1) de las estrategias de Dörnyei (2001: 29) para conseguir una enseñanza motivadora en la clase de L2.

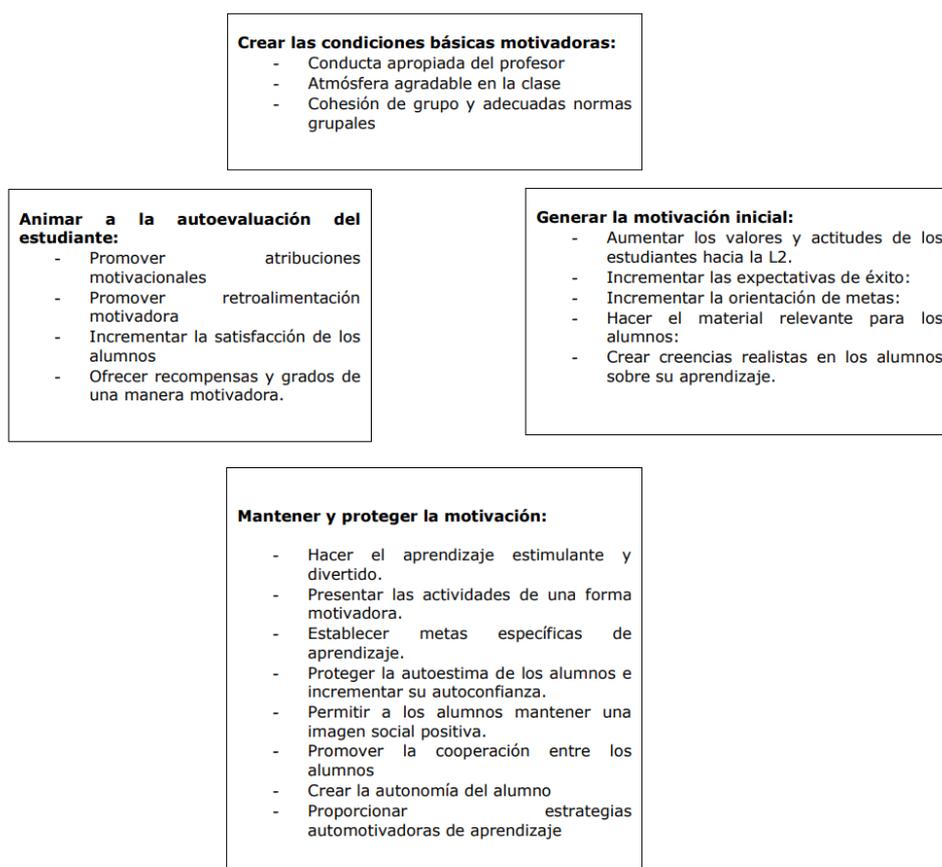


Figura 1. Componentes de la enseñanza motivadora en la clase de L2 (Ramajo, 2018: 23).

Para concluir este apartado, diremos que la correcta comunicación del hablante en una L2 se ve afectada por la capacidad de este de expresar su motivación intrínseca y extrínseca durante la adquisición de la lengua. No obstante, está en las manos del profesor aplicar estrategias adecuadas que propicien condiciones motivadoras para la clase de ELE, y esto puede lograrlo poniendo en práctica los componentes que se describen en la Figura 1.

### ***1.5. Relación entre competencia comunicativa y competencia literaria***

La competencia comunicativa, como la define el Centro Virtual Cervantes, no es más que “la capacidad que tiene una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”. Bermúdez y González (2011) consideran que “la competencia comunicativa es vista como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participan en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación”. Por otra parte, Aventín (2005: 8) hace suyas las palabras de los autores Celce-Murcia y Olshtain (1980) que a su vez parten del modelo de Canale y Swain (1980) para referirse a la competencia comunicativa como un compendio formado por el resto de las competencias de la lengua:

Para Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa se sustenta en la competencia lingüística (conocimiento formal), la competencia discursiva (cohesión de formas y coherencia de sentido), la competencia sociolingüística (adecuación) y la competencia estratégica (asegurar flujos de comunicación). Celce-Murcia y Olshtain (1980), sin embargo, destacan la importancia de la competencia discursiva con respecto al resto de las competencias cuando mencionan: *It is in discourse and through discourse that all competencies are realized. And it is in discourse and through discourse that the manifestation of other competencies can be best observed, researched and assessed.*

Esto es, la lectura de textos literarios favorece que el estudiante de una L2 pueda familiarizarse, entre otros aspectos, con las características de una determinada tipología textual, para entenderla y posteriormente reproducirla. La competencia discursiva, es a su vez el eje central que interrelaciona las otras competencias, es a través del discurso

que las otras competencias necesarias se manifiestan. Por lo tanto, la lectura y análisis de textos literarios en la clase de ELE nos va a permitir desarrollar las competencias antes mencionadas y con esto, sin lugar a duda, la competencia comunicativa de los alumnos.

Por otro lado, el desarrollo de la competencia literaria puede considerarse también como recurso válido para mejorar la competencia comunicativa. Tal y como afirma Romera (1999: 128):

Utilizar la literatura como modelo lingüístico puede ser rentable desde diversos planos: desde el estrictamente lingüístico, nos ofrece la posibilidad de aprender un modelo de lengua bello, culto y pulido; desde el específicamente humano, contribuye a una formación integral más completa del individuo [...]; desde el hedonismo, nos permite gozar del placer de la lectura [...] y, en fin, con el uso de los textos literarios la tarea didáctica no se hará tan ardua.

En el contexto de otras corrientes metodológicas los textos literarios solo se explotaban en clase de segundas lenguas desde un punto de vista gramatical, por considerar este código literario muy alejado del código de la lengua cotidiana. Sin embargo, y como bien lo resume Aventín (2005: 13):

- El texto literario es una fuente para el aprendizaje del código lingüístico, en tanto que leer implica la habilidad para descodificar e interpretar un discurso en contexto.
- A través de la lectura de textos literarios desarrollamos la competencia literaria de nuestros aprendientes, cuya existencia queda justificada en tanto que implica la puesta en práctica de unos procesos y microhabilidades que se ponen en marcha a través de los actos de lectura y escritura.
- La lectura de textos literarios se erige entonces como un instrumento clave en la construcción de la competencia comunicativa de los estudiantes de E/LE. El texto literario contribuye a la construcción de un contexto que permite leer más y más textos.
- La lectura de textos literarios repercute positivamente en el desarrollo de la competencia discursiva, en tanto que no sólo se relaciona con todas las destrezas y habilidades sino porque permite a través de la noción de

discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva nos van a permitir seguir leyendo textos a través de los que poder mejorar nuestro conocimiento del componente cultural, desarrollar la competencia intercultural y en última instancia, la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Tomando en consideración las palabras anteriores de la autora y de muchos otros/as estudiosos/as, podemos considerar favorable la integración de textos literarios en el currículo de ELE con el objetivo de desarrollar la competencia literaria de los aprendices y con ello la iniciación, profundización o consolidación de su competencia discursiva en la lengua meta. Este taller de escritura creativa está integrado por una secuencia de actividades que han sido programadas utilizando variados textos literarios, para que los estudiantes de español como L2/LE puedan ir incorporando y desarrollando gradualmente destrezas, microhabilidades y competencias lingüísticas y culturales.

### ***1.6. La minificción en la enseñanza de ELE***

El género literario de la minificción surgió en los primeros años del siglo XX. Es el término usado por algunos críticos literarios para designar esta modalidad discursiva breve. Consideramos que los textos literarios de minificción, debido a su naturaleza misteriosa y fascinante, pueden convertirse en un elemento clave para desarrollar competencias literarias y comunicativas que enriquezcan el discurso de los estudiantes de ELE.

La minificción como refiere Zavala (2014: 271):

Es el resultado de nuevas formas de lectura y de escritura literaria, y es también el anuncio de nuevas formas de leer y reescribir el mundo, pues su creación coincide con el surgimiento de una nueva sensibilidad. El reconocimiento de estas formas de escritura requiere estrategias de interpretación que estén abiertas a incorporar las contingencias de cada contexto de interpretación.

Sin embargo, son muchos los términos que utilizan los autores dedicados a este género provocando que existan diversas denominaciones, y un ejemplo de esto lo evidencia Núñez (2017):

Si bien, Encinar y Valcárcel (2011: 11), aunque privilegian el término microrrelato, consideran secundaria la cuestión terminológica: “Para nosotras, en cambio, alguna de estas etiquetas –en concreto, minicuento, microrrelato y minificción –albergan un sentido suficientemente amplio y abarcador; por lo que, partiendo de esta premisa, utilicen, y nosotras utilizaremos, el nombre que prefieran, y prefiramos, dejando a un lado las disquisiciones terminológicas.”

La influencia positiva de la literatura en un contexto académico es indiscutible, no obstante, en la enseñanza de lenguas no es cualquier género literario el que, a la vez de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos despierta también sus sentidos motivacionales. Estos dos ingredientes fundamentales los presenta, a nuestro criterio, la minificción<sup>7</sup> que, a pesar de ser una narrativa breve, es considerada una tendencia importante en la literatura contemporánea de la lengua española, siendo así, un eslabón fundamental dentro de la cadena que conforma la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua segunda y lengua extranjera.

### 1.6.1. Características de la minificción

Este género literario, al igual que otros géneros, cuenta con características propias, a continuación, presentamos un resumen adaptado del artículo de Pérez (2010) donde la autora define meticulosamente cada una de ellas:

**La brevedad.** Es la característica esencial del microrrelato. Para delimitar su extensión puede recurrirse al criterio del número de palabras, estableciendo el máximo en unas 550 (544 forman Continuidad de los parques, de Julio Cortázar); o al criterio visual, de modo que sea preceptivo para el género que el texto ocupe una sola página.

---

<sup>7</sup> El microrrelato también es conocido como microcuento, minificción, microficción, cuento brevísimo, minicuento, minitexto, cuento brevísimo, entre otras denominaciones. En este trabajo nos referiremos a este género utilizando las acepciones microrrelato y minificción.

**La ficción.** A pesar de su vínculo con la realidad, el microrrelato es un texto literario y, por ende, ficticio. Sin embargo, muchos de ellos se fundamentan en el juego entre realidad y ficción.

**La naturaleza proteica.** Porque puede adoptar formas diversas, aparentemente alejadas de la convención narrativa: además de amoldarse al aforismo, la fábula, al poema en prosa.

**La exactitud lingüística.** Una exigencia de la brevedad es la rigurosa exactitud lingüística del microrrelato, característica que lleva implícitas otras dos: la concisión y la contención. No puede afirmarse que una norma del microrrelato es la supresión de los adjetivos, porque solo desaparecen cuando la tarea descriptiva se descarga en otras categorías gramaticales, gracias a la estricta selección léxica.

**La intertextualidad** (o referencialidad o transtextualidad). Todos los analistas de la microficción narrativa coinciden en señalar esta como una característica genérica, incluso aunque no se manifieste en la totalidad de los textos.

**La metaliteratura.** Convertir en objeto del relato el proceso mismo de la creación literaria es otra de las manifestaciones de la naturaleza recurrente y dialógica del género.

**La estructura tripartita.** Las tres partes perceptibles en los microrrelatos son: título, cuerpo y final. Como este tipo de textos puede tener tan reducidas dimensiones el título se incorpora como un elemento imprescindible.

**La narratividad.** Esta es una de las características que ha de estar presente en todas las minificciones para poder ser consideradas como microrrelatos. Es necesario que el texto narre una historia, que cree un universo diegético, un mundo singular en el que se desarrolle la trama.

**La dualidad.** Se entiende por dualidad la tendencia de un buen número de microrrelatos a “enfrentar dos planos que ofrecen un dilema de difícil solución o un contraste sobre el que se juega y en el que interactúan dos opuestos”.

**La emisión.** El emisor de microrrelatos, como autor de ficción, posee además la peculiaridad de que le interesa toda la realidad. El microrrelato se alimenta de un suceso, de una anécdota, un chiste, un cartel de la calle, etc.

**La significación.** Aunque en alguna ocasión se disfrace de objetividad, el discurso de los microrrelatos es performativo. Semánticamente, se caracteriza por su intensidad. La paradoja, la ambigüedad, el misterio, la sugerencia son también inherentes al género.

**Síntesis entre tradición y vanguardia.** La función que lleva a cabo el género como recuperador de formas y temas de la más antigua tradición literaria, favorecen que pueda defenderse que en la narración de ficción mínima se repite, ahora con carácter universal.

Dicho esto, y a pesar de las convergencias que puedan existir en torno al término que lo identifica, el microrrelato presenta las características idóneas para ser explotado en la clase de ELE como recurso ideal para el desarrollo de una competencia literaria que complete la competencia comunicativa de los alumnos de ELE. Esta tipología discursiva posee ciertas características (la brevedad, el final inesperado, el misterio, etc.) que permiten el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de una L2 y el desarrollo de la competencia estratégica de los mismos, ya que, se pueden aprovechar estas características para entrenar varias estrategias de aprendizaje que permitan mantener la motivación hacia la lectura e interpretación de textos literarios (*que proporcionan input lingüístico*), y la transformación (la hipertextualidad, la exactitud lingüística) de los mismos en otros géneros discursivos (*producción de output lingüístico*). A partir de estos textos podemos diseñar secuencias didácticas riquísimas para desarrollar todas las destrezas lingüísticas de los aprendices de ELE.

### ***1.7. Escritura creativa para el desarrollo de la competencia comunicativa***

¿Y por qué no explotar entonces este maravilloso género literario al que hemos hecho referencia en el apartado anterior, utilizándolo como elemento motivador para desarrollar la escritura creativa de los aprendices de ELE? La escritura creativa consolida la construcción de un aprendizaje significativo, ayuda a fortalecer la personalidad del

aprendiz en aspectos comunicativos al mismo tiempo que desarrolla la imaginación y el pensamiento coherente.

La creatividad, como señala De Bono (1994), no es solo una cuestión de talento natural, temperamento o suerte, sino una habilidad más que podemos cultivar y desarrollar. Como es obvio, si se tratara de una condición natural, no sería necesario cultivarla y/o mejorarla y si no fomentáramos la capacidad creativa esta dependería en todo del talento "natural". Tal y como los individuos presentan diferentes niveles de destreza en otras materias como matemática, piano, artes plásticas, etc., demostrando unos más habilidades que otros, también sucede con la creatividad, algunas personas son más creativas que otras, sin embargo, si proporcionamos entrenamiento, aplicamos estrategias, y utilizamos los materiales pedagógicos apropiados pueden obtenerse mejores resultados. Es evidente que unos serán siempre mejores que otros, pero todos habrán adquirido algunas habilidades creativas.

Puede que la expresión escrita sea una destreza que los alumnos consideren tediosa o poco motivadora dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y algunos profesores comparten el mismo criterio reduciendo las actividades de escritura a un mero complemento del resto de las actividades de la lengua. Sin embargo, para alcanzar la competencia comunicativa en una L2 será necesario desarrollar cada una de las destrezas de comprensión y producción implicadas en la comunicación.

El aprendizaje de la lengua no debe basarse en la ejercitación repetitiva de modelos existentes, sino en la elaboración y en el desarrollo de la potencialidad activa y creadora de cada sujeto, con el fin de lograr la comunicación más adecuada tanto en aquello que se dice (contenido) como en el modo en que se dice (forma) (Iglesias, 1999).

Y ciertamente, desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices de español como lengua extranjera puede convertirse en un reto si el profesor no es capaz de estimular la motivación intrínseca de los alumnos a través de las actividades propuestas.

Marina [(1993) apud Alfonso, 2001: 58] ha insistido y demostrado que la inteligencia emocional o creativa forma parte de nuestra personalidad y que no es innata, o sea, debe planificarse su desarrollo al igual que ocurre con las otras competencias. En otras

palabras, la inteligencia creativa no sólo conoce lo que las cosas son, sino que también descubre lo que pueden llegar a ser.

El autor antes mencionado, Alfonso (2001: 59) afirma, además, que “enseñar a escribir literatura no es imposible, por el contrario, es solo poner al alumno en situación de repetir ese proceso siguiendo una secuencia de actividades de escritura creativa y tomando como referencia a alguien que ya sabe hacerlo”.

En la imagen siguiente, extraída de Alfonso (2001: 61), se muestra un esquema con los elementos que integran una secuencia didáctica para guiar la enseñanza de la composición escrita (véase figura 2).

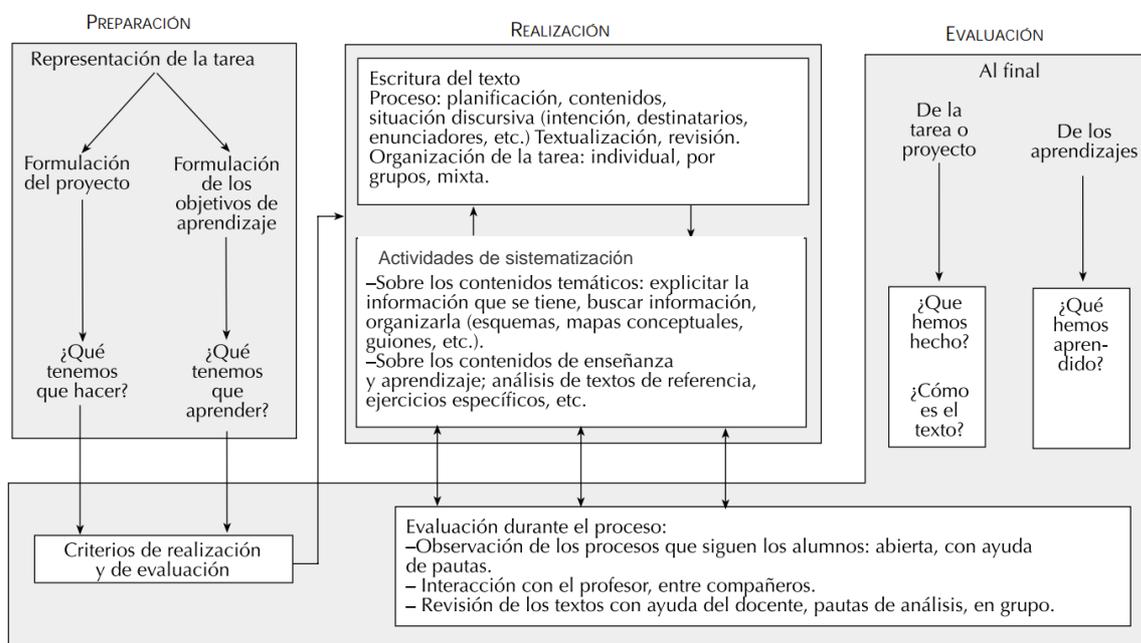


Figura 2. Enfoque procesual para el desarrollo de la expresión escrita (Alfonso, 2001: 61).

En este caso, a lo largo de las diferentes fases en que se estructura el taller, se ha recurrido a diferentes estrategias, como por ejemplo: visualización de videos (incluyendo pequeños cortometrajes adaptados de microrrelatos de autores reconocidos), lectura y análisis de textos (microrrelatos) que por su brevedad y contenido atraen fácilmente la atención del alumno, interpretación de artes plásticas, escritura colaborativa, entre otras, que esperamos sean suficientes para acaparar la atención de los aprendices llevándolos a considerar la tarea de escritura como una actividad placentera, repercutiendo positivamente en el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua meta.

## ***1.8. Los materiales didácticos digitales en la enseñanza de ELE***

Uno de los pilares de este trabajo es investigar sobre cómo se pueden organizar de manera eficaz los procedimientos de aprendizaje utilizando materiales didácticos digitales de fácil navegabilidad y capaces de suplir las necesidades de enseñanza/aprendizaje de la lengua que en este caso nos compete. En esta investigación se adaptarán los recursos digitales adecuados a los enfoques metodológicos que están en vigor, utilizando los procedimientos digitales adecuados que están a nuestra disposición gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En este sentido, se presenta a continuación una definición de TIC realizada por el autor Cabero (1998: 198):

En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

El proceso de transformación en el campo educativo surgido a partir del desarrollo y aplicación de las tecnologías se impone a un ritmo acelerado, por lo que es sumamente importante para las ciencias sociales, y para el campo de la pedagogía y la didáctica en particular, reflexionar sobre la utilización en mayor o menor medida de las TIC para la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Una ventaja que vemos en la creación de materiales didácticos digitales en la enseñanza de ELE es la variada cantidad de recursos multimodales que podemos incluir para enriquecer la programación didáctica de una secuencia educativa en el ámbito de ELE. En este trabajo hemos incluido, precisamente, una amplia variedad de material multimodal ya que, como afirma Martínez (2013: 4) “estudiar la clase como un contexto de aprendizaje multimodal nos permite tomar conciencia del potencial de aprendizaje que tienen los modos de comunicación distintos de la lengua con respecto a los textos de lectura y escritura impresos en papel tradicionales”.

Otra ventaja que consideramos que tiene la creación de materiales didácticos digitales para la enseñanza de lenguas es la posibilidad de ser impartido en las modalidades de enseñanza e-learning y b-learning, donde el alumno no tiene que estar presencialmente en el aula para recibir el contenido didáctico y tener acceso a los materiales y recursos necesarios para realizar las actividades propuestas. Tanto es así, que como menciona Belloch, (s.f.) apud García (2005):

La capacitación no presencial que, a través de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias.

Por otra parte, la modalidad e-learning, al igual que otras modalidades de enseñanza, tiene sus propias características. La autora Belloch (s.f.) apud Mababu (2003) resume las características del modelo de enseñanza e-learning de la siguiente manera:

- Separación física entre profesor y alumno, ubicados en sitios geográficamente distintos.
- Uso de soporte tecnológico para asegurar la comunicación entre profesor y alumno.
- Existencia de comunicación bilateral (síncrona y/o asíncrona) de manera que se establezca retroalimentación entre profesor y alumno.
- La formación personalizada está garantizada.
- Posibilidad de incorporación de los avances tecnológicos y su uso sistemático en el proceso de teleformación.

Este tipo de formación requiere cambios en el rol que ocupan tanto el profesor como el alumno, ya que el primero (profesor) pasa de transmisor de conocimientos a guía del proceso de aprendizaje, adquiriendo una importancia fundamental como diseñador de materiales didácticos y utilizando estrategias de aprendizaje que se adecuen al contexto. Y el segundo (alumno) pasa a dirigir su propio proceso de aprendizaje, apoyándose en el

profesor y compañeros para conseguir alcanzar los objetivos del mismo (Belloch, s.f.), fomentando así su autonomía y autoconfianza.

Sin embargo, a pesar de la inagotable cantidad de recursos digitales que están disponibles a través de la Web 2.0 para la creación de contenidos didácticos digitales en la clase de español como L2/LE, no todos son apropiados para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, por lo que se deben seleccionar meticulosamente los Recursos Educativos Digitales o materiales educativos digitales cuyo diseño tienen una intencionalidad educativa, apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje y responden a unas características didácticas apropiadas para el aprendizaje (García, 2010).

### ***1.9. La competencia digital en la clase de ELE***

Uno de los objetivos del taller que se presentará en la parte práctica de esta investigación es desarrollar la competencia digital del aprendiz, para que este se interese por los recursos didácticos digitales y haga uso de ellos cada vez con más frecuencia y con mayor eficacia.

Siendo así, aprovechamos para hacer alusión al documento que desarrolla ese concepto de competencia digital y propone escalas de evaluación para el nivel de desarrollo de la competencia digital docente (INTEF, 2017) donde se afirma que: “Las competencias digitales se definen como competencias que necesitan desarrollar los docentes del siglo XXI para la mejora de su práctica educativa y para el desarrollo profesional continuo”. En otras palabras, los profesores de ELE, para poder desarrollar en sus alumnos la competencia digital tienen primeramente que incorporar un conjunto de habilidades que les permitan evaluar el nivel de su competencia digital en las diferentes áreas que menciona el INTEF (2017).

La gestión de la información, la comunicación en entornos sociales y la capacidad de usar internet con fines de aprendizaje se han convertido en campos con gran relevancia, también para el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación (INTEF, 2017). A continuación, se presentan en la tabla 1 los seis niveles competenciales progresivos de manejo que se mencionan en INTEF (2017):

Tabla 1. Niveles competenciales para cada una de las áreas que integran la competencia digital.

