

## **La experiencia de la literatura: Una propuesta de taller de escritura creativa para aprendices de ele/L2**

*The Experience of Literature: A Proposal for a Creative Workshop for ELE/L2 Learners*

ROSANA ACQUARONI MUÑOZ  
Universidad Complutense de Madrid  
Rosana.Acquaroni@gmail.com

**Resumen:** Este artículo recoge una propuesta didáctica de taller de escritura creativa –que surge en el marco de la investigación llevada a cabo para mi tesis doctoral– concebido como espacio independiente al de la clase de ELE/L2, en el que puedan confluír aprendices con distintos niveles de dominio lingüístico y comunicativo y donde el principal objetivo sea desarrollar su escritura de manera más creativa, imaginativa y personal, al no tener que atender a las necesidades curriculares concretas impuestas por la práctica de la expresión escrita en el contexto de una clase regular. Tras una breve introducción, exponemos cuáles son sus fundamentos así como los detalles de su funcionamiento para poder llevarla a cabo.

**Palabras clave:** Literatura, escritura creativa, didáctica, español para extranjeros, competencia metafórica

**Abstract:** This article deals with a proposal to teach a creative writing workshop –which arose as a result of my doctoral thesis– which goes beyond the classroom and which is addressed to learners of different language levels and communication skills. The main goal of the workshop would be to develop the learners’ writing in a more creative, imaginative and personal way without the specific curricular requirements of the school classroom. After a brief introduction, the basis and details of the workshop are outlined so that it can be put into practice.

**Keywords:** Literature, creative writing, didactics, Spanish as a foreign language, metaphorical competence

## 1. Introducción

Todos hemos detectado alguna vez que, a medida que avanzaba el curso, nuestros estudiantes demostraban un mayor interés por incorporar a la dinámica del aula la lectura de textos literarios, así como por tener la oportunidad de abordar sus composiciones con mayor libertad y creatividad, tanto en lo que respecta a la elección de los temas como en lo que se refiere a su textualización.

De esta constatación surge esta propuesta de taller de escritura creativa concebido como un espacio independiente al de la clase de español, donde puedan confluír aprendices con diferentes niveles de dominio de lengua (de A2 en adelante), y que nos permita canalizar e instrumentalizar ese deseo de mayor libertad y creatividad utilizando exclusivamente textos literarios y dedicando más tiempo a desarrollar cada uno de los procesos cognitivos que son activados durante la composición de un texto (planificación, textualización y revisión)<sup>1</sup> así como mejorar su competencia metafórica.<sup>2</sup>

## 2. Fundamentos

Nuestra propuesta didáctica se encuadra en el modelo de enseñanza comunicativa basada en tareas.<sup>3</sup> Adoptamos el taller como modalidad organizativa porque nos parece que está en total sintonía con un diseño curricular abierto y centrado en el alumno, capaz de favorecer su autonomía en el aprendizaje y permitir que sean sus integrantes los que terminen de concretar el currículo mediante la toma de decisiones colectivas e individuales. En este sentido, el taller promueve la gestión conjunta de los procesos de aprendizaje por parte del coordinador y de sus integrantes; posibilita la interacción, el intercambio de experiencias, la experimentación y la cooperación entre ellos; permite al coordinador delegar en el grupo gran parte de las decisiones sobre qué actividades y propuestas se van a llevar a cabo.

Un taller de escritura creativa ofrece, asimismo, la oportunidad de dedicar tiempo a capacitar al alumno para la “apreciación estética de la literatura” (MCER, 2002: 139) dentro de lo que supone el pleno desarrollo de su competencia plurilingüe y pluricultural.<sup>4</sup> De hecho, el MCER (2002: 57-58) ya contempla la posibilidad de concretar la incorporación de la literatura como material didáctico mediante “actividades estéticas de expresión, comprensión, interactivas o de mediación”, tanto orales como

---

<sup>1</sup> Véanse Flower y Hayes (1981) y Cassany (1989, 1998).

<sup>2</sup> Para desarrollar el concepto de competencia metafórica consúltese Acquaroni Muñoz (2008).

<sup>3</sup> Para establecer la distinción entre modelo de enseñanza basado en tareas y la enseñanza mediante tareas consúltense: Martín Peris (1995: 491); Estaire y Zanón (1990); Hernández y Zanón (1990).

<sup>4</sup> Consúltese MCER (2002: 58; 96-98).

escritas, vinculándolas a la escritura creativa dentro de los usos imaginativos y artísticos de la lengua.

Los textos literarios se incorporan en nuestra propuesta de taller con el propósito de revelar algo significativo a cada uno de sus integrantes; de despertar su interés y sus ganas de interactuar; de responder a su estímulo de modo personal y creativo. Su función es convertirse en punto de arranque para impulsar, motivar y generar, en definitiva, el deseo de escribir.

No olvidemos que la literatura contempla, en toda su potencialidad, las múltiples posibilidades expresivas que se pueden atribuir a una lengua, o, en palabras de Coseriu (1987: 14): “representa la plenitud funcional del lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes (...)”, frente a los denominados lenguajes objetivos que, en aras de la claridad, reducen la plena funcionalidad del lenguaje. Cualquier obra literaria pretende, antes que nada, suscitar el interés del lector y desencadenar algún tipo de reacción emocional o intelectual en él; ese efecto reactivo se consigue, sobre todo, a través del trabajo con el lenguaje. Poner en contacto a nuestros aprendices con esa potencialidad sin restricciones, en el marco de un espacio abierto a la experiencia individual y compartida como es un taller de escritura creativa, constituye nuestro objetivo esencial.

Si bien es cierto que siempre hemos defendido y defendemos la desacralización del texto literario<sup>5</sup> cuando de lo que se trata es de incorporarlo como material de aula para permitir, así, cierto grado de manipulación didáctica desde planteamientos comunicativos, no hay que perder de vista que, en el otro extremo de la sacralización acecha siempre el peligro de caer en su banalización. Estamos de acuerdo con Martínez Sallés (1999: 21) cuando afirma que: “Limitar las actividades de trabajo con textos literarios a los meros aspectos de manipulación formal es desaprovechar la inmensa capacidad de evocación, podríamos decir de “seducción”, de esta clase de textos”. Es precisamente ese poder de evocación el que vamos a tratar de poner en juego a lo largo de la experiencia de taller.

