FACULTAT DE TRADUCCIÓ I D'INTERPRETACIÓ

GRAU EN ESTUDIS D'ESPANYOL I XINÈS: LLENGUA, LITERATURA I CULTURA

TREBALL DE FI DE GRAU
Curs 2025 – 2026

Barcelona como escenario de aprendizaje: propuesta didáctica para nivel C1 basada en la novela *Marina* de Carlos Ruiz Zafón

Andrea Fernández García
1670903

Tutores
Arantxa Llàcer Martorell y Álvaro Cuéllar González

Barcelona, 31 de maig de 2026

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Datos del TFG

Título:

ES: Barcelona como escenario de aprendizaje: propuesta didáctica para nivel C1 basada en la novela *Marina* de Carlos Ruiz Zafón

CA: Barcelona com a escenari d'aprenentatge: proposta didàctica per a nivell C1 basada en la novel·la *Marina* de Carlos Ruiz Zafón

EN: Barcelona as a Setting for Learning: A Pedagogical Proposal for C1 Level Based on the Novel *Marina* by Carlos Ruiz Zafón

Autora: Andrea Fernández García

Tutores: Arantxa Llàcer Martorell y Álvaro Cuéllar González

Estudios: Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura

Curso académico: 2025-2026

Palabras clave:

ES: enseñanza de ELE, propuesta didáctica, narrativa juvenil contemporánea, Marina, Carlos Ruiz Zafón, ciudad literaria, nivel C1 español

CA: ensenyament d'ELE, proposta didàctica, narrativa juvenil contemporània, Marina, Carlos Ruiz Zafón, ciutat literària, nivell C1 espanyol

EN: spanish as a foreign language (ELE) teaching, pedagogical proposal, contemporary young adult narrative, Marina, Carlos Ruiz Zafón, Literary city, C1 Spanish level

Resumen: Este Trabajo de Fin de Grado, titulado *"Barcelona como escenario de aprendizaje: propuesta didáctica para nivel C1 basada en la novela Marina de Carlos Ruiz Zafón"*, defiende el valor de la narrativa juvenil contemporánea en el aula de español como lengua extranjera (ELE) como un puente pedagógico idóneo para potenciar la competencia comunicativa e intercultural sin las barreras de complejidad de los clásicos. A través de una investigación de carácter teórico-aplicado, el proyecto se fundamenta en un sólido marco teórico que entrelaza la hipótesis del input comprensible de Krashen, el aprendizaje significativo de Ausubel, el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram y el concepto de ciudad literaria.

Esta base científica se materializa en una propuesta didáctica original de enfoque comunicativo y por tareas, diseñada específicamente para estudiantes universitarios internacionales de nivel avanzado (C1) en estancias académicas en Barcelona. La

propuesta se articula en una secuencia de ocho sesiones donde se trabajan de manera integrada las cinco macrodestrezas mediante actividades críticas de aula, como diarios lectores, debates éticos y escritura creativa, y culmina con una ruta literaria vivencial por Barcelona. En esta última sesión, la ciudad se transforma en un espacio pedagógico activo donde los alumnos exponen y conectan la ficción con la realidad urbana.

Finalmente, el trabajo propone un sistema de evaluación holístico y concluye destacando que la integración de la literatura y el entorno real permite superar los manuales descontextualizados, transformando la ciudad de acogida en un escenario de aprendizaje motivador, interpretable y emocionalmente significativo.

Resum: Aquest Treball de Fi de Grau, titulat "*Barcelona com a escenari d'aprenentatge: proposta didàctica per a nivell C1 basada en la novel·la Marina de Carlos Ruiz Zafón*", defensa el valor de la narrativa juvenil contemporània a l'aula d'espanyol com a llengua estrangera (ELE) com un pont pedagògic idoni per a potenciar la competència comunicativa i intercultural sense les barreres de complexitat dels clàssics. A través d'una recerca de caràcter teòric-aplicat, el projecte es fonamenta en un sòlid marc teòric que entrellaça la hipòtesi de l'input comprensible de Krashen, l'aprenentatge significatiu de Ausubel, el model de competència comunicativa intercultural de Byram i el concepte de ciutat literària. Aquesta base científica es materialitza en una proposta didàctica original d'enfocament comunicatiu i per tasques, dissenyada específicament per a estudiants universitaris internacionals de nivell avançat (C1) en estades acadèmiques a Barcelona. La proposta s'articula en una seqüència de vuit sessions on es treballen de manera integrada les cinc macrodestreses mitjançant activitats crítiques d'aula, com a diaris lectors, debats ètics i escriptura creativa, i culmina amb una ruta literària vivencial per Barcelona. En aquesta última sessió, la ciutat es transforma en un espai pedagògic actiu on els alumnes exposen i connecten la ficció amb la realitat urbana. Finalment, el treball proposa un sistema d'avaluació holístic i conclou destacant que la integració de la literatura i l'entorn real permet superar els manuals descontextualizats, transformant la ciutat d'acolliment en un escenari d'aprenentatge motivador, interpretable i emocionalment significatiu.

Abstract: This Undergraduate Dissertation (TFG), titled "*Barcelona as a Setting for Learning: A Pedagogical Proposal for C1 Level Based on the Novel Marina by Carlos Ruiz Zafón*", defends the value of contemporary young adult narrative in the Spanish as a Foreign Language (ELE) classroom as an ideal pedagogical bridge to enhance communicative and intercultural competence without the barriers of complexity found

in literary classics. Through a theoretical-applied research approach, the project is grounded in a solid theoretical framework that intertwines Krashen's comprehensible input hypothesis, Ausubel's meaningful learning, Byram's model of intercultural communicative competence, and the concept of the literary city. This scientific foundation materializes into an original teaching proposal with a communicative and task-based approach, designed specifically for international university students of an advanced level (C1) on academic stays in Barcelona. The proposal is structured around a sequence of eight sessions where the five macro-skills are integrated through critical classroom activities, such as reading journals, ethical debates, and creative writing and culminates in an experiential literary route through Barcelona. In this final session, the city is transformed into an active pedagogical space where students present and connect fiction with urban reality. Finally, the paper proposes a holistic assessment system and concludes by highlighting that the integration of literature and the real environment allows for moving beyond decontextualized textbooks, transforming the host city into a motivating, interpretable, and emotionally meaningful learning setting.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mis padres, por apoyarme en absolutamente todo, por estar siempre para mí y por brindarme un amor y un apoyo incondicional en cada paso de este camino.

A mis abuelos y a mi tía, que ya no están físicamente, pero cuyo legado y enseñanzas me siguen acompañando cada día.

A mi abuela Toña, que cada vez que hablamos se asegura de recordarme que tengo que estudiar y trabajar duro.

Finalmente, agradezco a mis tutores, Arantxa y Álvaro por sus valiosos consejos y su orientación en la realización de este TFG.

Contenido

1. Introducción 2
1.1 Justificación de la elección del tema 2
1.2 Objetivos 2
1.3 Metodología y estructura 3
2. Marco teórico 4
2.1 La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) 4
2.2 Uso de la literatura en la enseñanza de ELE 5
2.3 La narrativa juvenil como recurso didáctico y su potencial en el aula de ELE 8
2.4 Barcelona como espacio narrativo y su potencial pedagógico 10
3. Marco aplicado 11
3.1 Justificación pedagógica 11
3.2 Nivel y temporalización 11
3.3 Perfil de alumno 12
3.4 Desarrollo de las sesiones 12
Sesión 1 12
Sesión 2 14
Sesión 3 16
Sesión 4 17
Sesión 5 19
Sesión 6 20
Sesión 7 22
Sesión 8 23
3.5 Unidad didáctica 24
3.6 Evaluación 33
4. Conclusiones 36
5. Bibliografía 38

1. Introducción

En la actualidad, el aprendizaje de lenguas extranjeras no se centra únicamente en la adquisición de reglas gramaticales para enfocarse en la competencia comunicativa e intercultural. En este escenario, el español como lengua extranjera (ELE) se enfrenta al reto de ofrecer materiales que no solo sean lingüísticamente ricos, sino también motivadores y culturalmente significativos. Sin embargo, el uso de textos literarios en el aula a menudo genera una barrera debido a la complejidad lingüística de los clásicos. Es aquí donde la narrativa juvenil contemporánea adquiere un valor estratégico, funcionando como un puente pedagógico que facilita el acceso al mundo literario sin sacrificar la calidad del contenido.

Este trabajo de fin de grado se centra en la explotación didáctica de la novela *Marina* (1999), de Carlos Ruiz Zafón, a través de una propuesta diseñada para estudiantes de nivel C1. Este trabajo busca demostrar cómo la combinación de una narrativa envolvente y una ruta literaria por la ciudad puede transformar la enseñanza de ELE en una experiencia culturalmente enriquecedora.

1.1 Justificación de la elección del tema

La elección del tema se basa en la importancia que tiene la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) dentro de los estudios de lenguas, así como al creciente interés por el uso de textos literarios como herramienta educativa. En la clase de ELE resulta especialmente relevante analizar propuestas que combinen lengua, cultura y literatura, ya que esto permite abordar la enseñanza del idioma desde un enfoque intercultural.

En primer lugar, la literatura es un recurso muy valioso para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que ofrece ejemplos reales del uso del idioma y ayuda a desarrollar competencias comunicativas. En particular, la literatura juvenil presenta ventajas importantes en el aula de ELE, porque utiliza un lenguaje más accesible, lo que favorece su implicación y motivación durante el aprendizaje.

Por esos motivos he seleccionado la novela *Marina* (1999), de Carlos Ruiz Zafón, ya que reúne varias características que la hacen especialmente adecuada para trabajar en niveles intermedios y avanzados de ELE. Su estilo narrativo es claro, el vocabulario es variado pero comprensible y las estructuras gramaticales propias del relato permiten abordar distintos contenidos lingüísticos de forma contextualizada. Además, la ambientación en la ciudad de Barcelona ofrece numerosas oportunidades para trabajar la competencia intercultural y acercar al alumnado a aspectos culturales y sociales del mundo hispanohablante.

1.2 Objetivos

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es diseñar una unidad didáctica dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera de nivel C1, basada en la novela *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón, con el fin de integrar el desarrollo de la

competencia intercultural a través del trabajo con una obra de literatura contemporánea.

Los objetivos específicos son:

1. Analizar el potencial didáctico de la novela desde una perspectiva lingüística y sociocultural, identificando los elementos léxicos, discursivos, temáticos y culturales relevantes para el nivel C1.
2. Examinar la representación del espacio urbano y las relaciones sociales en la obra, valorando su potencial para el desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural del alumnado.
3. Diseñar una unidad didáctica coherente con el enfoque comunicativo y los principios metodológicos de la didáctica de la literatura en ELE, que incluya actividades de cinco competencias:
    - comprensión lectora
    - expresión oral
    - expresión escrita
    - comprensión oral
    - reflexión intercultural
4. Incorporar actividades de reflexión cultural que favorezcan la interpretación crítica de los contenidos culturales presentes en la obra y su contraste con la realidad sociocultural del alumnado
5. Reflexionar críticamente sobre las ventajas y limitaciones del uso de la literatura contemporánea en el aula de ELE, atendiendo a aspectos metodológicos, motivacionales y prácticos.