Áreas que componen la competencia digital	Niveles competenciales progresivos
Área 1. Información y alfabetización informacional	A1 Nivel básico A2 Nivel básico
Área 2. Comunicación y colaboración	B1 Nivel intermedio
Área 3. Creación de contenidos digitales	B2 Nivel intermedio
Área 4. Seguridad	C1 Nivel avanzado
Área 5. Resolución de problemas	C2 Nivel avanzado

*Nota:* Adaptado de “Marco Común de Competencia Digital Docente”, INTEF (2017), p. 1.

Todos los niveles (A, B y C) se aplican a cada una de las competencias contenidas dentro de cada una de las áreas mencionadas en el cuadro. En el apartado dedicado a los anexos de este trabajo, se realiza un resumen (en varias tablas) de las habilidades necesarias para el nivel intermedio en cada una de las competencias contenidas dentro de las cinco áreas generales que se describen en el *MCCDD* (INTEF, 2017). Siendo que, *la primera línea* dentro de cada tabla contiene las competencias que conforman cada una de estas 5 áreas mencionadas anteriormente en la tabla 1, sumando en total 21 competencias que se distribuyen de la siguiente manera: **Área 1. Información y alfabetización informacional:** esta área describe la manera en la que el profesor es capaz de identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes ([véase anexo 1](#)). **Área 2. Comunicación y colaboración:** esta área consiste en evaluar la capacidad del docente para comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, colaborar con otros a través de herramientas digitales, e interactuar y participar en comunidades y redes sociales ([véase anexo 2](#)). **Área 3. Creación de contenidos digitales:** evalúa la competencia docente en el ámbito de crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso ([véase anexo 3](#)). **Área 4. Seguridad:** describe la forma de gestionar la protección de información y datos personales, la protección de la identidad digital, la protección de los contenidos digitales, las medidas de seguridad y el uso responsable y seguro de la tecnología ([véase anexo 4](#)). **Área 5. Resolución de problemas:** evalúa la capacidad de identificar las necesidades de uso de recursos digitales, de tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales

más apropiadas según el propósito o la necesidad, de resolver problemas conceptuales y problemas técnicos a través de medios digitales, la capacidad de usar las tecnologías de forma creativa, así como saber actualizar su propia competencia digital y la de los alumnos ([véase anexo 5](#)). La *segunda línea* de cada tabla describe las habilidades requeridas para un nivel intermedio en cada una de las competencias requeridas, que debe reunir el profesor de ELE para ser capaz de crear sus propios contenidos didácticos digitales.

Actualmente, “la competencia digital es una de las ocho competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria” (INTEF, 2017: 5). La implementación de este taller digital en la clase de ELE le permitirá al profesor desarrollar la competencia digital, por lo menos en el nivel intermedio, incorporando todas las habilidades contenidas en cada una de las cinco áreas competenciales evaluadas por el *MCCDD*, ya que tendrá que interactuar con algunas herramientas que requieren de una preparación previa, permitiéndole desarrollar también la competencia digital en sus alumnos mediante la realización de las tareas programadas para esta finalidad.

En este capítulo se ha introducido la información clave que describe, por un lado, la metodología de investigación y, por el otro, la metodología de enseñanza que será implementada en la parte práctica de la investigación. Se ha hecho énfasis en los aspectos teóricos que fundamentan nuestra investigación y han sido enumerados los objetivos generales definidos para la realización del trabajo. En el próximo capítulo se hará alusión a la parte práctica de este trabajo de proyecto, describiendo de manera detallada la programación didáctica de este taller que ha sido implementado utilizando diversos recursos digitales.

## **II Capítulo: Descripción del trabajo práctico**

### *2.1. Problematización del objeto de estudio*

Por diferentes motivos, algunos profesores recurren a las tecnologías en sus clases de L2, aunque no siempre las exploten en toda su magnitud, o sea, hacen uso de los recursos digitales pero no les sacan todo el provecho. Los recursos que tenemos disponibles a través de la Web 2.0 son tantos y tan variados que podemos crear materiales atractivos, motivadores y tan eficaces como los manuales tradicionales, solo necesitamos un poco de voluntad para aprender a usar las tecnologías para provecho propio y muchos deseos de transformar y mejorar la enseñanza de ELE.

Por todo lo anterior, además de considerar la parte tecnológica como un elemento fundamental a ser incorporado en la didáctica de una lengua extranjera, a nivel de contenidos y objetivos este estudio incorpora la literatura y los textos literarios como parte del input necesario sobre el que desarrollar las destrezas comunicativas, para la adquisición de la competencia comunicativa de los estudiantes. Para ello, ha sido seleccionado el género de la minificción como principal recurso literario que conforma este taller, y no solo por la brevedad que caracteriza estos textos, sino por la riqueza cautivante de su contenido que lo convierte, a nuestro modo de ver, en un elemento motivador por naturaleza.

Las generaciones actuales son conocidas por la denominación de "nativos/as digitales", siendo así, ¿porque no utilizar la fusión de ambos recursos como una herramienta útil, eficaz y provechosa para la didáctica de lenguas extranjeras? Consideramos que ambos tienen en común un aspecto: pueden ser utilizados estratégicamente para promover la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante, por otro lado, una herramienta digital bien elaborada facilitará la viabilidad de las tareas propuestas y convertirán al aprendiz en un individuo más consciente del proceso de aprendizaje, haciéndolo entender que la Web 2.0 puede ir más allá que una simple forma de relacionarse a través de las redes sociales, que puede ser utilizada en beneficio propio para consolidar el conocimiento de la lengua meta.

Este trabajo de proyecto pretende sacar provecho de ambos recursos, literario y digital, por lo que hemos diseñado una propuesta didáctica digital centrada en el análisis de la minificción, para ampliar la competencia literaria y estratégica de los estudiantes de lengua afianzando así su competencia comunicativa; y utilizando herramientas digitales adecuadas para la realización de las tareas propuestas, que favorezcan la motivación de los estudiantes y posibiliten el desarrollo de las destrezas comunicativas en la lengua meta.

## ***2.2. Descripción de la programación didáctica del taller con recursos digitales***

En este apartado se desglosa detalladamente la secuencia didáctica propuesta para el taller de iniciación a la escritura creativa en formato digital, que puede ser consultada a través del siguiente link: <https://tinyurl.com/y5s58p73>

### **2.2.1. Guía didáctica**

#### **2.2.1.1 - Título del taller de iniciación a la escritura creativa:**

“De la minificción a la acción”

#### **2.2.1.2 - Destinatarios:**

El taller se destina a jóvenes y adultos que pretenden completar su formación universitaria en el campo del ELE o su formación no reglada. En cuanto al nivel de la lengua, está destinado a un B2 considerando los parámetros que recoge el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001). Los alumnos con este taller perfeccionarán varias destrezas de manera integrada relacionadas con la comprensión, producción e interacción.

#### **2.2.1.3 - Actividad de lengua implicada:**

Comprensión lectora y audiovisual, expresión oral (impartido en la modalidad de enseñanza presencial) y expresión e interacción escrita.

#### **2.2.1.4 - Metodología adoptada:**

La metodología de la enseñanza que se ha implementado en el diseño de este taller de escritura se enmarca dentro de una situación posmétodo que tiene como base el enfoque

por tareas, pero que integra de forma sistemática objetivos dirigidos específicamente al desarrollo de la autonomía del estudiante entre otros.

En las primeras sesiones (1<sup>ra</sup>, 2<sup>da</sup>, 3<sup>ra</sup> y 4<sup>ta</sup>) se trabajará consecuentemente la *comprensión* y *reflexión* en torno al género literario de la minificción, y que nos permitirá trabajar las destrezas lingüísticas aprovechando el componente multimodal; las últimas sesiones (5<sup>ta</sup> y 6<sup>ta</sup>) estarán dedicadas a la fase de *producción* y *creación* con el propósito de concretizar exitosamente la tarea final de este taller de escritura. Los alumnos trabajarán en parejas poniendo en práctica estrategias de interacción como resultado del enfoque procesual que hemos adoptado para la programación de esta secuencia didáctica.

Durante la fase de comprensión y reflexión se utiliza en la mayoría de las actividades la pregunta como estrategia para la activación del conocimiento previo, a la vez que se intenta despertar el interés y la necesidad de hallar respuestas a estas preguntas por parte de los aprendices, favoreciendo así el aprendizaje inductivo.

Como parte de la metodología se aplican también las fichas de autoevaluación, cuyo objetivo es que el alumno tome conciencia de su proceso de aprendizaje ganando confianza y autonomía durante la adquisición de la lengua meta.

#### **2.2.1.5 - Objetivos generales:**

1. Desarrollar la competencia comunicativa y literaria de los estudiantes de nivel avanzado de español como L2/LE, ampliando su competencia estratégica en la comprensión y producción de textos literarios y no literarios.
2. Estimular la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes en el aprendizaje de ELE a través de materiales didácticos en soporte digital.
3. Desarrollar la escritura creativa mediante tareas posibilitadoras que irán preparando gradualmente al estudiante para realizar la tarea final que consiste en la creación de un cuento breve (microrrelato).
4. Fomentar el trabajo colaborativo de los aprendices de ELE a través de la interacción, intercambiando criterios y manifestando puntos de vista, para reforzar las habilidades sociales.

5. Estimular la creatividad de los aprendices de ELE explotando el género literario de la minificción.

#### **2.2.1.6 - Objetivos específicos:**

Entre los objetivos específicos de este taller, se pretende trabajar el conocimiento declarativo relacionado con “**el saber**”, a través de actividades centradas en la identificación de una determinada tipología discursiva (el microrrelato), así como de algunos de sus autores más representativos.

Se pretende fomentar, el “**saber hacer**” a través del desarrollo de habilidades prácticas e interculturales desarrollando destrezas favorables para la adquisición del léxico y con el apoyo de los recursos de información disponibles en Internet, por ejemplo: los diccionarios en línea monolingües y bilingües.

Se proponen actividades de escritura colaborativa donde se evidencia el “**saber ser**”, y se fomentan actitudes favorables hacia el aprendizaje en general y hacia el aprendizaje de una segunda lengua, como una estrategia eficaz para estimular la motivación intrínseca de los estudiantes, reforzando actitudes y estrategias sociales gracias al trabajo colaborativo en pequeños grupos, ya que la actividad comunicativa de los aprendices no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad.<sup>8</sup>

Se pretende fomentar la competencia relacionada con la capacidad de aprender o el “**saber aprender**”, que se evidencia a través de la competencia estratégica asociada a las destrezas de estudio donde el aprendiz deberá hacer un uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje que le serán presentadas, comprendiendo el alumno la finalidad de la tarea final establecida, y mediante la colaboración eficaz en parejas y de forma colectiva; demostrando además, que es capaz de utilizar los materiales disponibles en la plataforma de trabajo para el aprendizaje independiente (MCREL, 2002).

Es también un objetivo desarrollar a través de las actividades propuestas, **la destreza heurística** de los alumnos manifestando su capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, fomentando con esto el desarrollo de una competencia

---

<sup>8</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002). Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno.

digital avanzada por lo menos a nivel de utilizador y mediante la puesta en práctica de estrategias afectivas que se refuerzan a través de la interacción de los aprendices en el foro de debate del curso y mediante la escritura colaborativa.

Se pretenden reforzar **las competencias lingüísticas** de los aprendices mediante las tareas de escritura colaborativa que exigen el conocimiento de las convenciones ortográficas, y el conocimiento de la repercusión que las formas escritas tienen en la expresión y en la entonación. Se proponen actividades para trabajar el vocabulario de la lengua meta y la capacidad del alumno para utilizarlo. Así como actividades de revisión colaborativa para reforzar la interacción y corregir errores léxicos, gramaticales, ortográficos y ortoépicas.

Son abordadas en este taller **las competencias sociolingüísticas y pragmáticas** de la lengua con la propuesta de actividades conjuntas y colaborativas donde los alumnos tendrán que interactuar demostrando que dominan los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales y la competencia discursiva de la lengua meta.

En este apartado han sido presentadas las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa que se han ido describiendo como elementos del taller y que involucran el saber, el saber hacer, así como el saber ser y el saber aprender que se encuentra estrechamente vinculado a la competencia estratégica donde el hablante recurre a estrategias de comunicación tanto verbal como no verbal para subsanar errores que pueden surgir durante la comunicación. Así como la competencia lingüística (es el conocimiento que poseemos sobre la lengua que usamos), sociolingüística (es el uso apropiado del lenguaje en situaciones reales de comunicación) y pragmática (está relacionada con el uso funcional de la lengua [conjunto de conocimientos contextuales y culturales] que debe poseer el hablante para comunicarse adecuadamente), competencias estas que se manifiestan intrínsecamente también como parte de la competencia comunicativa y que han sido estudiadas en el campo de las lenguas desde diferentes perspectivas.

#### **2.2.1.7 - Contenidos:**

Se trabajan durante el taller **contenidos funcionales** utilizando recursos literarios para desarrollar, a través de las actividades propuestas en el taller, algunas macrofunciones (descripción, narración, comentario, explicación, argumentación) que se manifiestan en

el uso funcional del texto escrito y que posibilitarán la culminación de la tarea final, se fomentan también estos contenidos a través de las actividades comunicativas interactivas donde se establece la colaboración entre los aprendices de la lengua; **contenidos pragmáticos** fomentando estrategias de escritura creativa y colaborativa para afianzar la correcta organización del discurso; **contenidos léxicos y estratégicos** asociados a los textos trabajados en las primeras sesiones del taller (*Drama del desencantado* de Gabriel García Márquez; *El viaje definitivo* de Juan Ramón Jiménez; *El Pozo* de Luis Mateo Díez; *Realidad* de Benito Pérez Galdós; *Cuento de Navidad* de José María Merino), así como el resto del input proporcionado mediante la minibiblioteca multimodal. De esta forma el alumno entra en contacto con diferentes estructuras textuales, se proponen actividades para trabajar la adquisición y memorización de vocabulario, la comprensión lectora y a la escritura colaborativa, y mediante la elaboración de fichas de autoevaluación y heteroevaluación revelando estrategias metacognitivas para fomentar los criterios de evaluación durante el aprendizaje; y **contenidos socioculturales** mediante el análisis de textos literarios de autores españoles e hispanoamericanos y con la información relativa al contexto biográfico del autor, favoreciendo la profundización de su conocimiento del mundo; los **contenidos gramaticales** se trabajan de forma implícita en todas las sesiones del taller.

#### **2.2.1.8 - Estrategias y destrezas que se desarrollan:**

**Desarrollo de estrategias de escritura:** Que le permitan al aprendiz expresarse con fluidez y espontaneidad sin tener que esforzarse perceptiblemente para encontrar la expresión adecuada. Dominar un amplio repertorio léxico. Formular ideas y opiniones puntuales. Utilizar el lenguaje con flexibilidad y eficacia interrelacionándose hábilmente con otros interlocutores.

**Desarrollo de estrategias de comprensión oral:** Para favorecer la comprensión de textos (visualización de cortometrajes de textos literarios) y que le permitan al alumno comprender las intenciones comunicativas tanto explícitas como implícitas de un discurso.

**Desarrollo de estrategias de comprensión lectora:** Para poder comprender textos literarios complejos (como son en este caso los microrrelatos) que pueden hacer alusión, o no, a hechos de la vida real, identificando actitudes, opiniones, ideas, emociones que pueden encontrarse tanto implícitas como explícitas.

**Desarrollo de estrategias de expresión escrita:** Que le permitan al aprendiz elaborar textos creativos sobre temas interesantes, textos claros y perceptibles para el receptor (lector) y bien estructurados gramaticalmente. Y se desarrolla la **competencia sociocultural e intercultural** a través del análisis de las obras de varios autores destacados dentro de la literatura hispanoamericana. Mediante la utilización de recursos audiovisuales que les permitirán apreciar y luego identificar los diferentes acentos a pesar de tratarse del mismo idioma.

Se trabajan la **competencia estratégica y lingüística** aplicadas a la adquisición del vocabulario, la comprensión lectora, y la escritura colaborativa permitiendo al aprendiz incorporar los elementos lingüísticos adecuados para expresarse con claridad, conocer expresiones idiomáticas y coloquiales de la lengua que estudia; y ser capaz de mantener un alto grado de corrección gramatical. Además, el aprendiz aprende a planificar su aprendizaje sacando el máximo provecho de los recursos que tiene disponibles y crea lazos de colaboración y confianza con sus compañeros de clase. Se desarrolla la metacognición a través de la auto y heteroevaluación.

Se trabaja la **competencia digital** para que el alumno aprenda a utilizar y procesar información de manera resumida y sistemática, utilice recursos tecnológicos para la comunicación e interacción durante el desarrollo del taller, busque y adapte información relevante para concluir con éxito la tarea final, despierte motivación e interés por el aprendizaje virtual y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, valore las fortalezas y las debilidades que pueden existir en el mundo digital. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en la segunda sesión del taller (*actividad 6, [sesión 2](#)*, guía del alumno), que consiste en realizar un mapa conceptual para resumir las características del género microrrelato utilizando la herramienta Cmap Cloud, para ello, los aprendices deben seguir una serie de instrucciones que les permitirán desarrollar y/o incorporar habilidades que consoliden su competencia digital.

Consideramos importante destacar que cada sesión de trabajo del taller de escritura cuenta además con unos objetivos específicos de aprendizaje, que han sido seleccionados tomando en consideración las actividades planificadas para cada una de ellas. Evidenciar en cada caso, cuáles son los objetivos específicos trabajados en cada una de estas sesiones promueve la autonomía de los aprendices de ELE.

### **2.2.1.9 - Dinámica de trabajo:**

La modalidad de trabajo para la realización de las tareas que predomina en este taller es mediante parejas, elemento que favorece la interacción social ya que los aprendices tendrán que interactuar en el foro de debate del curso manifestando criterios, opiniones y sugerencias, por lo que tendrán que aplicar mecanismos de persuasión durante el proceso de escritura colaborativa y aprender a ser autocríticos demostrando madurez durante el aprendizaje. También se aplican en el taller las modalidades de trabajo individual y el colectivo. Impartido en una modalidad a distancia (b-learning o e-learning) se realiza la interacción a través del foro del taller, impartido en la modalidad presencial se realiza la interacción oral en el aula.

El taller ha sido elaborado para trabajar en un entorno totalmente digital, o sea, adoptando un modelo e-learning/b-learning (lo cual no significa que no pueda ser impartido presencialmente). Los estudiantes podrán responder a las actividades e interactuar con sus compañeros utilizando cualquier dispositivo móvil con acceso a Internet. Los materiales didácticos se alojan en soporte digital y los alumnos podrán participar en el taller a través del foro de debate para manifestar sus dudas, exponer sus comentarios y escribir textos de forma colaborativa utilizando la herramienta Padlet<sup>9</sup>.

### **2.2.1.10 - Materiales y recursos:**

Los materiales y recursos utilizados durante el desarrollo del taller serán facilitados a los estudiantes por el docente, no obstante, los alumnos podrán auxiliarse de otros recursos que consideren necesarios y adecuados para el desarrollo de las actividades propuestas.

El curso está disponible en su totalidad en Internet, puede accederse al mismo desde cualquier dispositivo con conexión a Internet y los materiales también se encuentran disponibles en formato electrónico.

El Material Didáctico Multimedia está ubicado dentro del taller de escritura creativa “De la minificción a la acción”, que ha sido elaborado utilizando la plataforma Articulate 360\_Rise<sup>10</sup> y para ser impartida en el formato e-learning, es atractiva visualmente y fácil de utilizar para los aprendices de lenguas, que son en este caso los usuarios objeto. Las actividades están apoyadas por imágenes, y video, varios microrrelatos, elementos que

---

<sup>9</sup> Padlet es la herramienta que ha sido utilizada en este taller para crear de manera simple pizarras colaborativas en línea, tanto para la interacción en el foro de debate, como para la escritura colaborativa de los alumnos y está conectada a la plataforma Articulate 360.

<sup>10</sup> Herramienta para la creación de cursos en línea que se pueden ver desde múltiples dispositivos digitales.

consideramos son claves para captar la atención de los alumnos y mantenerlos motivados durante el proceso de aprendizaje. Las indicaciones son breves y precisas y están ordenadas secuencialmente. Cuenta, además, con recursos preparados para el intercambio de información entre los participantes (interacción alumnos/alumnos, interacción alumnos/docente), tales como foros de debate, espacio para la escritura colaborativa, envío de tareas, cuestionarios, quizzes, fichas de autoevaluación, enlaces a archivos o webs, imágenes, audio videos, etc.

La guía docente contiene la identificación y presentación de la temática, conocimientos previos y competencias que se trabajan en el taller, descripción del contenido curricular y de las actividades destinadas a la enseñanza, planificación temporal y evaluación.

#### **2.2.1.11 - Estructura general del taller digital de escritura**

El taller digital está formado por doce apartados que se muestran de la siguiente forma: en un primer bloque se encuentra la información referente a: la autora, las orientadoras y la institución responsable; la guía didáctica; y el foro de presentación. Luego se desglosan los materiales didácticos que están distribuidos por las seis sesiones de trabajo que incluye el taller de escritura. Y más adelante, en un tercer y último bloque se presenta la información relacionada con la bibliografía general, la bibliografía de materiales y recursos empleados y el certificado de participación que recibirán los aprendices al culminar las 12 horas aproximadas de duración que tiene el taller. Por otra parte, cada una de las sesiones de trabajo está compuesta por: una brevísima introducción al contenido programado para la sesión en cuestión, los objetivos específicos que se persiguen en cada una de las sesiones y la secuencia de actividades a desarrollar por el alumno. Las sesiones están representadas con colores diferentes cuyo único significado es diferenciarlas, y las actividades que no son respondidas directamente sobre la plataforma de trabajo poseen un botón con un link incorporado que remitirá al alumno directamente a la herramienta preparada en Padlet (foro de debate o pizarra digital para la escritura colaborativa) para responder a la actividad según corresponda.

#### **2.2.1.12 - Procedimiento por sesiones de trabajo:**

En la primera sesión el taller comienza con una breve introducción al tema, haciendo preguntas de activación de conocimientos previos, para estimular la motivación y favorecer el aprendizaje inductivo, estrategia esta que será utilizada por lo menos una vez en las cinco primeras sesiones, como estrategia de preparación para luego ir trabajando

las destrezas lingüísticas. Las sesiones están organizadas de manera que primero se trabajen las destrezas de comprensión y luego las de producción, en este sentido se introducen preguntas para que los alumnos respondan si conocen las tipologías discursivas y textuales, y se proponen actividades de búsqueda de información sobre el tema para ver si son capaces de aproximarse al género literario del microrrelato, que será el recurso de inspiración literaria que los ayudará a concluir con éxito la tarea final.

En relación con las diferentes tipologías discursivas de los textos, se trabajan en esta parte también los marcadores discursivos, elementos fundamentales para poder expresarse correctamente en una lengua y que además servirán de conectores para lograr una adecuada coherencia a la hora de escribir. Finalmente, en esta sesión los alumnos visualizan un video y luego responden a un cuestionario con la intención de que identifiquen algunos consejos dados por el escritor Julio Cortázar. En este video se mencionan algunos consejos sobre cómo ser escritor, empleando este recurso como técnica de simulación (donde el autor relata experiencias de su propia vida) para transmitir al alumno algunas habilidades que luego podrán poner en práctica durante el proceso de escritura, dado que “el alumno se implica activamente en el proceso de aprendizaje a través de esta estrategia didáctica, interacciona con la realidad simulada, siguiendo ciertas pautas o reglas, y a través de dicho procedimiento adquiere los objetivos de aprendizaje” [Moreno y Pérez (2002: 623) apud De la Torre et al. (1997: 67)]. Estas *enseñanzas de vida* pueden influenciar motivacionalmente a los aprendices inspirándolos a concluir la tarea final propuesta para recibir el certificado que acredita su participación en el taller.