Es innegable que los aprendices de L2/LE, pueden encontrar dificultades a la hora de tener que comprender y apreciar un mensaje literario. Sin embargo, creemos que es posible que puedan llegar a comprenderlo, incluso a disfrutarlo aunque no lo hagan de la misma manera o en los mismos términos que cualquier otro lector (nativo o no). No se trata, pues, de pretender que perciban una obra literaria en español de la misma manera que lo harían en su propia lengua o que intenten equipararse a un lector nativo. Hay que empezar por aclarar que el hecho de ser nativos no nos convierte en modelo de referencia para nuestros aprendices. No existe un grado ideal de comprensión escrita, ni siquiera para los lectores nativos más competentes. Un texto —y más si es literario—

---

<sup>5</sup> Véase Acquaroni Muñoz (2008).

constituye siempre una fuente inagotable de sentido. Por ello, se trata de interactuar con lo escrito para llegar a habitar el texto de algún modo; de hacer que cada lector –nativo o no nativo– se apropie de sus espacios de connotación y sea capaz de percibir tanto lo que está escrito como lo que se sobreentiende (Sanz Pastor, 2006), pero partiendo de sus conocimientos previos y su imaginario personal.

Por otro lado, tampoco negamos que dicha recepción del texto literario percibido como unidad de comunicación se puede ver enriquecida si los integrantes del taller cuentan con ciertos conocimientos procedentes de los estudios literarios. Estos conocimientos constituyen la denominada competencia literaria que Bierwisch (1970: 98) definió como una capacidad humana específica (*human ability*) que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos, y que contempla la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para disfrutar y comprender diversas tipologías de textos literarios, el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos, así como, la capacidad para su apreciación estética. Sin embargo, tal y como apuntaba Lázaro Carreter (1987: 169-170): “Hay tantas variedades de competencia literaria como lectores. Y es en ellos donde se promueve o queda inactivo el valor artístico. (...) no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal”. En consonancia con esta creencia, adoptaremos en nuestro taller propuestas<sup>6</sup> que defiendan la incorporación escalonada de actividades conducentes a promover la competencia literaria, empezando por un acercamiento global, incluso sensorial e intuitivo de los textos. En cuanto a los datos pertenecientes a la historia de la literatura (autores, épocas, corrientes estéticas, etc.) conviene dosificarlos y adaptarlos al nivel de lengua de los aprendices, y no olvidarnos de que no constituyen un objeto de aprendizaje en nuestro taller. Lo mismo sucede con aquellos conocimientos vinculados a la teoría de la literatura: son muchos los conceptos teóricos que nos pueden ser útiles dentro del taller, no sólo para que el aprendiz sea capaz de aprehender el sentido de determinado texto literario, sino para que pueda ahondar en su propia competencia comunicativa. Sin embargo, estamos con Gower (1986) cuando considera que la introducción de terminología especializada sobre estilística no facilita el trabajo con el texto literario en el aula, sino que lo complica. Esto no significa que tengamos que desterrar del todo su utilización, siempre y cuando esté justificada. En cualquier caso, insistimos en el hecho de que ninguno de estos dos tipos de conocimiento –histórico y teórico– constituye en sí mismo un objetivo de aprendizaje ni un elemento imprescindible para llevar a cabo nuestra propuesta de taller.

### **3. Puesta en práctica**

Nuestro taller de escritura creativa se organiza a partir de un conjunto de tareas que definimos, basándonos en Martín Peris (1995: 349), como “todas aquellas acciones o procesos que el grupo de aprendizaje [en

---

<sup>6</sup> Véase, por ejemplo, la de Martínez Sallés (2004).

nuestro caso, los integrantes del taller de escritura creativa] lleva a cabo (...), en relación directa con la consecución de su objetivo y cuya realización está sugerida, indicada o inducida por el contenido de [los materiales]”. De esta manera, se incluyen actividades que:

se realizan de forma individual, en parejas o pequeños grupos, o en toda la clase; procesos mentales, verbales o de interacción; de observación, de práctica o de reflexión; de organización, control y evaluación del proceso; aquéllas que atañen al conocimiento y uso de la lengua, y aquellas otras que se relacionan con la dinámica del grupo o con las reacciones subjetivas emocionales a las vivencias experimentadas en el aprendizaje.

Como podemos apreciar, esta concepción de tarea, en la que se integra no sólo el desarrollo comunicativo (*procesos verbales y de interacción*) y cognitivo (*procesos mentales*) del aprendiz sino también su desarrollo actitudinal (*reacciones subjetivas emocionales a las vivencias experimentadas en el aprendizaje*) se asemeja a lo que Ribé (1997: 42-43), dos años después, denominaría *redes de tareas (subsistemas)* o tramas creativas que “nace[n] en el aula, se planifica[n] y monitoriza[n] día a día” y que se pueden considerar “estructuras multi-episódicas que, al igual que un proyecto de empresa o una novela, se desdoblán en una serie de eventos entrelazados aunque autónomos, siendo cada uno de ellos una tarea” .

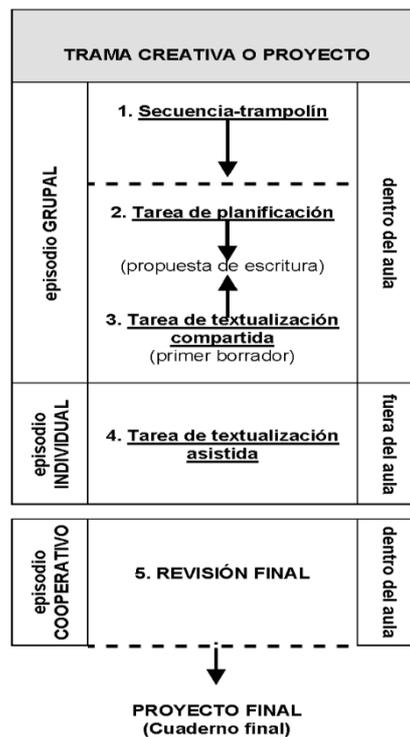


Fig. 1. Esquema general de la secuenciación didáctica (Acquaroni Muñoz, 2008: 337)

Como podemos apreciar en el esquema anterior (Fig.1), nuestro taller despliega su actividad en cinco tareas o episodios *entrelazados* pero *autónomos* que, sumadas, constituirán una trama creativa o proyecto. El número de tramas creativas que se pueden llegar a construir a lo largo de un curso es variable y dependerá directamente del número de horas de las que dispongamos para llevar a cabo el taller. Cada trama creativa o macro-tarea que se genere en el taller tendrá como objetivo producir escritura orientada hacia lo literario y formará parte de un proyecto común que se concretará en un producto final compartido, el proyecto final o Cuaderno final: una antología de textos escritos seleccionados por los integrantes y que podrá ser publicado en papel o en formato electrónico.

Las tres primeras tareas (secuencia-trampolín, planificación y textualización compartida), configuran un episodio de carácter grupal que se lleva a cabo dentro del aula. Calificamos de “asistida” la textualización que el aprendiz desarrolla fuera del aula, porque, a pesar de tratarse de procesos individuales, cuentan en todo momento con el potencial apoyo del coordinador. Estas cuatro tareas permiten trazar un recorrido didáctico flexible y maleable, transitado y compartido por todos y cada uno de los participantes en la experiencia de taller.