1.3 Metodología y estructura

Este trabajo de Fin de Grado se basa en una metodología de carácter teórico-aplicado, orientada a la creación de una propuesta didáctica original para el aula de español como lengua extranjera (ELE). El proceso de investigación y diseño se ha articulado en tres fases principales:

En primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión documental sobre los fundamentos de la enseñanza de ELE, el enfoque comunicativo y las teorías de adquisición de segundas lenguas, con especial énfasis en la hipótesis del *input* comprensible de Krashen y el aprendizaje significativo de Ausubel. Asimismo, se ha investigado la didáctica de la literatura y el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram para sustentar el uso de la narrativa juvenil como herramienta pedagógica.

En segundo lugar, se ha realizado un análisis cualitativo de la novela *Marina,* de Carlos Ruiz Zafón. Este análisis ha permitido identificar los elementos léxicos, sintácticos y socioculturales adecuados para nivel C1, así como el potencial de Barcelona como ciudad literaria para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes.

Finalmente, se ha diseñado los preceptos de la unidad didáctica. Siguiendo un enfoque por tareas y una metodología activa, se ha programado una secuencia de ocho sesiones que integran las cuatro destrezas lingüísticas y termina en una ruta literaria por la ciudad.

En cuanto a la estructura del trabajo se organiza en los siguientes bloques:

- El Marco Teórico establece las bases de la disciplina de ELE y justifica el valor de la literatura juvenil y contemporánea como recurso motivador y auténtico en el aula.
- El Marco Aplicado construye en núcleo práctico del trabajo. En él se detalla la justificación pedagógica, el perfil del alumnado (estudiantes universitarios internacionales en Barcelona) y el desarrollo de las ocho sesiones de clase, incluyendo los criterios de evaluación
- Y las Conclusiones donde se reflexiona sobre la consecución de los objetivos planteados y las implicaciones didácticas de la propuesta, seguidas de las referencias bibliográficas.

2. Marco teórico

2.1 La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)

El español como lengua extranjera (ELE) se define como una disciplina que se ocupa de la enseñanza del español a hablantes de otras lenguas, abarcando tanto competencia comunicativa como competencia intercultural.

La competencia comunicativa en ELE no se limita al conocimiento de las reglas gramaticales, además incluye distintas dimensiones:

- Competencia lingüística: gramática, vocabulario…
- Competencia sociolingüística: el uso correcto según el contexto cultural
- Competencia estratégica: proporciona recursos para resolver problemas comunicativos
- Competencia discursiva: permite ordenar coherentemente las ideas a la hora de expresarse.

Este marco ha sido desarrollado sobre la base conceptual de Hymes y la ampliación pedagógica de Canale (Canale, 1995) y Swan (Swan, 1985), quienes mencionan que la enseñanza de la lengua no debe centrarse únicamente en trasmitir conocimiento, también deberán centrarse en ayudar a desarrollar habilidades que permitan su uso en situaciones reales. La competencia intercultural implica aprender patrones culturales, valores y normas sociales de la comunidad lingüística meta, lo que facilita la interpretación, la relación y de la valoración la diversidad cultural.

En la actualidad pueden encontrarse varios enfoques principales a la hora de enseñar ELE.

- Enfoque gramática y traducción: a pesar de que ya no es tan popular según Richards y Rodgers (2001), estas metodologías, como el método de gramática-traducción, se basaban en la reproducción de modelos canónicos mediante prácticas como la memorización, la traducción y la imitación.
- Enfoque comunicativo: "concibe la lengua como una herramienta de comunicación que permite a los hablantes actuar con ella" (Martínez Lamuela, 2011: 26). Se centra en la interacción significativa más que en ejercicios gramaticales aislados. Se basa en principios como la centralidad del alumno, la atención al proceso y el uso de la lengua en contextos auténticos.
- Enfoque por tareas, que propone el aprendizaje a través de actividades: simulen el uso real del idioma, con un objetivo concreto en cada actividad para el alumno, lo que permite una construcción activa del conocimiento (Zanón, 1990).

En ELE destacan investigadores que han desarrollado importantes teorías a la hora de trabajar en el ámbito, por ejemplo, Stephen Krashen o David Ausubel.

Stephen Krashen formuló una de las teorías más influyentes para la adquisición de segundas lenguas: la Hipótesis del input comprensible. Según Krashen, la adquisición de una lengua se da cuando el aprendiz recibe input lingüístico comprensible que está justo por encima de su nivel actual (i + 1). Este input debe ser entendible, pero también desafiante, para que la lengua se "adquiera" de forma natural e inconsciente (Lewis, 2020).

Krashen distingue entre adquisición, un proceso natural y subconsciente, y el aprendizaje, un proceso consciente. Define el input comprensible como el motor principal para que se internalicen estructuras lingüísticas sin enseñanza explícita rígida.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel explica cómo se construye conocimiento nuevo en relación con los conocimientos previos del alumno. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es sólo memorizar información, sino en relacionar y reconfigurar el conocimiento previo en función de lo que se aprende. Esto requiere un material relevante y ordenado y una participación más activa del alumno. Este enfoque complementa la didáctica comunicativa porque hace posible que los aprendizajes tengan sentido personal y funcional (Lewis, 2020).

2.2 Uso de la literatura en la enseñanza de ELE

La literatura ha sido defendida como un recurso pedagógico valioso porque proporciona *input* auténtico, rico y variado, que se acerca más al uso real de la lengua que fragmentos aislados o ejercicios artificiales. "Además, constituye un espacio de diálogo intercultural, donde el individuo se encuentra con realidades ajenas y, a su vez, se revela la singularidad de cada contexto cultural. Su impacto se extiende más allá del acto de la lectura, pues permea nuestra cotidianidad a través de las innumerables referencias que moldean y reflejan nuestra interacción con el mundo" (Abidi, 2025: 164). La literatura constituye un recurso fundamental en la enseñanza del español, ya

que permite valorar el avance del alumnado en distintas competencias, no solo lingüísticas, sino también interpretativas y culturales. Uno de los aspectos clave que puede evaluarse es la comprensión lectora, que abarca desde la interpretación literal de los textos hasta la habilidad para hacer inferencias y comprender significados implícitos. Esta capacidad puede medirse a través del análisis de fragmentos o la elaboración de resúmenes críticos (Abidi, 2025: 164-165).

Collie y Slater[1] argumentan que la literatura introduce a los estudiantes a formas lingüísticas completas y a usos culturales genuinos, lo cual ayuda a familiarizarse con el idioma de manera integral. (Aydinoglu, 2013)

La literatura, además, ofrece una forma amena de profundizar en diversas culturas, distintos autores destacan que la literatura también suplementa el input limitado en el aula y ofrece una amplia exposición al lenguaje no simplificado, lo que puede estimular procesos más complejos de procesamiento lingüístico (Aydinoglu, 2013). En este sentido, la literatura es mucho más que un texto que para memorizar, se convierte en un vehículo para acceder a los valores, creencias, costumbres y formas de pensar de una comunidad. Desde la didáctica de lenguas extranjeras, se entiende que lengua y cultura están indisolublemente conectadas, *literatura y cultura fueron sinónimos hasta el siglo XVIII; una persona culta era una persona de mucha literatura, de muchas lecturas,* no hay lengua sin contexto cultural, y los textos literarios representan un medio privilegiado para transmitir esa cultura (Mendoza Fillola, 1993: 19-42)

El uso de la literatura en el aula de ELE aporta distintos beneficios para el alumno. (Amer, 2012: 3-7):

- Los textos literarios contienen un amplio repertorio léxico utilizado en diferentes contextos, lo que facilita la retención y la adquisición del lenguaje, ya que los estudiantes deducen significados y usos a partir del contexto literario. “From a sociolinguistic point of view, an important reason for using literature in language teaching and learning is its sociolinguistic richeness” (Amer, 2012: 3).
- La literatura no solo enseña vocabulario y gramática, sino que ayuda a desarrollar habilidades discursivas y pragmáticas por la exposición a variedad de funciones comunicativas.
- La literatura ayuda en el desarrollo de la comprensión lectora, ya que obliga al estudiante a deducir significados a través del contexto.
- La literatura refleja la cultura, valores, tradiciones y modos de vida de las comunidades que producen la lengua. Esto permite trabajar contenidos

[1] Collie & Slater (1987) Joanne Collie y Stephen Slater son referencias clásicas con su obra *Literature in the Language Classroom.* Ellos proponen que la literatura es un recurso didáctico que proporciona: material auténtico, enriquecimiento cultural, mayor exposición lingüística e involucración personal del alumno (empatía con personajes, conexiones emocionales)

culturales complejos e interpretar textos dentro de sus contextos socioculturales (Amer, 2012: 3-7).

En relación con esta dimensión cultural, la investigación didáctica de Ibarra Rius y Ballester Roca explica que los textos literarios permiten exponer a los estudiantes a prácticas culturales y sociales contextualizadas, confrontar estereotipos y perspectivas propias con las del otro a través de personajes y situaciones, y proporcionar un espacio para la reflexión crítica y el análisis intercultural más allá del vocabulario o las estructuras lingüísticas. Esto implica, en el ámbito de ELE, diseñar actividades en las que la literatura se convierta en mediación cultural, de modo que sea capaz de producir comprensión y reflexión sobre la cultura meta y la propia (2016).

Por su parte Michael Byram propone un modelo de competencia comunicativa intercultural (CCI) que trasciende el simple conocimiento de hechos culturales. Este modelo detalla cinco saberes que ayudan a enseñarla (Kobiela-Kwasniewska, 2008: 215-217):

- *Savoir-être* (actitudes): apertura, curiosidad y disposición a relativizar la propia cultura.
- *Savoirs* (conocimiento): datos socioculturales de la lengua meta y de la propia cultura del estudiante.
- *Savoir-comprendre* (analizar): capacidad para interpretar prácticas culturales desde múltiples puntos de vista.
- *Savoir-apprendre* (descubrir): habilidad para explorar y aprender sobre culturas por investigación o experiencia.
- *Savoir faire* (habilidades): comunicación efectiva en contextos interculturales.

Para Byram, el objetivo no es simplemente conocer la cultura meta, es, además, formar un "hablante intercultural" que pueda negociar, comparar y mediar entre culturas desde una perspectiva reflexiva y crítica. En relación con la literatura, estos saberes se reflejan en la interpretación y comparación de textos literarios, a través de los cuales los estudiantes pueden comprender cómo las formas de vida, valores, sistemas simbólicos y prácticas sociales se articulan en narraciones culturales (Kobiela-Kwasniewska, 2008: 214-215).

La narrativa literaria no solo transmite historias, sino estructuras de significado cultural: cómo se construyen las relaciones interpersonales, qué normas sociales rigen un espacio, cómo se ejerce el poder o qué prácticas simbólicas caracterizan a una comunidad (Mendoza Fillola, 1993)

A pesar de todos estos beneficios, el uso de la literatura en el aula de ELE también puede presentar ciertas dificultades, por lo que es necesario desarrollar estrategias para afrontarlas. Una de las principales dificultades está en la complejidad sintáctica y léxica de los textos literarios. Para afrontar esta dificultad se recurre a lecturas

graduadas o simplificadas, manteniendo elementos culturales, pero ajustando la complejidad. Otra opción viable es hacer prelecturas[2] y actividades de preparación.

Otra dificultad relevante es la carga cultural de los textos, ya que los estudiantes pueden no entender determinadas referencias culturales, metáforas o contextos que no les son familiares. Una forma de evitar esta carga cultural puede ser con actividades de andamiaje cultural (explicación guiada del contexto, comparación con la cultura del alumnado).