En la segunda sesión se trabaja el componente de aprendizaje multimodal mediante la **Minibiblioteca multimodal**, que contiene varios microcuentos de diferentes autores hispanoamericanos, tres de ellos en formato de cortometrajes y dos en formato de texto. Los aprendices tendrán que ver, escuchar y leer el contenido de la minibiblioteca para luego responder a una serie de actividades relacionadas con la misma, poniendo en práctica tanto estrategias cognitivas como de memoria e infiriendo intuitivamente las características del microrrelato. Para la actividad de producción, los alumnos deben aprender a trabajar con la herramienta Cmaps Tools<sup>11</sup> para elaborar un mapa conceptual que resuma el género del microrrelato que se ha estado trabajando. Con esta tarea además de fomentar las habilidades de cognición y memoria desarrollan la competencia digital, por lo que el profesor debe estar preparado para eventuales dudas que puedan ir

---

<sup>11</sup> Disponible en: <http://cmap.ihmc.us/docs/cmaptools-help-spanish>

surgiendo. Como parte del enfoque procesual y estratégico que se aplica en el taller, se programa una posactividad de coevaluación, en la cual los estudiantes identificarán (participando en el foro) los errores encontrados en el trabajo de sus compañeros y propondrán algunas sugerencias de mejora (ejemplo: actividad número 7).

Mas adelante, intentando impulsar la motivación intrínseca y la creatividad de los alumnos se recurre a los géneros de la greguería y del cómic. Se trabajará, a modo de input lingüístico y literario, con actividades creadas a partir de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna, donde los alumnos seleccionan los términos que se encuentran dentro de una nube de palabras propuesta (actividad número 9) que responden a la definición de greguería. Luego deben elaborar una greguería observando un grupo de imágenes del fotógrafo español Chema Mádaz o accediendo a un link donde están disponibles fotografías de otros dos autores propuestos: Nils Udo y Jaume Plensa. El trabajo con el cómic se presenta mediante preguntas sobre el autor y los personajes que aparecen en la imagen, y que pertenecen a un fragmento de la historieta humorística muy conocida “Mortadelo y Filemón”, creada por el autor español Francisco Ibáñez a partir de 1958. A continuación, se les indica que le pongan texto a los comentarios en blanco que aparecen dentro de la historieta gráfica y realicen una descripción de los personajes que allí aparecen.

Finalmente, para trabajar estrategias metacognitivas se realiza una pequeña autoevaluación, compuesta por cuatro preguntas de verdadero o falso, esta actividad servirá para que los estudiantes autoevalúen sus conocimientos (como parte del modelo procesual adoptado). Además de que puede considerarse una estrategia de evaluación útil para que el aprendiz reflexione y tenga conciencia de las destrezas y competencias que ha ido incorporando hasta este momento.

En la tercera sesión se presenta un breve cuento del autor español José Maria Merino, “Cuento de Navidad”. A modo de preactividad se realizan varias preguntas como procedimiento didáctico, preguntas para descubrir la trama del cuento a partir de su título, preguntas sobre el autor, sobre otros autores de microrrelatos, esto es, para despertar el interés y la curiosidad de los alumnos y la necesidad de obtener respuestas. Después de leer el texto se realizan preguntas alusivas a su contenido como estrategia de comprensión lectora y sobre la tipología textual para recapitular lo aprendido en sesiones anteriores.

Los alumnos interactúan en el foro de debate<sup>12</sup> para dar respuesta a la mayoría de las actividades de la sesión, por lo que el profesor debe estar atento a las respuestas e interactuar en el foro como mediador. Los alumnos realizan una segunda lectura del texto para identificar el vocabulario desconocido y para intentar descifrar su significado por asociación con la lengua materna o aplicando otras estrategias, no obstante, tienen la opción de pinchar sobre la palabra desconocida para saber su significado (los términos que aparecen en el texto resaltados en azul) o consultar un diccionario digital. En el siguiente ejercicio los alumnos marcan todas las oraciones donde encuentren un sinónimo de las palabras del nuevo vocabulario contenido en el texto en análisis. A continuación, como actividad de poslectura responderán a las preguntas de selección única relacionadas con el cuento antes leído para comprobar si lo han comprendido realmente.

Se continúa desarrollando la competencia estratégica de los alumnos siguiendo un enfoque procesual para la fase de producción escrita, a través de actividades para identificar los elementos que integran la narración y la estructura narrativa del cuento. Se les pregunta si conocen los aspectos antes mencionados y si pueden mencionar algunos, luego, cada pareja identifica en el cuento propuesto un elemento de la narración. Por último, individualmente, realizan una relación de conceptos, respondiendo a una actividad de selección única para definir cuál de los dos conceptos propuestos en cada cuadro se adecua a la parte de la narración correspondiente (planteamiento, nudo, desenlace).

La cuarta sesión se centra en explotar el lenguaje gestual y corporal como apelo a despertar la motivación intrínseca de los alumnos, propiciando su creatividad. Los aprendices, como en las sesiones anteriores, responden a las preguntas iniciales de preparación en el foro del curso, luego visualizan un video de YouTube donde solo el lenguaje corporal de los actores y la música de fondo es suficiente para narrar la trama de la historia. A continuación, responden a las preguntas de selección única donde ponen en práctica el conocimiento adquirido en la sesión anterior al identificar las nociones de **tiempo y espacio** en la narración. Como actividad de *posvisualización* contestan a cuatro preguntas en el foro de debate. El objetivo de estas preguntas es desarrollar la competencia metacognitiva de los estudiantes al evaluar la comprensión audiovisual, por lo que el profesor debe estar atento a las respuestas de los aprendices y a las posibles dudas que puedan surgir. Luego, en parejas, deben narrar por escrito la historia que

---

<sup>12</sup> Disponible en: <https://padlet.com/escrituracreativaele/fm6th6vpcwal>

describe el video propuesto, como estrategia para continuar fomentando la escritura creativa para la fase de producción del microrrelato orientado como tarea final.

En esta sesión se sigue trabajando con actividades que potencian la motivación y la confianza de los aprendices durante el proceso de escritura, y se recurre a diferentes dimensiones artísticas: pintura, fotografía, arte, como medio para llegar a tal fin. En la actividad se proponen tres cuadros: “La pesadilla” (1781) de Henry Fuseli, “Familia de saltimbanquis” (1905) de Pablo Picasso y “Niño sosteniendo un cachorro” del pintor Richard MacNeil. Los aprendices primeramente completarán una frase (se propone una frase incompleta seguida de puntos suspensivos) demostrando su creatividad y originalidad. A continuación, en parejas seleccionan uno de los tres cuadros (disponibles en el taller digital, guía del alumno) mencionados anteriormente para narrar en un pequeño texto (no más de 5 líneas) a través de la herramienta Padlet<sup>13</sup> para la escritura colaborativa, lo que ha querido transmitir el autor (pintor) en la obra seleccionada. Terminado el texto se intercambian los trabajos entre parejas para realizar la revisión (como parte del enfoque procesual en la escritura) de la gramática, el léxico y la sintaxis del texto escrito, señalando los errores encontrados e introduciendo sugerencias de mejora, desarrollando así la competencia estratégica a través de la heteroevaluación.

A continuación, se resume en un apartado de recapitulación de todo lo aprendido hasta el momento y para finalizar se explica en qué consiste la tarea final del taller, en la cual los aprendices tendrán que elaborar un microrrelato en el que incluyan la frase propuesta como parte de la instrucción de la tarea. Las instrucciones específicas para la elaboración de la tarea se indican en la quinta sesión del taller.

Se comienza la quinta sesión con las instrucciones que el alumno debe considerar durante el proceso de producción final del cuento breve (microrrelato). Se continúa la sesión con un video motivador que menciona algunos consejos útiles para superar el miedo a la hoja en blanco o bloqueo mental. Se trabajan estrategias metacognitivas de planificación, monitorización y supervisión del texto. El próximo paso es comenzar el proceso de escritura que solo concluirá cuando las parejas hayan terminado de escribir su microrrelato. Las parejas desarrollan el trabajo a través de una herramienta (Padlet) diseñada específicamente para monitorizar este proceso de escritura y que ha sido

---

<sup>13</sup> En este caso se refiere al sitio creado para la escritura colaborativa. Se puede acceder a través del link <https://es.padlet.com/tallerdeescrituraele/ii4b8qlemde6>

conectada directamente con la plataforma (Articulate\_Rise) sobre la cual ha sido implementado el taller. A través de esta herramienta el profesor puede ir monitorizando el trabajo (revisando léxico, gramática, coherencia, etc.) de los aprendices. Se proporciona un modelo orientativo (elaborado en Genially) sobre el proceso de planificación del texto, es decir, sobre los aspectos que deben tener en cuenta los estudiantes antes de comenzar a escribir. El resto del proceso está explicitado detalladamente en las instrucciones que recibirá el alumno: hacer un borrador con ideas principales y secundarias, prestar atención a los elementos de la narración y a la estructura narrativa de su obra. Se aplican en esta sesión estrategias para el trabajo colaborativo donde se realiza un reparto de tareas entre los integrantes de cada pareja y se trabaja de forma independiente, luego las parejas realizan una revisión conjunta para ir integrando las ideas redactadas en separado de forma coherente y cohesionada.

En la modalidad a distancia, el profesor puede sugerir en el foro que se formulen argumentos convincentes y fundamentados, que se pongan en práctica estrategias de “negociación literaria” sin imponer ideas para no generar el conflicto. En la modalidad presencial puede simplemente interactuar en la clase con sus alumnos llevándolos a reflexionar sobre la importancia de estos aspectos.

En la sexta y última sesión del taller los alumnos intercambian los trabajos con la intención de que sus compañeros los evalúen. De esta forma, se ponen en práctica estrategias metacognitivas de revisión y evaluación de la tarea elaborada por sus compañeros. Para realizar la tarea de coevaluación puede recurrirse al cuadro con los niveles comunes de referencia para la expresión escrita (MCERL, 2002) B2 presentados en la actividad. En las modalidades a distancia (e-learning, b-learning) la interacción se realiza a través del foro de discusión y en la modalidad presencial de forma oral en el aula. Luego, en la fase de corrección del texto por los propios autores, cada pareja modificará su cuento en función de las sugerencias propuestas por sus compañeros/revisores en este mismo sitio creado para la escritura, manifestando sus opiniones si no están de acuerdo con los errores señalados y justificando el por qué en el foro del taller, demostrando con esto habilidades de negociación y poniendo en práctica estrategias sociales de interacción. Estas actividades ilustran también el enfoque procesual y estratégico que ha sido incluido en la programación de las actividades del taller.

Al final de esta sesión, en la guía dirigida al alumno se propone una ficha de autoevaluación y heteroevaluación<sup>14</sup> de los contenidos del taller, con preguntas abiertas para que el alumno introduzca sus propios comentarios acerca del contenido pedagógico del taller y de la funcionalidad de la plataforma sobre la que este fue elaborado, exprese su opinión crítica y autocrítica, reflexione sobre su proceso de aprendizaje y refuerce su autoestima.

Las sesiones de trabajo de este taller no deben ser elaboradas ignorando el orden lógico en el que han sido secuenciadas.

### **2.2.1.13 - Otros aspectos que el profesor debe considerar:**

Como parte también del procedimiento, en cualquier modalidad de enseñanza que se adopte (e-learning/b-learning o presencial) las tareas de producción para la corrección final serán intercambiadas a través del foro de interacción. La interacción escrita entre los alumnos se realizará utilizando la herramienta Padlet<sup>15</sup> creada por el/la docente, a la cual pueden acceder a través de la propia plataforma pinchando en el botón correspondiente para cada actividad. Los comentarios y sugerencias de mejora para los autores del cuento, en el caso de la modalidad a distancia (e-learning/b-learning) se reflejarán en el sitio (Padlet para la escritura colaborativa), mientras que en la modalidad presencial los estudiantes pueden responder oralmente, poniendo en práctica, mediante el debate, algunas estrategias de interacción social.

Los alumnos se presentarán en el foro de presentación inicial con su nombre, y luego deben identificarse siempre que interactúen en el foro de debate del taller, ya sea para responder a las preguntas propuestas en algunas actividades o para emitir criterios y/o comentarios sobre el trabajo de sus compañeros. Para formar las parejas de trabajo el docente puede escoger los pares aleatoriamente y numerarlas como pareja 1, pareja 2, pareja 3, y así sucesivamente para que se correspondan con las pizarras digitales creadas en Padlet para la escritura colaborativa, donde cada pareja tiene su espacio definido para la escritura, de esta forma el/la docente identifica con mayor facilidad el trabajo individual, en parejas y colectivo. En el caso de ser impartido el taller en una modalidad presencial, el/la docente puede optar por seleccionar las parejas en función de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

---

<sup>14</sup> Disponible en: <https://tinyurl.com/y9efbf4tk>

<sup>15</sup> Disponible en: <https://padlet.com/tallerdeescrituraele/ii4b8qlmde6>

En las actividades donde los alumnos deben reflejar comentarios y proponer sugerencias de mejora deben especificar a qué compañero o pareja de trabajo están dirigidos, de manera a obtener una identificación clara por el resto del grupo y del docente. En la actividad de revisión al inicio de la sexta sesión, donde las parejas intercambian los trabajos para señalar errores encontrados, no es necesario especificar el nombre de cada integrante de la pareja opuesta, sino solo el título del cuento que les ha tocado revisar.

En las actividades que lo requieran, o que el/la docente lo considere necesario, se le asigna un elemento a cada pareja de trabajo para evitar que todas seleccionen el mismo y otros no sean analizados. Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en la actividad número 10 de la tercera sesión, donde el profesor debe designar un elemento de la narración a cada pareja de trabajo. Si a más de una pareja le corresponde el mismo elemento puede establecerse al final de la actividad una comparación entre respuestas.

En el sitio dedicado al foro de debate y a la escritura colaborativa entre parejas, los alumnos pueden ver lo que han escrito sus compañeros, pero no pueden modificar los textos allí publicados, solo pueden modificar sus propias respuestas y comentarios. La numeración de las actividades para responder en el Foro no coincide necesariamente con el número indicado en el botón incorporado para el acceso a la herramienta externa (Padlet).

A lo largo del taller se encuentran varios aspectos con hipervínculo directo a otras páginas web, por ejemplo: el nombre de los autores de los cuentos propuestos para conocer su bibliografía; el título de los microcuentos que se trabajan para acceder a la página original y, en el caso de los cortometrajes de la minibiblioteca, los alumnos pueden acceder al texto escrito de cada cuento pinchando sobre el link correspondiente; los links que se proponen para la búsqueda de información en algunas actividades, así como los diccionarios en línea, cuentan también con este acceso directo desde la plataforma/taller digital para facilitar el trabajo del alumnado.

#### **2.2.1.14 - Posibilidades de explotación didáctica:**

La secuenciación del taller puede variar teniendo en cuenta la modalidad de enseñanza en la que se aplique (e-learning/b-learning o presencial) y según la planificación que el/la docente decida implementar. Este está pensado para ser impartido en las modalidades a distancia, pero esto no significa que pueda ser impartido en modalidad semipresencial o presencial.

En las actividades del taller donde los alumnos tienen que interactuar tanto en parejas como en colectivo ([ver tabla 7. de secuenciación y resumen de la guía didáctica](#)), el docente debe tener en cuenta que en la modalidad a distancia el debate/interacción se realizará a través del foro del taller de forma escrita, y en la modalidad presencial la interacción se realizará oralmente en el aula. En las preguntas que son para responder individualmente en el foro se mantiene esta metodología para ambas modalidades.

En el caso de los videos, en la modalidad presencial pueden ser visualizados en conjunto en el aula por todo el grupo, por lo que la dinámica de trabajo pasaría de individual a colectiva (esto se aplica a las sesiones 1<sup>ra</sup>, 2<sup>da</sup>, 4<sup>ta</sup> y 5<sup>ta</sup> que presentan actividades relacionadas con este tipo de material didáctico). En el caso de las actividades donde se utiliza la pregunta como recurso pedagógico (esta estrategia de activación del conocimiento previo se aplica en todas las sesiones del taller exceptuando la sexta sesión) también sucede lo mencionado anteriormente, en la modalidad a distancia se responde en el foro individualmente (aunque los alumnos en el foro pueden realizar una interacción escrita para concordar o discordar con las respuestas de sus compañeros) y en la modalidad presencial se realiza de manera colectiva entre alumnos y profesor.

Las destrezas que se trabajan durante el desarrollo de las sesiones del taller pueden variar dependiendo de la modalidad de enseñanza en la que este sea impartido. En las actividades donde se introduce la pregunta (como recurso didáctico), si el curso es impartido en la modalidad b-learning o e-learning la interacción entre alumnos y con el/la docente se realiza a través del foro (fomentando las destrezas de expresión e interacción escrita), sin embargo, en la modalidad presencial se puede responder a las preguntas de forma colectiva en el aula (fomentando la expresión y la interacción oral de los alumnos). Ejemplos de estas actividades son: en la [sesión 1](#): inicio de la sesión, y las actividades 1, 4, 5, 6; en la [sesión 2](#): las actividades 1, 8, 11; en la [sesión 3](#): las actividades 1 y 7; en la [sesión 4](#): la actividad 1 (para ver en detalle la instrucción de las actividades antes mencionadas el lector puede consultar la [tabla 7 de secuenciación y resumen de la guía didáctica](#)).

### **2.2.1.15 - Duración aproximada del taller:**

El taller tendrá una duración aproximada de 720 minutos<sup>16</sup> (12 horas) distribuidos y desglosados detalladamente en la tabla 7 disponible en el apartado dedicado a los anexos ([véase anexo 6](#)).

### **2.2.2. Materiales didácticos**

En este apartado se presenta una secuenciación detallada de las seis sesiones que integran el taller de escritura creativa para la didáctica de ELE que ha sido elaborado. Las dos primeras sesiones del taller están dedicadas al proceso de comprensión y reflexión sobre el proceso de escritura por parte de los aprendices que culmina con la realización de una ficha de autoevaluación para que los aprendices reflexionen sobre cómo ha evolucionado su proceso de aprendizaje durante esa primera fase. El resto de las sesiones que a continuación se presentan (de la cuarta a la sexta) están dedicadas a la fase de producción y creación de textos escritos. Al final de la sexta y última sesión se aplica una ficha de auto y heteroevaluación para que los alumnos reflexionen individualmente y de manera colectiva sobre el proceso de aprendizaje durante la fase de producción y creación, como estrategia para estimular su autoconfianza y su espíritu autocrítico, además, esta ficha final le permitirá al profesor de ELE evaluar cómo ha sido el proceso de adquisición de sus alumnos y en base a esto perfeccionará el contenido didáctico a ser impartido en el aula. En las seis sesiones que componen el taller se resume brevemente en qué fase se encuentran los estudiantes, luego se numeran los objetivos específicos como estrategia para promover la autonomía de los alumnos e inmediatamente se pasa a la realización de las actividades programadas para cada sesión de trabajo.

A continuación, desglosamos la programación de nuestra secuencia didáctica para fomentar la escritura creativa y colaborativa de los aprendices de español L2/LE.

## **Taller de iniciación a la escritura creativa “De la minificción a la acción”**

---

<sup>16</sup> Esta distribución horaria es meramente informativa pudiendo ser adaptada posteriormente por el profesor de ELE.

### **2.2.2.1. Proceso de comprensión y reflexión**

#### **1ª Sesión “¡Entrando en materia!”**

En esta primera sesión se hace una reflexión sobre las diferentes tipologías de textos literarios, se realizan algunos ejercicios para identificar una de las competencias de la expresión escrita que es la cohesión. Se trabaja la producción con estrategias de aprendizajes dirigidas a esa destreza (identificación de marcadores discursivos, identificación del vocabulario desconocido, consejos de Julio Cortázar sobre el proceso de producción).

Antes de comenzar con las actividades del taller, es importante recordar cuáles son los objetivos que se persiguen en esta primera sesión:

- Trabajar la comprensión oral mediante la visualización de un video de Julio Cortázar sobre el proceso de escritura para practicar la comprensión audiovisual y reforzar las bases teóricas relacionadas con la identificación de diferentes tipologías discursivas.
- Trabajar estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas a la comprensión oral y lectora que servirán como base para la elaboración de las tareas propuestas en las sesiones posteriores.
- Desarrollar la competencia literaria y comunicativa mediante el análisis de varios textos de distintos géneros literarios para que el alumno se familiarice con la tipología textual y discursiva de este tipo de obras.
- Trabajar la competencia digital básica de los alumnos con la utilización de materiales simples y de fácil manejo, como por ejemplo el acceso a los links y la visualización del video.
- Trabajar la competencia lingüística a través de la adquisición de léxico y la utilización práctica de los marcadores discursivos.

Después de conocer los objetivos propuestos para esta sesión inicial, podemos entrar en materia:

### Actividades:

Comencemos con la siguiente reflexión: ¿Han escrito ustedes<sup>17</sup> alguna vez un cuento?  
¿Tienen idea de cómo sería?

Antes de comenzar a escribir es necesario tener una perspectiva crítica sobre el proceso de escritura y analizar las características discursivas de diferentes tipologías textuales. Las autoras Aventín (2005) y Esteve (2011) nos orientan en ese sentido. Leamos los siguientes textos y luego reflexionemos sobre ellos.

[Alejandra Aventín Fontana](#) (2005)

*La literatura y en concreto, la lectura de textos literarios, además de formar parte de la “Cultura”, debemos entenderla como una competencia, ya que supone la puesta en práctica de destrezas y microdestrezas, de habilidades específicas, en combinación con una serie de conocimientos que se materializan en el acto de la lectura. Además, incluye conceptos como: el lector, las reglas del arte y de la retórica, la manipulación lingüística, la vida, la experiencia del que lee y del que escribe, el contexto humano y social de los emisores y los receptores de las producciones literarias e incluso la posibilidad de construir visiones novedosas del mundo o de la realidad.*

[Olga Esteve Ruescas](#) (2011)

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

---

<sup>17</sup> Es importante especificar que se utiliza la variante dialectal del español de América Latina debido a la variante geográfica originaria de la autora.

1. En el campo literario existen diferentes tipologías discursivas y textuales. ¿Pueden ustedes mencionar algunas? Hagamos entre todos una lluvia de ideas para reflexionar sobre los diferentes criterios en el foro de debate.

- Después de esta reflexión conjunta encontrarán en el siguiente link<sup>18</sup>  información útil sobre las tipologías discursivas y textuales, pero nos centraremos exclusivamente en identificar los géneros y subgéneros literarios.

2. Ya hemos visto los géneros y los subgéneros literarios y cada una de las clases en las que se dividen los textos literarios. En este ejercicio aparecen cuatro textos, identifiquen a qué género o subgénero literario pertenece cada uno de ellos. Respondan en el foro de debate del curso especificando el título del texto con el género en cada caso.

### **EL DRAMA DEL DESENCANTADO (TEXTO 1)**

...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida.

[Gabriel García Márquez](#)

<http://ciudadseva.com/texto/el-drama-del-desencantado/>

### **EL VIAJE DEFINITIVO (TEXTO 2)**

Y yo me iré. Y se quedarán los pájaros cantando;  
y se quedará mi huerto con su verde árbol,  
y con su pozo blanco.

---

<sup>18</sup> Disponible en: [http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso2/t1/teoria\\_5.htm](http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso2/t1/teoria_5.htm)

Todas las tardes el cielo será azul y plácido;  
y tocarán, como esta tarde están tocando,  
las campanas del campanario.  
Se morirán aquellos que me amaron;  
y el pueblo se hará nuevo cada año;  
y en el rincón de aquel mi huerto florido y encalado,  
mi espíritu errará, nostálgico.  
Y yo me iré; y estaré solo, sin hogar, sin árbol  
verde, sin pozo blanco,  
sin cielo azul y plácido...  
Y se quedarán los pájaros cantando.

[Juan Ramón Jiménez](#)

<https://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/jrj/antologia/antologia07.htm>

### **EL POZO (TEXTO 3)**

Mi hermano Alberto cayó al pozo cuando tenía cinco años. Fue una de esas tragedias familiares que sólo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa. Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse. En el caldero descubrió una pequeña botella con un papel en el interior. “Este es un mundo como otro cualquiera”, decía el mensaje.

[Luis Mateo Díez](#)

<https://www.inteligencianarrativa.com/microrrelatos/>

### **REALIDAD (TEXTO 4)**

(Novela en cinco jornadas, Madrid, 1890)

(Fragmento de la Escena I de la Jornada I)

Personajes: Villalonga, Cisneros, Aguado.

La acción es contemporánea, y pasa en Madrid.

VILLALONGA.- Y por fin, ¿cuándo vuelve usted a Cuba?