La tarea de revisión final constituye en sí misma una trama creativa independiente que se pondrá en marcha en las últimas sesiones del taller. A diferencia de las anteriores, no tiene como objetivo la comprensión o la producción escritas, sino la elaboración de la antología o proyecto final a través del trabajo cooperativo que, a diferencia del grupal, despliega toda una serie de destrezas de colaboración e implica necesariamente el reparto de responsabilidades entre sus integrantes (selección de textos e ilustraciones –fotos, dibujos–, invención del título, creación de secciones, cuidado de la edición, etc.).

Conviene recordar también que esta estructura secuencial basada en tareas responde, por un lado, a los procesos cognitivos ya mencionados que tienen lugar durante la composición de un texto y, por otro, al deseo de favorecer el aprendizaje significativo: desarrollar un aprendizaje gradual de nuevos contenidos a partir de los conocimientos ya asimilados por el aprendiz, pero teniendo en cuenta que, como puntualiza Martín Peris (1995: 343):

El concepto de aprendizaje significativo remite a la vivencia del aprendizaje en el aquí y ahora de la clase, y no únicamente por referencia a los fines u objetivos que se pretenden alcanzar en un futuro más o menos próximo. Las necesidades a que deben dar respuesta los materiales no son únicamente necesidades finales, sino también necesidades inmediatas; no son únicamente necesidades objetivas, sino también subjetivas.

En este mismo sentido se pronuncia Cassany (1999: 208) cuando considera que hay que evitar que la clase, en nuestro caso el taller, se convierta en el campo de “entrenamiento o de preparación para la prueba final”.

Por lo tanto, las distintas tareas que compongan las tramas creativas desarrolladas en el taller no sólo se deberán justificar como un paso más para posibilitar la consecución del proyecto o tarea final (la elaboración y publicación de la antología), sino que cada una tendrá que desarrollar sus propios objetivos:

TRAMA CREATIVA	OBJETIVOS
Secuencia-trampolín	Provocar el deseo de escribir
Tarea de planificación	Organizar el trabajo
Tarea de textualización compartida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar y negociar la propuesta de escritura</li> <li>• Iniciar la redacción (primer borrador)</li> </ul>
Tarea de textualización asistida	Composición del texto

Fig. 2. Objetivos de las tramas creativas

### 3.1. La secuencia-trampolín

La secuencia-trampolín cumple una doble función. Por un lado, constituye para el aprendiz un material de referencia; un punto de anclaje que le proporciona cierta seguridad para iniciar el proceso de escritura creativa, al dotarlo de recursos a los que poder acudir en cualquier momento; por otro, sirve de “trampolín” –de ahí su denominación–, o estímulo para impulsar sus deseos de escribir.

Es el material más consolidado, ya que debe ser diseñado de antemano por el coordinador<sup>7</sup> y en su elaboración no participan los integrantes del taller. Está compuesta por una serie de actividades de colectura –o lectura compartida y realizada dentro del aula– que giran en torno a un mismo texto literario, escogido también por el coordinador, y organizadas de acuerdo con las tres etapas de comprensión lectora entendida desde un enfoque interactivo: 1. Contextualización, preparación o encuadre; 2. Descubrimiento y comprensión; 3. Expansión.<sup>8</sup>

La colectura nos permite no sólo “arrancar”, “desbloquear”, desviar la tensión que provoca la incertidumbre del comienzo hacia un texto que funciona como mediador, sino fomentar actitudes de crítica constructiva, así como elaborar una interpretación del texto enriquecida por las opiniones y percepciones de los demás integrantes del taller. La secuencia-trampolín suele cerrarse con una breve actividad de escritura controlada

<sup>7</sup> Para ver un ejemplo de secuencia-trampolín véase el Anexo. Puede encontrar otros ejemplos en Acquaroni Muñoz (2007).

<sup>8</sup> Véase Acquaroni Muñoz (2008: 323-329).

que puede constituir el punto de partida para generar en el grupo la verdadera propuesta de escritura. Otra manera de cerrar esta primera trama creativa puede ser desarrollar una actividad de escritura colectiva – coescritura– dirigida por el coordinador.

### **3.2. Tarea de planificación**

La tarea de planificación constituye la antesala de la experiencia creativa; su objetivo es generar una propuesta de escritura negociada entre todos los participantes en el taller. Como apunta Ribé (1997: 43):

Tanto si ha surgido espontáneamente en clase, como si ha sido propuesto por el profesor, derivado de un texto o del propio contexto, el núcleo inicial de una T3 [trama creativa] (...) empieza, tras una negociación previa de tema, a crecer mediante procesos creativos hasta convertirse en una red interactiva integrada y organizada (trama) para desembocar en un producto final compartido por un grupo o por la clase o bien en una serie de productos entrelazados.

Se inicia, así, la fase más comprometida y arriesgada para el coordinador: la realización de un proyecto abierto a las decisiones de los alumnos que integran el taller y relacionado con sus propios intereses. A partir de aquí ya no hay un guion preestablecido al que aferrarse. La acción docente queda en gran medida supeditada, por un lado, a las necesidades y sugerencias que vayan apareciendo durante el desarrollo de las distintas tareas y, por otro, al grado de motivación e implicación de sus integrantes.

Las actividades grupales desplegadas a lo largo de la secuencia-trampolín sirven, en cierto modo, de ensayo para iniciar la tarea de planificación y pueden ser expandidas en múltiples direcciones. Aprovechamos el rescoldo dejado por la lectura compartida, las resonancias de las distintas interacciones producidas a lo largo de esas actividades, para ir, poco a poco, desprendiéndonos, separándonos del texto-trampolín con el fin de poder concebir nuestra propia propuesta de escritura. En este momento puede surgir la necesidad de realizar lecturas complementarias o adicionales. En ocasiones, la última actividad de la secuencia-trampolín constituye el verdadero detonante, el punto de partida para la negociación de la propuesta de escritura; sirve como un primer bosquejo que se expande en otras direcciones.

### **3.3. Tarea de textualización compartida**

Se trata del primer proceso de textualización que abordamos como grupo, ya que se realiza en el mismo taller al finalizar la secuencia-trampolín. Estamos de acuerdo con Kohan (2004: 16) cuando afirma que no se puede hablar de taller si no hay producción escrita durante el encuentro. A pesar de que la textualización constituye un proceso individual, los integrantes tienen en todo momento la oportunidad de interrumpir su trabajo para intercambiar o compartir ideas entre ellos o de recurrir al coordinador para

exponerle sus dudas al hilo de lo que están escribiendo. En ocasiones, también es el momento de modificar la propuesta de escritura negociada durante la tarea de planificación, al comprobar sobre el papel las dificultades reales que su materialización comporta.