2.3 La narrativa juvenil como recurso didáctico y su potencial en el aula de ELE

La narrativa juvenil, entendida como el conjunto de novelas dirigidas a adolescentes o jóvenes adultos, es especialmente útil en contextos educativos porque combina lenguaje accesible, tramas entretenidas y fáciles de seguir y espacios culturales relevantes. Estas características favorecen una mayor implicación del alumnado en comparación a textos fragmentarios.

En la enseñanza de lenguas, la narrativa juvenil facilita el input lingüístico auténtico, es decir, a textos completos donde el vocabulario, las estructuras y las funciones comunicativas aparecen en contextos naturales del uso de la lengua meta, lo que se aproxima más a lo que leen los hablantes nativos fuera del aula. Además, permite trabajar competencias comunicativas en la lectura y comprensión, a la vez que los aspectos culturales que enriquecen el aprendizaje lingüístico. El uso de una novela como *Marina,* de Carlos Ruiz Zafón, permite integrar vocabulario y estructuras dentro de una trama rica, lo que facilita una lectura significativa para estudiantes de niveles intermedios o avanzados.

Investigaciones sobre lectura extensa han mostrado que la lectura prolongada de textos adecuados facilita la mejora de la comprensión lectora y el conocimiento del vocabulario en L2, además de otros componentes de la competencia lingüística. La narrativa, a diferencia de textos fragmentados de ejercicios, permite ver cómo se usan las palabras en estructuras más reales, con repeticiones naturales y significados integrados en la historia, lo que es clave para internalizar la lengua en niveles funcionales. (Nina L. Sangers, Lisa van der Sande, Camille Weile, Marjolein Dobber y Roel van Steensel, 2025: 2-4)

En función del tipo de lectura que realice el alumnado, pueden identificarse distintas ventajas. Por un lado, si realizan una lectura extensiva, promueve la fluidez lectora[3] y comprensión global del texto, permite tener un contacto de cierta manera

[2] La prelectura consiste en efectuar una preparación preliminar, activando conocimientos previos, determinando las propias expectativas sobre el contenido del texto, generando interrogantes y conjeturando respuestas a ellos

[3] La fluidez lectora consiste en la capacidad de leer palabras, pseudopalabras y textos, sin cometer errores de manera expresiva y a un ritmo adecuado, de forma que tanto el lector como un eventual interlocutor puedan dedicarse a comprender lo leído (Hudson et al., 2005; Kuhn y Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000).

prolongado con la lengua en uso natural. Además, la lectura extensiva está asociada a mejores niveles de motivación cuando los estudiantes eligen historias de su interés o con historias dinámicas. La lectura extensa mejora la comprensión general y el vocabulario en contextos de L2, cuando los textos son accesibles al nivel del lector (Nina L. Sangers, Lisa van der Sande, Camille Weile, Marjolein Dobber y Roel van Steensel, 2025: 2-4).

Por otro lado, si el alumno practica una lectura intensiva, la cual implica un análisis más detallado de partes del texto, ya sea por capítulos, escenas, actos, etc., favorece el aprendizaje profundo de estructuras gramaticales, vocabulario en contexto, expresiones idiomáticas y comprensión más detallada de la gramática, lo que permite diseñar actividades didácticas que enfocan la metalingüística[4] y estrategias lectoras específicas (inferencias, predicciones, análisis textual).

El uso de narrativa contemporánea como recurso didáctico también se relaciona con la motivación del alumnado, un factor crítico en la adquisición de L2. Estudios en contextos de ELE han demostrado que cuando las lecturas incluyen temáticas que resuenan con los intereses y experiencias de los estudiantes adolescentes, se incrementa la motivación, el compromiso con el texto y la participación en clase. La literatura juvenil acerca el aprendizaje de la lengua a intereses humanos reales, es decir: la identidad, las relaciones, los conflictos sociales, etc. lo que favorece una lectura significativa y no instrumental (Nido & Diez Cobo, 2023: 1-11).

Además, proyectos colaborativos como *Literature Circles*[5] (círculos de lectura) han demostrado que involucrar a los estudiantes en discusiones sobre novelas mejora la interacción comunicativa y la confianza en lengua extranjera. (Elhess & Egbert, 2015) En este sentido, *Marina*, al ser una novela contemporánea con elementos misteriosos, personajes entrañables y una trama envolvente, puede funcionar como vehículo de motivación y aprendizaje tanto lingüístico como cultural, facilitando que se conecte la lengua con emociones, experiencias y contextos que interesan al alumnado (Nido & Diez Cobo, 2023: 1-11).

En este marco, la novela como género literario presenta un gran potencial dentro de la enseñanza de ELE. La narrativa juvenil se caracteriza por tratar temas que afectan emocional y cognitivamente a los lectores, lo que favorece la identificación personal y afectiva con el texto. Este vínculo incrementa el compromiso lector y la disposición para interactuar con el contenido lingüístico en un segundo idioma. Este

[4] El metalenguaje es el lenguaje que se utiliza para hablar sobre la lengua misma, para describirla. No se trata, como tal vez el término podría sugerir, de un tipo de lenguaje distinto del que se puede utilizar con otros fines, sino de una función con la que pueden ser usadas todas las lenguas naturales; con esta función, la lengua misma (el código lingüístico) se toma como objeto del enunciado que se formula.

[5] Un proyecto colaborativo de Literatura Círculos (*Literature Circles)* es una estrategia pedagógica centrada en el estudiante donde grupos pequeños discuten un libro leído previamente, asumiendo roles específicos (resumidor, conector, cuestionador, etc.) para fomentar la comprensión lectora, el pensamiento crítico, la expresión oral y el trabajo en equipo, creando un ambiente de aprendizaje autónomo y participativo.

tipo de cercanía y relevancia temática ha sido una de las razones por las cuales la narrativa juvenil se ha consolidado como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas, especialmente para adolescentes y jóvenes aprendices de L2.

Aunque la novela como género literario puede incluir estructuras complejas, hoy en día muchas obras dentro de la narrativa juvenil actual utilizan un lenguaje suficientemente simple para que estudiantes de niveles intermedios o avanzados puedan comprenderlo sin demasiada dificultad. El uso de narraciones claras, diálogos frecuentes y estructuras que pueden ser comprendidas con estrategias de lectura guiada permiten que leer las obras no resulte demasiado abrumador desde el punto de vista lingüístico, a la vez que proporciona exposición real a formas gramaticales, léxico variable y expresiones auténticas no simplificadas (Nido & Diez Cobo, 2023: 1-11).

Uno de los grandes potenciales de la novela en ELE es que ofrece personajes, situaciones y tramas en contextos culturales específicos, lo que favorece actividades de lectura profunda, como alguna de análisis de motivaciones de personajes, de comparaciones de experiencias interculturales o de interpretación de símbolos, que van más allá de lo puramente lingüístico para desarrollar competencias comunicativas más completas (Nido & Diez Cobo, 2023: 1-11).

2.4 Barcelona como espacio narrativo y su potencial pedagógico

El concepto de ciudad literaria se aplica al uso de una ciudad real o imaginaria como entorno narrativo que materializa prácticas socioculturales en el texto. Estos espacios urbanos en narrativa, más allá de simples escenarios físicos, funcionan como contextos simbólicos e interpretativos. (Patricio Mulero, 2017: 98-100)

Los espacios narrativos pueden utilizarse didácticamente para seleccionar textos donde el lugar sea clave en la representación cultural y no una simple referencia geográfica, pues "*la obra literaria es producto de una cultura y de un contexto cuyo significado se ha de interpretar en el marco del sistema cultural en que se ha producido",* también ayudan a establecer actividades que conecten la literatura con la realidad urbana, es decir, con la historia, arquitectura, vida cotidiana, símbolos locales… además ayudan a crear unidades didácticas que exploren la ciudad tanto desde la literatura como desde otros recursos. Esto permite conectar el aprendizaje lingüístico con la experiencia de mundo, la lectura crítica y la comprensión cultural (del Valle Revuelta, 2022: 211-212).

Barcelona es un ejemplo muy enriquecedor de ciudad literaria hispana: una ciudad con tradiciones narrativas potentes, la presencia de múltiples lenguas (castellano y/o catalán) y una historia multicultural que se refleja en novelas, cuentos y crónicas. La ciudad de Barcelona ha sido objeto de novelas y relatos urbanos y se puede usar este corpus para trabajar competencias culturales en ELE (Patricio Mulero, 2017: 269-270). Desde el punto de vista pedagógico, la narrativa que sitúa la trama en Barcelona permite observar prácticas culturales concretas como dinámicas de barrio, diversidad lingüística y cultural presente en la ciudad. Se pueden diseñar actividades

que comparen el imaginario literario con realidad histórica o social de Barcelona (del Valle Revuelta, 2022: 211-214).

3. Marco aplicado

3.1 Justificación pedagógica

La unidad didáctica se justifica pedagógicamente por su adecuación a un alumnado nivel C1 de español como lengua extranjera, que ya dispone de una serie de recursos lingüísticos suficientes para abordar textos narrativos extensos y complejos. Es importante destacar que la adscripción a este nivel no depende únicamente de la complejidad intrínseca del texto, sino, de manera fundamental, del enfoque y la profundidad de las actividades propuestas. La elección de la novela *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón, responde a su potencial para trabajar no solo la competencia intercultural, sino también la lingüística.

3.2 Nivel y temporalización

Esta unidad didáctica está diseñada para un grupo de estudiantes de nivel avanzado (C1) de español. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el nivel C1 implica que los aprendices son capaces de comprender textos extensos y complejos, interpretar matices lingüísticos y producir discursos detallados y bien estructurados en contextos diversos.

La elección de este nivel responde a la naturaleza textual de *Marina*, que exige habilidades de la lectura crítica y comprensión profunda de elementos narrativos, así como tener la capacidad de producción oral y escrita reflexiva. El uso de estructuras sintácticas complejas y el léxico avanzado es adecuado para ese nivel, a la vez que ayuda al alumnado a consolidar y expandir su competencia comunicativa en contextos auténticos en el uso del español.

Esta unidad didáctica está planificada para siete sesiones de 90 minutos y una última sesión que se puede alargar hasta unos 120 minutos, distribuidas a lo largo de seis meses dentro del curso académico, empezando a mediados de octubre y finalizando en marzo o abril. Esta temporalización se ha establecido teniendo en cuenta la complejidad y extensión de los capítulos seleccionados. Cada sesión se ha diseñado para abordar de forma progresiva los distintos ejes de aprendizaje (comprensión lectora, vocabulario en contexto, análisis literario y producción integrada), de manera que el alumnado pueda asimilar los contenidos con suficiente tiempo para reflexión y retroalimentación. La duración total prevista permite ajustar la unidad al calendario general del curso. Debemos advertir que el trabajo con la obra no se limita exclusivamente a las ocho sesiones que conforman la secuencia didáctica principal, sino que, a lo largo del curso, se incorporarán fragmentos de la novela en otras unidades didácticas. Estos fragmentos se utilizarán como apoyo para el tratamiento de contenidos gramaticales y discursivos propios de cada unidad.

3.3 Perfil de alumno

La propuesta didáctica está pensada para un grupo de estudiantes universitarios internacionales que realizan una estancia académica en Barcelona. Se trata de alumnos que cursan estudios de grado o posgrado en distintas disciplinas y que asisten a clases de español como lengua extranjera durante el curso académico.