CISNEROS.- (que entra despacio, sonriendo, las manos a la espalda.) ¿Que cuándo vuelve a Cuba? Toma, cuando le manden. Él está ya con la espuerta al hombro.

AGUADO.- ¿Don Carlos, ya viene usted con la suya llena de chinitas? Bien saben todos que no quiero ir, a menos que no me den las facultades que...

CISNEROS.- Eso es lo que usted quiere, facultades... facultades... venga de ahí. Por mí que se las den.

AGUADO.- Facultades, o poderes para limpiar de orugas aquella administración.

VILLALONGA.- Somos ahora muy Catones, ¿verdad?

AGUADO.- Díganoslo usted al revés: Tacones. Un Tacón es lo que hace falta allí.

[Benito Pérez Galdós](#)

[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/realidad-novela-en-cinco-jornadas--0/html/ff484da0-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_3.html#I\\_3\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/realidad-novela-en-cinco-jornadas--0/html/ff484da0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_3_)

- Si durante el análisis de los textos aparecen palabras o expresiones desconocidas pueden buscar su significado consultando estos diccionarios online:

- <http://www.elmundo.es/diccionarios/>
- <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>
- <http://www.wordreference.com/sinonimos/>

3. Entre todas las tipologías que hemos identificado, existe una que es el microrrelato. A lo largo de este taller nos centraremos en esta tipología discursiva y literaria porque, como su nombre indica es muy corto, se puede leer y escribir con cierta rapidez. Además, como señala Pedro de Miguel<sup>19</sup>, "el microrrelato se presenta como una auténtica propuesta literaria, como el género idóneo para definir, parodiar

<sup>19</sup> Artículo disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundolibro/microrrelatos/#>

o volver del revés la rapidez de los nuevos tiempos y la estética posmoderna." ¿Creen ustedes que alguno de los cuatro textos que hemos leído anteriormente podría ser considerado un microrrelato? ¿Cuál/les serían? Respondan a las interrogantes en el foro del curso.

4. [Merino](#) (2007) llama la atención sobre la falta de consenso sobre la denominación de esta tipología discursiva: "microcuento, minificción, microrrelato, relato instantáneo, vertiginoso, ultracorto, hiperbreve, ficción súbita, y otras varias denominaciones se le atribuyen". Reflexionemos sobre el siguiente aspecto: ¿Consideran ustedes que la extensión del texto puede condicionar la historia que se narre? Respondan en el foro del taller.
5. A pesar de su brevedad, la redacción de un microrrelato debe mantener también la cohesión textual, que se consigue, entre otros elementos, gracias a los marcadores discursivos. ¿Podrían ustedes poner algunos ejemplos? Respondan a la pregunta en el foro del curso.
  - Puedes encontrar información sobre los marcadores discursivos en el siguiente artículo, disponible en 
6. Vamos a retomar el texto "El drama del desencantado" de Gabriel García Márquez que hemos visto anteriormente en esta sesión y extraer los marcadores discursivos que aparecen en el mismo. Luego escríbanlos en el foro del taller.
7. Para conocer con mayor profundidad cuál es el proceso de escritura vamos a ver un video sobre una entrevista a un famoso escritor hispanoamericano, Julio Cortázar. ¿Ya lo conocían? ¿Han leído algo suyo? ¿Qué les parece la obra de este autor? Pueden consultar en el siguiente link  su biografía y hacer un pequeño resumen que colgarán posteriormente en el foro del curso.
8. En el video pueden aparecer expresiones desconocidas. Vayan anotándolas para después consultar su significado, luego verán nuevamente el vídeo habiendo solucionado los problemas de comprensión.

Pueden consultar también el significado de las palabras o expresiones desconocidas en estos diccionarios online:

- <http://www.elmundo.es/diccionarios/>
- <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>

- <http://www.wordreference.com/sinonimos/>



*Video 1.* Entrevista a Julio Cortázar sobre la escritura.

9. ¡Quién mejor que Julio Cortázar para darnos algunos consejos sobre cómo ser escritor! ¿Qué les ha parecido el video? ¿Consideran ustedes apropiados los consejos del autor para iniciarse en el fantástico mundo de la escritura de microcuentos? Respondan a estas preguntas en el foro del curso interactuando los compañeros cuando estén a favor o en contra de alguna idea planteada por ellos.
10. Respondan ahora a las preguntas de verdadero o falso relacionadas con el video para comprobar si lo han comprendido.
  - a. Julio Cortázar es estrictamente disciplinado en relación con el proceso de escritura.  
Verdadero\_\_  
Falso \_\_
  - b. El autor establece siempre horarios fijos para dedicarse a la escritura.  
Verdadero\_\_  
Falso \_\_
  - c. Cortázar escribe sus obras literarias en pedazos de papel y en la medida que le surgen las ideas.  
Verdadero\_\_

Falso \_\_

- d. Plantea que el trabajo del escritor es convertir el cuento en idioma.

Verdadero\_\_

Falso \_\_

- e. El autor pierde la noción del tiempo cuando llega al punto central de lo que quiere transmitir con su obra.

Verdadero\_\_

Falso \_\_

Soluciones ([véase anexo 9](#))

## **2<sup>da</sup> Sesión “Ver, leer y escuchar para extraer lo esencial”**

En esta segunda sesión trabaja la identificación de las características de la tipología discursiva del texto literario que se combina con el desarrollo de la competencia digital del alumno. Se trabaja la competencia multimodal para fomentar la motivación intrínseca de los alumnos y se aplican estrategias para desarrollar la creatividad utilizando recursos literarios como el cómic y la greguería.

Antes de comenzar con las actividades, es importante mencionar cuáles son los objetivos que se persiguen en esta segunda sesión:

- Desarrollar estrategias de comprensión de textos literarios a través de la diversidad textual y del componente multimodal (minibiblioteca multimodal).
- Trabajar estrategias de memoria aplicadas al aprendizaje basadas en la agrupación y la asociación, y estrategias sociales mediante la interacción en el foro del taller.
- Trabajar las características del microrrelato para preparar a los estudiantes para una fase posterior de escritura creativa.

- Consolidar competencias digitales asociadas a la producción de contenidos, utilizando aplicaciones en línea para la elaboración de un mapa conceptual (en Cmap Tools).
- Trabajar la motivación intrínseca mediante la realización de actividades de escritura creativa utilizando como recursos las greguerías y el cómic.
- Fomentar estrategias metacognitivas a través de la autoevaluación, para que el aprendiz reflexione y tenga conciencia de las destrezas y competencias que ha ido incorporando.

Después de conocer los objetivos propuestos para esta sesión, podemos comenzar:

Actividades:

*En la sesión anterior hemos trabajado aspectos relacionados con los géneros y los subgéneros literarios, hemos identificado textos que corresponden a la tipología discursiva y textual del microrrelato. Y hemos aprendido además las estrategias de escritura que utilizaba el mundialmente reconocido autor hispanoamericano, Julio Cortázar.*

1. En esta actividad presentamos la minibiblioteca multimodal que contiene una pequeña recopilación de microcuentos de varios autores en diferentes formatos (dos textos y tres cortometrajes). ¿Consideran que la minibiblioteca multimodal los ayudará a desarrollar las destrezas lingüísticas? ¿Por qué? Respondan brevemente en el foro de debate. Luego vean los cortos y lean los textos incorporados dentro de la minibiblioteca.

## Minibiblioteca multimodal



Video 2. Cortometraje del cuento  
“[La noche boca arriba](#)” de [Julio Cortázar](#).



Video 3. Cortometraje del cuento  
“[El hijo](#)” de [Horacio Quiroga](#).



Video 4. Cortometraje del cuento  
“[El retrato oval](#)” de [Edgar Allan Poe](#).

### Por escrito gallina una

Con lo que pasa es nosotros exaltante. Rápidamente del posesionadas mundo estamos hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos Cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la paf, y mutación golpe estamos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmo el, carajo qué.

[Julio Cortázar](#)

<http://ciudadseva.com/texto/por-escrito-gallina-una/>

### La oveja negra

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra. Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

[Augusto Monterroso](#)

<http://ciudadseva.com/texto/la-oveja-negra/>

**i** Pinchando sobre el título del microrrelato que aparece en la parte posterior de cada imagen tendrán acceso al texto original. Pinchando sobre el nombre del autor pueden consultar su biografía. Pincha sobre la imagen para visualizar el cortometraje.

2. Vuelvan a escuchar/visualizar los cortometrajes, pero ahora prestando atención a los detalles y a los problemas de comprensión que pueden haber surgido durante la primera actividad de audición/visualización. Planteen las dudas que han ido surgiendo en el foro de debate.
3. Después de realizar la segunda visualización, unan de forma adecuada las dos columnas que encontrarán a continuación. La intención es que identifiquen la información que se presenta con el cuento al que pertenece.

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>La noche boca arriba</i></li><li>• <i>El retrato oval</i></li><li>• <i>El hijo</i></li></ul> | <p>-Iba paseando por la avenida y de repente se atraviesa una chica.</p> <p>-Un tiro, un solo tiro ha sonado, y hace mucho.</p> <p>-Se volvió bruscamente para mirar a su bien amada: ¡Estaba muerta!</p> |
|---|---|

Soluciones ([véase anexo 9](#))

4. Dentro de la biblioteca encontrarás el microrrelato “Por escrito gallina una” del autor Julio Cortázar, el texto está desorganizado porque es esta la intención del autor, o sea, no existe coherencia ni cohesión textual. Reordenen las palabras del microrrelato escrito por Cortázar para descubrir de qué trata el texto. Respondan a esta pregunta en el foro de debate del taller.
5. Ya hemos leído algunos ejemplos de microrrelato y hemos visto y escuchado los cortometrajes dentro de la minibiblioteca que también son adaptados a partir de microrrelatos, por lo tanto, vamos a hacer un análisis más profundo. Cada alumno analiza un cuento (en cualquier formato) considerando que algunas de las características que sirven para describir un microrrelato, pueden aplicarse a otros géneros literarios, más adelante seleccionen por lo menos cinco elementos que contribuyen a definir este género de los que vienen a continuación:
  1. Presentan una trama sin complejidad estructural.
  2. El argumento se desarrolla fundamentalmente a través del diálogo.
  3. Los personajes son caracterizados mínimamente.
  4. Se describen mínimamente el de tiempo y espacio.

5. Se hace uso extremo de elipsis (saltos temporales).
6. Se presenta ante los receptores mediante la actuación de los actores.
7. Se caracteriza por tener un final sorpresivo y/o enigmático.
8. Presentan intertextualidad, metaficción, ironía, humor, intención crítica.
9. Provoca un impacto sobre el lector.
10. Se realiza centrado solo en la primera persona.
11. Se caracteriza por su brevedad, concisión, intensidad expresiva, fragmentariedad.
12. Indisolubilidad del título con la historia.
13. Es repetitivo y estático.
14. Estructura *in media res*.
15. Los acontecimientos exteriores y las descripciones no son importantes.

Soluciones ([véase anexo 9](#))

**i** Algunas actividades tanto en esta como en las próximas sesiones fueron elaboradas para trabajar en parejas, por lo que, una vez que hayamos formado las parejas trabajarán en conjunto siempre que la realización de la tarea lo requiera.

6. En esta actividad trabajaremos en parejas que serán formadas por el docente. Van a elaborar un mapa conceptual que resuma las características del microrrelato. Para realizar la tarea deben utilizar la herramienta “Cmap Cloud”. Les presentamos a continuación un mapa conceptual que resume las características de la novela y que servirá de modelo para lo que se pretende crear.

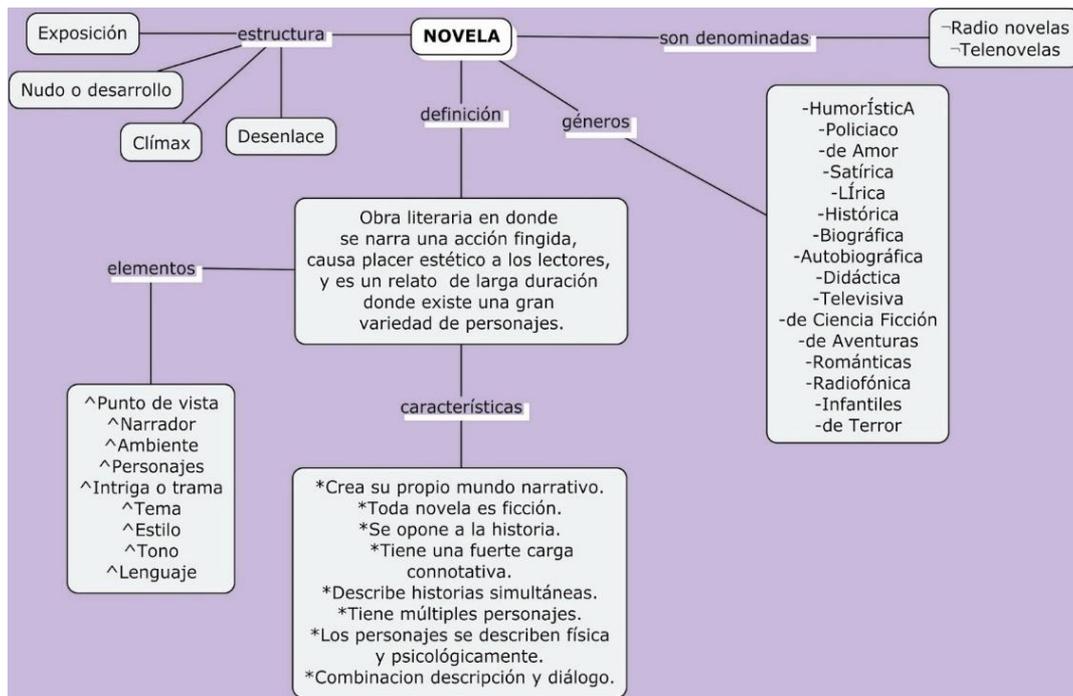


Figura 3. Modelo/ejemplo de mapa conceptual (García, 2016).

### Procedimiento para realizar la actividad:

- 6.1. Consulten [aquí](#) que es un mapa conceptual y cuáles son sus características.
- 6.2. Abran una cuenta en el sitio “Cmap Cloud” disponible en: <https://cmapcloud.ihmc.us/>
- 6.3. Si no han trabajado antes con esta herramienta pueden consultar su [tutorial](#).
- 6.4. ¿Han tenido alguna dificultad hasta este momento? ¿Cuál/(es)? Reflejen las dudas en el foro de debate y mencionen los aspectos que han representado un mayor grado de dificultad.



Video 5. Pasos para elaborar un mapa conceptual.

- 6.5. Veamos este corto vídeo de YouTube con una duración de (3:34 min) donde se explica paso a paso lo que se debemos hacer para elaborar un mapa conceptual.
- 6.6. Ya conocen algunos aspectos relacionados con esta herramienta. ¿La consideran eficaz? ¿Consideran que puede ser útil para resumir las características del género del microrrelato? Respondan en el foro del curso.
- 6.7. A través de estos links pueden encontrar la información necesaria para elaborar adecuadamente el mapa conceptual.
- <https://tinyurl.com/ydywydbq> (página 13-21)
  - <https://tinyurl.com/yc5xh6ru>
  - <https://tinyurl.com/y8x7okv7>
  - <https://tinyurl.com/yayn49yh> [Documento pdf (páginas 173-178)]
- 6.8. Incluyan información puntual y concisa.
7. Una vez terminado el mapa conceptual, compartirán su trabajo con el resto de los compañeros (a través de la aplicación). Luego comentarán en el foro de debate que opinan sobre el trabajo elaborado por las otras parejas (si fue muy escueto, si no incluyeron características importantes, si está bien organizado el resumen, si es perceptible, etc.)
8. La literatura nos conduce por lugares sorprendentes, mágicos, llenos de emociones, y lo mejor es que no tenemos que leer un sin número de renglones para conseguir este resultado. El aclamado escritor español Ramón Gómez de la Serna, que nació 1888 en Madrid y falleció en 1963 en Buenos Aires, nos proporciona ese placer concentrado en una pequeña frase “las greguerías”. ¿Conocían a este autor? ¿Saben



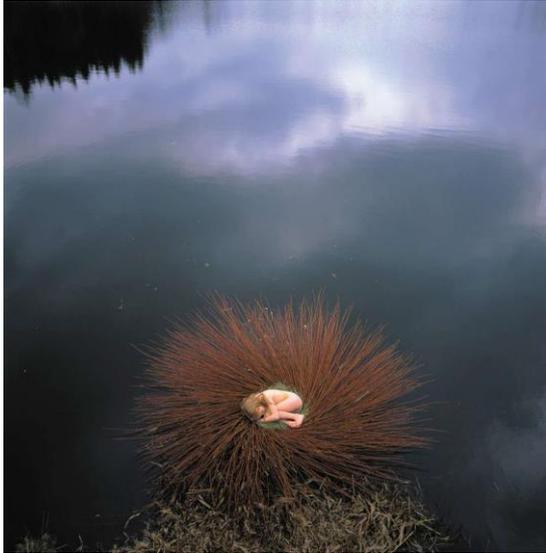
*Pues bien, Ramón Gómez de la Serna definió la Greguería como: Metáfora + Humor = Greguería. Son frases breves, de tipo aforístico, que no pretenden expresar ninguna máxima o verdad, sino que retratan desde un ángulo insólito realidades cotidianas con ironía y humor.*

10. Vamos a escribir una greguería propia utilizando las imágenes que vienen a continuación, del fotógrafo español [Chema Madoz](#), pueden inspirarse en una o en varias de ellas. Publíquenlas en el foro de debate para que el resto de los compañeros puedan leerla.



*Figura 5. Imágenes del fotógrafo español Chema Madoz.*

Las imágenes anteriores están disponibles en este link [🔗](#) . Pueden consultar también los links siguientes de otros artistas e intentar componer también greguerías a partir de sus obras:



*Figura 6.* Imagen del fotógrafo alemán Nils Udo.



*Figura 7.* Imagen del artista plástico español Jaume Plensa.

11. Trabajaremos ahora con el cómic. Seguramente saben que se llama historieta o cómic a una serie de dibujos que constituye un relato. Las ilustraciones gráficas que se muestran a continuación forman parte de la obra de un famoso autor español. Obsérvenlas y respondan a las preguntas en el foro del curso. ¿Saben ustedes cómo se llaman en realidad estos personajes? ¿Saben algo de su autor? ¿Alguna vez han leído el fragmento original? Respondan en el foro.

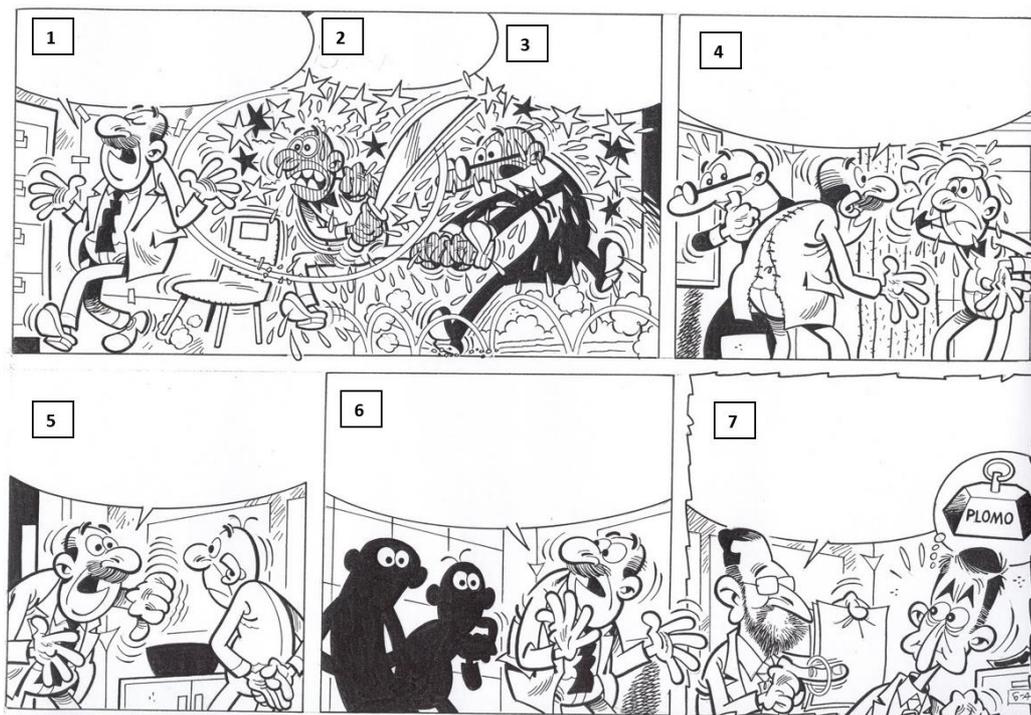


Figura 8. Fragmento de la historieta gráfica Mortadelo y Filemón.

- Pueden corroborar lo que han respondido accediendo a este link [GO](#)

- En parejas rellenen de manera creativa los globos<sup>20</sup> vacíos de la historieta gráfica que se representa en la imagen, manteniendo para la escritura del diálogo entre los personajes el número que aparece en cada uno de los globos. Luego describan física y psicológicamente a los personajes que intervienen y pónganle un nuevo nombre a cada uno de ellos. ¡No le pongan límites a la imaginación! Responder en el espacio para escritura.
- Antes de pasar a la fase de producción y creación respondan a este breve cuestionario ([véase anexo 7](#)) para saber si han alcanzado los objetivos relacionados con: 1) comprensión de los textos y videos proporcionados para ilustrar la tipología discursiva que estamos trabajando; 2) identificación de las características del microrrelato; 3) elaboración de una herramienta digital para resumir las características del microrrelato. Respondan a las preguntas seleccionando verdadero o falso.

<sup>20</sup> El globo o bocadillo es una conversación específica de historietas y caricaturas, destinada a integrar gráficamente el texto de los diálogos o el pensamiento de los personajes en la estructura icónica de la viñeta.

## 2.2.2.2. Proceso de producción y creación

### 3<sup>ra</sup> Sesión “Comprendiendo aprendo”

En esta tercera sesión trabaja la competencia literaria, se aplican estrategias para la comprensión lectora y la adquisición del nuevo vocabulario asociadas al análisis de un microrrelato. Se proponen actividades para aprender a identificar los elementos de la narración en un microrrelato, así como la estructura narrativa que presenta este tipo de género.

Antes de comenzar con las actividades, es importante mencionar cuáles son los objetivos que se persiguen en esta sesión:

- Desarrollar la competencia literaria de los alumnos mediante la lectura y análisis de un microrrelato del autor José María Merino.
- Desarrollar la comprensión de textos literarios y la adquisición de léxico en L2 mediante la inferencia alusiva al nuevo vocabulario.
- Desarrollar la componente colaborativa a través de la interacción de los estudiantes en el foro de debate y en el espacio para la escritura creativa.
- Trabajar estrategias de memoria y estrategias de compensación a través del nuevo vocabulario para mejorar la producción escrita.
- Trabajar los elementos de la narración y la estructura narrativa de este tipo de texto desarrollando en los aprendices habilidades necesarias para la escritura del microrrelato propuesto como tarea final.

Después de conocer los objetivos propuestos para esta sesión de trabajo, podemos comenzar a completar las actividades:

1. En esta sesión trabajaremos con el microrrelato del autor español José María Merino “Cuento de Navidad”. ¿Pueden ustedes pensar en el contenido del cuento a partir del título? ¿De qué tratará? ¿Cuál será la historia? A continuación, pueden leer una breve nota biográfica del autor:

José María Merino nació en A Coruña, en 1941 y publicó su primer libro en el año 1971. Este autor presta especial atención a las formas breves del cuento (microrrelatos), y es uno de sus representantes más significativos.

2. ¿Ya conocían la obra literaria de este autor? ¿Conocen otros autores españoles de microrrelatos? ¿E hispanoamericanos? Respondan a las interrogantes en el foro de debate.
3. Sorprender al lector tras apenas unas líneas de lectura requiere una enorme habilidad narrativa por parte del autor. Vamos a realizar la primera lectura del microrrelato “Cuento de Navidad”, que fue escrito por José María Merino en 2007 y forma parte de la compilación de narraciones cortas de *Palabras en la nieve* (Un filandón). En las actividades posteriores sabrán por qué aparecen en el texto algunas palabras resaltadas en azul.