Otra ventaja de comenzar escribiendo en el espacio compartido del taller es que ponemos a disposición de sus integrantes una serie de recursos (diccionarios bilingüe y monolingüe, de sinónimos, conexión a Internet, etc.) con los que, en algunas ocasiones, no cuentan fuera del aula. En esta fase podemos incorporar música de fondo, propuesta por el coordinador o por algún integrante, así como el ordenador portátil, ya que se trata de una herramienta que algunos alumnos quieren incorporar desde el principio a la tarea de textualización porque, según manifiestan, se sienten más cómodos, se centran mejor en la tarea de redacción y les resulta más gratificante.

Finalizada la tarea de textualización compartida de la propuesta de escritura negociada por el grupo, cada integrante contará con un plazo límite negociado en el taller (por ejemplo, cinco días) para entregar la primera versión. Esta entrega es la única obligatoria. El coordinador, a su vez, se comprometerá a devolvérsela comentada una semana después de la entrega.

Una vez que el coordinador devuelve a cada integrante la primera versión comentada se iniciará el proceso de textualización asistida, que puede prolongarse, como veremos a continuación, durante todo el tiempo que dure la experiencia de taller.

### **3.4. Tarea de textualización asistida**

Entendemos por textualización asistida un proceso individual de composición escrita recursivo y cíclico que se desarrolla ya fuera del taller y en el que interviene solo el coordinador. Con la tarea de textualización asistida la actividad productiva se traslada, así, fuera del aula. Cada integrante se dedica por separado y de forma individual a la construcción de sus propios textos. Sin embargo, aunque la tarea de escritura se realiza en solitario, el alumno tiene la posibilidad de ponerse en cualquier momento en contacto con el coordinador para pedirle ayuda o para entregarle, a lo largo del curso, diferentes versiones del texto (o textos) en el que esté trabajando. Se respeta el ritmo de cada integrante y la iniciativa para entablar estos contactos con el coordinador. Sólo existe una fecha obligatoria de entrega de la primera versión de cada propuesta de escritura. El coordinador se convierte por primera vez en destinatario de cada uno de los textos. En esa primera revisión pautada es muy importante que el coordinador fomente el ingenio creativo, pero teniendo en cuenta cuál es el nivel de dominio lingüístico y comunicativo de cada integrante, y, al mismo tiempo, los oriente sobre el cumplimiento de los rasgos de textualidad. También es fundamental que los asistentes al taller entiendan que no se trata de repetir los discursos conocidos, sino de descubrir nuevos caminos de expresión personal a partir de la transformación de lo ya

conocido. Para ello, es fundamental que releen lo escrito para comprobar si se va ajustando a aquello que quieren expresar. Como explica Pampillo (1982: 22): “No es raro que el que escribe, en la relectura constante que de su texto hace, descubra significaciones nuevas y mecanismos más complejos e interesantes que lo que él creyó haber producido”.

Entre las indicaciones y comentarios que cada alumno recibe sobre esta primera versión, puede estar la recomendación de alguna lectura literaria adicional que el coordinador considere especialmente útil para desarrollar determinado aspecto del texto.

El borrador inicial se va enriqueciendo, así, poco a poco, a medida que surgen nuevas ideas, fruto del contacto con el coordinador, los compañeros, los nuevos textos (no sólo las lecturas literarias adicionales sino los textos propuestos en cada nueva secuencia-trampolín, teniendo en cuenta que el proceso de textualización asistida es, dijimos, recursivo y cíclico y se ve incrementado a medida que avanza el curso y se incorporan otras propuestas de escritura.

Otra cuestión muy importante y que debe quedar clara desde el principio como norma de funcionamiento en el taller es la necesidad de que cada integrante conserve todo su material de trabajo (anotaciones, esquemas, primeros borradores) hasta el final de la experiencia, porque le va a hacer falta, sobre todo, en la última fase de revisión.

### **3.5. Revisión final**

Este último episodio constituye una trama creativa independiente que se lleva a cabo en cooperación con el fin de confeccionar entre todos la tarea final consistente en una selección de textos producidos por cada integrante (Cuaderno final), y que convierte al grupo en protagonista del proceso y a la interacción entre sus miembros en la base para su desarrollo. La tarea de revisión se articula de acuerdo con los parámetros propios del aprendizaje cooperativo:

- Interdependencia positiva entre los alumnos.
- Fomento de la responsabilidad individual (cada alumno se considera responsable de alcanzar el objetivo colectivo).
- Formación de destrezas colaborativas.
- Disponibilidad y mutuo apoyo entre los integrantes del taller.

Si bien es cierto que es fundamental durante toda la experiencia ahondar en la conciencia de pertenencia al grupo, es ahora cuando ésta cobra mayor relevancia operativa. Si no existe esa responsabilidad individual, el proyecto final no saldrá adelante. Las destrezas colaborativas, que se han ido desplegando tienen ahora que aplicarse a una tarea común en la que cada integrante presta su ayuda a otros compañeros de acuerdo a una colaboración positiva en ambas direcciones: los que ayudan también están fortaleciendo sus conocimientos porque tienen la oportunidad de verbalizarlos y tomar conciencia de ellos.

Si la mediación entre los integrantes del taller ya constituye una práctica importante desde el comienzo de la experiencia –teniendo en cuenta los posibles desajustes que se producen entre ritmos de aprendizaje y producción escrita como consecuencia de las diferencias de nivel de dominio de la lengua o de las variables de aprendizaje que presenta cada aprendiz–, en el momento de plantear la preparación de la antología final su práctica se hace imprescindible. Cada integrante se convierte ahora en destinatario de los productos de sus compañeros. Se leen entre ellos, dialogan sobre sus textos, para poder decidir cuáles entrarán a formar parte de dicha selección. Esta cooperación entre iguales es una contribución más al desarrollo integral del aprendiz y a la evaluación formativa de la experiencia.

### **3.6. El papel del coordinador**

El papel que asignamos al coordinador dentro del taller es, a la vez, complejo (facilitador, dinamizador, moderador, mediador, observador, tutor, etc.) y dinámico: varía de acuerdo con la trama creativa o proyecto que se esté desarrollando en cada momento. En líneas generales, podemos decir que el coordinador debe desplegar las siguientes competencias:

- Saber preguntar, saber escuchar, saber responder y saber respetar.
- Saber gestionar y dinamizar grupos, reorientándolos hacia aportaciones positivas.
- Ser capaz de enlazar el conocimiento teórico con el práctico.
- Contribuir a hacer del taller un espacio abierto no sólo a la producción creativa sino a la reflexión y argumentación de las ideas, a la comunicación y a la cooperación entre sus integrantes.

El coordinador es también el responsable de resolver cuestiones organizativas que giran en torno a la distribución de los integrantes según los distintos modelos de interacción; la temporización de los proyectos, la provisión de recursos, la fijación de plazos de entrega, etc.