El grupo presenta un perfil lingüístico heterogéneo, compuesto principalmente por estudiantes sinohablantes y estudiantes cuya lengua materna es el inglés. Esta diversidad lingüística y cultural configura un aula plurilingüe en la que confluyen distintos referentes culturales, estilos de aprendizaje y posibles interferencias lingüísticas. Por ejemplo, los estudiantes chinos pueden presentar mayores dificultades en el plano fonético, y en el ámbito cultural puede que algunos estudiantes sinohablantes pueden presentar dificultades específicas en el plano fonético y, dependiendo de su experiencia educativa previa, cierta reserva inicial ante la participación oral en el aula, mientras que los anglófonos tienden a mostrar interferencias léxicas o sintácticas derivadas de la proximidad tipológica entre el inglés y el español (Moreno Cortés, 2014).

Se trata de un grupo de adultos jóvenes con motivaciones académicas, profesionales y culturales, interesados no solo en el desarrollo de su competencia lingüística, sino también en la comprensión del contexto sociocultural de la ciudad en la que residen temporalmente. Este hecho justifica la incorporación de contenidos culturales vinculados al entorno urbano de Barcelona, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

3.4 Desarrollo de las sesiones

En conjunto, la secuencia didáctica tiene como finalidad desarrollar la competencia literaria del alumnado de ELE a través de una metodología activa, participativa y reflexiva que combina análisis textual, producción creativa, debate crítico y exploración cultural. La novela se concibe como un eje integrador que permite trabajar simultáneamente la competencia lingüística, discursiva y intercultural, promoviendo un aprendizaje significativo y emocionalmente implicado.

Sesión 1

La primera sesión tiene como objetivo general contextualizar la obra y activar los conocimientos previos del alumnado en relación con el género narrativo, especialmente el misterio y presentar la obra.

Los objetivos específicos de la sesión son:

- Activar conocimientos previos sobre el género del misterio.
- Introducir el contexto autoral y literario de Carlos Ruiz Zafón.
- Familiarizar al alumnado con el tono narrativo del inicio de *Marina*.
- Presentar la dinámica de trabajo de la unidad didáctica.

La primera sesión se enfoca desde una perspectiva metodológica basada en el enfoque comunicativo y el aprendizaje significativo, se pretende generar expectativas lectoras que favorezcan la implicación emocional y cognitiva con el texto. De esta manera se busca introducir al autor y situar la novela dentro de su producción literaria y del panorama narrativo contemporáneo. La activación de hipótesis y la reflexión inicial permiten establecer una relación personal con la obra, facilitando así un proceso lector más profundo y participativo, lo que busca generar expectativas lectoras y activar el vocabulario temático.

Capítulos trabajados: prólogo

Duración: 90 minutos

La sesión se empieza con una actividad de activación de conocimientos previos en parejas o grupos de tres. A través de preguntas abiertas sobre el concepto de "misterio" y la diferencia entre este género y otros como la aventura o el romance, se fomenta la interacción oral y la negociación de significado. Esta dinámica permite al alumnado movilizar su competencia léxica y pragmática, al tiempo que activa esquemas cognitivos relacionados con el género narrativo, además introduce una dimensión anticipatoria que favorece la implicación emocional del alumnado y estimula la formulación de hipótesis, en consonancia con el enfoque comunicativo y orientado a la acción, con preguntas que invitan a inducir sobre el título de la obra y sobre los personajes.

A continuación, se realiza una breve presentación en formato audiovisual sobre la figura de Carlos Ruiz Zafón y las características generales de la obra. Se realizará una presentación en formato PowerPoint narrada por una voz masculina simulando ser el propio autor. Esta contextualización no se plantea como una exposición magistral cerrada, se plantea como una introducción interactiva en la que se formulan preguntas reflexivas que invitan al alumnado a relacionar la información recibida con sus propias experiencias lectoras. De este modo, se promueve una actitud crítica y se enmarca la novela dentro del género del misterio con elementos de amistad y amor.

A continuación, el alumnado escuchará el prólogo de la obra en formato audiolibro dos veces, en la segunda repetición podrán complementar el audio con la lectura simultánea del texto. Esta actividad tiene como objetivo trabajar la comprensión auditiva global y específica, así como familiarizar a los estudiantes con el tono evocador y la atmósfera inicial de la novela. La escucha se complementa con preguntas de reflexión que permiten comprobar la comprensión y profundizar en las primeras impresiones sobre el narrador y el ambiente narrativo.

Finalmente, se dedica un breve espacio a la explicación de la dinámica general de la unidad didáctica. Se presenta el uso de un cuaderno de lectura o diario lector, en el que el alumnado deberá elaborar un resumen breve de cada capítulo, reflexiones personales y posibles conexiones culturales. Esta herramienta favorece la autonomía, la metacognición y el desarrollo de la competencia intercultural. Después, se introduce

el glosario colectivo, que consistirá en la recopilación semanal de un mínimo de diez palabras nuevas por estudiante, acompañadas de su definición y un ejemplo contextualizado. Esta actividad pretende reforzar la ampliación léxica de manera sistemática y colaborativa.

Sesión 2

El objetivo de esta sesión es desarrollar la competencia interpretativa del alumnado mediante el análisis de los primeros capítulos, centrándose en la construcción de la atmósfera, la caracterización inicial de los protagonistas y la configuración del espacio urbano.

Los objetivos específicos son:

- Profundizar en la comprensión lectora de los primeros capítulos.
- Analizar el lenguaje metafórico y descriptivo de la obra.
- Reflexionar sobre la construcción psicológica de los personajes.
- Explorar la dimensión cultural e histórica de la Barcelona narrada.
- Consolidar la competencia léxica y la expresión escrita periodística.

La segunda sesión, metodológicamente hablando, promueve la competencia léxico-semántica mediante la elaboración de un glosario colaborativo. La exploración de referencias culturales (como el periódico histórico barcelonés *La Vanguardia* mencionado en la obra) contribuye al desarrollo de la competencia intercultural y al entendimiento de la dimensión sociocultural del texto literario. Además, el ejercicio de redacción de una noticia se propone como actividad integradora de producción escrita dentro de la unidad didáctica porque permite al alumnado aplicar y consolidar los contenidos lingüísticos y discursivos previamente trabajados en clase. Cabe precisar que las estructuras y características del texto periodístico ya fueron abordadas de forma progresiva en clases previas del curso, de este modo, en esta sesión se busca transferir y afianzar dicho conocimiento previo a través de una tarea de producción real.

Capítulos leídos: 1, 2, 3 y 4

Duración: 90 minutos

La sesión comienza con una puesta en común del glosario elaborado como tarea previa. En parejas o pequeños grupos de tres personas, el alumnado comparte las palabras seleccionadas. Esta actividad favorece la ampliación léxica y la negociación de significado, además de reforzar la autonomía en el aprendizaje.

A continuación, se trabajan preguntas de comprensión y reflexión sobre los capítulos leídos. Las cuestiones propuestas no se limitan a comprobar la comprensión literal, sino que fomentan el análisis interpretativo del lenguaje. Por ejemplo, el análisis de la metáfora “el sol vestía de oro líquido los altos ventanales” permite

explorar la dimensión poética del texto y trabajar la competencia metafórica. Asimismo, la comparación con expresiones equivalentes en la lengua materna del alumnado promueve la reflexión intercultural y el contraste lingüístico. Las preguntas relacionadas con la culpa y las decisiones de Óscar favorecen la interpretación psicológica del personaje y estimulan la argumentación oral. Así se desarrolla la competencia pragmática y discursiva además de la capacidad de justificar opiniones a partir de evidencias textuales.

A continuación, se introduce una actividad de investigación cultural centrada en el periódico La Vanguardia. A partir de la referencia presente en la novela, el alumnado reflexiona sobre el prestigio social y el contexto histórico implícito en la expresión "cuyo nombre se escribía a cuatro columnas". Esta tarea permite conectar literatura e historia, y comprender cómo el texto literario construye referencias culturales concretas. Como actividad de producción escrita guiada, los estudiantes redactan una breve noticia ficticia inspirada en las familias mencionadas. Se trabaja así el estilo periodístico, la adecuación textual y el registro formal, reforzando la competencia textual que se han impartido en clases previas. Pues conviene señalar que el género periodístico de la noticia no se introduce por primera vez en esta unidad didáctica. En una secuencia anterior, el alumnado ya había trabajado la estructura y características formales de la noticia (titular, entradilla, desarrollo, registro formal y objetividad), incluyendo ejemplos vinculados a la novela (por ejemplo, la noticia de Noah Benalal para RTVE en junio de 2020 "Muere Carlos Ruiz Zafón a los 55 años Los libros de Carlos Ruiz Zafón: guía de lectura de un escritor con alma"). En esta sesión, por tanto, no se trata de una introducción, sino de una actividad de consolidación y transferencia de conocimientos. El alumnado aplica las convenciones del discurso periodístico a la construcción de la Barcelona literaria, integrando así contenidos narrativos y competencias discursivas previamente adquiridas. Este planteamiento responde al principio de progresión y coherencia curricular, evitando la fragmentación del aprendizaje.

Después, el alumnado crea un mapa visual con los espacios mencionados hasta el momento (internado, casa de Marina, cementerio de Sarrià, invernadero). Esta actividad tiene un doble objetivo: por un lado, reforzar la comprensión espacial de la narración; por otro, evidenciar cómo la ciudad funciona como elemento estructurador del relato. La representación gráfica permite comprender la Barcelona literaria como un espacio simbólico y cohesionado, no meramente decorativo.

En la siguiente actividad, los estudiantes reescriben un fragmento breve eliminando los adjetivos originales y sustituyéndolos por otros que transformen la atmósfera. Esta propuesta incide directamente en la conciencia lingüística, ya que permite observar cómo la selección léxica condiciona la construcción estética del texto. La reflexión final sobre el cambio de efecto favorece la metacognición y el análisis estilístico.

La sesión concluye con la elaboración de una lista de palabras que definan la Barcelona literaria presentada en Marina. Esta actividad sintetiza el trabajo previo

sobre descripción, espacio urbano y atmósfera narrativa. Como tarea final para casa, el alumnado redacta una noticia de 250–300 palabras en la que describa la Barcelona literaria de la novela, integrando al menos seis adjetivos del listado que han creado en la actividad en el aula, la redacción deberá entregarse en la próxima sesión de la unidad didáctica para que la puedan escribir con tiempo y a medida que pase el tiempo hasta la próxima sesión aún tengan presente la historia.

Sesión 3

Esta sesión tiene como objetivo profundizar en la dimensión simbólica de la novela, trabajando elementos recurrentes como las marionetas, la mariposa negra o las fotografías, entendidos como mecanismos de construcción de significado.

Los objetivos específicos de la sesión son:

- Profundizar en la interpretación simbólica de la novela.
- Analizar la evolución de la relación entre los protagonistas.
- Desarrollar la competencia argumentativa y reflexiva.
- Trabajar la comprensión auditiva detallada.
- Fomentar la producción escrita de carácter introspectivo.

Desde un enfoque interpretativo, se busca que el alumnado, en la tercera sesión, desarrolle estrategias de análisis literario que le permitan trascender la comprensión literal del texto y acceder a niveles más abstractos de significado. Así se promueve la reflexión sobre la identidad, la memoria y la construcción del yo, favoreciendo conexiones entre la ficción y la experiencia personal del estudiante.

Capítulos leídos: 5, 6, 7, 8 y 9 (introducción parcial al capítulo 10 mediante audiolibro)

Duración: 90 minutos

La sesión empieza, como en la sesión anterior, con la puesta en común del glosario elaborado por el alumnado.