### **Cuento de Navidad**

En el cielo del amanecer brillaba con fuerza aquel [insólito](#) lucero que la gente común contemplaba con asombro, pero el capitán sabía que era uno de los satélites de comunicaciones que permitirían a su ejército mantener la [supremacía](#) en aquella guerra interminable.

-Mi capitán –transmitió el cabo-. Aquí sólo hay varios civiles refugiados, unos pastores que han perdido el rebaño por el [impacto](#) de un [obús](#) y una mujer a punto de dar a luz.

El capitán, desde la torreta del carro, observaba el establo con los [prismáticos](#).

-Registradlo todo con cuidado.

-Mi capitán –transmitió otra vez el cabo-, también hay un [perturbado](#), vestido con una [túnica](#) blanca, que dice que va a nacer un salvador y otras cosas raras.

-A ese me lo traéis bien sujeto.

-Mi capitán –añadió el cabo, con la voz alterada-, la mujer se ha puesto de [parto](#).

-Bienvenido al infierno –murmuró el capitán, con lástima.

A la luz del [alba](#), aparecieron en la loma cercana las figuras de tres camellos cargados de [bultos](#) y el capitán los observaba acercarse, [indeciso](#).

-Abrid fuego –ordenó al fin-. No quiero sorpresas.

[José María Merino](#)

**i** Recuerden que pinchando sobre el nombre del autor al final de cada microrrelato pueden consultar su biografía.

4. ¿De qué trata este microrrelato? ¿Qué les ha parecido? ¿Han sentido alguna dificultad en la lectura? ¿Cuál es la idea principal del mismo? ¿Cuántos personajes intervienen? ¿Saben identificar a la tipología correspondiente a este tipo de texto? ¿Cuáles son sus características? Respondan a las preguntas interactuando con los compañeros en el foro de debate.
5. Realicen ahora una segunda lectura, más detallada, para identificar palabras desconocidas que aparecen en el texto, intentando deducir su significado por contexto o por asociación con la lengua materna. Aparecen allí resaltados algunos términos que pueden resultar más complejos, si no están relacionados con ellos pínchenlos para visualizar su significado.

Pueden consultar también estos diccionarios online:

- Diccionario español monolingüe en línea 
- Diccionario de la lengua española (actualización 2017) 
- Traductor de Google 
- WordReference.com 

6. Marquen ahora todas las oraciones donde encuentren un sinónimo de algunas de las palabras que aparecen resaltadas en el texto de José María Merino que han leído antes.

- En aquel extraño lugar reinaba lo desconocido.
- Utilizó sus binoculares para observar a lo lejos.
- Permaneció inconsciente durante un rato cuando sintió la colisión.
- Estaba tan trastornado que solo decía cosas sin sentido.

Estaba allí en el museo, al fondo del corredor, el proyectil responsable por aquella masacre.

Llevaban allí toda la noche, sin embargo, desaparecieron a la luz de la alborada.

Había tanto calor que solo era posible compararlo con un desierto.

Al principio estaba un poco inseguro, luego quedo convencido.

La misión ya había terminado, sin embargo, todos lo consideraban un cobarde.

Allí estaba el juez hablando de la guerra, el destino y la superioridad del hombre.

Soluciones ([véase anexo 9](#))

- Pinchando sobre los ítems que aparecen a continuación, pueden consultar diccionarios de sinónimos y antónimos disponibles online:



7. Ya han leído más de una vez el cuento, pero ¿lo han comprendido totalmente? Este microrrelato de José María Merino, a pesar de su condensación, nos narra una historia real disfrazada de ironía. Como actividad de poslectura, respondan a las preguntas de selección única que proponemos a continuación.

a) ¿Qué acontecimiento bíblico está relacionado con este microrrelato?

nacimiento de Jesús     resurrección de Jesús     muerte de Jesús

---

b) ¿Opinan ustedes este microrrelato tiene un mensaje implícito?

Si     No

---

c) ¿Estará el autor aludiendo a un hecho real?

Si     No

---

d) Refiriéndose a este cuento breve el autor comentó:

“Yo creo que la Literatura nos tiene que enseñar el mundo. Y nos tiene que enseñar el júbilo y la tristeza del mundo. [...]”. Seleccionen si:

Están de acuerdo  No están de acuerdo  Tienen un criterio deferente

---

e) ¿En qué lugar se desarrollan estos acontecimientos?

una ciudad  el desierto  el campo

---

f) ¿A quién se refería el capitán cuando dijo - Bienvenido al infierno?

al cabo  al recién nacido  al perturbado  a una señora

---

g) ¿Qué les ha enseñado este microrrelato de José María Merino?

Que todas las personas tienen paz y viven en armonía

Que en la guerra no se justifican los medios para conseguir el objetivo

---

Soluciones ([véase anexo 9](#))

8. Como ya sabemos, los microrrelatos forman parte de la narrativa breve. Y a su vez, el texto narrativo se define por una serie de aspectos que caracterizan su tipología textual. Por lo que a la hora de contar una historia existen *elementos de la narración* que no podemos ignorar y una *estructura narrativa* que debemos respetar. ¿Saben cuáles son estos elementos? ¿Pueden mencionar algunos? La estructura narrativa de este tipo de textos está compuesta por tres partes. ¿Saben cuáles son? ¿Pueden mencionarlas? Respondan a las preguntas en el foro de debate.
9. El cuadro que aparece a continuación describe de manera precisa los elementos generales que integran la narración y que no deben faltar durante el proceso de escritura de un cuento breve, lean detenidamente cada uno de ellos para luego realizar la próxima actividad.

## Cuadro resumen de los elementos generales que integran una narración

**Personajes:** Se dividen en principales, secundarios y fugaces.

**Principales:** Aquel o aquellos que destacan sobre los demás.

- 1) **Protagonista:** En torno a él/ella gira el relato; necesariamente ha de destacar por encima de todos.
- 2) **Antagonista:** Se opone al protagonista o está en conflicto con él/ella.

**Secundarios:** Importancia menor, aunque a veces adquieren relevancia en algún episodio, sirven para conocer mejor a los personajes principales o son importantes para que la acción avance.

**Fugaces:** Aquéllos que aparecen en algún episodio con una función poco importante, y desaparecen en los restantes.

**Acción narrativa:** Está formada por todos los acontecimientos y situaciones que componen una historia. Se distingue entre **HISTORIA** (explicación coherente y ordenada de todos los acontecimientos narrados, independientemente de cómo se narren) y **DISCURSO** (representa la manera cómo se expresa esa historia. Orden en que el narrador presenta los acontecimientos, no siempre de forma ordenada y coherente).

**Tiempo:**

- 1) **EL TIEMPO EXTERNO O HISTÓRICO:** Es la época o momento en que se sitúa la narración. Puede ser explícito o deducirse del ambiente, personajes, costumbres, etc.
- 2) **EL TIEMPO INTERNO:** Es el tiempo que duran los acontecimientos narrados en la historia. Puede ser toda una vida o varios días. El autor selecciona los momentos que juzga interesantes y omite (elipsis =saltos temporales) aquellos que considera innecesarios.

**Espacio:** El espacio está constituido por las referencias que hace el narrador al lugar donde transcurren los hechos de la historia. Hay que tener en cuenta que existen muchos relatos donde la acción transcurre en un espacio único y, en otros relatos, la acción

transcurre en lugares diferentes. Los personajes pueden desplazarse a distintos sitios, por lo que el espacio cambia.

**Narrador (punto de vista):**

- 1) **En primera persona (PROTAGONISTA):** Cuenta los hechos como si él mismo los hubiera vivido, como un personaje más.
- 2) **En segunda persona:** Se dirige a sí mismo, de forma que se convierte a la vez en narrador y en personaje.
- 3) **En tercera persona (OMNISCIENTE):** Cuenta los hechos quedando fuera de los acontecimientos.

**Fuente:** <http://clasesmgs.blogspot.pt/2012/03/narracion-caracteristicas-tipos-y.html>

[https://es.wikipedia.org/wiki/Narraci%C3%B3n#Espacio\\_narrativo](https://es.wikipedia.org/wiki/Narraci%C3%B3n#Espacio_narrativo)

<https://sites.google.com/a/xtec.cat/la-narracion/la-narracion>

10. Volvamos ahora al microrrelato "Cuento de Navidad" de José María Merino. En parejas van a localizar en el texto un elemento de la narración de los que se han descrito en el cuadro anterior y luego describirán brevemente cómo el autor los utiliza en este microrrelato (si hay personajes principales y/o secundarios, si está narrado en primera, segunda o tercera persona, etc.).
11. Por otro lado, dotar nuestra obra de una estructura sólida garantizará su unidad y evitará que haya partes del texto que no guarden relación con el resto o que queden colocadas en lugares inadecuados. Siendo así, les proponemos en esta actividad que hagan una relación de concepto. Individualmente marquen el concepto correcto para cada una de las partes de la narración que aparecen en cada cuadro.

**Planteamiento**

\_\_Nos presenta una situación inicial, un conflicto que les sucede a unos personajes en un tiempo y en un lugar determinados.

\_\_Secuencia de situaciones que le suceden a los personajes durante todo el enredo de la obra.

**Nudo**

\_\_ Los personajes no se ven afectados por el conflicto durante el desarrollo de la historia.

\_\_ Los personajes se ven envueltos en el conflicto y actúan en función del objetivo que persiguen.

**Desenlace**

\_\_ Se resuelve el conflicto. Puede tener un final feliz o trágico; positivo o negativo.

\_\_ No se llega a resolver el conflicto de los personajes que intervienen en la historia.

Soluciones ([véase anexo 9](#))

#### **4<sup>ta</sup> Sesión “¡Se aproxima el final, comencemos a crear!**

En esta sesión se desarrollan estrategias para preparar al alumno para la producción final del texto escrito. Se proponen actividades para que los alumnos trabajen la noción de tiempo y espacio narrativo. Se fomenta la escritura colaborativa como parte del enfoque procesual en la escritura y se fomenta la metacognición a través de la heteroevaluación.

Como se ha dicho ya en las sesiones anteriores, es importante mencionar los objetivos que se persiguen antes de comenzar con las actividades en esta sesión:

- Trabajar la motivación intrínseca (competencia existencial o saber ser) de los alumnos a través de actividades creativas relacionadas con las artes plásticas y que aluden a temas como el terror, la comedia y el amor.
- Trabajar estrategias de compensación a través del lenguaje corporal y gestual.
- Preparación para la fase de producción colaborativa con la identificación de aspectos importantes dentro de la narrativa del microrrelato, el trabajo en parejas y la interacción en el foro de debate (estrategias sociales).

- Orientación de la **tarea final** del taller de escritura creativa que consiste en escribir un microrrelato utilizando una frase propuesta en la instrucción de la actividad, donde los alumnos deben poner en práctica el conocimiento adquirido durante el proceso de producción.

Después de conocer los objetivos propuestos podemos comenzar a desarrollar las actividades:

1. ¿Conocen el lenguaje gestual? ¿Lo consideran una forma de comunicación efectiva? ¿Imaginan ustedes cómo será expresar sentimientos y emociones sin utilizar las palabras? Describanlo. Comenten estas interrogantes en el foro del taller.
2. Veamos ahora este corto video con una duración de 3:43 min que nos cuenta una historia cargada de romance y de ternura.



*Video 6.* Cortometraje a través del lenguaje gestual.

3. Durante la visualización presten atención al tiempo y al espacio en los cuáles se encuentran los personajes, a continuación, marquen la opción correcta dentro de cada cuadro, teniendo en cuenta las interrogantes ¿Cuándo? y ¿Dónde?

### **Tiempo**

Los acontecimientos narrados en la historia suceden:

- En un mismo día
- Durante el transcurso de varios años

## Espacio

La acción en esta historia se desarrolla:

- En el mismo lugar
- En sitios diferentes

Soluciones ([véase anexo 9](#))

4. Como actividad de posvisualización del video y para comprobar si han comprendido el mismo, respondan a las siguientes preguntas en el foro de debate. Pueden también emitir comentarios con respecto a las respuestas individuales del resto de los compañeros si no están de acuerdo con ellas.
  - ¿Cuántos personajes intervienen en el video?
  - ¿Qué relación existe entre ellos?
  - ¿Son necesarias las palabras en este video para describir la trama de la historia?
5. ¡Vamos a ponerle texto a la historia! En parejas elaboren un pequeño párrafo donde narren por escrito la historia que nos cuenta este video sin palabras. Respondan a la actividad a través de la pizarra digital (Padlet) creada para la escritura colaborativa.
6. Como bien dijo el escritor ruso [León Tolstoi](#) (1828-1910), “*El arte es uno de los medios de comunicación entre los hombres*”. ¿Cómo interpretarían esta frase? ¿Están de acuerdo en este sentido con Tolstoi? Respondan a estas cuestiones en el foro de debate e intercambien criterios con el resto de los compañeros manifestando diferentes puntos de vista.
7. Toda obra de arte tiene un significado, nos trasmite un sentimiento, nos cuenta un hecho, nos describe una historia. Observen ahora estos cuadros “La pesadilla” (1781) de [Henry Fuseli](#); “Familia de saltimbanquis” (1905) de [Pablo Picasso](#); “Niño sosteniendo un cachorro” del pintor [Richard MacNeil](#); y terminen la frase incompleta que corresponde a cada imagen pensando en lo que habrá querido transmitir el pintor al crear su obra. Escriban la nueva frase en el foro del curso.

▪ Le costaba creer...



Figura 9. "Niño sosteniendo cachorro"

▪ Y fue entonces...



Figura 10. "Familia de saltimbanquis"

▪ En su sueño más profundo ...



Figura 11. "La pesadilla"

8. En parejas van a escoger uno de los tres cuadros propuestos en la actividad anterior y elaborar un pequeño texto (no más de 5 líneas) donde describan de forma creativa la historia que les trasmite la obra seleccionada. Como parte de la planificación, pueden pensar primero en el vocabulario que van a necesitar y luego en cómo articular las partes del texto que deben escribir. Responder en el Padlet elaborado para la escritura.

9. Luego intercambien el texto entre parejas a través de la propia herramienta (pizarra digital para la escritura creada en Padlet y conectado a la plataforma) para que el resto de los compañeros revisen la gramática, el léxico y la sintaxis del texto escrito señalando los errores encontrados y reflejando sugerencias de mejora.

10. Recapitulemos lo aprendido hasta este momento...

- ✓ Hemos visto e identificado diferentes tipologías discursivas.
- ✓ Hemos trabajado estrategias de escritura por aproximación dialógica mediante la visualización del video de Julio Cortázar donde comparte los recursos y las estrategias que emplea para la producción de sus textos.
- ✓ Hemos desarrollado la competencia digital mediante la elaboración de un mapa conceptual que engloba las características del género literario del microrrelato.
- ✓ Hemos utilizado recursos como la greguería y el cómic para estimular la motivación (intrínseca y extrínseca) y la creatividad durante el proceso de producción.
- ✓ Hemos trabajado destrezas de comprensión oral y lectora mediante la minibiblioteca multimodal, el "Cuento de Navidad" de José María Merino.
- ✓ Hemos identificado los elementos que integran la narración y la estructura narrativa que caracterizan este tipo de textos (microrrelatos).
- ✓ Hemos reflexionado sobre las partes de una narración multimedia en la que no existe diálogo y en la elaboración de un texto descriptivo.
- ✓ Hemos trabajado con el género del microrrelato como un recurso literario eficaz para desarrollar la competencia comunicativa y literaria.
- ✓ Hemos trabajado estrategias de escritura colaborativa a través de la interacción en parejas y colectiva como parte del enfoque procesual adoptado en este taller.
- ✓ Hemos desarrollado estrategias de metacognición a través de la comprensión de textos, la auto y heteroevaluación, y la planificación de un texto escrito (descripción).

11. En las sesiones anteriores han realizado una serie de actividades donde han tomado conciencia del proceso de escritura de un microrrelato. Pues bien, la **tarea final** del taller consiste en la elaboración de un microrrelato donde tendrán que utilizar la frase siguiente:

**... se despertó sobresaltado/a, intentó ponerse de pie, pero su cuerpo era demasiado pesado y por más que intentaba no podía controlarlo, sentía como si ya no fuese dueño/a de sí...**

Los alumnos trabajarán en parejas utilizando la pizarra digital (Padlet) elaborada por el/la docente para facilitar la escritura colaborativa. Recordando que deben seguir las instrucciones propuestas en la próxima sesión. Por último, las producciones finales serán compartidas con el docente y el resto de los compañeros a través de la propia herramienta de escritura. Las instrucciones específicas para la producción final del microrrelato están disponibles en la próxima sesión.

### **5<sup>ta</sup> Sesión “Escritores consagrados”**

En esta quinta sesión los alumnos comienzan a escribir su microrrelato por lo que se hace énfasis en las estrategias metacognitivas de planificación y organización textual. Se propone un video sobre cómo superar el miedo a la hoja en blanco para reducir la ansiedad de enfrentarse a la escritura. Se enumeran las instrucciones para comenzar a escribir el microrrelato y se aplican estrategias de escritura para guiar a los alumnos durante el proceso de producción final.

Al igual que en las sesiones anteriores, es importante mencionar los objetivos que se persiguen en esta sesión antes de comenzar a desarrollar las actividades:

- Sistematizar la competencia estratégica en el proceso de expresión escrita a través de la implementación de estrategias de planificación, organización, monitorización y supervisión de la expresión escrita.
- Propiciar la reflexión sobre el aprendizaje, activando competencias generales asociadas a la capacidad de aprender (saber aprender) y estrategias colaborativas basadas en la interacción entre los estudiantes.
- Trabajar la competencia existencial (saber ser) fomentando la motivación intrínseca de los alumnos proporcionándole las pautas adecuadas para ayudarlos a superar el miedo de enfrentarse a la hoja en blanco antes de comenzar la escritura creativa.

- Fomentar competencias digitales para que el alumnado pueda utilizar sin dificultad herramientas para la escritura colaborativa expresándose creativamente a través de los medios digitales de comunicación.

Después de mencionados los objetivos propuestos para esta sesión, podemos comenzar a desarrollar las actividades:

1. ¿Están preparados para enfrentarse a la hoja en blanco? Vamos a ver este video motivador con una duración de 3:49 min. que nos explica cómo superar el miedo a la hoja en blanco, y nos ofrece algunos consejos para ayudar a que la escritura fluya.



Video 7. Como superar el bloqueo mental.

2. Antes de comenzar a elaborar el microrrelato propuesto como tarea final del taller, es importante que lean y analicen detenidamente las instrucciones específicas siguientes:

### **Instrucciones para la elaboración de la tarea final**

- 1) Durante la *planificación* del texto deben seleccionar el tema sobre el que escribirán, y los aspectos específicos dentro de ese tema; seleccionar el género literario que en este caso es el microrrelato; y el tipo de registro que utilizarán para la redacción.
- 2) Imaginen el escenario donde transcurrirán los hechos (tiempo y espacio). Pregúntense: ¿Dónde transcurrirá la historia? ¿En qué época tendrá lugar? Realicen una breve descripción del lugar.
- 3) Deben escoger un punto de vista para el narrador (recuerden el cuadro con los elementos de la narración que vimos en la sesión 3), y seguir así el hilo de la historia hasta el final.

- 4) Para los personajes, háganse esta pregunta: ¿Cuántos personajes intervendrán en mi historia? ¿Cuál será el personaje principal? Describan una o dos características físicas y psicológicas de cada personaje.
  - 5) Pueden contar una historia romántica, de terror, o cómica si lo prefieren, siempre que sean capaces de adaptarla a la frase propuesta para la elaboración de la tarea.
  - 6) Recuerden que la narración consta de tres partes: 1) planteamiento o principio, 2) el nudo o conflicto, y 3) el desenlace, resolución o conclusión.
  - 7) Para el desenlace pueden optar por un final sorpresivo que pille desprevenido al lector, o por un final abierto donde el lector tenga que imaginarse la solución del conflicto.
  - 8) Tengan en cuenta que el título es importante. Déjenlo para el final, así ya habrán definido de que trata el microrrelato que van a escribir y será más fácil elaborar un título adecuado.
  - 9) Durante el proceso de escritura (*textualización*) revisen la redacción, la ortografía, la sintaxis, la cohesión de ideas, la coherencia, la corrección y adecuación del texto, la correcta puntuación, el uso de los marcadores discursivos, la revisión gramatical y léxica.
  - 10) Deben incluir la frase propuesta en el enunciado de la tarea en algún momento de la historia, puede ser al principio, durante el desarrollo o en el desenlace (estructura narrativa), y estar atentos a no perder la relación semántica con la trama que están relatando.
  - 11) El texto no debe exceder una página tamaño A4 de un documento Word, contando con un máximo de 250 palabras aproximadamente y un mínimo de 150.
  - 12) En la fase de *revisión* del texto deben leer atentamente el primer borrador para seleccionar los errores producidos durante la textualización del cuento; comprobar si hay coherencia entre los diferentes apartados; verificar la ortografía; la composición sintáctica de las expresiones; verificar además si no existen frases inapropiadas y ambiguas; y si se cumple el propósito comunicativo.
3. En esta sesión cada una de las parejas formadas comenzará a elaborar su microrrelato utilizando la pizarra digital para la escritura colaborativa para que el/la

docente pueda asesorar el proceso de escritura colaborativa y ayudar a los alumnos con la revisión de la gramática, el léxico, la coherencia y cohesión de los textos, etc.



*Pueden incorporar en el microrrelato imágenes que ilustren la trama de la historia narrada por cada pareja dependiendo del tema escogido, dándole así más vida a su obra.*

4. En primer lugar, antes de comenzar a escribir elaboren un borrador identificando las ideas principales y secundarias del texto que quieren redactar. Presten atención al tiempo narrativo, al espacio, al punto de vista de quien narrará la historia. Realicen un inventario del vocabulario que necesitarán. Veamos este archivo de [Genially](#) (pueden acceder a la herramienta pinchando sobre su nombre) que nos orientará sobre lo que debemos hacer durante el proceso de planificación de nuestro texto.
  - Accede a través de este link 
5. Dividan entre los integrantes de cada pareja las tareas a realizar, después de haber seleccionado en conjunto el tema sobre el cual se desarrollará la trama de historia que quieren contar. Uno de los integrantes puede comenzar la historia y hacer una parte del desarrollo, mientras que el otro escribe también un poco del desarrollo además de redactar el desenlace, «recuerden que no pueden dejar de incluir la frase propuesta en el apartado de la tarea final».
6. Durante la redacción del microrrelato (tarea final), revisen, transformen, ajusten, amplíen o recorten, hasta conseguir darle un verdadero sentido a su obra. Recuerden que deben seguir las instrucciones propuestas en la sesión anterior para la realización de la tarea. Podrán ir despejando dudas sobre coherencia, corrección o construcciones gramaticales en el foro de debate del curso.
7. A través de la herramienta utilizada para la escritura cooperativa pueden ver lo que ha escrito su compañero, plantéenle sugerencias, definan entre ambos lo que se puede mejorar, incorporar o sustituir. Propongan en conjunto algunas ideas sobre títulos y luego decidan juntos cuál es la mejor opción. Demuéstrenle a su pareja, con argumentos válidos, que tienen una idea es mejor. La interacción entre parejas se realizará por escrito a través del foro.

8. Durante el proceso de escritura pueden consultar también estos diccionarios online que seguro les serán de gran ayuda.

- Diccionario español monolingüe en línea 
- Diccionario de la lengua española (actualización 2017) 
- Traductor de Google 
- WordReference.com 

9. Cuando ambos integrantes de cada pareja hayan terminado de escribir su parte del microrrelato, no lo dejen ahí, revísenlo en conjunto. Utilicen los marcadores discursivos para enlazar de forma coherente la historia. Si un compañero aportó una idea que consideran relevante, coméntenselo y felicítenlo por el buen trabajo, la motivación mutua puede contribuir a un resultado aún más satisfactorio. No cambien lo que su pareja ha escrito sin estar ambos de acuerdo. El microrrelato (tarea final) solo estará terminado cuando ambos escritores hayan dado el visto bueno.