Durante el desarrollo de la secuencia-trampolín, el coordinador se sitúa en el lugar de mediador entre el grupo y el texto; su función es la de facilitar la realización de las distintas actividades que la componen para asegurar, no sólo la comprensión del texto-trampolín sino también la aparición de “procesos de resonancia individual” (Ribé, 1995: 40) que enriquezcan los contenidos objeto de aprendizaje y los conviertan en significativos para cada integrante. No olvidemos la importancia que tiene para el posterior desarrollo del proyecto lo provocado o “impulsado” por la secuencia-trampolín.

La función del coordinador durante el desarrollo de la tarea de planificación es delicada, al no contar con nuevos materiales en los que apoyarse, ni tampoco con un guion pautado de cómo tiene que intervenir

en cada momento. Depende, en gran medida, de los acontecimientos significativos que vayan desencadenando sus alumnos. Su actuación está encaminada a facilitar el establecimiento de la propuesta de escritura, generada en el grupo y negociada entre todos. En estos momentos de desarrollo cobra especial importancia el hecho de que el coordinador no se precipite en sus intervenciones, movido por la urgencia de que surja o se perfile por fin la propuesta definitiva de escritura. Una vez establecida la propuesta será el momento de fijar la fecha para la entrega de la primera versión. El coordinador del taller ejerce como mediador cuando:

- Clarifica las intervenciones que sean más confusas, ayudando a parafrasear, completar o reformular el contenido del mensaje.
- Incluye preguntas de apoyo para desarrollar aspectos concretos de lo dicho.
- Plantea nuevas cuestiones o propone otras ideas relacionadas con el tema que está siendo desarrollado por el grupo, pero que no habían sido mencionadas hasta ese momento.
- Ayuda a hacer balance, recuerda lo dicho en relación con el texto (secuencia-trampolín).
- Por otro lado, actúa como moderador y dinamizador cuando interviene para:
  - Distribuir los turnos de palabra.
  - Equilibrar las intervenciones que se suceden de manera espontánea.
  - Reconducir el debate encauzándolo hacia centros de interés que sean relevantes.
  - Animar a hablar a los más reticentes y limitar el tiempo a los que tienen tendencia a monopolizarlo.
  - Poner fin a la tarea, sintetizando lo más destacado.

Como sabemos, la siguiente fase del proyecto, que hemos denominado tarea de textualización compartida, puede servir para generar otra propuesta de escritura (poniendo en común los primeros borradores), o emplearse para terminar de perfilar la propuesta ya existente. En cualquier caso, se trata de una etapa de gran importancia, que constituye el primer peldaño del proceso de escritura individual o textualización asistida (sobre todo cuando el alumno, en lugar de trazar un primer borrador, elabora un texto más definitivo). La posición que ocuparía el coordinador en esos momentos es la de observador atento que se sitúa fuera de la actividad desplegada por los integrantes del taller, pero que, sin embargo, está disponible en todo momento para ser consultado de forma individual o para intervenir a petición de cualquiera de ellos (dando indicaciones, haciendo sugerencias que le sirvan a todo el grupo, etc.). Cuando esto sucede, el coordinador comparte con el alumno la lectura de su borrador y a medida que escucha sus inquietudes, deseos y dudas, le ayuda a clarificar

las ideas sobre lo que quiere escribir, cómo lo quiere expresar, cuáles son los planes de escritura que tiene que seguir, etc. El alumno puede también pedir tiempo al coordinador para leer a todo el grupo lo que está escribiendo, con el fin de compartirlo con sus compañeros. En cualquiera de las dos circunstancias (consulta individual al coordinador o lectura a todo el grupo por parte uno de sus integrantes), estamos de acuerdo con Cassany (2003: 65) cuando dice que: “Al verbalizar sus impresiones, el alumno adquiere más conciencia sobre su texto y su proceso de composición, aprende a relacionarse con la escritura de un modo más dúctil; en definitiva, crece como autor”.

También es el momento de que el coordinador, aprovechando una pregunta individual de algún alumno, muestre, verbalice o ejemplifique aquellos aspectos concretos que puedan servir para profundizar en la tarea de textualización. Cassany (2001) destaca en el punto número siete de su *Decálogo* la importancia de que el coordinador escriba en el aula:

La mejor manera de aprender a escribir es también poder “ver en acción” a un experto que ejemplifica las distintas técnicas y tareas mentales y físicas de que se compone, es poder “participar” con un experto en la producción de un texto en una situación comunicativa real. (...) Debe ponerse a escribir con sus alumnos, sin dilación: escribiendo su propio texto ante ellos, ejemplificando para ellos el funcionamiento de una técnica, ayudando a alumnos concretos a desarrollar su propio texto, etc.

Una forma de articular esta práctica en la que el coordinador escribe delante de todos, verbalizando incluso algunos de los procesos cognitivos de composición por los que atraviesa, es escribir un texto colectivo en el que participen todos y cada uno de los integrantes.

Durante la tarea de textualización asistida, la relación que se establece entre aprendiz y coordinador es muy estrecha. El coordinador debe estar disponible cuando el alumno tome la iniciativa de acercarse para comentar con él el proyecto de escritura en el que está embarcado. Su primera función consiste en entablar esa relación cordial, creando un clima relajado y de mutua confianza. El aprendiz tiene que percibir en todo momento que valoramos su escrito, y que no estamos juzgándolo. De hecho, cualquier texto “en construcción” puede ser mejorado si trabajamos en él y reorganizamos o limamos determinados aspectos. Esta interacción entre coordinador y alumno será más provechosa para éste último en la medida en que contribuya a desarrollar su autonomía capacitándolo para:

- Detectar imprecisiones en sus propias producciones escritas.
- Discriminar aquello que es esencial de lo que es superfluo y ser capaz de eliminarlo.
- Darse cuenta de cuáles son las potencialidades que encierra su proyecto y cómo puede operar para desarrollarlas.

- Ser capaz de renunciar a lo propio en beneficio del texto.
- Ayudar al aprendiz a desarrollar mecanismos cognitivos de autorregulación (*monitor o control*) que le permitan tomar conciencia de su proceso de elaboración para poder llegar a autodirigirlo.

Partimos siempre de sus aciertos, poniéndolos de relieve, y dosificamos muy bien las indicaciones y comentarios que tengamos que hacerle. No es conveniente abrumar al alumno atosigándolo con tareas adicionales de corrección lingüística. Hay que tener presente en todo momento que en nuestro taller confluyen aprendices que pertenecen a diferentes niveles de dominio lingüístico y comunicativo; que para esta propuesta didáctica la corrección lingüística no constituye un centro de atención ni un objetivo declarado, sino un aspecto contingente, teniendo en cuenta que la actividad del taller ya se justifica en sí misma como experiencia de escritura.