A continuación, se propone una actividad individual de escritura breve a partir del capítulo 9, donde Marina confiesa que está escribiendo un libro sobre su nuevo amigo. El alumnado debe imaginar qué estaría escribiendo Marina sobre Óscar y reflexionar sobre los posibles temas que podrían aparecer en ese texto. Esta tarea fomenta la empatía literaria y la profundización psicológica en los personajes, ya que obliga a adoptar el punto de vista de Marina y a reinterpretar los hechos narrados.

En la tercera actividad se trabajan preguntas de reflexión en parejas o grupos de tres personas. Las cuestiones planteadas abordan elementos simbólicos como las marionetas inacabadas o su posible relación con las fotografías, favoreciendo la interpretación metafórica del texto. Del mismo modo, se analiza la evolución de la relación entre Óscar y Marina tras la visita al invernadero, lo que permite observar la progresión narrativa y emocional. La reflexión en torno al término “ácrata” y la

reacción de Germán introduce una dimensión ideológica y generacional, promoviendo el análisis sociocultural. Por otra parte, la cita "De nada sirve toda la geografía, trigonometría y aritmética del mundo si no aprendes a pensar por ti mismo" funciona como detonante para el debate sobre educación y pensamiento crítico, conectando la obra con la experiencia personal del alumnado.

Después, se dedica un bloque específico al análisis del símbolo de la mariposa negra en Marina. El alumnado debe incluir una referencia concreta a una escena, ofrecer una interpretación personal y reflexionar sobre las emociones que provoca en el lector. Esta actividad permite trabajar la competencia literaria y la capacidad de fundamentar interpretaciones con evidencias textuales, reforzando un enfoque analítico acorde a nivel C1.

En la siguiente actividad se centra la comprensión oral mediante la escucha de un fragmento del capítulo 10 en formato audiolibro (hasta aproximadamente el minuto 4:53 del audiolibro utilizado). La primera audición se realiza sin apoyo y en la segunda se puede complementar con el texto delante, lo que permite comparar estrategias de comprensión global y específica. Las preguntas planteadas exigen atención a detalles concretos y consolidan la competencia auditiva. Y además el alumnado deberá proponer un nuevo título para el capítulo y justificarlo brevemente. Esta tarea favorece la capacidad de identificar del eje temático central del fragmento trabajado.

Finalmente, se presenta la tarea para casa: la redacción de un texto de 200–250 palabras inspirado en la historia del pasado de Germán que relata Marina. El alumnado deberá tomar este modelo narrativo como referencia para escribir sobre su propia vida o la de un conocido. Esta actividad consolida el trabajo sobre memoria, identidad y relato autobiográfico, además de reforzar la coherencia textual y el uso del pasado narrativo.

Sesión 4

El objetivo de esta sesión es analizar la función estructural del pasado en la configuración del conflicto narrativo y en la evolución psicológica de los personajes. Se presta especial atención al léxico de emociones y a la descripción de espacios como elementos que contribuyen a la construcción de la atmósfera.

Los objetivos específicos de la sesión son:

- Profundizar en la caracterización de Mijaíl Kolvenik a través del análisis léxico.
- Interpretar la dimensión simbólica del pasado en la estructura narrativa.
- Desarrollar la competencia descriptiva y emocional.
- Fomentar la escritura creativa vinculada a la identidad y el espacio.
- Fomentar la cohesión grupal mediante actividades colaborativas.

En la cuarta sesión, desde el punto de vista metodológico, se potencia la escritura expresiva y la interacción digital (por ejemplo, a través de herramientas colaborativas), promoviendo la cohesión grupal y la participación activa. La sesión busca integrar competencia lingüística y competencia emocional, entendiendo la literatura como espacio de exploración identitaria.

Capítulos leídos: 10, 11, 12, 13 y 14

Duración 90 minutos

La sesión vuelve a comenzar con la puesta en común del glosario, lo que permite reforzar la adquisición léxica y consolidar la autonomía del alumnado en el aprendizaje

Después, se propone una actividad individual centrada en el capítulo 10, en el que Benjamín Sentís relata parte de la historia de Mijaíl Kolvenik. El alumnado debe extraer ocho palabras utilizadas para describir al personaje y agruparlas por categorías semánticas (por ejemplo, rasgos físicos, psicológicos o valorativos). Esta tarea favorece el análisis léxico y permite observar cómo la selección de términos contribuye a la construcción ideológica del personaje, entonces deberán hacer una redacción de un breve comentario interpretativo que obliga a reflexionar sobre la perspectiva de Sentís y su posible posicionamiento respecto a Kolvenik, desarrollando así la competencia crítica y la capacidad de inferencia textual.

A continuación, se vuelven a trabajar preguntas de reflexión oral en parejas o pequeños grupos de tres. Estas cuestiones abordan la conexión entre la historia del pasado y la trama presente, especialmente en relación con la mujer del cementerio y la criatura que aparece en el internado. Se fomenta así la interpretación narrativa y la formulación de hipótesis. La frase “solo recordamos lo que nunca sucedió”, reiterada desde el prólogo, se analiza como eje temático vinculado a memoria, identidad y ficción. Esta reflexión permite trabajar la competencia literaria en un nivel más abstracto.

La siguiente actividad es una tarea escrita individual donde el alumnado reflexiona sobre la historia narrada por Benjamín Sentís, centrándose en las emociones transmitidas y en la valoración ética de las acciones de Kolvenik. Esta tarea favorece la expresión argumentativa breve y el uso del léxico emocional.

A continuación, se introduce una actividad de escritura digital en Padlet[6]. El alumnado describe su lugar favorito (real o imaginario) y explica qué lo hace especial y qué emociones le provoca, sin mencionar explícitamente su nombre, ya que después el resto de los alumnos deberán tratar de adivinar a quien pertenece cada publicación. Esta consigna establece un paralelismo implícito con la importancia del espacio en la

[6] Padlet es una plataforma digital educativa y colaborativa que funciona como un muro virtual interactivo, permitiendo a usuarios publicar, organizar y compartir diversos contenidos multimedia (texto, imágenes, vídeos, documentos, enlaces) en tiempo real. Es una herramienta versátil e intuitiva utilizada para lluvias de ideas, pizarras colaborativas, portafolios y planificación.

novela y con la relación entre identidad y lugar. La publicación anónima y la posterior fase de deducción fomentan la cohesión grupal y la implicación emocional, además de reforzar la lectura atenta y la interpretación de matices discursivos. El uso de una herramienta digital contribuye asimismo al desarrollo de la competencia digital en el aula de ELE (Blas, sf).

Finalmente, se presenta la tarea para casa en la que los alumnos deben grabar un audio narrando una entrada de diario desde la perspectiva de Óscar la noche en que abandona el internado, tras ser atacado por una extraña criatura, para ir a casa de Marina. Esta actividad consolida el trabajo sobre narración en primera persona, expresión de emociones y formulación de predicciones narrativas. Al adoptar la voz del protagonista, el alumnado profundiza en la empatía literaria y en la construcción psicológica del personaje.

Sesión 5

Esta sesión busca analizar la progresión del conflicto narrativo y de la complejidad moral de los personajes. Se pretende que el alumnado identifique motivaciones, dilemas internos y transformaciones psicológicas, desarrollando una lectura crítica y reflexiva.

Los objetivos específicos de la sesión son:

- Analizar la evolución de la trama y la intensificación del conflicto narrativo.
- Interpretar el papel de los personajes en la estructura del relato.
- Reflexionar sobre los temas de memoria, muerte y olvido.
- Desarrollar la competencia descriptiva y la creación de personajes verosímiles.
- Practicar la escritura dialogada respetando un estilo narrativo determinado.

Metodológicamente, en la quinta sesión, se fomenta la creatividad mediante tareas de reescritura, invención de personajes y producción de diálogos, lo que permite consolidar estructuras discursivas narrativas y estilísticas. De este modo, la literatura se convierte en modelo textual que inspira la producción propia, integrando análisis y creación.

Capítulos trabajados: 15, 16, 17 y 18.

Duración: 90 minutos

La sesión se inicia con la puesta en común del glosario, lo que continúa reforzando la adquisición sistemática de léxico y la responsabilidad individual dentro del trabajo colectivo.

A continuación, se plantean preguntas de reflexión oral en pequeños grupos centradas en los capítulos del 15 al 18, donde la figura de Florian se analiza desde una perspectiva interpretativa, invitando al alumnado a anticipar su posible función en la trama. Esta dinámica fomenta la formulación de hipótesis narrativas y la lectura

inferencial. La reflexión sobre la frase "el camino al infierno está hecho de buenas intenciones" permite introducir un debate ético sobre responsabilidad y consecuencias de los actos, además, las preguntas sobre la motivación de Óscar promueven el análisis del desarrollo psicológico del protagonista, favoreciendo la comprensión de la novela a través de la mentalidad del personaje principal. La recurrencia de imágenes como tumbas vacías, muerte o persecución urbana se interpreta en relación con el eje temático memoria–olvido central en Marina. Esta actividad consolida la competencia literaria avanzada, ya que exige establecer conexiones intertextuales dentro de la propia obra.

En la siguiente actividad el alumno debe redactar individualmente una descripción de su personaje favorito, justificando su elección. Esta tarea permite trabajar la caracterización física y psicológica, así como la argumentación breve y la expresión de valoración personal.

Después, en grupos pequeños, los estudiantes deben crear un nuevo personaje que pueda integrarse verosímilmente en la novela sin alterar la narrativa original. Deben describir su aspecto, su personalidad y su contexto, situándolo dentro del universo literario existente. Esta actividad desarrolla la creatividad guiada y exige coherencia con el mundo narrativo ya establecido. La presentación y debate posterior sobre la verosimilitud de los personajes creados favorece la interacción oral, la argumentación y la evaluación crítica entre compañeros. Finalmente, los grupos deberán redactar un diálogo entre el personaje inventado y otro personaje de la novela, intentando mantener el estilo narrativo característico de Carlos Ruiz Zafón. Esta tarea implica una reflexión metalingüística sobre el tono, el léxico y la construcción de voces narrativas, reforzando la conciencia estilística propia de nivel C1.

Sesión 6

El objetivo general de esta sesión es promover el debate crítico en torno a los dilemas éticos que plantea la obra (muerte, inmortalidad, obsesión, límites morales), favoreciendo el desarrollo de la competencia argumentativa.

Los objetivos específicos son:

- Analizar la dimensión ética del conflicto narrativo.
- Reflexionar sobre los límites morales del progreso científico.
- Profundizar en la relación entre memoria, espacio y transformación urbana.
- Practicar la escritura en distintos géneros discursivos formales.

En la sexta sesión, desde una perspectiva metodológica, se fomenta el pensamiento crítico y la reflexión ética, vinculando la ficción con problemáticas universales. Además, el análisis comparativo entre espacios del pasado y del presente contribuye a trabajar la noción de memoria histórica y transformación urbana, reforzando la dimensión intercultural de la propuesta.

Capítulos trabajados: 19, 20, 21, 22 y 23

Duración: 90 minutos

La sesión comienza con la puesta en común del glosario correspondiente a los capítulos 19 al 23, reforzando el trabajo léxico sistemático desarrollado a lo largo de la unidad.