Como bien afirma el escritor y filólogo español, [Víctor Moreno](#):

*"El dominio del código se aprende, en primer lugar, escribiendo, después reflexionando sobre lo que se escribe".*

## 6<sup>ta</sup> Sesión “Compartiendo nuestra obra”

En esta sexta y última sesión del taller digital de escritura se fomenta la competencia literaria, comunicativa y digital de los alumnos. Se trabajan estrategias sociales y metacognitivas asociadas a la interacción escrita y a la heteroevaluación.

Como se ha venido haciendo en las sesiones anteriores, primeramente, se mencionan los objetivos que se persiguen en esta última sesión, y luego se comienzan a desarrollar las actividades:

- Fomentar las estrategias sociales basadas en la interacción escrita de los estudiantes a través del foro y el espacio para la escritura colaborativa, tanto de manera síncrona como asíncrona (INTEF, 2017).

- Trabajar estrategias metacognitivas mediante la auto y heteroevaluación para que los alumnos reflexionen sobre el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Después de mencionados los objetivos propuestos para esta última sesión del taller, podemos comenzar a desarrollar las actividades:

Actividades:

1. ¡Hagamos ahora un intercambio! Cada pareja revisa un trabajo que no es el suyo (el/la docente selecciona las parejas para intercambiar los textos). Durante la revisión deben verificar si existen errores ortográficos, gramaticales, si existe falta de concordancia y de coherencia del texto, disposición de los párrafos, y otros aspectos que consideren relevantes. Los trabajos serán intercambiados a través de la propia herramienta creada para la escritura. Los comentarios y sugerencias de mejora para los autores de cada microrrelato quedarán reflejados en el propio sitio, especificando en cada caso el título del cuento para facilitar las correcciones posteriores por los propios autores.

- Para realizar la evaluación del trabajo de sus compañeros pueden apoyarse en los niveles comunes de referencia reflejados en el MCERL (2002) para la expresión escrita que aparecen a continuación.

**i** Niveles comunes de referencia para la expresión escrita (MCERL) B2

- Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.
- Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.
- Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_03\\_02.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm)

*Figura 12.* Niveles comunes de referencia para la expresión escrita (MCERL, 2002: 31).

2. Luego pasaremos a la fase de corrección del texto por los propios autores. Cada pareja realizará las alteraciones pertinentes a su obra en función de las sugerencias publicadas en el sitio por sus compañeros, sugerencias que habrán sido revisadas con anterioridad por el/la docente. Si alguna pareja no está de acuerdo con las sugerencias propuestas en el sitio pueden discutirlo con sus compañeros para llegar a un consenso mutuo.
3. Finalmente, los trabajos quedarán publicados en el espacio creado para la escritura colaborativa (Padlet) preparado por el docente para esta finalidad. Estas producciones finales deben estar debidamente identificados con los datos de los autores.
4. Para terminar la sesión completen la ficha de auto y heteroevaluación para obtener una idea general de la efectividad de este taller para la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera, así como los aspectos que pueden ser mejorados. Luego se realizará una puesta en común a través del foro de debate para analizar las respuestas relacionadas con la reflexión conjunta. ([véase anexo 8](#)).

## Conclusiones

El fenómeno de la era digital ha alterado las exigencias laborales y de formación de los docentes de L2 en el siglo XXI. El profesor de ELE de hoy, como creador de contenidos, debe favorecer el desarrollo autónomo de los alumnos de L2, debe poder crear materiales didácticos atractivos, si es posible que sean accesibles desde cualquier dispositivo móvil, de fácil navegabilidad, y que favorezcan además el aprendizaje activo de la lengua meta, o sea, debe ser capaz de buscar, obtener, procesar y comunicar información para transformarla en conocimiento.

Al investigar sobre el proceso de diseño de materiales didácticos en soporte digital, de cara a elaborar un material didáctico coherente metodológicamente que fuese al mismo tiempo interesante y motivador para los alumnos de ELE, nos percatamos revisando en la literatura de que el factor motivación es clave cuando se trata del diseño de materiales didácticos, ya que si el aprendiz no encuentra una aplicación del conocimiento en el contenido que se le está impartiendo puede tener la sensación de que está “perdiendo el tiempo” y esto afectaría su aprendizaje al perder el interés por aprender.

Al elaborar el taller “De la minificción a la acción” soportado en formato digital en la plataforma Articulate Rise 360°, constatamos que es posible crear materiales didácticos eficaces con una secuenciación clara de contenidos y procedimientos estratégicos que contribuyan al aprendizaje de la L2, pues consideramos que las actividades que hemos seleccionado responderán satisfactoriamente a los objetivos específicos propuestos para cada una de las sesiones que conforman el taller, además, han sido escogidas meticulosamente para desarrollar de manera integrada la mayoría de las destrezas de la lengua objeto.

La creación de este taller de escritura, a pesar de ser una experiencia enriquecedora, representó un trabajo arduo y dedicado, donde fue necesario superar dificultades tanto didácticas como personales. Esta es la primera secuencia didáctica elaborada por la autora, por lo que requirió de una preparación empeñada en la elaboración de los contenidos programados para el desarrollo de las seis sesiones que componen el taller (guía del alumno) y de la guía del profesor que requiere de una descripción pormenorizada de las actividades que deben ser realizadas, los objetivos que deben ser

alcanzados, las estrategias que pueden ser utilizadas, y las destrezas y competencias que deben ser desarrolladas por el profesor de ELE. Fue necesario buscar información, analizar investigaciones anteriores, comparar el trabajo ya realizado por otros profesionales con aquello que se pretendía elaborar, todo esto para comprender los principales conceptos a desarrollar teniendo en cuenta los objetivos propuestos; además del papel fundamental desempeñado por las dos profesoras/tutoras durante la investigación sin las cuales nunca se hubiesen obtenido estos resultados.

Por otro lado, programar un curso en formato digital para la enseñanza de español como L2/LE implica saber seleccionar los recursos y herramientas informáticas adecuadas que se deben incluir en la programación. También se debe considerar que los materiales didácticos seleccionados sean realmente apropiados para impartir satisfactoriamente el contenido requerido con la intención de desarrollar exitosamente la tarea final. Todo esto puede ser considerado un desafío para el profesor de L2, incluso para aquellos que ya han alcanzado un nivel intermedio en la competencia digital docente y que dominan muchas de las habilidades requeridas para desempeñar esta labor. La tarea final de este taller, como hemos mencionado en reiteradas ocasiones durante la descripción de los diferentes capítulos y apartados que lo conforman, consiste en la creación de un microrrelato, lo cual implica una programación meticulosa basada en una secuenciación de tareas anteriores que son conocidas en la literatura como *posibilitadoras*, que no son más que actividades de aprendizaje que se conciben como fases preparatorias para la tarea final (CVC, s.f). Al decidir utilizar el género literario de la minificción para elaborar la mayoría de las tareas posibilitadores que integran este taller, fue necesario utilizar varias estrategias para trabajar todos los elementos que caracterizan este tipo de género, para desarrollar en el aprendiz las destrezas suficientes y necesarias para ser capaz de crear un microrrelato propio con toda la rigurosidad que esto requiere. Y con esto dar cumplimiento a uno de los objetivos que persigue este taller: fomentar la competencia comunicativa y literaria de los aprendices en la lengua meta.

Este taller didáctico digital para la escritura creativa fue programado primeramente en un documento Word y luego fue corregido teniendo en cuenta las sugerencias de mejora propuestas (sustituir actividades, cambiar el orden de las sesiones de trabajo, corregir algunos aspectos gramaticales y de coherencia, etc.). Más adelante fue seleccionada la herramienta informática más adecuada para la programación del curso en formato digital,

en este caso [Articulate 360](#). No obstante, algunas actividades programadas dentro del taller en formato Word no fueron compatibles con la herramienta seleccionada, por lo que fue necesario buscar otras aplicaciones alternativas para realizar estas actividades, estas herramientas alternativas fueron luego conectadas a la plataforma principal para facilitar el trabajo de los aprendices durante el desarrollo del taller. Ejemplo de estas actividades son: las actividades para responder en el fórum de debate del curso (herramienta Padlet); actividades para la escritura colaborativa (herramienta Padlet). Es necesario especificar que para realizar un curso en formato digital (similar a este o diferente), el profesor debe reunir algunas competencias digitales básicas, y más importante aún, debe tener voluntad de continuar incorporando habilidades y actitudes que fomenten su competencia digital para crear cursos interactivos y de fácil navegabilidad que no solo mejoren, sino que también perfeccionen la enseñanza/aprendizaje del español como L2/LE. En este caso que nos compete han sido necesarias las siguientes competencias digitales, según el INTEF (2017): 1) Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales; 2) Evaluación de información, datos y contenidos digitales; 3) Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales; 4) Interacción mediante las tecnologías digitales; 5) Compartir información y contenidos digitales; 6) Participación ciudadana en línea; 7) Colaboración mediante canales digitales; 8) Desarrollo de contenidos digitales; 9) Integración y reelaboración de contenidos digitales.<sup>21</sup>

Sim embargo, a pesar de todas las dificultades encontradas en el camino, esta investigación le ha permitido a la autora incorporar destrezas fundamentales como programadora de cursos digitales que facilitarán su desempeño profesional como profesora de español. Le ha permitido: 1) conocer estrategias que se pueden trabajar en el aula para desarrollar las destrezas lingüísticas de los aprendices; 2) aprender a seleccionar materiales didácticos apropiados para guiar eficientemente el proceso escritura; 3) saber identificar recursos digitales atrayentes para trabajar la motivación intrínseca y extrínseca de los aprendices de ELE; 4) identificar los recursos literarios como una fuente riquísima para la explotación de contenidos que desarrollen la competencia comunicativa y literaria de los alumnos; 5) conocer que el empleo de materiales multimodales en la programación de una secuencia didáctica le permite al profesor trabajar todas las destrezas lingüísticas necesarias para que el aprendiz pueda

---

<sup>21</sup> Puede consultarse en detalle esta información en las tablas 3, 4 y 5 de los anexos de este trabajo.

comunicarse satisfactoriamente en la lengua meta. A todo lo mencionado anteriormente se le puede incorporar el hecho de haber adquirido una serie de habilidades digitales que refuerzan la competencia digital docente de la autora, como creadora de contenidos digitales [[área 3. Creación de contenidos digitales](#) (INTEF, 2017)] apropiados y funcionales para la enseñanza/aprendizaje del español. Ubicándose la autora de este trabajo en un nivel B2 (según su propio criterio), partiendo de la descripción que hace el INTEF (2017).

Esta investigación ha permitido la familiarización con nuevas herramientas digitales que se encuentran disponibles a través de la web 2.0 y ha posibilitado la consolidación de diversas competencias digitales. Además de haber sido muy interesante profundizar en este tema relacionado con la enseñanza digital y que adquiere cada vez más fuerza en la sociedad que vivimos, el desarrollo de este trabajo ha permitido también aprender a programar correctamente una secuencia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices de ELE a través de la escritura creativa. Por otra parte, ha sido muy instructivo trabajar con el género de la minificción que a pesar de su brevedad se pudo confirmar (a través de la investigación dado que este taller no se ha llevado a la práctica) que la explotación didáctica de este recurso en la clase de ELE provoca una reacción positiva en el aprendiz, estimulando su motivación intrínseca y posibilitando el desarrollo de su competencia comunicativa y literaria.

En relación con el resto de los objetivos que se han planteado en este trabajo: *a) desarrollar la competencia comunicativa y literaria de los estudiantes de nivel avanzado de español como L2/LE, ampliando su competencia estratégica en la comprensión y producción de textos literarios y no literarios; b) estimular la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes en el aprendizaje de ELE a través de materiales didácticos en soporte digital; y c) desarrollar las competencias digitales del profesorado para facilitar y mejorar su práctica educativa, permitiéndole la creación de materiales didácticos digitales atractivos e interactivos, de fácil navegabilidad, fácil de manejo, y que favorezcan la adquisición de competencias digitales en los alumnos de ELE; no se puede afirmar con certeza absoluta que se obtendrán los resultados esperados, ya que primero tendrá que ser implementado en la clase de ELE para luego evaluar los resultados arrojados aplicando las fichas de auto y heteroevaluación en un contexto real académico. Sin embargo, estamos confiantes de que las estrategias que se han adoptado para*

confeccionar la secuencia de actividades que integran el taller serán suficientes para que así sea.

A pesar de no haber sido posible la experimentación práctica de este taller, consideramos que la realización de este estudio ha permitido entender la importancia que representa para el profesorado de hoy el desarrollo de la competencia digital, porque solo así podrán ayudar a desarrollar y evaluar la competencia digital de sus alumnos; podrán crear contenidos didácticos atractivos y adecuados a las necesidades de aprendizaje de estos; e indiscutiblemente propiciará una mejoría notable para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua segunda/lengua extranjera, alcanzando con esto el principal objetivo del profesorado: desarrollar en sus alumnos la competencia comunicativa.

## Referencias Bibliográficas

- Adelaida, M<sup>a</sup>. (s.f.). Características del microcuento. SCRIBD. Consultado el 20/06/2018. Disponible en <https://tinyurl.com/y8x7okv7>
- Alba, J. M. y Zanón, J. (1999). Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes. En Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Aleksandrova, D. (2017). La motivación en clase de ELE. *Centro Virtual de Cervantes*. Consultado el 8 de octubre de 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/y3w4vhpy>
- Alfonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*. ISSN 1132-6239, (28), pp. 51-64., Consultado el 4 de octubre de 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/y3vxryqp>
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid, España: Santillana, D.L. Disponible en <https://tinyurl.com/y48g34b3>
- Álvarez, G. (2016). Aprender a escribir en los niveles iniciales de ELE [archivo en PDF]. Universidad de Estocolmo. Consultado el 24 de octubre de 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/y2eq45bj>
- Amat, R. (2011). *Original de Mortadelo obra de Ibáñez (bocetos) y JM Muñoz (acabados y tinta)* [historieta gráfica]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y33js6e8>
- Aragón, F. J. et al. (2012). *Aulas del siglo XXI: retos educativos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en mayo 20, 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/jn8v4cz>
- Araújo, S. y Cea, A. M. et al. (2017). Contributo para o desenvolvimento das competências digitais de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). In P. Pinto (eds.), *CNaPPES 16, Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (pp. 157-168). Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado digitalmente em 23 de fevereiro de 2018. Disponível em <https://tinyurl.com/y64w7uhh>

- [Aru chan]. (2001, agosto 1). El Hijo de Horacio Quiroga - cortometraje - stop motion [Archivo de video]. Recuperado de <https://tinyurl.com/yx9yga76>
- Aventín, A. (2005). El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario. *Espéculo, Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, número 29. Consultado el 24 de mayo de 2018. Disponible en <http://biblioteca.org.ar/libros/151167.pdf>
- Belloch, C. (s.f.). Las TICs en las diferentes modalidades de enseñanza/aprendizaje-Teleformación. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. Consultado el 29 de octubre de 2018. Recuperado de <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA2.pdf>
- [benmz1990]. (2014, agosto 6). Uno de los vídeos más bellos y románticos que habrás visto en tu vida [Archivo de video]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6j6l5ny>
- Bermúdez, J. y Montoya, A. (2012). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC– en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del análisis del discurso de docentes universitarios. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (1), 368-394. Consultado en mayo 17, 2018. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024387012.pdf>
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico. Universidad del Zulia*, Vol. 8, nº 15, enero-junio 2011. Disponible en <https://tinyurl.com/y2l3fz9d>
- Cabero, J. (1998) *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. En Lorenzo, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabot, M<sup>a</sup>. (2018). Escritura cooperativa en el aula de ELE [Mensaje en un blog]. Internacional House (formacionele.com). Recuperado de <https://tinyurl.com/yxs3g75m>

Cánovas, M. (s.f.). La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras [traducción de Kumaravadivelu, B. (1994)]. Consultado el 19 de julio de 2018, disponible en <https://tinyurl.com/y55aovlh>

Cea, A. M. y Santamaría, R. (2010). El cuento como recurso didáctico. La princesa y el enano, una propuesta para el aula. *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. XXI Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 1013-1026). Salamanca, España.

Cmap Cloud. *Cmaps Tools* (creación de mapas conceptuales). Disponible en <https://cmapcloud.ihmc.us/>

Competencia Comunicativa. Diccionario de términos clave de ELE. *Centro Virtual de Cervantes*. Consultado el 4 de octubre de 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/ydyoct7>

Consejo de Europa 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002) Madrid, España. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno. Centro Virtual de Cervantes. Consultado el 20/062018. Disponible en <https://tinyurl.com/y3296qle>

Contreras, N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Revista electrónica Universidad de Jaén*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6ar5h88>

Cortázar, J. (1967). *Por escrito gallina una [libro: La vuelta al día en ochenta mundos]*. Recuperado de <http://ciudadseva.com/texto/por-escrito-gallina-una/>

De Bono, E. (1994). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas (El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la*

- creación de nuevas ideas*) (Archivo PDF traducido al español). Lectulandia. Recuperado de <http://educacioncofrem.edu.co/assets/document.pdf>.
- Delgado, Á. (2010). La competencia digital en los recursos de lengua castellana y literatura. *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales Sevilla: Universidad de Sevilla*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/56504?show=full>
- De Miguel, P. (s.f.). El microrrelato: ese arte pigmeo. *Concursos de Microrrelatos digitales elmundo.es*. Consultado el 27 de mayo de 2018. Disponible en <http://www.elmundo.es/elmundolibro/microrrelatos/#>
- Devis, E., Cantero, J. F. y Fonseca, A. (2017). La competencia estratégica y cultural en el aprendizaje de la entonación de (des)cortesía del español por parte de brasileños. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 33 (4), 1039-1058. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4jrgz3q>
- Escuelas oficiales de idiomas. Español Nivel Aptitud C1. Gobierno Vasco. Recuperado de <https://tinyurl.com/y27xrtyf>
- Espada, M. (2012, mayo, 6). El pozo, [*Los males menores (2001)*, Luis Mateo Díez], [Cuento en Blog]. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxwjsmdv>
- [Fotografía de Chema Madoz]. (Galería Photo Edition de Berlin. 2013). *Exposición individual Chema Madoz*. Recuperado de <http://www.chemamadoz.com/>
- Frias, A. J. [niggaswing]. (2009, octubre 11). El retrato Oval [Archivo de video]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6qrldf5>
- Fuseli, H. (Suíza, 1781). *La pesadilla* [Pintura]. Detroit (Estados Unidos), Detroit Institute of Arts. Recuperado de <https://historia-arte.com/obras/la-pesadilla>
- García, E. (2010). Materiales Educativos Digitales. Blog Universia. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6oabo6x>
- García, G. (1928). *El drama del desencantado*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2dgl2bg>
- García, J. (2016). *Mapas Conceptuales CUENTO//NOVELA* [mapa conceptual]. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyabsnkk>

- Giordano, V. (2010, abril, 4). Entrevista a Cortázar - Su estilo de escritura [Archivo de video]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2s6blxd>
- Gómez de la Serna, R. (s.f.). *Greguerías* [archivo PDF]. Consultado el 2 de junio de 2018, Recuperado de <https://tinyurl.com/y4bs4oxa>
- González, N., Cea, A. M<sup>a</sup>. y Araújo, S. (2018). *Taller digital interactivo: De la minificción a la acción* (plataforma Articulate 360\_Rise). Disponible en [https://rise.articulate.com/share/aLjzAkdLZILMtFHPMnVo5BEH\\_ghjCph6](https://rise.articulate.com/share/aLjzAkdLZILMtFHPMnVo5BEH_ghjCph6)
- González, N. (2018). *Foro de interacción para el taller digital de escritura creativa* (Padlet). Disponible en <https://padlet.com/tallerdeescriturae/v63q7zu2u39o>
- González, N. (2018). *Pizarra digital para el desarrollo de la escritura colaborativa del taller de ELE* (Padlet). Disponible en <https://tinyurl.com/y68vnl3l>
- González, N. (2018). *Guía orientativa para el proceso de planificación de la escritura* (Genially). Disponible en <https://tinyurl.com/y4hcryb9>
- González, P. (2012). Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de lenguas para Fines Específicos*, 18, p. 183-212. Consultado el 12 de junio de 2018, disponible en <https://tinyurl.com/y2l5oalu>
- Iglesias, I. (1999). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones. *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. X Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 941- 954). Cádiz, España.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Consultado el 27 de agosto de 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/yxj4pv2w>
- Instituto Cervantes para la traducción en español (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [Cuadro]. Recuperado de <https://tinyurl.com/yd72w5mu>
- Izquierdo, M<sup>a</sup>. B. y Fernández, E. (2011). Textos multimodales. Experiencia en competencias transversales de Grado en el Taller de Lectura y Escritura

Académicas. *Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital: La cultura de la participación*. Disponible en <https://tinyurl.com/y5m2vxab>

Jiménez, M., Lamb, T. y Vieira, F. (2007). *Pedagogía para la Autonomía en la Enseñanza de Lenguas en Europa* (ISBN 978-1-905275-10-6). [CD-ROM] EUROPAL. Lugar de publicación: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Juan, O. (1998). La enseñanza mediante tareas. *XXXIII Congreso A cien años del 98*. Soria, (pp. 295-310). Consultado el 24 de marzo de 2018, disponible en <https://tinyurl.com/yyms4y9g>

Kress, G. y Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. Londres: Routledge.

Los marcadores discursivos [archivo PDF]. Consultado el 7 de junio de 2018, Recuperado de <https://tinyurl.com/y44rj26j>

Lorenzo, F. J. (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE” en J. Sánchez e I. Santos, (Dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, España: SGEL.

MacNeil, R. (s.f.). Niño sosteniendo a un Cachorro [Pintura]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5tz3s2s>

Martín, E. y Sans, N. (1997). *Gente 1, Curso Comunicativo basado en el Enfoque por Tareas. Libro de trabajo y resumen gramatical*. Editorial Difusión, págs. 192.