Pero, entonces, ¿cómo proceder ante los errores gramaticales (producciones anómalas o desviadas)? Cuando se trata de errores aislados no se tachan, ni se reemplazan por el término o la forma correcta; sólo se indican o se señalan cuando consideramos que el alumno está en disposición de poder subsanarlo. Un buen procedimiento es pedirle que vuelva sobre su texto, pero atendiendo únicamente a determinado aspecto que le hemos marcado (tiempos verbales de su narración, orden de los acontecimientos, concordancia, etc.). Otra posibilidad es remitirle a recursos externos (materiales lexicográficos, diccionarios, recursos electrónicos, etc.) que le pueden ayudar a solventar esos obstáculos de carácter normativo que dificultan el proceso de composición.

Estas intervenciones del coordinador se deben llevar a cabo durante el proceso de textualización (tanto compartida como asistida), que es cuando son de verdadera utilidad para el alumno, porque pueden ser incorporadas en la redacción del texto; sin embargo, “no es positiva cuando se realiza al final del proceso (versiones finales)” (Cassany, 1989: 54).

El coordinador también tendrá en cuenta esta progresión del proceso de escritura, ya que, como hemos apuntado ya, los alumnos deben conservar las distintas versiones hasta el final. El aprendiz no recibe calificaciones durante el proceso de textualización; sino comentarios, sugerencias, puntualizaciones de un oyente o lector interesado, el coordinador, que los acompaña en su camino. A lo largo de las tareas de textualización, el coordinador también puede intervenir sugiriendo al alumno distintas soluciones posibles o dejándole en su correo electrónico lecturas complementarias y direcciones de páginas web que le puedan ser de utilidad en algún sentido.

El día que el coordinador devuelve a cada integrante del taller la primera versión de un proyecto puede aprovechar también para hacer algunos breves comentarios generales sobre los textos, que le parezcan provechosos para todos. Existe también la posibilidad de que, siempre con

el permiso del alumno, elija un texto que considere útil para ilustrar un aspecto concreto que afecte a todo el grupo, y lo fotocopie para comentarlo y valorarlo en el taller, con la participación de todos los integrantes. En otras ocasiones es el propio autor el que solicita al coordinador que sea leído su texto en sesión plenaria. En ambos casos el autor toma notas durante la exposición sobre su escrito para poder reformularlo aprovechando las ideas que le va aportando no sólo el coordinador, sino sus propios compañeros.

En la etapa de la revisión, cuando el objetivo es la publicación del Cuaderno final, desde el momento en que adoptamos un planteamiento cooperativo del aprendizaje desterramos la idea de que sea el coordinador el único que tiene capacidad para corregir; lo que hacemos es descentralizar la tarea, de tal modo que todos sus integrantes se responsabilicen de la corrección de todos y cada uno de los

### **3.7. La evaluación**

Teniendo en cuenta las características que definen y regulan la experiencia del taller que proponemos, no parece sencillo adoptar un método de evaluación capaz de verificar y cuantificar de manera objetiva, válida y fiable la consecución de nuestros objetivos. ¿Cómo medir, por ejemplo, el incremento de la capacidad para disfrutar más de la literatura en la lengua meta o para la apreciación estética? Por otra parte, la expresión escrita en general se define, desde una perspectiva evaluadora, como “una prueba subjetiva ya que no se puede prever o predeterminar la posible respuesta del candidato” (Eguiluz Pacheco y Eguiluz Pacheco, 2004: 1010). En el caso de las producciones escritas generadas dentro de un taller de escritura creativa, esta subjetividad adquiere, además, otras connotaciones: es evidente que un taller de estas características genera una sustancia pedagógica que, en numerosas ocasiones, es difícil de aprehender y, mucho menos, de cuantificar. De hecho, no consideramos recomendable, en nuestro caso, llevar esta exigencia de validez y fiabilidad hasta el extremo de poner en peligro la esencia misma del taller como experiencia didáctica: generar un espacio de intercambio, en el que no todo esté pautado ni previsto de antemano. Pero ¿cómo preservar la naturaleza misma del taller y conciliarla a la vez con la necesidad de traducir la experiencia de aprendizaje en una calificación final, tal y como, seguramente, no exigirá la institución académica en la que la llevemos a cabo?

Tres son los elementos que intervienen en esta evaluación y cada uno de ellos lo hace desde una perspectiva diferente: para el integrante del taller la evaluación debe cumplir una función pedagógica (evaluación formativa), es decir, le tiene que servir para detectar cuáles son sus carencias y dificultades; debe tener, además, la oportunidad de afrontarlas y resolverlas. Desde la posición de coordinador, los resultados generados por la evaluación deberían permitirle organizar cada vez mejor la experiencia didáctica en relación con los objetivos y con los contenidos

curriculares. Desde una perspectiva institucional, la evaluación constituye un requisito imprescindible para poder asignar a cada participante en el taller un valor cuantificable, una puntuación que sea reconocida en los ámbitos social y académico.

Las tendencias actuales de evaluación en L2 distinguen entre evaluación formativa o del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación sumativa o del grado de dominio, a través de “pruebas puntuadas objetivamente” (MCER, 2002: 188). A pesar de que la evaluación formativa es acorde con el modelo de enseñanza comunicativa basado en tareas que hemos adoptado, donde la evaluación se integra en el mismo proceso de aprendizaje y forma parte de muchas de las tareas facilitadoras que componen las distintas tramas creativas que desarrollamos, nosotros proponemos una modalidad que podemos calificar de evaluación mixta, teniendo en cuenta que atendemos no sólo a la formativa sino también a la sumativa y combinamos diversos procedimientos evaluativos de acuerdo con el siguiente esquema:

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
La cooperación entre iguales La corrección escrita El comentario magistral La tutoría	La carpeta La valoración de la actitud y la participación en el taller

Fig. 3. Procedimientos evaluativos

Al vernos obligados a proporcionar una nota o calificación final, tenemos en cuenta los resultados obtenidos (evaluación sumativa), pero sin renunciar a valorar el camino recorrido (evaluación formativa).

La evaluación formativa tiene que atender al proceso de manera continua. Esto se traduce en un seguimiento efectivo de cada una de las tareas que integran las diferentes tramas creativas, y que implica: valorar la participación, identificar las mejoras logradas en la producción individual y en el desarrollo de la conciencia autocrítica con respecto a la revisión y corregir los distintos estadios en las producciones escritas. Con el fin de tener en cuenta el proceso, valoramos todas y cada una de las producciones intermedias (esquemas, borradores, autocorrecciones, etc.) que el aprendiz va generando a medida que avanza la experiencia del taller –no sólo a lo largo de la tarea de textualización asistida, sino también durante la ejecución grupal de la secuencia-trampolín, la tarea de planificación y/o de textualización compartida–. De todas estas producciones se pueden extraer datos sobre los cambios en el desarrollo comunicativo, cognitivo y actitudinal de cada integrante que el coordinador tendrá que sopesar.