Después, se plantean preguntas de reflexión oral en pequeños grupos centradas en la figura de Kolvenik y su obsesión por vencer la muerte. A través del debate sobre la moralidad de la búsqueda de la inmortalidad, se busca la argumentación estructurada y el uso de léxico abstracto propio del nivel C1. Estas preguntas permiten analizar la dimensión ética del conflicto central de Marina, conectando la ficción con dilemas universales contemporáneos. Mientras que la reflexión sobre la posible herencia de la locura introduce una perspectiva psicológica y social, fomentando la discusión crítica y el contraste de opiniones. De este modo, el alumnado no solo interpreta los hechos narrativos, sino que los relaciona con problemáticas reales.

A continuación, se propone una actividad de escritura creativa en la que el alumnado adopta el rol de un periodista para entrevistar a Eva Irinova. La formulación de preguntas obliga a identificar los núcleos temáticos del personaje (pasado, memoria, contradicción, culpa), mientras que la redacción de respuestas, adoptando la voz de Eva, desarrolla la empatía con el personaje. Esta dinámica refuerza la competencia discursiva y la adecuación al registro.

En la siguiente actividad se introduce una tarea comparativa entre pasado y presente mediante imágenes de espacios reales mencionados en la novela y fragmentos descriptivos del texto. Divididos en grupos, los alumnos deberán completar una tabla de análisis (elementos arquitectónicos, ambiente, sensaciones, fidelidad a la descripción literaria) y reflexionar posteriormente sobre los cambios observados, además, las preguntas de debate permiten profundizar en la relación entre modernización y memoria urbana, estableciendo un paralelismo con el tratamiento del pasado en la novela y la Barcelona que conocen tras su estancia en la ciudad actual. Esta actividad refuerza el eje temático de la memoria y conecta la ficción literaria con la transformación real de la ciudad, consolidando el enfoque de la ciudad como espacio simbólico, además de acercar al alumnado a la novela al relacionarlo con edificios o calles por los que hayan podido pasar tras su estancia en Barcelona.

La sesión termina con la redacción de un obituario literario de Florian en tono formal. Esta tarea exige síntesis, coherencia y control del registro escrito, además de una interpretación simbólica de su muerte dentro de la estructura narrativa. El género del obituario permite trabajar un modelo textual específico y desarrollar la competencia textual avanzada.

Sesión 7

Esta sesión tiene como objetivo interpretar el desenlace de la novela desde una perspectiva simbólica y emocional, promoviendo la reflexión sobre la memoria, la pérdida y el crecimiento personal. Además, a través de la creación de una ruta literaria busca conectar la Barcelona literaria con la real para ofrecerle al alumnado una experiencia más inmersiva en la obra.

Los objetivos específicos de la sesión son:

- Analizar el desenlace narrativo y su impacto emocional.
- Reflexionar sobre el concepto de memoria y escritura en la obra.
- Desarrollar la capacidad de argumentación escrita individual.
- Fomentar la creatividad mediante la reescritura narrativa.
- Consolidar la dimensión cultural de la ciudad a través de una ruta literaria.

En la séptima sesión se fomenta la producción escrita creativa (finales alternativos, escritura desde la perspectiva de personajes), lo que permite consolidar la competencia discursiva y la apropiación personal del texto. La relectura interpretativa del final favorece un cierre significativo del proceso lector.

Capítulos trabajados: 24, 25, 26, 27, 28 y Epílogo.

Duración: 90 minutos

La sesión empieza con la última puesta en común del glosario, consolidando el trabajo léxico desarrollado de manera progresiva a lo largo de toda la unidad. Esta actividad final permite observar la evolución en la adquisición de vocabulario y refuerza la autonomía del alumnado.

A continuación, se propone una reflexión escrita individual sobre la decisión de Marina de ocultar su enfermedad a Óscar. El alumnado debe analizar cómo este hecho afecta a su relación y posicionarse argumentativamente sobre si se trata de un acto de protección o de egoísmo, justificando su respuesta con ejemplos del texto. Esta actividad favorece la competencia argumentativa y la capacidad de fundamentar opiniones con referencias concretas a Marina.

Después, se trabajan preguntas de reflexión oral en pequeños grupos centradas en el impacto del final de la novela. La discusión sobre la escena más significativa permite compartir interpretaciones y emociones, mientras que el análisis del cuaderno que Marina escribe al final refuerza el eje temático de la memoria y la escritura como forma de permanencia.

En la siguiente actividad, el alumnado debe redactar un final alternativo para la historia de Eva Irinova y Kolvenik. Esta actividad de reescritura creativa exige comprender la lógica interna del relato y mantener la coherencia con el universo

narrativo. Además, fomenta la creatividad sin abandonar la estructura literaria original.

Como actividad final, por grupos deberán organizar una ruta literaria a partir de las distintas ubicaciones mencionadas en la novela. Cada grupo selecciona un espacio y explica su relevancia narrativa y simbólica. Esta tarea integra literatura y espacio urbano, consolidando la idea de la ciudad como elemento estructurador del relato y como recurso didáctico en el aula de ELE.

Finalmente, se entrega el diario de lectura, que funciona como instrumento de evaluación continua y como evidencia del proceso reflexivo del alumnado a lo largo de la unidad. Este elemento refuerza la dimensión metacognitiva y la coherencia pedagógica de la propuesta.

Sesión 8

La sesión final busca materializar la conexión entre ficción y realidad mediante la realización de una ruta literaria por los espacios mencionados en la novela. Este enfoque experiencial permite comprender la ciudad como elemento narrativo y simbólico.

Los objetivos específicos son:

- Integrar literatura y espacio urbano real.
- Desarrollar la competencia intercultural a través de la experiencia directa.
- Aplicar los conocimientos adquiridos durante la unidad.
- Fomentar la expresión oral contextualizada.
- Consolidar la comprensión de la ciudad como espacio simbólico.

En la última sesión desde una perspectiva metodológica, se promueve el aprendizaje situado y la integración de competencias culturales, espaciales y comunicativas. El alumnado no solo interpreta la ciudad literaria, sino que la experimenta, consolidando así el vínculo entre texto, espacio e identidad.

Duración: 90–120 minutos (según el recorrido)

La sesión final consiste en la realización de la ruta literaria diseñada previamente por el alumnado a partir de los espacios mencionados en Marina.

La actividad se plantea como una experiencia de aprendizaje situada, en la que la ciudad deja de ser únicamente un elemento narrativo para convertirse en un espacio vivido e interpretado. Cada grupo asume la responsabilidad de presentar uno de los puntos del recorrido, explicando su relevancia en la novela, su carga simbólica y su posible transformación a lo largo del tiempo. De este modo, el alumnado practica la exposición oral en un contexto auténtico, desarrollando la competencia comunicativa en situaciones reales.

Durante el recorrido, se fomenta la comparación entre la descripción literaria y el espacio actual, reflexionando sobre los cambios urbanos, esta dimensión permite conectar la ficción con la realidad contemporánea y reforzar la competencia intercultural, ya que el alumnado analiza cómo los espacios adquieren significado cultural y emocional. La actividad se concibe como un cierre de la unidad didáctica, puesto que integra los ejes trabajados previamente: memoria, identidad, transformación, ciudad y relato. La experiencia directa del espacio literario favorece un aprendizaje significativo y consolida la concepción de la literatura como herramienta para comprender la cultura.

3.5 Unidad didáctica

Sesión 1

Actividad	Tiempo	Número de alumnos	Materiales
1	10-15 minutos	2-3 personas	----
2	15 minutos	Todo el grupo	Presentación PowerPoint
2.1	20 minutos	2-3 personas	Vídeo sobre Carlos Ruiz Zafón
3	10- 15 minutos	Todo el grupo	Audiolibro, altavoces, libro (pdf o físico)
4	10 minutos	2-3	Presentación PowerPoint
5	10 minutos	Todo el grupo	Presentación PowerPoint

1) En parejas o grupos de tres, discutid brevemente las siguientes preguntas:

¿Qué imaginas cuando escuchas la palabra “misterio”? ¿Cómo crees que una historia de misterio se diferencia de una de aventuras o de amor?

La novela combina elementos de misterio, amistad y amor. ¿Qué tipo de historias (libros, películas) te han marcado por esa mezcla?

¿Quién crees que será Marina?

2) Presentación en video sobre: autor, obra y género, y presentación PowerPoint con preguntas reflexivas tras una breve introducción al autor.

3) Escuchar prólogo en audiolibro de la introducción del libro

4) En parejas o grupos de tres, discutid brevemente las preguntas del PowerPoint.

5) Explicación de la dinámica de la unidad didáctica

- Cuaderno de lectura o diario lector: breve resumen de cada capítulo, reflexiones personales y conexiones culturales.
- Glosario colectivo: cada semana, mínimo 10 palabras nuevas por estudiante con definición y ejemplo

Sesión 2

Actividad	Tiempo	Número de alumnos	Materiales
1	10 minutos	2-3 personas	Glosario
2	15 minutos	2-3 personas	----
3	20-25 minutos	individual	Ordenador o teléfono para hacer una pequeña investigación.
4	20 minutos	2-3 personas	Libro (pdf o físico)
5	15 minutos	individual	Fragmento de la lectura
6	10 minutos	individual	-------

capítulos: 1-4

1) Puesta en común de glosario (mínimo 10 palabras por persona)

2) En parejas o grupos de tres, discutid brevemente las siguientes preguntas de comprensión y reflexión sobre los capítulos

- ¿En el capítulo 1 a que se refiere Óscar cuando dice "el sol vestía de oro líquido los altos ventanales"? ¿Qué imágenes transmite? ¿Qué expresiones equivalentes existen en vuestro idioma?
- En el capítulo 1 Óscar cuenta que al escaparse del internado a dar paseos por la ciudad sentía "una sensación de libertad embriagadora" ¿Cuándo experimentas tú este sentimiento?
- ¿Qué papel crees que juega la culpa en las decisiones de Óscar en estos capítulos? (Piensa en la acción de tomar el reloj y luego devolverlo) ¿Qué nos dice esto sobre su personalidad?
- ¿Qué sensación te ha trasmitido la primera descripción de Marina? ¿Y su primera interacción con Óscar?

3) Investigación cultural: **¿Qué es La Vanguardia (capítulo 1)? Explica a qué se refiere Óscar cuando dice "*Gentes cuyo nombre se escribía a cuatro columnas en La Vanguardia cuando los tranvías aún despertaban el recelo de los inventos modernos*". Escribe un breve artículo imaginario**

(una noticia ficticia) sobre una de las familias mencionadas en la investigación anterior. Enfócate en estilo periodístico.

4) **Cread un mapa visual de los lugares mencionados hasta ahora e intentad conectarlos topográficamente según las descripciones de la novela.**

- Internado
- Casa de Marina
- Cementerio de Sarriá
- Invernadero

5) Reescribe el fragmento eliminando todos los adjetivos, después añade nuevos adjetivos que cambien completamente la atmósfera. Luego: Escribe 3–4 líneas explicando cómo cambia el efecto.

Una tarde, a finales de septiembre de 1979, decidí aventurarme por azar en una de aquellas avenidas sembradas de palacetes modernistas en la que no había reparado hasta entonces. La calle describía una curva que terminaba en una verja igual que muchas otras. Más allá se extendían los restos de un viejo jardín marcado por décadas de abandono. Entre la vegetación se apreciaba la silueta de una vivienda de dos pisos. Su sombría fachada se erguía tras una fuente con esculturas que el tiempo había vestido de musgo.