Martín, M. y González, R. (2013). La escritura creativa en el aula de ELE: técnicas para superar el miedo a la página en blanco [archivo PDF]. *Babylon Idiomas Madrid – Instituto Cervantes de Cracovia* (pp. 154-163). Consultado el 18 de julio de 2018, recuperado de <https://tinyurl.com/y3fur68o>

Martin, S. (2006). La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. *ELUA*, 20, pp. 233-257. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5mgzwnt>

- Martínez, J. (s.f.). El libro es un pájaro con más de cien páginas para volar [archivo Word]. Consultado el 20/06/2018. Recuperado de [http://todoele.net/literatura\\_mat/Greguerias2.doc](http://todoele.net/literatura_mat/Greguerias2.doc)
- Martínez, M<sup>a</sup>. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N<sup>o</sup> 28, 2013. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4911305.pdf>
- Matanzas, M<sup>a</sup>. (2016). *La motivación en la adquisición de una segunda lengua* (Grado de maestro en educación primaria). Universidad de Cantabria, Cantabria, España. Disponible en <https://tinyurl.com/y2adbw85>
- Melero, P. (2005). “Del enfoque nocio-funcional a la enseñanza comunicativa”, en J. Sánchez y I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de Profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp. 689-714), Madrid, España: SGEL.
- Mendoza, A. (s.f.). La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Consultado el 30 de junio de 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/y5s82muz>
- Merino, J. M<sup>a</sup>. (1941). *Cuento de Navidad [Libro: Palabras en la nieve (Un filandón)]*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y68v5da8>
- Merino, J. M<sup>a</sup>. (2007). La mirada del narrador. *Revista de Libros. n<sup>o</sup> 129*. Consultado el 29 de mayo de 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/y4r6htm8>
- Monterroso, A. (1969). *La oveja negra [Libro: La oveja negra y demás fábulas]*. Recuperado de <http://ciudadseva.com/texto/la-oveja-negra/>
- Moreno, J. A. (2011). El relato breve o minificción, como estrategia para el análisis de los elementos narrativos en la competencia literaria de los estudiantes. *Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas y Contemporáneas, volumen (IV)*, 1-10. Consultado el 11 de noviembre de 2017. Disponible en <https://tinyurl.com/y6mueols>

- Moreno, J. y Pérez, M. (2002). La simulación como estrategia de aprendizaje intercultural. *ASELE, Actas XIII*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0621.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0621.pdf)
- Núñez, X., Cea, A. M. e Isidoro, I. (2014). La competencia literaria en el micro-relato: prácticas transmedia en contextos de aprendizaje interdisciplinares y plurilingües. In O. Cleger e J. M. de Amo, *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula. Recerca i innovació docent en llengua i literatura. N° 3* (pp. 154-168). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Consultado em 19 de fevereiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Núñez, X. (2017). Microrrelato y campo literario: un análisis relacional y de corpus de las antologías contemporáneas (2000-2017). *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción, n° 1*, pp. 78-104. Consultado en mayo 17, 2018, en <http://revistas.uspceu.com/index.php/microtextualidades/article/view/17>
- Núñez, X. (2017). Microrrelato y antología. Base de datos. Disponible en [http://cehum.ilch.uminho.pt/microrrelatos\\_xaquinnunez](http://cehum.ilch.uminho.pt/microrrelatos_xaquinnunez), Consultada el 22 de septiembre de 2018.
- Pérez, B. (1890). *Realidad [Novela en cinco Jornadas (Fragmento de la Escena I de la Jornada I)]*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y259n7v4>
- Pérez, M<sup>a</sup>. T. (2010). *El microrrelato: explotación didáctica en la clase de E/LE* [archivo PDF]. Consultado el 17 de julio de 2018. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_1255.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1255.pdf)
- Picasso, P. (1905). *Familia de saltimbanquis* [Pintura]. National Gallery of Art Washington D.C., Chester Dale Collection. Recuperado de <https://tinyurl.com/yctepk8>
- Quispe, F (s.f.). Producción de textos. *Monografias.com*. Consultado el 7 de junio de 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/yyvqwpux>

- Ramajo, A. (2018). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera* (Memoria de Máster en la Enseñanza de Español como lengua Extranjera). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España. Disponible en <https://tinyurl.com/y32hat3h>
- Ramón, J. (1910-1911). *El viaje definitivo [Libros inéditos de poesía. Tomo I: Poemas Agrestes]*. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxppo65s>
- Ramos, P. (2018). Originalidad requiere de creatividad. *La información*. Consultado el 19 de julio de 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/y68due55>
- Ricardo, G. (2016, enero 16). Como superar el bloqueo mental [Archivo de video]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y236obap>
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual. *Revista Signa, volumen (23), 753-777*. Disponible en <https://tinyurl.com/y6rqdhtr>
- Sánchez, C. (s.f.). La estructura narrativa clásica [Mensaje en un blog]. Taller de escritores. Consultado en 5 de junio de 2018. Recuperado de <https://tinyurl.com/yy4z3n2u>
- Sánchez, D. (2010). Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. *Revista electrónica de estudios filológicos*, número 20. Consultado el 24 de octubre de 2018. Disponible en <https://tinyurl.com/yyspqwlc>
- Tapia, J. A. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid, España. Santillana, D.L.
- Tarantino, V. (s.f.). Escritura Colaborativa en la clase de español [Mensaje en blog]. LACLASEDEELE. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3mjqknw>
- [Tu Gimnasia Cerebral]. (2016, junio 5). Cómo Hacer un Mapa Conceptual Paso a Paso [Archivo de video]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6sxycgz>
- Urrea, A. (2015, octubre 27). La noche boca arriba - Julio Cortázar (Cortometraje) [Archivo de video]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6ry6vrf>

- Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In: Van den Akker J., Branch R.M., Gustafson K., Nieveen N., Plomp T. (eds). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Springer: Dordrecht.
- Vides, E. J. y Fajardo, H. Y. (2005). *La minificción en la escuela: exploración de las identidades multiculturales* (Maestría en Comunicación). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consultado el 2 de enero de 2018. Recuperado de <https://tinyurl.com/y386zbt6>
- Zavala, L. (2014). *Cartografías del cuento y la minificción*. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyhmqjj9>
- Zapata, M. (2012). Recursos educativos digitales: conceptos básicos. *Programa Integración de Tecnologías a la Docencia, Universidad de Antioquia*. Consultado el 22 de noviembre de 2017. Disponible en <https://tinyurl.com/y22vr3hv>

## Índice de anexos

Los anexos del 1 al 5, resumen en varias tablas, las competencias requeridas para un nivel intermedio de la competencia digital en cada una de las áreas competenciales reflejadas en el INTEF, 2017.

### **Anexo 1. Tabla 2**

Tabla 2. Área 1. Información y alfabetización informacional. INTEF (2017)

<i>Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales</i>	<i>Evaluación de información, datos y contenidos digitales</i>	<i>Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales</i>
Sabe navegar por internet para localizar información y recursos educativos digitales en diferentes formatos, de fuentes de información dinámicas y de interés para su labor docente. Sabe expresar de manera organizada sus necesidades de información y sabe seleccionar la información más adecuada de toda la que encuentra, así como recursos que adapta para uso educativo.	Conoce las licencias de uso que permiten la reutilización o difusión de los recursos que encuentra en internet. Evalúa la calidad de los recursos educativos que encuentra en internet en función de la precisión y alineamiento con el currículo.	Sabe guardar y etiquetar archivos, contenidos e información y tiene su propia estrategia de almacenamiento. Sabe recuperar y gestionar la información y los contenidos que ha guardado.

*Nota:* Adaptado de “Marco Común de Competencia Digital Docente” (nivel intermedio), INTEF (2017), p. 17-21.

### **Anexo 2. Tabla 3**

Tabla 3. Área 2. Comunicación y colaboración. INTEF (2017)

<i>Interacción mediante las tecnologías digitales</i>	<i>Compartir información y contenidos digitales</i>	<i>Participación ciudadana en línea</i>	<i>Colaboración mediante canales digitales</i>	<i>Netiqueta</i>	<i>Gestión de la identidad digital</i>
Se comunica e interactúa sin dificultades a través de	Participa en redes sociales y comunidades en línea, en las	Utiliza activamente algunos aspectos de	Debate y elabora productos educativos en	Posee las competencias para comunicarse	Sabe crear su propia identidad digital y

varias aplicaciones y servicios de comunicación digital, tanto de manera síncrona como asíncrona. Selecciona el medio de interacción digital adecuado en función de sus intereses y necesidades como docente, así como de los destinatarios de la comunicación.

que transmite o comparte conocimientos, contenidos e información.

nivel medio de los servicios en línea para su profesión docente (por ejemplo, sedes electrónicas, sistemas de gestión educativa, etc.).

colaboración con otros docentes y con su alumnado, utilizando varias herramientas y a través de canales digitales, no muy complejos.

digitalmente siguiendo y respetando las normas de netiqueta y es consciente y respetuoso con la diversidad cultural en el ámbito de la comunicación digital.

rastrear su propia huella digital. Gestiona datos generados en varios espacios, con varias cuentas, y en diversos canales digitales.

*Nota:* Adaptado de “Marco Común de Competencia Digital Docente” (nivel intermedio), INTEF (2017), p. 25-35.

### **Anexo 3. Tabla 4**

Tabla 4. Área 3. Creación de contenidos digitales. INTEF (2017)

<b><i>Desarrollo de contenidos digitales</i></b>	<b><i>Integración y reelaboración de contenidos digitales</i></b>	<b><i>Derechos de autor y licencias</i></b>	<b><i>Programación</i></b>
Produce contenidos digitales en diferentes formatos utilizando aplicaciones en línea como, por ejemplo, documentos de texto, presentaciones multimedia, diseño de imágenes y grabación de vídeo o audio.	Conoce y utiliza repositorios y/o bibliotecas de recursos y materiales en la red tanto de propósito general como educativo. Modifica y adapta recursos de otros o de desarrollo propio a las	Conoce las diferencias básicas entre licencias abiertas y privativas y cómo afectan a los contenidos digitales. Desarrolla en el aula tareas y actividades destinadas a formar y concienciar al alumnado en el respeto	Realiza varias modificaciones a aplicaciones de programación informática educativa para adaptarlas a las necesidades de aprendizaje de su alumnado en lo que

Promueve este tipo de producciones entre el alumnado del centro. necesidades de aprendizaje de su alumnado. de hacia los derechos de su autor de los contenidos distribuidos en internet. respecta al pensamiento computacional.

*Nota:* Adaptado de “Marco Común de Competencia Digital Docente” (nivel intermedio), INTEF (2017), p. 39-45.

## **Anexo 4. Tabla 5**

Tabla 5. Área 4. Seguridad. INTEF (2017)

<b>Protección de dispositivos</b>	<b>Protección de datos personales e identidad digital</b>	<b>Protección de la salud</b>	<b>Protección del entorno</b>
Busca información y actualiza sus conocimientos sobre los peligros digitales de sus dispositivos. Gestiona adecuadamente las medidas de protección de la tecnología utilizada en su práctica docente y en el proceso de aprendizaje de su alumnado.	Sabe cómo proteger su propia privacidad en línea y la de los demás. Entiende de forma general las cuestiones relacionadas con la privacidad y tiene un conocimiento básico sobre cómo se recogen y utilizan sus datos. Elabora actividades didácticas sobre protección digital de datos personales.	Sabe cómo protegerse a sí mismo/a y a otros del ciberacoso. Entiende los riesgos para la salud asociados al uso de tecnologías (desde los aspectos ergonómicos hasta la adicción a las tecnologías).	Tiene opiniones informadas sobre los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente y sabe optimizar la utilización de los dispositivos.

*Nota:* Adaptado de “Marco Común de Competencia Digital Docente” (nivel intermedio), INTEF (2017), p. 49-55.

## **Anexo 5. Tabla 6**

Tabla 6. Área 5. Resolución de problemas. INTEF (2017)

<b>Resolución de problemas técnicos</b>	<b>Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas</b>	<b>Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa</b>	<b>Identificación de lagunas en la competencia digital</b>
Resuelve problemas técnicos no complejos relacionados con	Evalúa con sentido crítico las diferentes posibilidades que los	Utiliza las tecnologías digitales para analizar necesidades en su labor	Busca, explora y experimenta con tecnologías digitales

dispositivos y entornos digitales habituales en sus tareas profesionales con la ayuda de un manual o información técnica disponible. entornos, herramientas y servicios digitales ofrecen para resolver problemas tecnológicos relacionados con su trabajo docente y selecciona la solución más adecuada a las necesidades de cada momento. diaria, gestionar soluciones innovadoras, crear productos y participar en proyectos creativos, adaptando y complementando de forma dinámica los medios digitales que ofrece su organización para sus tareas docentes, aunque no toma la iniciativa. emergentes que le ayudan a mantenerse actualizado y a cubrir posibles lagunas en la competencia digital necesaria para su labor docente y desarrollo profesional.

*Nota:* Adaptado de “Marco Común de Competencia Digital Docente” (nivel intermedio), INTEF (2017), p. 59-65.

## Anexo 6. Tabla 7

Tabla 7. *Secuenciación y resumen de la guía didáctica correspondiente al taller digital para la escritura creativa.*

<i>Sesiones</i>	<i>Tiempo aproximado (min)</i>	<i>Actividades numeradas por sesión manteniendo el orden establecido en la guía del alumno</i>	<i>Dinámica de trabajo (modalidad e-learning<sup>22</sup>)</i>	<i>Destrezas, Estrategias<sup>23</sup> y Competencias</i>	<i>Materiales y recursos</i>
<b>1<sup>a</sup> (120 min)</b>	<b>10</b>	Se comienza la sesión del taller con dos preguntas introductorias para reflexión individual. ¿Han escrito ustedes alguna vez un cuento? ¿Tienen idea de cómo sería?	Individual	<i>Empleo de la pregunta como estrategia cognitiva</i> para facilitar la construcción de conceptos.	Foro del curso
	<b>15</b>	<b>1</b> Se parte de la afirmación que en el campo literario existen diferentes tipologías discursivas y textuales. Luego se pregunta a los alumnos si puede mencionar algunas y se propone una lluvia de ideas manifestando sus criterios y opiniones en el foro de debate.	Individual	Comprensión lectora/Expresión escrita/Competencia literaria/ <i>Empleo de la pregunta como estrategia cognitiva/Deducción/ Inferencia</i>	Foro de debate del curso/taller <a href="#">Información sobre tipologías discursivas</a>
	<b>20</b>	<b>2</b> Se proponen cuatro textos de diferentes géneros y se orienta a los alumnos para que identifiquen a qué género o subgénero literario pertenece cada uno de ellos, después de buscar información sobre el tema en un link propuesto por el/la docente.	Individual	Comprensión lectora/Comprensión literaria/Léxico/Competencia literaria/ <i>Inferencia/Revisión</i>	Foro de debate del taller/ Textos de varios autores disponibles en el taller digital

<sup>22</sup> Puede ser adaptada para la modalidad presencial y la dinámica de trabajo pasaría de individual a colectivo en el caso de algunas actividades, por ejemplo, la visualización de videos.

<sup>23</sup> Resaltadas dentro del texto con letra cursiva.

5	<u>3</u>	Se comienza con una breve introducción sobre el microrrelato, luego los alumnos responden en el foro del taller a las preguntas: ¿Creen ustedes que alguno de los cuatro textos que hemos leído anteriormente podría ser considerado un microrrelato? ¿Cuál/les serían?	Individual	Comprensión lectora/Expresión escrita/Competencia literaria/ <i>Deducción/ Empleo de la pregunta como estrategia cognitiva permite organizar los esquemas mentales y facilitar la construcción de conceptos/Inferencia</i>	Foro del taller
10	<u>4</u>	Se continúa con una cita del autor <b>José María Merino</b> sobre el microrrelato para introducir la pregunta: ¿Consideran ustedes que la extensión del texto puede condicionar la historia que se narre?	Individual	Comprensión lectora/ Expresión escrita/ Léxico/ <i>Inferencia/ deducción/ Empleo de preguntas que desarrollan de forma inductiva la tipología discursiva que se va a trabajar en el taller</i>	Foro del taller
15	<u>5</u>	Se introduce brevemente el tema de los marcadores discursivos y se les pide a los alumnos que pongan algunos ejemplos.	Individual	Expresión escrita/ Competencia gramatical/ Competencia discursiva/ Competencia literaria/ <i>Estrategias de memoria/Inferencia</i>	Foro del taller/ <a href="#">Link con información sobre marcadores discursivos</a>
10	<u>6</u>	Se les pide a los alumnos que retomen el texto "El drama del desencantado" que ha sido analizado anteriormente en esta sesión y encuentren los marcadores discursivos que aparecen en el mismo.	Individual	Comprensión lectora/ Expresión escrita/ Léxico/ Competencia gramatical/ Competencia discursiva/ Competencia literaria/ <i>Estrategias de escritura (revisión)</i>	<u>Foro del taller</u>
15	<u>7</u>	Actividad de previsualización de un video de Julio Cortázar donde los alumnos responden a algunas preguntas relacionadas con este autor. Luego acceden al link propuesto y realizan un resumen de su biografía y lo publican en el foro.	Individual	Expresión escrita/competencia cultural/competencia literaria/ <i>Estrategias de activación del conocimiento previo/ Estrategias cognitivas (resumen) /Revisión/ Deducción/Inferencia</i>	Foro del curso <a href="#">Biografía de Cortázar</a>
5	<u>8</u>	Los alumnos realizan una primera visualización del video de Cortázar para ir anotando palabras y/o expresiones desconocidas, luego lo verán nuevamente habiendo subsanado problemas de comprensión.	Individual	Expresión escrita/Competencia léxica/Comprensión audiovisual/ <i>Solución de dudas sobre el vocabulario</i>	Foro del curso/ <a href="#">Video de Julio Cortázar sobre su estilo de escritura./</a> Diccionarios online:

10	9	Como actividad de <i>pos</i> visualización y para evaluar la comprensión, se les pregunta a los alumnos qué les ha parecido el video y si consideran útiles los aspectos que menciona Cortázar sobre su estilo de escritura.	Colectivo	Comprensión audiovisual/ Competencia literaria/Competencia comunicativa/ <i>Estrategias sociales (interacción)/ estrategias de motivación para la escritura</i>	Foro del taller
5	10	Luego deben responder con verdadero o falso a cinco preguntas de <i>pos</i> visualización para comprobar si han comprendido el video de Cortázar.	Individual	Comprensión auditiva/ <i>Estrategias cognitivas (razonamiento y análisis) y de memoria (asociación)/ Estrategia metacognitiva (evaluación)</i>	Pregunta para responder en la plataforma
2 <sup>a</sup> (180 min)	5				
	1	Se comienza la sesión con preguntas introductorias para estimular el conocimiento previo. ¿Consideran que la minibiblioteca multimodal los ayudará a desarrollar las destrezas lingüísticas? ¿Por qué?	Individual	Comprensión lectora/ <i>Estrategias para activación del conocimiento previo a través de la pregunta/inferencia/Dedución</i>	Foro de debate del curso/taller
	20	Luego visualizan tres cortometrajes correspondientes a los microrrelatos: <b>La noche boca arriba</b> (Julio Cortázar), <b>El retrato oval</b> (Edgar Allan Poe) y <b>El Hijo</b> (Horacio Quiroga) y leen los textos <b>Por Escrito Gallina Una</b> (Julio Cortázar) y <b>La Oveja Negra</b> (Augusto Monterroso)	Individual <sup>24</sup>	Comprensión lectora/ Comprensión auditiva/Competencia literaria	Minibiblioteca Multimodal (disponible en esta sesión del taller)
	15	Los alumnos realizan una segunda visualización de los cortometrajes propuestos, prestando atención a los problemas de comprensión que pueden haber surgido durante la primera visualización.	Individual	Comprensión oral/Competencia literaria/ <i>Solución de dudas de vocabulario desconocido</i>	Foro de debate
	5	Después de realizar la segunda visualización, deben unir las dos columnas propuestas en la actividad. La intención es que identifiquen la información del cuento que se	Individual	Comprensión oral/Competencia literaria/ <i>Estrategias de Memoria (agrupación, asociación) /Estrategias Cognitivas</i>	Actividad para relacionar disponible dentro del taller

<sup>24</sup> Como ha sido mencionado en el apartado Metodología, en el caso de la modalidad presencial, los vídeos pueden visualizarse de forma colectiva en el aula.

		presenta con el cuento al que pertenece.		(razonamiento, análisis)	
15	4	Se les indica a los alumnos que busquen en la minibiblioteca el microrrelato “Por escrito gallina una” y reordenen las palabras dándole coherencia y concordancia para descubrir de qué trata el texto.	Individual	Comprensión lectora/ Expresión escrita/ <i>Estrategias Cognitivas</i> (razonamiento, análisis) / <i>estrategias de reformulación</i>	Microrrelato de Cortázar disponible en la minibiblioteca del taller/ Foro del curso.
10	5	Los alumnos seleccionan un microrrelato (de los propuestos en la minibiblioteca) y lo analizan para identificar las características del género microrrelato, marcando dentro de la lista correspondiente a la actividad las características que se adecuen y descartando el resto.	Individual	Competencia literaria/ <i>Estrategias Cognitivas</i> (razonamiento, análisis) / <i>Estrategias de inferencia/Deducción/Enumeración</i>	Actividad de selección múltiple disponible dentro del taller digital
5	6	Se les indica a los alumnos que deben elaborar un mapa conceptual para resumir las características del microrrelato utilizando la herramienta Cmap Cloud. Se les muestra un ejemplo de mapa conceptual para que se relacionen con este concepto.	Parejas	Interacción/ Expresión escrita/Competencia digital/Competencia comunicativa/ <i>Estrategias cognitivas</i> (razonamiento, análisis, resumen)/ <i>Estrategias de familiarización mediante ejemplos para reducir la ansiedad.</i>	Herramienta Cmap Tools
20		Se le comenta que deben seguir las instrucciones que aparecen desglosadas en la actividad (guía el alumno) <sup>25</sup> : acceder al link para conocer sobre la herramienta de trabajo, crearse una cuenta en el sitio Cmap Cloud, consultar el tutorial para aprender utilizarla.	Parejas	Interacción/ Competencia comunicativa/ Expresión escrita/Competencia digital/ <i>Estrategias cognitivas</i> (razonamiento, análisis, resumen)/ <i>Estrategias metacognitivas de organización y planificación</i>	Herramienta Cmap Tools
10	6.4	Se hacen preguntas concretas para guiar la comprensión de la herramienta: ¿Han tenido alguna dificultad hasta este momento? ¿Cuál(es)?	Individual	Expresión escrita/ Competencia digital/ <i>Estrategias Afectivas para reducir la ansiedad y propiciar la auto-motivación/</i>	Foro de debate del taller
5		Luego ven un corto video con una duración de 3:34 min, donde se explica paso a paso cómo crear un mapa conceptual.	Individual	Comprensión auditiva/ Competencia digital	Video disponible en el taller

<sup>25</sup> La guía del alumno la conforman las seis sesiones de trabajo disponibles en el taller digital, y que serán también desglosadas más adelante en este apartado.

5	<u>6.6</u>	Se les pregunta si consideran eficaz la herramienta propuesta para la tarea y si consideran que les será útil para resumir las características del microrrelato.	Individual	Expresión escrita/ Competencia digital/ <i>Estrategias Afectivas para reducir la ansiedad y propiciar la auto-motivación</i>	Foro de debate del taller
10	<u>7</u>	Se les indica que cuando hayan terminado el mapa conceptual deben compartirlo con los compañeros del taller y comentar en el foro su opinión con respecto al resto de los trabajos.	Parejas/ colectivo	Interacción/ Competencia digital/Expresión escrita/Competencia comunicativa/ <i>Estrategias metacognitivas a través de la heteroevaluación</i>	Cmap Tools Foro del curso
5	<u>8</u>	Se introduce una frase del autor Ramón Gómez de la Serna sobre las greguerías. Se les pregunta a los alumnos si conocen a este autor y si saben lo que son las greguerías.	Individual	Expresión escrita/Competencia literaria/Competencia cultural/ <i>La pregunta como estrategia para activación del conocimiento previo/Inferencia/ Deducción</i>	Foro de debate del curso
10	<u>9</u>	Los alumnos leen tres ejemplos de greguería del autor antes mencionado, y luego localizan en la nube de palabras los términos que pueden estar asociados a la definición de este género.	Individual	<i>Estrategias cognitivas (razonamiento y análisis) y de memoria (agrupación, asociación) /Inferencia/ Deducción</i>	Foro del curso
10	<u>10</u>	Se les da una breve definición de greguería que hace Gómez de la Serna.  Luego se les orienta que deben escribir una greguería de su propia autoría, observando las imágenes del fotógrafo Chema Madoz (disponibles en la actividad) como fuente de inspiración. Se le proporcionan también los links y una imagen de otros dos artistas (Nils Udo y Jaume Plensa) para captar su atención.	Individual	Expresión escrita/Creatividad/ Competencia literaria/ <i>Estrategias para reducir la ansiedad y propiciar la automotivación</i>	Foro del curso
5	<u>11</u>	Se realiza una breve definición del cómic para introducir la actividad. Se les pide a los alumnos que observen la historieta gráfica y respondan a las preguntas: ¿Saben ustedes cómo se llaman en realidad estos personajes? ¿Saben algo de su autor? ¿Alguna vez han leído el fragmento original?	Individual	Competencia literaria/ <i>La pregunta como estrategia cognitiva permite organizar los esquemas mentales y facilitar la construcción de conceptos/ Estrategias cognitivas (razonamiento y análisis)/Estrategias de activación del</i>	Foro de debate del curso/ <a href="#">Link de consulta para obtener información</a>

				<i>conocimiento previo/Inferencia/Deducción</i>		
20	<u>12</u>	Se les pide que rellenen creativamente los globos <sup>26</sup> vacíos de las historietas gráficas y que realicen una caracterización de los personajes (física y psicológica) que intervienen en la historia.	Parejas	Interacción/ Expresión escrita/Creatividad/ Motivación/ Competencia literaria/Competencia comunicativa/ <i>Estrategias de reformulación/ Estrategias Metacognitivas (organización, planificación)</i>	Foro de debate	
5	<u>13</u>	Los estudiantes responden un breve cuestionario de verdadero o falso a modo de autoevaluación.	Individual	<i>Estrategias metacognitivas (autoevaluación)</i>	Cuestionario elaborado con la herramienta Genially disponible en el taller	
<b>3ª (120 min)</b>	<b>10</b>	<u>1</u>	Se comenta a los alumnos que en esta sesión se trabajará con el microrrelato de José María Merino “Cuento de navidad”. Se realizan las preguntas introductorias: ¿Pueden ustedes pensar en el contenido del cuento a partir del título? ¿De qué tratará? ¿Cuál será la historia?  Se proporciona una breve nota bibliográfica del autor.	Individual	Competencia literaria / <i>La pregunta como estrategia cognitiva permite organizar los esquemas mentales y facilitar la construcción de conceptos/deducción/ Estrategias Cognitivas (el razonamiento, análisis)</i>	Foro de debate
	<b>10</b>	<u>2</u>	Se les pregunta a los alumnos si ya conocían la obra literaria de Merino y si conocen otros autores españoles o hispanoamericanos de microrrelatos.	Individual	<i>La pregunta como estrategia cognitiva permite organizar los esquemas mentales y facilitar la construcción de conceptos/ Estimulación del conocimiento previo/Estrategias Cognitivas/ Habilidades interculturales/ Competencia literaria</i>	Foro de debate
	<b>10</b>	<u>3</u>	Los alumnos realizan una primera lectura del microrrelato propuesto.	Individual	Comprensión lectora/ <i>Identificar problemas de vocabulario</i>	Texto disponible dentro del taller

<sup>26</sup> El globo o bocadillo es una conversación específica de historietas y caricaturas, destinada a integrar gráficamente el texto de los diálogos o el pensamiento de los personajes en la estructura icónica de la viñeta.

10	<u>4</u>	Para comprobar si han comprendido el texto se les pregunta: de qué trata, si han tenido dificultades durante la lectura, cuál es la idea principal y los personajes interviene. Si saben identificar la tipología correspondiente a este tipo de texto y sus características.	Individual	Comprensión lectora/Interacción/Comprensión literaria/ <i>Estrategias cognitivas empleando la pregunta para guiar la comprensión (razonamiento y análisis)/Evaluación</i>	Foro de debate
10	<u>5</u>	Realizan una segunda lectura del texto para identificar palabras desconocidas e intentan deducir su significado por contexto o por asociación con la lengua meta.	Individual	Comprensión lectora/Léxico/Comprensión literaria/ <i>Estrategias de inferencia y deducción/Estrategias de memoria (asociación)</i>	Texto disponible dentro del taller
15	<u>6</u>	Los alumnos responden una actividad de selección múltiple marcando todas las oraciones donde encuentren un sinónimo de las palabras que aparecen resaltadas en el texto de Merino que han leído anteriormente.	Individual	Comprensión lectora/léxico/ <i>Estrategia de compensación (utilización de sinónimos)</i>	Actividad para responder en el taller
10	<u>7</u>	Luego responden a siete preguntas de selección única relacionadas con el texto para continuar evaluando la comprensión no solo lectora, sino también literaria.	Individual	Comprensión lectora/comprensión literaria/ <i>Evaluación/ Estrategias Cognitivas (razonamiento, análisis)</i>	Actividad para responder en el taller
10	<u>8</u>	Se realizan preguntas sobre los elementos de la narración: ¿Saben cuáles son? ¿Pueden mencionarlos? La estructura narrativa de este tipo de textos está compuesta por tres partes. ¿Saben cuáles son? ¿Pueden mencionarlas?	Individual	<i>La pregunta como estrategia para facilitar la construcción de conceptos/ Estrategias Cognitivas (razonamiento, análisis)</i> Competencia literaria	Foro de debate
10	<u>9</u>	Se le sugiere a los alumnos que lean y analicen detenidamente los elementos de la narración que aparecen en el cuadro propuesto en la actividad.	Individual	Comprensión lectora/Competencia literaria/ <i>Estrategias Cognitivas (razonamiento, análisis)</i>	Cuadro disponible en el taller digital que resume los cinco elementos que integran la narración
15	<u>10</u>	En parejas localizan en el texto de Merino un elemento de la narración (que será designado por el docente a cada pareja de trabajo) y describen la forma como el autor lo utiliza en el cuento. Si más de una pareja analiza el mismo elemento se establece una comparación entre las respuestas.	Parejas	<i>Estrategias cognitivas (razonamiento y análisis) y sociales (interacción)/ Estrategias Metacognitivas (organización, planificación/ revisión/ Evaluación/</i>	Pizarra digital para escritura colaborativa (Padlet)/ Microrrelato de José María Merino

					Comprensión literaria/ Competencia literaria/ Competencia comunicativa	
	10	<u>11</u>	Los alumnos seleccionan la opción correcta para cada una de las tres partes de la narración que aparecen en los cuadros propuestos en la actividad.	Individual	Competencia literaria/ <i>Estrategias cognitivas (razonamiento y análisis) y de memoria (asociación)</i>	Taller digital online
4ª (90 min)	10	<u>1</u>	Se comienza la sesión preguntando a los alumnos si: ¿Conocen el lenguaje gestual? ¿Lo consideran una forma de comunicación efectiva? ¿Imaginan ustedes cómo será expresar sentimientos y emociones sin utilizar las palabras? Descríbanlo.	Individual	<i>Empleo de la pregunta como estrategia cognitiva para facilitar la construcción de conceptos/Estrategia de motivación/Expresión escrita/</i>	Foro del taller
	5	<u>2</u>	Los alumnos visualizan un video donde se narra una historia romántica a través del lenguaje gestual.	Individual	Comprensión audiovisual/ <i>Estrategias de compensación (gestos)/Visualización del video como elemento motivador</i>	<a href="#">Video alusivo al lenguaje gestual</a>
	10	<u>3</u>	Durante la visualización los alumnos deben estar atentos al <b>tiempo</b> y al <b>espacio</b> . En esta actividad de selección única aparecen dos cuadros con dos opciones para cada elemento de la narración antes mencionado, los alumnos deben marcar la opción correcta para cada uno de ellos.	Individual	Comprensión audiovisual/ <i>Estrategias cognitivas (razonamiento, análisis) y de memoria (asociación)</i>	Actividad de selección única dentro del taller digital
	10	<u>4</u>	Los estudiantes después de ver el video responden a tres preguntas para comprobar si han comprendido el mensaje que se quiere transmitir.	Individual/ colectivo	Comprensión audiovisual/ Comprensión literaria/ <i>Estrategias sociales a través de la Interacción/ Evaluación/ Estrategias cognitivas (razonamiento, análisis) y de memoria (asociación)</i>	Foro de debate del taller
	10	<u>5</u>	Se les pide que elaboran en parejas un pequeño párrafo donde narren por escrito la historia que cuenta el video gestual que han visto.	Parejas	Comprensión audiovisual/ Comprensión literaria/expresión escrita/ <i>Estrategias sociales a través de la Interacción/ Evaluación/ Creatividad</i>	Padlet para escritura colaborativa

5	<u>6</u>	Los estudiantes interpretan una frase del escritor ruso León Tolstoi (1828-1910), y manifiestan en el foro si concuerdan o no con lo que expresa el autor.	Individual/ colectivo	Comprensión lectora/Competencia literaria/ <i>Interacción/ Estrategias cognitivas (razonamiento, análisis)</i>	Foro del taller
10	<u>7</u>	Se les indica a los alumnos que observen tres cuadros propuestos en la actividad y termina la frase incompleta que corresponde a cada uno de ellos, pensando en lo que habrá querido transmitir el pintor al crear su obra. Deben escribir la frase completa en el foro del curso.	Individual	<i>Estrategias de motivación/ Estrategias de compensación (significado dentro de un contexto)</i>	Foro del taller
15	<u>8</u>	Se les orienta que seleccionen un cuadro (pintura) y escriban un pequeño texto de no más de 5 líneas, describiendo lo que les transmite la obra seleccionada.	Parejas	Expresión escrita/Competencia literaria/Competencia comunicativa/Competencia gramatical y léxica/Competencia digital/ <i>Estrategias metacognitivas (organización, planificación, heteroevaluación) y sociales (interacción) Estrategias Cognitivas (razonamiento, análisis, resumen)</i>	Pizarra digital para la escritura «Padlet»
5	<u>9</u>	Luego intercambian los textos para revisión entre parejas señalando los errores encontrados y reflejando sugerencias de mejora.			Herramienta para crear pizarras digitales para la escritura «Padlet»
5	<u>10</u>	Se realiza una recapitulación de lo aprendido a través de la lectura de un cuadro resumen disponible en esta sesión del taller.	Individual	Comprensión lectora/ <i>Repaso de lo aprendido</i>	Taller digital
5	<u>11</u>	Se les orienta a los alumnos la tarea final del taller que consiste en escribir un microrrelato utilizando una frase propuesta en la instrucción de la actividad. Las instrucciones específicas de la tarea se enumeran en la siguiente sesión.	Parejas	Competencia literaria/Competencia comunicativa/ <i>Estrategia social (interacción)/ Estrategias metacognitivas (organización, planificación)</i>	Taller digital Pizarra digital (Padlet) creado por el docente para la escritura colaborativa
5ª (120 min)	10	<u>1</u>	Individual	Comprensión audiovisual/ <i>Estrategia de motivación mediante el video/Estrategias afectivas para reducir la ansiedad.</i>	<a href="#">Video en el taller</a>

5	<u>2</u>	Se comenta que antes de comenzar a elaborar el microrrelato propuesto como tarea final del taller, es importante que lean y analicen detenidamente las instrucciones específicas que aparecen enumeradas (guía del alumno).		Comprensión lectora/ <i>Estrategias la escritura</i>	Taller digital
10	<u>3</u>	Se les indica que la escritura se realizara a través de la herramienta pizarra para que el/la docente pueda asesorar el proceso de escritura colaborativa y ayudar a los alumnos con la revisión de la gramática, el léxico, la coherencia y cohesión de los textos, etc.	Parejas	Expresión escrita/ Competencia gramatical y léxica/ Competencia digital <i>Estrategias sociales (interacción)/ Estrategias Metacognitivas (organización, planificación, monitorización)</i>	Pizarra digital (Padlet) creado por el docente para la escritura colaborativa
10	<u>4</u>	En esta actividad se van orientando pautas específicas para el proceso de planificación del texto escrito y visualizan un pequeño documento orientativo (creado con la herramienta <a href="#">Genially</a> ) sobre los aspectos a considerar antes de la redacción.	Parejas	Expresión escrita/ Competencia digital/ Competencia comunicativa/ Competencia literaria/ <i>Estrategias cognitivas análisis, toma de notas) y metacognitivas (organización, planificación) /Estrategias sociales (interacción)/ motivación para la escritura</i>	Pizarra digital (Padlet) creado por el docente para la escritura colaborativa
20	<u>5</u>	Se les propone: seleccionar el tema en conjunto y luego dividir el trabajo entre ambos para que cada uno escriba una parte de la historia de forma independiente, sin dejar de incluir la frase propuesta en la tarea.	Individual/ Parejas	<i>Estrategias sociales (interacción)/ estrategias metacognitivas (organización, planificación)</i> Expresión escrita/ Competencia digital/ Competencia comunicativa/ Competencia literaria	Pizarra digital (Padlet) creado por el docente para la escritura colaborativa/ Actividades de sesiones anteriores/ Diccionarios en línea y/o en papel
20	<u>6</u>	Se introducen pautas para el proceso de textualización recordándoles que deben revisar, transformar, ajustar, ampliar y recortar para darle sentido a la obra. Podrán ir despejando dudas sobre coherencia, corrección o construcciones gramaticales en el foro de debate.	Parejas	Expresión escrita/Competencia gramatical/ Competencia comunicativa/ Competencia literaria/ Competencia digital <i>Estrategias de motivación/ metacognitivas (organización, planificación)</i>	Pizarra digital (Padlet) creado por el docente para la escritura colaborativa/ Foro de interacción en parejas/ Diccionarios en línea y/o en papel

				<i>Estrategias sociales (interacción)/ Estrategias de escritura (revisar, transformar, ajustar, ampliar, recortar, reformular)</i>	
20	<u>7</u>	Se les propone que revisen lo que ha escrito su compañero de trabajo, que colegien y definan entre ambos lo que se puede mejorar, sustituir o incorporar, utilizando estrategias de negociación.	Parejas	<i>Estrategias afectivas y sociales (interacción, negociación)/ Estrategias de escritura (reformulación, sustitución, revisión) Expresión escrita/ Competencia gramatical/ Competencia comunicativa/ Competencia literaria/ Competencia digital</i>	Pizarra digital (Padlet) creado por el docente para la escritura colaborativa/ Foro de interacción en parejas/ Diccionarios en línea y/o en papel
5	<u>8</u>	Se les indican a los alumnos algunos links correspondientes a diccionarios online que pueden consultar durante el proceso de escritura.	Parejas/ Individual	Competencia digital/Competencia gramatical/ Competencia comunicativa/ Competencia literaria/Interacción/ <i>Estrategias de escritura (textualización, revisión de diccionarios)</i>	Diccionarios: <a href="#">Español monolingüe</a> <a href="#">RAE</a> <a href="#">Google</a> <a href="#">WordReference</a>
20	<u>9</u>	Se les comenta a los alumnos que después de terminada la redacción del microrrelato vuelvan a revisarlo en conjunto, para unir los párrafos y las frases de la historia que han escrito, de manera coherente y cohesionada siguiendo el hilo de la narración.	Parejas	Expresión escrita/Léxico/ Competencia gramatical/ Competencia digital/Competencia comunicativa/ Competencia literaria/ <i>Estrategias sociales/ estrategias para desarrollar la escritura (revisión, repaso, evaluación)</i>	Pizarra digital (Padlet) creado por el docente para la escritura colaborativa/ Foro de debate para la interacción en parejas/ Diccionarios en línea y/o en papel
6ª (90 30 min)	<u>1</u>	En esta sesión los alumnos intercambian los trabajos para revisión. Cada pareja revisa un microrrelato que no es el suyo. Se les indica que durante la revisión deben verificar si existen errores ortográficos, gramaticales, si existe falta de concordancia y de coherencia del texto, disposición de los párrafos, y otros aspectos que consideren relevantes. Los revisores (alumnos) deben publicar las sugerencias	Parejas	Expresión escrita/ Competencia gramatical y léxica/Competencia comunicativa/ Competencia literaria/ Competencia digital/ <i>Estrategias sociales (interacción)/ Estrategias de escritura (revisión)</i>	Foro de interacción Pizarra digital (Padlet) creado por el docente para la escritura colaborativa

		pertinentes en el sitio para que los autores puedan realizar las correcciones finales.		<i>Estrategias metacognitivas mediante la heteroevaluación</i>	
		Se les indica que para realizar la evaluación de los trabajos los alumnos pueden consultar el cuadro resumido de referencia para la expresión escrita dentro de la propia sesión.			
30	2	Luego cada pareja de autores realiza las correcciones su microrrelato teniendo en cuenta las sugerencias propuestas por sus compañeros. Si alguna de las parejas no está de acuerdo puede plantearlo presentando argumentos válidos para llegar a un consenso mutuo a través de la negociación.	Parejas	Expresión escrita/ Competencia digital/ Competencia gramatical y léxica/ Competencia comunicativa/ Competencia literaria/ <i>Estrategias de negociación/ Estrategias sociales/Estrategias de escritura (corrección del propio texto)</i>	Foro de interacción/ Pizarra digital (Padlet) creado por el docente para la escritura colaborativa/ Diccionarios en línea y/o en papel
10	3	Terminadas las correcciones finales deben publicar en el sitio, los microrrelatos finales debidamente identificados con los datos de los autores.	Parejas	Competencia digital/ Competencia comunicativa	Pizarra digital (Padlet) creado por el docente para la escritura colaborativa
20	4	Para finalizar la sesión los alumnos deben responder a una ficha de auto y heteroevaluación, que le dará al profesor una idea general de la efectividad de este curso para la producción de textos narrativos o microrrelatos en español como lengua extranjera; así como los aspectos que deben ser corregidos y mejorados.	Individual/ Conjunto	Comprensión literaria/ Expresión escrita/ Competencia comunicativa/ <i>Motivación/ Evaluación</i>	Ficha interactiva elaborada en Google disponible en el taller

## **Anexo 7. Cuestionario intermedio de autoevaluación**

Tabla 8. *Ficha de autoevaluación.*

### **Respondan verdadero o falso según corresponda:**

1. Identificar las características del microrrelato ha contribuido a la consolidación de mis competencias discursivas y literarias.
  - a. Verdadero\_\_
  - b. Falso\_\_
2. A través de la lectura de estos tipos de textos he aprendido vocabulario nuevo.

- a. Verdadero\_\_
  - b. Falso\_\_
3. Para entender este tipo de obras, caracterizadas por un contenido breve pero complejo, he desarrollado estrategias de comprensión lectora y audiovisual que ampliarán mi competencia autónoma.
- a. Verdadero\_\_
  - b. Falso\_\_
4. El enfoque procesual dirigido a la lectura, que se estructura en actividades de pre, durante y pos-lectura, ha contribuido a desarrollar esta destreza.
- a. Verdadero\_\_
  - b. Falso\_\_

### ***Anexo 8. Cuestionario final de auto y heteroevaluación***

Selecciona en cada caso la o las opciones correctas para describir la experiencia de trabajo con el taller de escritura durante el proceso de aprendizaje respondiendo con total sinceridad.

Tabla 9. *Ficha de auto y heteroevaluación*

#### **Reflexión individual:**

1. ¿Qué opción seleccionarías para clasificar el grado de dificultad que representó para ti el desarrollo de este taller de escritura creativa? Selección única.
  - a) muy fácil\_\_
  - b) bastante fácil\_\_
  - c) aceptable\_\_
  - d) bastante difícil\_\_
  - e) muy difícil\_\_
  
2. ¿En qué medida consideras que el contenido didáctico de este taller ha contribuido para el desarrollo de tu competencia comunicativa en la lengua meta? Selección única.
  - a) absolutamente nada\_\_
  - b) muy poco\_\_
  - c) bastante\_\_
  - d) considerablemente\_\_
  - e) totalmente\_\_

3. ¿Piensas que las estrategias utilizadas en las fases de comprensión y producción del taller favorecieron el proceso de escritura creativa? Selección única.
- a) no favorecieron\_\_
  - b) favorecieron muy poco\_\_
  - c) favorecieron bastante\_\_
  - d) favorecieron considerablemente\_\_
4. ¿Fue difícil para ti familiarizarte con la tipología discursiva de los textos propuestos? Selecciona una opción. Selección única.
- a) muy fácil\_\_
  - b) bastante fácil\_\_
  - c) aceptable\_\_
  - d) bastante difícil\_\_
  - e) muy difícil\_\_
5. ¿Qué elementos de la narración te resultaron más difíciles de identificar durante el proceso de escritura? Selección múltiple.
- a) La definición de los personajes\_\_
  - b) El tipo de narrador\_\_
  - c) La acción narrativa\_\_
  - d) El tiempo narrativo\_\_
  - e) El espacio\_\_
6. ¿Consideras que utilizar estrategias de comprensión literaria y artística favorece el desarrollo de la motivación intrínseca para la escritura creativa de textos literarios y no literarios? Selección única.
- a) no favorece\_\_
  - b) favorece muy poco\_\_
  - c) favorece bastante\_\_
  - d) totalmente favorable\_\_
7. ¿Consideras ventajosa la explotación didáctica del microrrelato como estrategia para el desarrollo de la comprensión literaria y la competencia comunicativa? Selección única.
- a) nada ventajosa \_\_
  - b) aceptable\_\_
  - c) bastante ventajosa \_\_
  - d) muy ventajosa\_\_

8. ¿Consideras que has alcanzado tus objetivos con este taller de escritura? Selección única.

- a) absolutamente nada\_\_
- b) muy poco\_\_
- c) bastante\_\_
- d) considerablemente\_\_
- e) totalmente\_\_

#### En relación con la parte tecnológica:

9. ¿Cómo clasificas la funcionalidad de esta plataforma digital de trabajo? Selección única.

- a) nada funcional\_\_
- b) aceptable\_\_
- c) bastante funcional\_\_
- d) totalmente funcional\_\_

10. ¿Crees que están bien organizados los contenidos por sesiones? Selección única.

- a) totalmente desorganizados\_\_
- b) poco organizados\_\_
- c) bastante organizados\_\_
- d) muy bien organizados\_\_

11. Marca todas las frases con las que estés de acuerdo. Selección múltiple.

- a) \_\_ Los recursos digitales seleccionados para el desarrollo de las actividades **fueron** adecuados.
- b) \_\_ Los recursos digitales seleccionados para el desarrollo de las actividades **no fueron** adecuados.
- c) \_\_ Incluiría otros recursos aparte de los que están disponibles en el taller.
- d) \_\_ No incluiría otros recursos porque son suficientes los que están disponibles en el taller.
- e) \_\_ Los materiales didácticos presentados (dentro y fuera de la plataforma) para la realización de las actividades contenidas dentro de las seis sesiones de trabajo **son** suficientes para lograr los objetivos propuestos.
- f) \_\_ Los materiales didácticos presentados (dentro y fuera de la plataforma) para la realización de las actividades contenidas dentro de las seis sesiones de trabajo **no son** suficientes para lograr los objetivos propuestos.

#### Reflexión en grupo:

12. ¿Están satisfechos con los resultados obtenidos? Selección única.

- a) absolutamente nada\_\_
- b) muy poco\_\_
- c) bastante\_\_
- d) considerablemente\_\_
- e) totalmente satisfecho\_\_

13. ¿Como describirían la experiencia de interacción en parejas durante la escritura del microrrelato propuesto como tarea final? Selección única.

- a) muy difícil y nada productiva\_\_
- b) muy difícil pero ventajosa \_\_
- c) relativamente aceptable\_\_
- d) bastante ventajosa y muy productiva \_\_
- e) un éxito total\_\_

14. ¿Qué se podría mejorar? ¿Creen que se podría transformar algún contenido trabajado? ¿O alguna herramienta/recurso digital? Responde muy brevemente.

---

---

Disponible en <https://tinyurl.com/y9efbf4t>

## **Anexo 9. Solucionario**

Es importante indicar que en la versión digital del taller de escritura esta información se presenta de manera diferente, o sea, al terminar la actividad se le presentan al usuario las respuestas correctas e incorrectas cuando este pincha sobre el botón enviar.

### **Sesión 1. Actividad 10**

Respuestas correctas:

- a) Falso
- b) Falso
- c) Verdadero
- d) Verdadero
- e) Verdadero

### **Sesión 2. Actividad 3**

Correspondencia de la frase con el cuento al cual pertenece.

Cuento	Frase alusiva al cuento
<i>La noche boca arriba</i>	Iba paseando por la avenida y de repente se atraviesa una chica.
<i>El retrato oval</i>	Se volvió bruscamente para mirar a su bien amada: ¡Estaba muerta!
<i>El hijo</i>	Un tiro, un solo tiro ha sonado, y hace mucho.

### Sesión 2. Actividad 5

Soluciones: 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14

### Sesión 3. Actividad 3

Respuestas correctas:

- ✓ En aquel extraño lugar reinaba lo desconocido.
- ✓ Utilizó sus binoculares para observar a lo lejos.
- ✓ Permaneció inconsciente durante un rato cuando sintió la colisión.
- ✓ Estaba tan trastornado que solo decía cosas sin sentido.
- ✓ Estaba allí en el museo, al fondo del corredor, el proyectil responsable por aquella masacre.
- ✓ Llevaban allí toda la noche, sin embargo, desaparecieron a la luz de la alborada.
- ✓ Al principio estaba un poco inseguro, luego quedo convencido.
- ✓ Allí estaba el juez hablando de la guerra, el destino y la superioridad del hombre.

### Sesión 3. Actividad 7

- a) Nacimiento de Jesús
- b) Sí
- c) Sí
- d) La respuesta depende del criterio personal
- e) En el desierto
- f) Al recién nacido
- g) Que en la guerra no se justifican los medios para conseguir el objetivo

### Sesión 3. Actividad 11

Respuesta correcta:

Partes de la narración	Definición correcta
Planteamiento	Nos presenta una situación inicial, un conflicto que les sucede a unos personajes en un tiempo y en un lugar determinados.
Nudo	Los personajes se ven envueltos en el conflicto y actúan en función del objetivo que persiguen.
Desenlace	Se resuelve el conflicto. Puede tener un final feliz o trágico; positivo o negativo.

### Sesión 4. Actividad 3

Respuesta correcta:

<b>Tiempo</b>	Durante el transcurso de varios años.
<b>Espacio</b>	En el mismo lugar.

### *Anexo 10. Certificado de participación para el alumno*