Como ha quedado recogido en el esquema anterior (Fig. 3), los procedimientos que combinamos para abordar la evaluación formativa son los siguientes: la cooperación entre iguales, la corrección escrita, el comentario magistral y la tutoría (Cassany, 1999: 213-220).

La cooperación entre iguales consiste en la colaboración de dos o más integrantes y se materializa durante la composición de un texto concreto; puede surgir espontáneamente en aquellos momentos en los que los integrantes comparten el espacio del Taller, es decir, durante la tarea de planificación o de textualización compartida; en otras ocasiones la cooperación es planteada y dirigida por el coordinador, como en el caso de la escritura de un poema colectivo, donde cada integrante del grupo verbaliza sus procesos, compara puntos de vista e interviene con el fin de mejorar lo escrito. De igual modo, podemos hablar de cooperación entre iguales en la etapa de la revisión final dentro del aula; a pesar de que las producciones escritas de cada integrante no van a ser ya modificadas –sí pueden surgir, sin embargo, correcciones de última hora de carácter normativo (ortografía, morfología y sintaxis, puntuación, tipografía, etc.)–, los integrantes de nuestro taller, con la supervisión del coordinador, repasan juntos los distintos escritos con el fin de seleccionar entre todos aquellos que van a entrar a formar parte de la antología final.

La corrección escrita aparece siempre vinculada al primer borrador que los alumnos entregan en la fecha programada de acuerdo al calendario negociado por los integrantes del taller y el coordinador; éste último recoge las producciones escritas, las corrige fuera del aula y se las devuelve anotadas y comentadas. Las anotaciones o marcas de corrección serán negociadas con antelación por el grupo y se refieren tanto a errores como a faltas<sup>9</sup> que el aprendiz tendrá que ir subsanando en versiones posteriores. Los comentarios no pretenden juzgar sino orientar al aprendiz en la construcción del significado de su texto y contribuir al proceso de creación escrita que acaba de iniciar, teniendo en cuenta su estilo personal de composición. Son muy variadas e incluyen recomendaciones de lecturas complementarias, así como pautas para encauzar ideas concretas.

El comentario magistral es de una gran utilidad para el funcionamiento del taller. Se concreta en varias modalidades: cuando el aprendiz permite que su texto sea oralizado en clase y compartido por todos para ser comentado de forma cooperativa. También estamos ante este procedimiento de evaluación formativa cuando, tras la devolución de los primeros borradores el coordinador comenta de forma plenaria determinados aspectos que afectan a más de un escrito.

La tutoría consiste en la interacción que se establece durante las entrevistas que se realizan entre coordinador y alumno, siempre a petición de este último. El objetivo es comentar o consultar determinados aspectos y dificultades concretas que le han surgido hasta el momento durante la realización de la tarea.

La evaluación sumativa del taller se obtiene a partir de la carpeta que cada integrante entrega al terminar el curso con la versión final de las distintas propuestas de escritura desarrolladas durante el tiempo que dure el taller, así como de la valoración de su actitud y participación dentro del

---

<sup>9</sup> Para la distinción entre error (*error*) y falta (*mistake*), consúltese Cassany (1997: 49-50).

mismo. En cuanto a los porcentajes, le otorgamos la misma importancia a la suma de las distintas producciones escritas (carpeta) que a la valoración de la actitud y la participación en el taller (50% a cada uno). Asimismo, la carpeta nos parece un buen procedimiento de evaluación, teniendo en cuenta que, como argumenta Cassany (2005: 79):

En líneas generales, un único escrito difícilmente puede ser representativo de la capacidad expresiva de nadie, de modo que las evaluaciones más válidas suelen considerar varios textos, de temas, registros, funciones y extensiones variados, que concuerden con los intereses y las necesidades del aprendiz.

La valoración de la actitud y participación del alumno dentro del taller puede hacerse a partir de datos objetivos como, por ejemplo, la asistencia y de apreciaciones más subjetivas como las que proceden de la observación (notas tomadas sobre participación, cooperación, iniciativa de cada integrante).

#### 4. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos expuesto las coordenadas fundamentales para llevar a cabo un taller de escritura creativa que sirva de complemento al trabajo desarrollado en la clase de ELE/L2 propiamente dicha. Hemos defendido la importancia de favorecer en él un aprendizaje vivencial (Legutke y Thomas, 1991) integrando la literatura como material capaz de impulsar y favorecer la experiencia creativa. Pensamos que el aprendiz de ELE/L2 necesita, para potenciar su aprendizaje de manera integral, generar espacios de intercambio que se nutran fundamentalmente de sus aportaciones personales (ideas, materiales, propuestas, iniciativas, etc.) y donde se conceda mucha importancia a aquellos procesos de aprendizaje que no sólo ponen en juego su dimensión intelectual sino también otras facetas de su personalidad como la emotiva y afectiva.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2007), *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid, Santillana.
- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2008), *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. <<http://eprints.ucm.es/8598/>> (18-10-2015).
- BIERWISCH, Manfred (1970), "Poetics and linguistics", en Freeman, Donald (ed.), *Linguistics and literary style*. Nueva York, Rinehart&Winston, pp. 97-115.

- EGUILUZ PACHECO, Juan; Eguiluz Pacheco, Ángel (2004), "La evaluación de la expresión escrita", en Sánchez Lobato, Jesús; Santos Gargallo, Isabel (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 1005-1024.
- CASSANY, Daniel (1989), *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- CASSANY, Daniel (1998), "Los procesos de escritura en el aula de E/LE", en *Carabela*, nº 46, pp. 5-22.
- CASSANY, Daniel (1999), *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.
- CASSANY, Daniel (2001), "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición".  
<<http://www.upf.edu/pdi/dtf/danielcassany/decalogocomposicion.pdf>> (18-10-2015).
- CASSANY, Daniel (2003), "Taller de escritura: propuesta y reflexiones", en *Revista Lenguaje*, nº 31, pp. 59-77.
- CASSANY, Daniel (2005), *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, Arco/Libros.
- COSERIU, Eugenio (1987), "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura", en VV.AA. (ed.), *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid, MEC, pp. 13-32.
- ESTAIRE, Sheila; ZANÓN, Javier (1990), "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 7-8, pp. 55-90.
- FLOWER, Linda; HAYES, John R. (1981), "A cognitive process. Theory of writing", en *College Composition and Communication*, vol. 4, nº 32, pp. 365-387.
- GOWER, Roger (1986), "Can stylistic analysis help the EFL learner to read literature?", en *ELT Journal*, vol. 2, nº 40, pp. 125-130.
- HERNÁNDEZ, María José; Zanón, Javier (1990), "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 5, pp. 12-19.
- KOHAN, Silvia Adela (2004), *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona, Alba Editorial.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1987), "La literatura como fenómeno comunicativo", en Van Dijk, Teun Adrianus; Domínguez Caparrós, José (eds.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid, Arco/Libros, pp. 151-170.
- LEGUTKE, Michael; Tomas, Howard (1991), *Process and experience in the language classroom*. Harlow, Longman.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) (2002). Estrasburgo, Consejo de Europa- Departamento de política lingüística.  
<<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>> (18-10-2015).
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1995), "Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera". Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80304/00820103011196.pdf?sequence=1> > (18-10-2015).

MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (1999), "Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE", en *Mosaico*, nº 2, pp. 19-22.

MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2004), "'Libro, déjame libre'. Acercarse a la literatura con todos los sentidos", en *redELE*, nº 0. <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4)> (18-10-2015).

PAMPILLO, Gloria (1982), *El taller de escritura*. Buenos Aires, Ediciones Plus Ultra.

RIBÉ, Ramón; Vidal, Núria (1995), *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Madrid, Alhambra Longman.

RIBÉ, Ramón (1997), *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

SANZ PASTOR, Marta (2006), "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", en *Carabela*, nº 59, pp. 5-23.

**ANEXO**

LA VIDA: Poesía

**Carmen Martín Gaité, Callejón sin salida (España)**

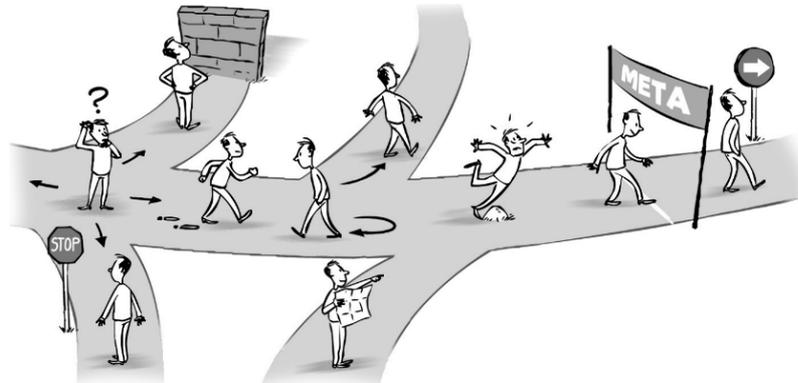
1a. Aquí tienes algunos fragmentos de poemas en los que se emplea la metáfora del viaje para hablar de la vida. Elige el que más te guste y comparte los motivos de esa elección con tus compañeros.

«Un viaje de miles de millas tiene que empezar con un solo paso» <i>Lao Tzu (China)</i>	
«¿Qué viene a ser esta vida, sino un breve camino hacia la muerte?» <i>Lope de Vega (España)</i>	«Aunque sabía la inexorable manera en que las cosas siguen adelante, dudé si debía haber regresado sobre mis pasos» <i>Robert Lee Frost (EE.UU.)</i>
«Nuestras vidas son los ríos que van a dar a la mar que es el morir» <i>Jorge Manrique (España)</i>	«Al final de este viaje en la vida quedará nuestro rastro invitando a vivir» <i>Silvio Rodríguez (Cuba)</i>

¿Conoces otro fragmento en tu propia lengua? Escríbelo en el espacio en blanco.

1b. Mira el plano y asocia estas palabras y expresiones con su dibujo correspondiente:

Los palabras que no se lleva el viento © Santillana Educación, S. L.



callejón sin salida	seguir	volver	tropezar
obstáculo	paso a paso	llegar al final	desviarse
pisar	encrucijada	parar	encontrar el camino

1c. Estas palabras o expresiones nos sirven para referirnos al recorrido de un camino real, pero también para describir la vida como viaje. ¿Podrías añadir alguna más?

LA VIDA ES UN VIAJE: \_\_\_\_\_

FOTOCOPIABLE

Carmen Martín Gaité, *Callejón sin salida*

2a. Ahora vas a oír un poema de Carmen Martín Gaité, titulado *Callejón sin salida* (p. 222). Mientras lo escuchas, subraya las palabras o expresiones del ejercicio anterior (1b) que vayas identificando con el poema.

2b. ¿Cuál es el sentido del poema? Marca las afirmaciones que consideres verdaderas. Comenta tus opiniones con dos de tus compañeros.

a) La poeta quiere volver porque sabe que no hay salida.	<input type="checkbox"/>
b) La poeta no puede volver porque se ha perdido.	<input type="checkbox"/>
c) Está alegre porque no repite el camino de otros.	<input type="checkbox"/>
d) No puede oír lo que le gritan los demás.	<input type="checkbox"/>
e) No hay otro camino como el suyo.	<input type="checkbox"/>
f) La poeta es insensible a todo.	<input type="checkbox"/>
g) Está segura de que no hay salida.	<input type="checkbox"/>

2c. En grupos de tres, leed detenidamente el poema y verificad las respuestas del ejercicio anterior. Después, comprobad los resultados con ayuda del profesor.

2d. ¿Cómo calificarías la actitud vital de la poeta? ¿Y la de los que le gritan que no hay salida? Asigna los adjetivos a LA POETA o a LOS QUE GRITAN. Justifica tus respuestas y compáralas con las de tu compañero.

valiente	individualista	conservadora	prudente	optimista
independiente	pesimista	temeraria	orgullosa	suicida

LA POETA: _____
LOS QUE LE GRITAN: _____

2e. ¿Tendría el poema el mismo sentido si en lugar de decir: *aunque no haya salida*, dijera *aunque no hay salida*? Reflexiona y después justifica tu respuesta.

3a. En parejas, buscad otra metáfora para referiros a la vida y asociad, como en el ejemplo, algunas palabras o expresiones.

Ej.: LA VIDA ES UN DESIERTO: seco, arena, tormenta, fuego, palmeras, sed, soledad, arrastrarse.

3b. En parejas, escribid un poema que gire en torno a la metáfora que acabáis de crear. Después, leédselo en voz alta a toda la clase o copiadlo en una cartulina para exponerlo en el aula para que todos puedan leerlo.

SELECCIÓN DE TEXTOS

Carmen Martín Gaité, Callejón sin salida

Ya sé que no hay salida,  
Pero dejad que siga por aquí.  
No me pidáis que vuelva.  
Se han clavado mis ojos y mi  
5 carne,  
Y no puedo volver.  
Y no quiero volver.  
Ya no me gritéis más que no hay  
salida  
10 creyendo que no oigo,  
que no entiendo.  
Vuestras voces tropiezan en mi costra  
Y se caen como cáscaras  
Y las piso al andar.  
15 Avanzo alegre y sola  
en la exacta mañana  
por el camino mío que he  
encontrado  
aunque no haya salida.