Empezaba a oscurecer y aquel rincón se me antojó un tanto siniestro. Rodeado por un silencio mortal, únicamente la brisa susurraba una advertencia sin palabras. Comprendí que me había metido en una de las «zonas muertas» del barrio. Decidí que lo mejor era regresar sobre mis pasos y volver al internado. Estaba debatiéndome entre la fascinación morbosa hacia aquel lugar olvidado y el sentido común cuando advertí dos brillantes ojos amarillos encendidos en la penumbra, clavados en mí como dagas. Tragué saliva

6) **Haz una lista de unas 15-20 palabras que mejor encajen con la Barcelona literaria:**

Tarea para casa (250–300 palabras): Escribe una noticia en la que describas Barcelona (la Barcelona literaria que se presenta en *Marina*). Usa al menos 6 adjetivos del listado y justifica implícitamente esas características a través de la descripción.

Sesión 3

Actividad	Tiempo	Número de alumnos	Materiales
1	10 minutos	2-3 personas	Glosario
2	15 minutos	individual	----
3	20 minutos	2-3 personas	----
4	20 minutos	Individual	Libro (pdf o físico)
5	15 minutos	individual	Audiolibro, altavoces, libro (pdf o físico)
6	5 minutos	individual	Audiolibro, altavoces, libro (pdf o físico)
7	5 minutos	individual	----

Capítulos 5-9

1) Puesta en común de glosario:

2) En el capítulo 9 Marina le dice a Óscar que está escribiendo sobre él ¿Qué crees que escribía Marina sobre Óscar? Escribe una reflexión sobre los temas de los que podría hablar Marina sobre su amigo (10-12 líneas)

3) En parejas o grupos de tres, discutid brevemente las siguientes preguntas de comprensión y reflexión sobre los capítulos.

¿qué crees que representan las marionetas, y el hecho de que estén inacabadas? ¿Cómo crees que se pueden estar relacionadas las marionetas y las fotografías?

¿Cómo crees cambia la relación entre Óscar y Marina después de la visita al invernadero?

Durante la cena Marina le dice a Germán que Óscar es ácrata (que vendría siendo un partidario de la supresión de toda autoridad), ¿por qué crees que eso parece contrariar a Germán?

Reflexiona sobre la frase "De nada sirve toda la geografía, trigonometría y aritmética del mundo si no aprendes a pensar por ti mismo" ¿Estás de acuerdo?

4) Explica qué representa la mariposa negra en la novela y cómo contribuye a crear una atmósfera de misterio. Incluye:

- una breve referencia a una escena concreta
- una interpretación personal del símbolo
- una reflexión sobre qué emociones provoca en el lector

5) Audiolibro, escuchar 2 (la segunda vez con el libro delante) veces un fragmento (minuto 4:53) del capítulo 10 de la novela y responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo era la portera?
- ¿Cómo vivía Benjamí Sentís?
- ¿Cuánto tiempo estuvo Mijail Kolvenik en el piso?
- ¿Dónde está ahora Mijail Kolvenik?

6) Después de haber escuchado esta primera parte del capítulo 10, escribe un nuevo título para el capítulo y justifícalo en 4–5 líneas.

7) Prepara esquema para una tarea para casa: Como actividad de consolidación, el alumnado redactará un texto de (200-250) palabras en el que toma de ejemplo la historia del pasado de Germán que cuenta Marina y haz lo mismo con tu vida o la de un conocido, que deberá entregarse en la siguiente sesión.

Sesión 4

Actividad	Tiempo	Número de alumnos	Materiales
1	10 minutos	2-3 personas	Glosario
2	15 minutos	individual	Libro (pdf o físico)
3	15 minutos	2-3 personas	----
4	10 minutos	Individual	----
5.1	20 minutos	individual	Ordenador
5.2	10-15 minutos	individual	Ordenador
6	5 minutos	individual	----

Capítulos 10-14

1) Puesta en común de glosario.

2) En el capítulo 10 Benjamín Sentís explica una parte de la historia de Kolvenik.

- Extraer 8 palabras del capítulo que se usen para describir a Kolvenik.
- Agruparlas por categorías.

- Escribir unas 10 líneas explicando qué revela sobre lo que podría opinar Sentís sobre Kolvenik

3) En parejas o grupos de tres, discutid brevemente las siguientes preguntas de comprensión y reflexión sobre los capítulos.

¿Tras escuchar la historia de Benjamín Sentís, cómo crees que está relacionada con la mujer del cementerio?

En el capítulo 11 Marina dice la frase "solo recordamos lo que nunca sucedió" que se menciona en el prólogo ¿por qué crees que es tan significativa?

¿Qué crees que sugiere el regalo del retrato por parte de Germán?

¿Por qué crees que las marionetas intentaban recuperar el álbum de fotografías? ¿Qué puede implicar?

¿Qué papel crees que juega el pasado de Kolvenik en la historia actual?

¿Qué crees que es la criatura que le roba el álbum de fotos a Óscar en el internado?

4) **Actividad escrita: reflexiona sobre la historia que cuenta Benjamín Sentís sobre los Kolvenik ¿Qué sentimientos te ha trasmitido? ¿Qué opinas de la forma de actuar de Mijail Kolvenik? (80-100 palabras)**

5) Escritura en Padlet, publicación anónima (100-120 palabras), se puede añadir una imagen:

- Describe tu lugar favorito en el mundo (real o imaginario).
- Explica qué lo hace especial y qué emociones te provoca.
- No menciones su nombre explícitamente si eso puede delatarte.

Lectura y deducción: (La clase lee todas las publicaciones y en comentarios e intentan adivinar quién ha escrito cada uno. Al final cada uno revela el suyo)

6) Prepara esquema para una tarea para casa Escribe una entrada a un diario personal desde la perspectiva de Óscar, la noche en la que se va del internado a casa de Marina, habla de sus emociones y posibles predicciones sobre lo que pasará (individual) (150 palabras).

Sesión 5

Actividad	Tiempo	Número de alumnos	Materiales
1	10 minutos	2-3 personas	Glosario
2	10 minutos	2-3 personas	----
3	10-15 minutos	individual	----

4.1	20 minutos	2-3 personas	Libro (pdf o físico)
4.2	10 minutos	Todo el grupo	
5	20 minutos	2-3 personas	Libro (pdf o físico)

Capítulos: 15-18

1) Puesta en común de glosario (mínimo 10 palabras por persona).

2) En parejas o grupos de tres, discutid brevemente las siguientes preguntas de comprensión y reflexión sobre los capítulos.

¿Cuál es tu opinión sobre Florian, cual crees que será su papel en la historia?

En el capítulo 16 Florian dice que "el camino al infierno este hecho de buenas intenciones" ¿a qué crees que se refiere? ¿estás de acuerdo?

¿Qué motiva realmente a Óscar a seguir investigando pese al peligro? ¿Crees que esto responde más a la curiosidad, a la lealtad hacia Marina o a su propio desarrollo?

Las imágenes de muerte, tumbas vacías y persecución por la ciudad son recurrentes. ¿Qué crees que representan para el lector? ¿Podrías relacionarlo con la idea de memoria vs. olvido que aparece en otros momentos del libro?

3) Describe a tu personaje favorito de la obra hasta el momento ¿Por qué razón es tu personaje favorito?

4) Inventad un nuevo personaje: describidlo físicamente y describid también su personalidad. Introducidlo en la novela con su contexto y sucesos a su alrededor sin que afecte o cambie la narrativa. Presentad a la clase los nuevos personajes de cada grupo y decidid qué personaje es más verosímil.

5) Escribid un diálogo entre el personaje que habéis inventado y otro personaje de la novela. Debéis intentar mantener el estilo narrativo de Carlos Ruiz Zafón.

Sesión 6

Actividad	Tiempo	Número de alumnos	Materiales
1	10 minutos	2-3 personas	Glosario
2	10 minutos	2-3 personas	----
3.1	10-15 minutos	individual	----

3.2	10 minutos	individual	Preguntas del compañero
4.1	10 minutos	2-3 personas	2 imágenes de Barcelona, tabla, fragmento del libro en el que se describe el edificio o la calle, libro (pdf o físico)
4.2	15 minutos	2-3 personas	2 imágenes de Barcelona, tabla, Libro (pdf o físico)
5	30 minutos	Individual	----

Capítulos: 19-23

1) Puesta en común de glosario (mínimo 10 palabras por persona)

2) En parejas o grupos de tres, discutid brevemente las siguientes preguntas de comprensión y reflexión sobre los capítulos.

¿Qué opinas sobre la obsesión de Kolvenik por vencer a la muerte? ¿Hay fronteras morales que no se deberían cruzar? ¿Crees que intentarlo siempre es peligroso?

¿Es moralmente defendible la búsqueda de la inmortalidad, aunque implique sacrificar vidas?"

Eva dice de María que "nació con la locura de su padre" ¿Crees que la locura es hereditaria? ¿Crees que eso explica sus acciones?

3) Imagina que eres periodista cultural en 1985 y entrevistas a Eva Irinova años después de los hechos. Formula 6–8 preguntas que le harías, puedes preguntarle sobre:

Su pasado con Kolvenik

- Su decisión de destruir pruebas
- Su visión de la muerte
- Su concepto de memoria
- Sus posibles contradicciones internas

Cuando termines intercambia las preguntas a otro compañero y escribe las respuestas a las preguntas de tu compañero (adoptando la voz de Eva).

4) Completad una tabla comparando las fotografías:

Aspecto	**1980**	**Actualidad**
Elementos arquitectónicos		
Ambiente		
Sensaciones que transmite		
¿Coincide con la descripción literaria?		

Preguntas para discutir:

- ¿Qué ha cambiado más: la estética o la función?
- ¿El espacio actual sigue transmitiendo misterio?
- ¿Creéis que la novela sería diferente si se ambientara hoy?
- ¿La modernización elimina la memoria?

5) Escribe un obituario literario de Florian (150-200).

- Debe mencionar su papel en la historia.
- Debe sugerir lo que simboliza su muerte.
- Debe usar tono formal.

Sesión 7

Actividad	**Tiempo**	**Número de alumnos**	**Materiales**
1	10 minutos	2-3 personas	Glosario
2	10- 15 minutos	individual	----
3	10 minutos	2-3 personas	----
4	30 minutos	individual	Libro (pdf o físico)
5	30 minutos	4-5 personas	Ordenador, Libro (pdf o físico)

Capítulos: 24-Epílogo

1) Puesta en común de glosario (mínimo 10 palabras por persona).

2) Marina oculta su enfermedad a Óscar por mucho tiempo. ¿Cómo afecta esto a su relación? ¿Crees que actuar así es un acto de protección o de egoísmo? Justifica tu respuesta con ejemplos (8-10 líneas).

3) En parejas o grupos de tres, discutid brevemente las siguientes preguntas de comprensión y reflexión sobre los capítulos.

¿Qué escena del final te impactó más y por qué?

¿Qué crees que representa la libreta que Marina escribe al final?

4) Escribe un final alternativo para la historia de Eva Irinova y Kolvenik.

5) Por grupos, dividíos las distintas ubicaciones del libre y organizar una ruta literaria.

Entrega diario de lectura

Sesión 8

Actividad	tiempo	Número de alumnos	materiales
1	90-120 minutos (según el recorrido)	Todo el grupo	----

Realización de la ruta literaria

3.6 Evaluación

La calificación final de la unidad didáctica se dividirá en 3 bloques complementarios. En primer lugar, el glosario y el cuaderno de lectura representarán un 30% de la nota, ya que permiten evaluar el trabajo continuado del alumnado, su implicación en la lectura de la obra y su capacidad para reflexionar (qué) de manera autónoma. La evaluación se centrará en la capacidad del alumnado para identificar y registrar vocabulario relevante de la obra, utilizarlo adecuadamente en ejemplos propios y elaborar resúmenes claros y coherentes de los capítulos leídos. Asimismo, se tendrá en cuenta la calidad de las reflexiones personales y la capacidad de establecer conexiones culturales a partir de la lectura.

En segundo lugar, la ruta literaria, que supone otro 30%, tiene como objetivo valorar la expresión oral, la capacidad de relacionar los espacios urbanos con los espacios literarios y la interacción en contextos reales. Se valorará la claridad y organización de la exposición oral, la adecuación del registro, así como la capacidad para relacionar los espacios seleccionados con la narrativa de la obra. Del mismo modo, se tendrá en cuenta la interacción con el grupo y la interpretación del valor simbólico de los espacios urbanos, entendidos como elementos significativos dentro del relato.

Por último, la tarea final, con un peso del 40%, permite evaluar la integración de los conocimientos adquiridos y la capacidad de análisis crítico del alumnado.

Como actividad final, los alumnos deberán redactar un texto en el que comparen la representación de la ciudad de *Marina* con la Barcelona actual. La tarea consiste en analizar distintos aspectos como la atmósfera de la ciudad, los espacios urbanos descritos en la obra, la presencia de elementos relacionados con la memoria histórica y las transformaciones derivadas de la modernización. A partir de este análisis, el alumnado deberá adoptar una postura crítica y reflexionar sobre si la ciudad contemporánea conserva los elementos simbólicos presentes en la novela o si, por el contrario, estos se han visto diluidos o transformados. Se valorará especialmente la capacidad de integrar ejemplos concretos de la obra con observaciones del entorno real, así como la coherencia y cohesión del discurso. La extensión orientativa será de entre 550 y 600 palabras. Esta actividad permite consolidar los contenidos trabajados a lo largo de la unidad y favorece la transferencia de conocimientos, al establecer un vínculo directo entre la literatura, la cultura y el contexto urbano real del alumnado. Se evaluará la capacidad del alumnado para describir y comparar de forma coherente la Barcelona literaria y la actual, integrando ejemplos concretos del texto. Se prestará especial atención a la formulación de una opinión crítica fundamentada, al uso de un léxico adecuado y variado, y a la organización clara y cohesionada del discurso. Además, se valorará la capacidad de reflexionar sobre la relación entre memoria, identidad y transformación urbana, aspectos clave en la interpretación de la obra.

En conjunto, este sistema de evaluación permite valorar de manera equilibrada tanto el proceso como el producto final, integrando distintas competencias y favoreciendo un aprendizaje significativo. De este modo, el alumnado no solo demuestra su comprensión de la obra literaria, sino también su capacidad para interpretarla, relacionarla con su entorno y posicionarse críticamente ante ella.

Rúbrica de evaluación del glosario y cuaderno de lectura:

Criterios	**Excelente (9-10)**	**Notable (7-8)**	**Aprobado (5-6)**	**Insuficiente (<5)**
Registro de vocabulario	Amplio, relevante y muy bien seleccionado	Adecuado y suficiente	Limitado o poco variado	Escaso o irrelevante
Uso del vocabulario	Uso correcto y creativo en ejemplos propios	Uso correcto con algunos errores	Uso simple y repetitivo	Uso incorrecto o inexistente

Resumen de capítulos	Claros, coherentes y completos	Mayoritariamente claros	Algo confusos o incompletos	Desorganizados o incorrectos
Reflexión personal	Profunda, crítica y bien argumentada	Adecuada con cierta reflexión	Superficial	Ausente o irrelevante
Conexiones culturales	Muy bien desarrolladas y pertinentes	Adecuadas	Poco desarrolladas	Inexistentes

Rúbrica de evaluación de la ruta literaria

Criterios	**Excelente (9-10)**	**Notable (7-8)**	**Aprobado (5-6)**	**Insuficiente (<5)**
Expresión oral	Clara, fluida y bien estructurada	Clara con pequeñas dificultades	Comprensible pero poco fluida	Difícil de seguir
Organización de la exposición	Muy bien estructurada y coherente	Bastante organizada	Algo desordenada	Desorganizada
Adecuación del registro	Totalmente adecuado al contexto	Generalmente adecuado	A veces inadecuado	Inadecuado
Relación espacio literario-real	Muy bien establecida y argumentada	Adecuada	Poco clara	Incorrecta o inexistente
Interpretación simbólica	Profunda y bien explicada	Adecuada	Superficial	Inexistente
Interacción con el grupo	Activa y enriquecedora	Participativa	Limitada	Inexistente

Rúbrica de evaluación de la tarea final, el texto comparativo.

Criterios	**Excelente (9-10)**	**Notable (7-8)**	**Aprobado (5-6)**	**Insuficiente (<5)**

Análisis comparativo	Profundo, claro y bien desarrollado	Adecuado	Básico	Poco claro o incorrecto
Uso de ejemplos de la obra	Muy bien integrados y pertinentes	Adecuados	Escasos	Inexistente
Opinión crítica	Fundamentada y bien argumentada	Presente pero poco desarrollada	Superficial	Inexistente
Coherencia y cohesión	Excelente organización del discurso	Buena organización	Algo desorganizado	Desestructurado
Léxico y corrección lingüística	Rico, variado y correcto	Adecuado con pocos errores	Limitado	Deficiente
Reflexión (memoria, identidad, ciudad)	Muy profunda y bien conectada	Adecuada	Poco desarrollada	Inexistente

4. Conclusiones

Como conclusión, la elaboración de este trabajo de fin de grado ha permitido defender la relevancia y utilidad de la literatura contemporánea como herramienta fundamental en el aula de ELE. Mediante el análisis de la novela *Marina,* se ha contemplado que es posible trabajar contenidos complejos correspondientes al nivel C1 de manera dinámica, cercana y significativa. Además, la propuesta didáctica desarrollada no solo responde a los objetivos lingüísticos establecidos por el MCER, también convierte la ciudad de Barcelona en un entorno de aprendizaje activo. En el caso de los estudiantes internacionales, la relación entre la obra de Carlos Ruiz Zafón y los espacios urbanos que forman parte de su vida cotidiana actúa como un elemento motivador que favorece el desarrollo de la competencia intercultural.

Este trabajo se estructuró con el objetivo de diseñar una propuesta didáctica que se centre en la inmersión a Barcelona a través de la literatura. Siguiendo la revisión teórica inicial se sintetizaron las hipótesis del *input* comprensible y el aprendizaje significativo, las cuales sirvieron de base para justificar que la literatura juvenil actual es una gran herramienta para utilizar en el aula. Se han alcanzado los objetivos específicos planteados al desgranar el potencial lingüístico y sociocultural de *Marina*, demostrando que el nivel C1 no reside únicamente en la complejidad del texto elegido,

sino en el enfoque crítico y la profundidad formal de las tareas diseñadas para el alumno.

La propuesta didáctica presenta Barcelona como ciudad literaria, frente a los manuales de texto convencionales que a menudo descontextualizan la cultura, esta unidad didáctica de ocho sesiones ofrece una alternativa donde la ciudad misma se convierte en herramienta pedagógica. La secuenciación en tareas, que culmina con una ruta literaria, permite evaluar el desempeño real del estudiante fuera de los límites del aula física. Para el perfil del alumnado analizado (estudiantes anglófonos y sinohablantes), esta inmersión urbana puede contribuir a reducir la distancia cultural inicial y transforma el entorno de acogida en un texto interpretable y motivador. No obstante, es necesario señalar ciertas limitaciones en el alcance de esta investigación.

Al tratarse de un diseño de carácter puramente teórico-propositivo para este TFG, la unidad didáctica no ha podido ser implementada en un entorno de aula real, por lo que la efectividad de las rúbricas de evaluación y los tiempos de las sesiones quedan sujetos a una estimación proyectada. Como líneas de mejora y futuras vías de investigación, se plantea la necesidad de llevar a la práctica esta secuencia didáctica en cursos universitarios de ELE en Barcelona a fin de recopilar datos empíricos sobre su impacto. Asimismo, el modelo de "lectura e itinerario urbano" propuesto podría expandirse adaptando otras obras de la narrativa contemporánea o, en su defecto, diseñando recorridos virtuales interactivos que permitan beneficiarse de esta metodología a estudiantes internacionales que sigan el curso a distancia.

5. Bibliografía

Abidi, Y. (2025). Enseñanza de la literatura en la clase de ELE: enfoques y metodologías. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Vol 22, Nº4 163-179.

Alonso Belomonte, I. (2003). *Bibliografía de didáctica. Presentación.* madrid: [https://cvc.cervantes.es/obref/bele/presentacion.htm].

Amer, A. A. (2012). *Using Literature in Reading English as Second/Foreign Language. Online Submission.* Tanta University, Egypt.

Aydinoglu, N. (2013). USE OF LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING COURSE BOOKS. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education volume 2, issue 2*, 36-44. [*https://www.ijtase.net/index.php/php*

Blas, A. (s. f.). *El desarrollo de la competencia digital.* Instituto Cervantes de Budapest, Hungría. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/41_blas.pdf]

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.), Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras 63-82. Edelsa. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale06.htm]

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (s. f.). *CVC. Diccionario de términos Clave de ELE.* [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ele.htm]

Del Valle Revuelta, S. (2022). Literatura y cultura en la clase de ELE: el espacio narrativo como criterio de elección de un texto literario. *Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central 13*, 209-230.

Elhess, m. &. (2015). Literature Circles as Support. *ENGLISH TEACHING FORUM*, 13-21.

Kobiela-Kwasniewska, M. (2008). ELEMENTOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DE ElLE: ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-POLACO. *Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español :ACTAS XLII (AEPE).* Madrid.

Lewis, Ramsey «¿Qué es el input comprensible y por qué es importante para el aprendizaje de idiomas? ?», [leonardoenglish.com/] (2020). [https://www.leonardoenglish.com/blog-es/input-comprensible]

Martinez Lamuela, S. (2011). *La gestión del estudiante chino en el aula de ELE.* Valencia, España: MarcoELE. [https://marcoele.com/descargas/13/martinez-gestion_chino.pdf]

Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. *Lenguaje y textos nº3* , 19-42. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultura-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/]

Moreno Cortés, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográficos Sinoele: La enseñanza del español para sinohablantes en contextos, vol. 10*, 173-208.

Nido, A., & Diez Cobo, R. M. (2023). The Use of Gothic Fiction as a Second Language Teaching-Learning Motivational Input for Adolescents. *Anglo Saxonica. 2023, V. 21, n. 1, art. 11*, 1-11. [http://hdl.handle.net/10259/9960]

Sangers, N. L., van der Sande, L., Weile, C., Dobber, M., & van Steensel, R. (2025). Learning a Language Through Reading: A Meta-analysis of Studies on the Effects of Extensive Reading on Second and Foreign Language Learning. *Educational Psychology Review vol.37 issue4*, 1-43.

Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera(ELE). *Studia Romanica Posnaniensia 43/3(2016)*, 117-130.

Patricio Mulero, M. (2017). La ciudad literaria. Representación urbana y creación literaria en Barcelona (1970 – 2015) [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dialnet. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=176369]

Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach. *ELT Journal, Vol. 39/1*, 2-12.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *En Cable 5*, 19-27. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm]