



---

**Universidad de Valladolid**



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA DE  
ENSEÑANZA DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA**

Autora: Marta Pinilla García

Tutora: Sabine Geck

Año académico: 2017/2018







## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Masterarbeit erarbeitet eine Methodik für die Verwendung von kreativem Schreiben als einem didaktischen Mittel. Um dies zu erreichen, werden wir die bestehende Literatur über die Rolle des Schreibens in der Pädagogik und das Konzept der Kreativität untersuchen. Auf diese Weise können wir einen Rahmen für die Entwicklung von Aktivitäten schaffen und auch verstehen, auf welche Weise kreatives Schreiben für das Lehren und Lernen auf einzigartige Weisen nützlich sein kann.

Stichwörter: Fremdsprachendidaktik, Deutsch als Fremdsprache, Kreativität, Kreatives Schreiben.

## **Abstract**

This master thesis is aimed towards designing a methodology for the usage of creative writing as a didactic tool in teaching German as a second language. To achieve this, we first delve into the existing research literature regarding the traditional role of writing in pedagogy and the concept of creativity, so as to build a framework for the development of classroom activities that employ creative writing and understand the unique ways it can improve teaching and learning.

Keywords: Foreign Language Teaching, German as a Foreign Language, Creativity Creative Writing,



# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	8
1.1. JUSTIFICACIÓN .....	9
1.2. OBJETIVOS .....	11
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	12
2.1. LA ESCRITURA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE .....	12
2.2. CREATIVIDAD.....	15
2.2.1. <i>Motivación</i> .....	16
2.2.2. <i>Pensamiento creativo</i> .....	19
2.2.3. <i>Competencia</i> .....	20
2.2.3.1. Competencia en la lengua alemana .....	20
2.2.3.2. Competencia metafórica .....	21
2.4. ESCRITURA CREATIVA.....	23
2.5. JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA .....	24
2.6. PAUTAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES DE ESCRITURA CREATIVA EN LE.....	24
<b>3. PROPUESTA DIDÁCTICA</b> .....	28
3.1. PROYECTO DE INNOVACIÓN: <i>TAGEBUCH EINES FREUNDES</i> .....	28
3.1.1. <i>Introducción</i> .....	29
3.1.2. <i>Identificación del grupo meta</i> .....	29
3.1.3. <i>Material</i> .....	29
3.1.4. <i>Justificación del proyecto</i> .....	30
3.1.4.1. Metodología.....	30
3.1.5. <i>Contenidos lingüísticos</i> .....	31
3.1.6. <i>Objetivos</i> .....	32
3.1.7. <i>Programación del proyecto</i> .....	33
3.1.8. <i>Criterios y procesos de evaluación</i> .....	38
3.2. ACTIVIDADES DE ESCRITURA CREATIVA.....	39
3.2.1. <i>Ejercicios para el desarrollo de la competencia lingüística</i> .....	39
<b>4. CONCLUSIONES Y RESULTADOS</b> .....	42
<b>5. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	44
<b>6. ANEXOS</b> .....	48





## 1. INTRODUCCIÓN

Como profesora de idiomas en diferentes academias e impartiendo clases particulares, he procurado siempre incluir actividades de escritura creativa (EC en adelante) en la programación<sup>1</sup>. Para elaborarlas, hasta ahora, he partido de la intuición y de la reflexión sobre los resultados obtenidos previamente. De esta forma he conseguido poco a poco mejorar el diseño de estas actividades. Sin embargo, creía necesaria darle una base teórica a mis propias experiencias y reflexiones. Esta idea, de la que nace en parte el presente trabajo, surge a su vez de la siguiente cita de Krashen:

There is [...] far too little interaction between theoretical and applied research; those who search for the best method are often too little concerned with the underlying theory. What is perhaps most evident is that teachers and materials developers pay little attention to research and theorizing of any sort. (Krashen, 1982:5)

Aquí, Krashen recalca la falta de interacción entre teoría y práctica. Por ello, se formó en mí la idea de ahondar en la vertiente teórica de la escritura creativa, que había utilizado de forma intuitiva hasta ahora, tal como he dicho al principio. Mediante la elaboración de este trabajo de fin de máster, que en gran medida ha consistido en investigar teorías acerca del uso pedagógico de la creatividad, he querido instruirme para mejorar mi propia actividad docente, con el objetivo de desarrollar métodos para elaborar este tipo de actividades que aseguren, dentro de lo posible, una buena adquisición de la lengua meta y una recepción positiva de los ejercicios ofrecidas por parte del alumnado.

Durante este proceso de reflexión, he podido comprobar cómo muchas de aquellas conclusiones a las que llegué, fruto de la experiencia, coinciden con aquellas propuestas en la teoría. Por ejemplo, he observado que recompensar los esfuerzos del alumnado sin haberle avisado previamente ayuda a crear un ambiente positivo para el trabajo.

Por otro lado, la ventaja de profundizar desde la teoría en el por qué ciertas acciones llevan a determinadas consecuencias permite prever de manera más exacta los

---

<sup>1</sup> De forma provisional, entendemos por escritura creativa como cualquier tipo de expresión escrita fuera de los estándares profesionales, ya sean académicos, científicos, periodísticos, etc., que se caracteriza principalmente por hacer énfasis en la autoexpresión del individuo, el proceso narrativo y el uso de recursos literarios. En la parte teórica profundizaremos en su definición.

resultados de la acción docente desde su programación. Profundizando en el caso del ejemplo anterior de uso de la recompensa, vemos que, según las teorías de cognición, ha ocurrido lo siguiente: El alumno ha cometido un error predictivo, es decir, ha recibido una sorpresa sin esperarla. Esto incrementa su expectativa, que, en **sí** misma, es una gran herramienta motivadora.

### **1.1. Justificación**

Si bien en España no hay una tradición pedagógica en el uso de este método del *creative writing*, sí se da en otros países, especialmente en el mundo anglosajón. Por ejemplo, el primer programa de escritura creativa o EC universitario en el Reino Unido se formalizó en 1970 en la universidad de East-Anglia. Estamos convencidos de las ventajas de darle un mayor protagonismo a la escritura creativa, especialmente en el marco de la enseñanza de las lenguas.

Es cierto que, de acuerdo con las teorías didácticas de una L2, en el proceso de adquisición de una lengua se debe anteponer la expresión oral a la escrita. Siguiendo la hipótesis del *input* de Krashen, es de particular importancia que el estudiante se vea expuesto a una cantidad suficiente de texto oral o escrito de la lengua meta antes de que empiece a producir mensajes en ella. Aun así, hay motivos de peso para emplear la escritura en la clase de lengua extranjera.

En primer lugar, con la EC se practica una de las destrezas importantes, pero a veces relegadas a un segundo plano: la expresión escrita, que sigue siendo importante hoy en día para desenvolverse en el mundo, tanto a nivel personal como profesional.

Otra de las ventajas de la EC es que resulta un medio ideal para la transmisión de temas transversales, cuya importancia en la educación ha sido puesta en manifiesto por una gran cantidad de autores, como por ejemplo Bolívar:

La escuela tiene [...] la obligación de ser un espacio y un tiempo en que los alumnos y alumnas puedan replantear, analizar y reconstruir sus preconcepciones ideológicas, modos de interpretar la realidad, formas acrílicas o incoherentes de actuar, para proporcionar claves y experiencias de aprendizaje desde las que puedan ir construyendo un marco mental propio, de autonomía, no sólo en aspectos intelectuales, sino también en su desarrollo moral, social y político. (Bolívar, 1996:61)

Mediante la expresión escrita podemos enfrentar al alumno a estos temas de manera directa para que reflexione sobre ellos y puede servir para abrir camino a la

expresión individual y al autoconocimiento, con lo que se contribuye al desarrollo personal del individuo.

Tomando el modelo de las etapas de desarrollo moral propuesto por Kohlberg (1971), la madurez de la persona ética se alcanza mediante el desarrollo de la capacidad de abstracción, proceso que empieza en la adolescencia. Como veremos más adelante, enfocando las actividades de EC al proceso de escritura ejercitamos destreza.

Desde otro punto de vista y, de acuerdo a los datos del UNPD<sup>2</sup>, la tasa en España de adultos mayores de 15 años alfabetizados en el 2015 es del 98,01%, algo que puede considerarse un éxito prácticamente universal. Sin embargo, esta cifra hace referencia únicamente a la capacidad de leer y escribir, sin tener en cuenta la comprensión.

El barómetro de hábito de lectura en España del 2017 determina que un 40,3% de los ciudadanos no lee nunca o casi nunca. Del 59,7% restante, ¿qué porcentaje hace una lectura crítica, es capaz de encontrar el significado y la motivación que subyace en un mensaje que aparenta ser neutro? ¿Cuántas personas contrastan, evalúan y reflexionan sobre la información obtenida? Bertolo (2008) señala la ínfima cifra de un 5%.

En la sociedad actual, estos datos resultan alarmantes. Uno de los mayores retos a los que se enfrenta el ciudadano de nuestra era consiste en tener la capacidad de filtrar y juzgar la información a la que se ve expuesto en un flujo constante.

Y si bien es cierto que a leer se aprende leyendo, también lo hacemos mediante la escritura cuando se trabaja haciendo énfasis en el proceso. Escribir es una actividad de jerarquización y toma de decisiones. Bien desarrollada lleva al autoconocimiento, es decir, entender cómo y por qué llegamos a una resolución. Y si somos capaces comprendernos a nosotros mismos, nos será más fácil conocer al otro y sus motivaciones.

No en último lugar, pensamos que sería un error dejar de lado la dimensión literaria a la hora de hablar de EC. Consideramos que uno de sus beneficios es el

---

<sup>2</sup> *United Nations Development Programme* o Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

desarrollo de la cognición mediante el uso de recursos literarios, lo cual repercute también positivamente en otras esferas de la vida, como es el interés por la literatura, por ejemplo.

Por estos motivos, todos estrechamente ligados, defendemos el uso de la escritura creativa como herramienta didáctica.

## **1.2. Objetivos**

El presente trabajo tiene como principal finalidad desarrollar la base teórica de la escritura creativa como base para elaborar actividades didácticas, así como el esbozo de un proyecto de innovación, enfocados ambos a la enseñanza del alemán como lengua extranjera y dirigidas a un alumnado de Enseñanza Secundaria. Para la elaboración de los ejercicios nos basamos en las teorías de la didáctica de lenguas extranjeras, de la relación entre la escritura y la cognición y de la psicología pedagógica.

Distinguimos los siguientes objetivos específicos:

- Describir y clasificar la tipología de actividades de expresión escrita empleadas en el aula de LE para determinar qué enfoque resulta más apropiado.
- Analizar el concepto de creatividad y sus componentes para reconocer y defender su valor en la enseñanza.
- Sintetizar los puntos claves del marco teórico y adaptarlos con el fin de formular pautas orientativas para el diseño de una programación curricular.
- Crear un proyecto de innovación basándonos en el método propuesto.

## 2. MARCO TEÓRICO

Este capítulo consta de las siguientes partes:

- Un repaso por el modo de uso de la escritura en la enseñanza, en donde se expone cómo se puede emplear y de qué manera queremos usarla en la planificación de actividades en la propuesta didáctica.
- Un modelo teórico del concepto de la creatividad y sus componentes, desarrollado con el objetivo de justificar su uso en la enseñanza.
- Un apartado de síntesis, donde se resume lo anteriormente desarrollado y a raíz de ello se proponen pautas para la planificación de actividades de la escritura creativa.

### 2.1. La escritura como herramienta de aprendizaje

La expresión escrita se ha empleado como herramienta didáctica desde los principios de la acción pedagógica. Para describir su uso en la actualidad, seguimos a Cassany (1990), que postula que, de acuerdo a cada enfoque metodológico, la escritura como herramienta didáctica puede emplearse para desarrollar diferentes aspectos de la lengua meta:

- La gramática, es decir, el conocimiento de la sintaxis, léxico, morfología y ortografía. Dentro de este enfoque, Cassany diferencia dos vertientes:
  - El modelo oracional: el alumno aprende la norma lingüística.
  - El modelo textual: que busca enseñar las partes de un texto y la estructuración lógica de un argumento.

Según Cassany (1990:64), este método, en su ejecución más tradicional (como sería, por ejemplo, los *drills* o construcciones de repetición), se trabaja con textos técnicos, fríos, de léxico neutro, alejados de la lengua natural. Tiene como objetivo la enseñanza del uso de la regla y pretende diferenciar entre lo correcto e incorrecto en el aula. La sesión o sesiones tendrían la siguiente estructura:

- El profesor explica un aspecto gramatical.

- Se realiza una actividad de escritura cerrada. Por ejemplo, para trabajar el modelo oracional se pediría al alumno que complete una oración rellenando huecos de acuerdo a la regla desarrollada.
- Por último, se lleva a cabo un ejercicio de escritura más abierto, por ejemplo una descripción. El alumno debe demostrar su dominio de la última regla aprendida junto a los ítems trabajados anteriormente. El profesor corrige únicamente el uso gramatical y/o la estructuración del discurso.
- Las funciones comunicativas. Este modelo nace y se nutre principalmente de las teorías funcionalistas del lenguaje, como por ejemplo Wittgenstein:

¿Pero cuántos géneros de oraciones hay? ¿Acaso aserción, pregunta y orden? — Hay innumerables géneros: innumerables géneros diferentes de empleo de todo lo que llamamos «signos», «palabras», «oraciones». [...]

Ten a la vista la multiplicidad de juegos de lenguaje en estos ejemplos y en otros:

Dar órdenes y actuar siguiendo órdenes

Describir un objeto por su apariencia o por sus medidas [...]

Es interesante comparar la multiplicidad de herramientas del lenguaje y de sus modos de empleo, la multiplicidad de géneros de palabras y oraciones, con lo que los lógicos han dicho sobre la estructura del lenguaje (Wittgenstein, 1945:10).

Es decir:

La lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas: pedir un café en un bar, leer el periódico, expresar los sentimientos, pedir información, mostrar amabilidad, etc. (Cassany 1990: 68).

Siguiendo esta visión descriptiva de la lengua, la clase de L2 se impartiría teniendo como modelo el uso del hablante nativo y, por lo tanto, se trabajan diferentes registros, formulaciones modelo y, hasta en ocasiones, dialectos.

El material empleado es real o verosímil y se presenta por géneros, ya sea de acuerdo con el ámbito de uso (v.g. social, académico, etc.) o con la función (descriptiva, narrativa, etc.). Según este enfoque, la clase se estructuraría así:

- Se empieza haciendo una lectura comprensiva de varios textos pertenecientes al mismo género.

- Los modelos se comparan y analizan para sacar de ellos los rasgos y estructuras comunes al tipo.
- Se lleva a cabo una práctica cerrada de prueba. El alumno trabaja con material preparado, completando información, huecos, etc.
- Por último, se realiza una actividad comunicativa, donde el alumno produce un texto condicionado por un contexto propuesto por el profesor, por ejemplo, elaborar una carta formal de queja.
- El contenido. Este enfoque tiene orígenes en el ámbito académico especialista. Tiene como objetivo el aprendizaje de una materia mediante la escritura investigativa. Una clase siguiendo esta metodología se estructuraría así:
  - Se realiza una investigación previa sobre el tema meta.
  - Se procesa y estructura la información obtenida.
  - Se elabora el texto.
- El proceso. En este enfoque se busca desarrollar las capacidades del alumno basándose en el contraste de sus competencias con las del perfil de un escritor competente. Se le propone entonces una metodología de planificación y composición y unas pautas de redacción en las que el objetivo no es el producto final, sino el trabajo previo y posterior a éste, en la ordenación de las ideas, en el borrador, en la revisión, etc.

Una sesión se podría desarrollar así:

- Se empieza con una lluvia de ideas en torno a una temática dada.
- Se relee lo escrito y se clasifica por grupos.
- Se seleccionan uno o varios de estos grupos con el objetivo de desarrollar los argumentos y ampliar su contenido.
- Se escribe un primer borrador.
- Se revisa y ajusta el borrador teniendo en cuenta, por ejemplo, la estructuración del texto, la recepción del lector, etc.

Estos métodos no tienen por qué emplearse de manera aislada. Una actividad de escritura podría y, de acuerdo con Cassany (1990), debería incluso estar planteada con el fin de desarrollar las diferentes competencias objetivo de los enfoques mencionados.

Sin embargo, vemos cómo en el aula de LE los ejercicios de expresión escrita se plantean principalmente para el aprendizaje de la gramática y la función comunicativa.

En ocasiones se realizan actividades de investigación con un enfoque mayor sobre el contenido, pero apenas se trabaja el proceso.

En cuanto al proceso mismo de la escritura, Flower y Hayes (1981:366) describen que, durante la actividad de escribir, se pone en marcha un conjunto de procesos cognitivos de toma de decisiones para objetivos ordenados de manera jerárquica, que se generan y modifican a lo largo del ejercicio. Es por esto que la escritura es una herramienta ideal para que el alumno ejercite sus capacidades de planificación, la estructuración de su pensamiento y que, consecuentemente, reflexione sobre ellas.

## **2.2. Creatividad**

En su *Componential Theory of Creativity*, Amabile (2012: 3) define la creatividad como “La producción de una respuesta, producto o solución nueva y apropiada para una tarea abierta”. Se trata de una acepción estrechamente ligada al “Aprender a Hacer”, uno de los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors:

Aprender a hacer a fin de adquirir [...] una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. (Delors, 1996: 34)

Por lo tanto, la creatividad constituye claramente una meta para el educador.

Amabile (2012) propone, además, un modelo en el que la creatividad es producto de tres componentes: el pensamiento creativo, la competencia o dominio del individuo de la temática y su motivación, tal como se refleja en el siguiente gráfico:





*Fig. 1: Componentes de la creatividad (elaboración propia basada en lo dicho en Amabile 2012.)*

A continuación desarrollaremos estos componentes con el fin de alcanzar una mejor comprensión de su funcionamiento en lo relativo a la creatividad para, de este modo, poder plantear pautas pedagógicas que sirvan como guía para elaborar una metodología más concreta dirigida al desarrollo de actividades de escritura creativa.

### **2.2.1. Motivación**

La motivación es el motor que nos impulsa a esforzarnos en una tarea. Un alumnado bien motivado facilita enormemente la labor del profesor. La motivación está estrechamente relacionada con las emociones. Sin embargo, Ramajo Cuesta y López critican que se releguen a un segundo plano y afirman que:

En la civilización occidental nos hemos concentrado en la comprensión de las funciones cognitivas y racionales de nuestra mente y hemos hecho mal uso de todo lo que queda en el campo de las emociones o de lo no racional, o incluso lo hemos negado. [...] Incluir los aspectos afectivos nos puede llevar a un aprendizaje de idiomas más efectivo. (Ramajo Cuesta y López 2008:2)

Así mismo, recalcan la importancia de la motivación y la responsabilidad del profesor al respecto:

Consideramos que no sólo es fundamental desarrollar la motivación inicial de nuestros estudiantes sino que hemos de mantenerla y protegerla durante todo el proceso de aprendizaje. (Ramajo Cuesta y López 2008:84)

A su vez, Ryan y Deci (2000:65) proponen una taxonomía de la motivación en función de su origen:

- Motivación intrínseca: consiste en realizar una tarea movido por el interés o placer inherente que ella despierta en el individuo.
- Motivación extrínseca: es la nacida de las expectativas de recibir una recompensa tras completar una labor de forma satisfactoria.

Estos autores, tanto Ryan y Deci (2000:65) como Amabile (2012), consideran que el educador debería plantearse cómo fomentar y catalizar la motivación intrínseca, que consideran la más beneficiosa para el aprendizaje; defienden que la motivación extrínseca puede incluso ser perjudicial. En contraste, otros, como Eisenberger y Byron (2011), defienden que recompensar la tarea es positivo.

En relación con la motivación, encontramos en Krashen el concepto de “interés”, ya que, para este autor, el *input* ideal para la adquisición de una lengua debe tener las siguientes características (Krashen 1982:66-72):

- Ser comprensible
- Producir interés en el alumno
- No adherirse a una secuencia gramatical teórica: mientras le sea comprensible, el  $i+1$  surgirá de manera natural.
- Ser lo suficientemente extenso.

En lo que respecta a la motivación, nos es de gran importancia el segundo punto. ¿Qué significa que algo produzca interés? Nos parece sinónimo del concepto de “curiosidad”: lo que nos “interesa” despierta nuestra curiosidad. Tomamos como una posible respuesta que ese elemento despierte la curiosidad.

La curiosidad (ingl. *curiosity*) es una expresión de la motivación intrínseca. Aunque no existe un consenso dentro de la psicología que defina este fenómeno, el interés hacia actividades o estímulos que sean sorprendentes, nuevos, de una complejidad intermedia o caracterizados por comprender un vacío en el conocimiento o que induzcan a errores en la predicción, son rasgos que pueden ser cuantificados matemáticamente (cf. Oudeyer y Frederick, 2016:1), y así, pudiendo ser medidos, es posible emplearlos en la experimentación científica.

En el campo de la psicología cognitiva, existen estudios que demuestran la correlación directa entre experimentar curiosidad y la mejora en la retención mnemónica y el aprendizaje en humanos y otros animales, como por ejemplo la experimentación de Waelti *et al.* (2001), que concluyen con que los monos sólo aprenden la relación entre un estímulo y recompensa cuando se dan errores predictivos, es decir, cuando la recompensa no se entregaba siguiendo patrones previsibles. Kang *et al.* (2009) señalan, usando técnicas de imagen cerebral, la existencia de una relación positiva en humanos adultos entre la retención de material verbal en la memoria a largo plazo y la curiosidad que los sujetos mostraban a las preguntas del test.

No cabe duda de que la motivación es un elemento inestimable en la pedagogía. Sin embargo no todos los métodos de motivación son iguales. Byron y Khazanchi (2012) hacen un meta-análisis contrastando los resultados de 60 publicaciones en los que se trata la puesta en práctica de diferentes técnicas motivacionales. Llegan a las siguientes conclusiones prácticas o pautas de mejora motivacional (Byron y Khazanchi 2012:825sig.).

- Antes de realizar una tarea, se dejará en constancia que esta se evaluará de acuerdo con el proceso y la creatividad demostrados. Como refuerzo es también conveniente hacer entender al estudiante los beneficios personales que supone el desarrollo de la creatividad.
- Una tarea abierta que permita elegir la temática y/o la recompensa y con una fecha de entrega lo suficientemente amplia estimula positivamente la motivación. En contraste con esto, una monitorización excesiva durante el proceso puede crear una atmósfera negativa para la estimulación creativa.
- Los autores diferencian dos tipos de recompensa extrínseca:
  - Aquellas ligadas al producto, es decir, aquellas que se otorgan en relación a los resultados finales de la tarea.
  - Aquellas ligadas a la creatividad, a la experimentación y toma de riesgos. Los autores llegan a la conclusión de que son las segundas las que conducen a un resultado positivo.
- Según los autores, una recompensa inesperada da lugar a mejores niveles de motivación que aquella que no lo es. Es decir, las expectativas ante un posible

premio hacen que el sujeto dedique sus esfuerzos a producir un resultado, en vez de enfocar el aspecto creativo.

Con esto ya hemos reunido los aspectos más importantes del papel de la motivación en la creatividad. En resumen, una tarea creativa que despierte el interés del alumno es por sí misma un factor de motivación intrínseca. Esto tiene una gran repercusión en la educación, ya que a nivel neuronal hay un fuerte vínculo entre motivación y aprendizaje (como profesores de LE, nos resulta de mayor interés la experimentación de Kang *et al.* (2009), que demuestra una asociación directa entre motivación y adquisición verbal).

Además, para este trabajo consideramos muy valiosas las conclusiones de Byron y Khazanchi (2012), ya que proponen mediante un estudio altamente riguroso las pautas óptimas para motivar al alumno.

### **2.2.2. Pensamiento creativo**

A parte de la motivación, debemos ocuparnos del pensamiento creativo, otro elemento imprescindible que interviene en la creatividad. En este sentido, Amabile define los *Creativity-relevant processes* o pensamiento creativo de la siguiente manera:

Creativity-relevant processes (originally called creativity-relevant skills) include a cognitive style and personality characteristics that are conducive to independence, risk-taking, and taking new perspectives on problems, as well as a disciplined work style and skills in generating ideas. These cognitive processes include the ability to use wide, flexible categories for synthesizing information and the ability to break out of perceptual and performance “scripts.” The personality processes include self-discipline and a tolerance for ambiguity. (Amabile, 2012:4)

Es decir, los estilos cognitivos y características de la personalidad que favorecen la independencia, la toma de riesgos, de nuevas perspectivas, la disciplina y la capacidad de generar ideas novedosas.

En lo que respecta a la escritura creativa, el pensamiento creativo será el conjunto de características cognitivas que determinará el proceso de escritura del alumno.

Si bien los factores mencionados por Amabile son propios del individuo, no son inmutables, pueden ser entrenados. Taggar (2002) postula que mediante el trabajo en grupo se pueden compensar las deficiencias creativas de la persona. Otros autores, v. g. Richards (2013) o Cortijo Delgado (2014), defienden la importancia de la labor

modélica del profesor en el desarrollo de estas capacidades en el alumno, como, por ejemplo, aportar varios ejemplos de soluciones creativas a un único problema.

Del mismo modo en que, de acuerdo a la teoría del *input* de Krashen, para mejorar la competencia en una L2 debemos enfrentar al alumno a la mayor cantidad de mensajes en ésta, para el desarrollo del pensamiento creativo alentaremos al estudiante a adoptar una manera de pensar más flexible si le exponemos progresivamente a una gran cantidad de puntos de vista diferentes. Algunos modos de llevar esto a la práctica serían, por ejemplo, mediante la lectura literaria (especialmente con contenidos que susciten sorpresa o curiosidad) o la planificación de un hilo argumental de manera grupal.

### **2.2.3. Competencia**

Entendemos como competencia al conjunto de conocimientos previos y habilidades necesarias para la resolución de un problema a solucionar. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte las define como:

[C]onocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales. (MEC *Competencia y expresiones culturales*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/cultura.html>)

Para el uso de la escritura creativa en la clase de ALE, el alumnado trabajará con dos tipos de competencia:

#### **2.2.3.1. Competencia en la lengua alemana**

Para evitar que el alumno se frustre, los requisitos de la tarea deben ajustarse a su nivel de competencia en la lengua meta.

[Comprehensibility] is clearly the most important input characteristic. It amounts to the claim that when the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition. In other words, incomprehensible input, or “noise”, will not help. (Krashen 1982:63)

Consecuentemente, para que se pueda llegar a adquirir la lengua, una actividad de EC debe ajustarse a las capacidades del alumnado. Idealmente, los ejercicios de expresión escrita son actividades de refuerzo. Es decir, deben de estar precedidos por actividades de introducción y desarrollo del contenido.

Por otro lado, si conseguimos que el alumno esté muy motivado, lo idóneo es poner a su disposición las herramientas necesarias para que tenga la posibilidad de, impulsado por la curiosidad o el interés, investigar y aprender por cuenta propia.

### 2.3.3.2. Competencia metafórica

Cuando escuchamos enunciados como “estás perdiendo el tiempo” o “¿ves dónde quiero llegar?”, estamos ante metáforas cognitivas. Lakoff y Johnson fueron los primeros en describir exhaustivamente el importante papel de la metáfora en la cognición:

[M]etaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature. (Lakoff y Johnson 1980:3)

En la misma línea, Acquaroni Muñoz la define como:

[La metáfora] es considerada como un procedimiento imprescindible de conceptualización de la realidad, un fenómeno ubicuo esencialmente cognitivo que impregna nuestro lenguaje cotidiano y pensamiento, al servirnos para estructurar gran parte de los conceptos y de las actividades, y, de esta forma, estar en disposición de comprender el mundo que nos rodea. (Acquaroni Muñoz 2008:105)

La metáfora consiste, por lo tanto, en un *mapping*, es decir, “una proyección entre dos dominios cognitivos diferentes” (Acquaroni 2008:111), entendiendo los dominios como esferas coherentes de conocimiento que sirven para proporcionar un marco referencial para unidades particulares. En el campo del uso de la lengua, la metáfora servirá para nutrir y enriquecer de significado el acto comunicativo. En ocasiones se dan estructuras metafóricas comunes para varios idiomas (Lakoff y Johnson 1980:125; Amabile 2008:105):

Ejemplo:

	<b>Idea</b> (dominio destino)	<b>Gusto</b> (dominio origen)
<b>Español</b>	Lo que dijo	me dejó mal sabor de boca / me supo mal
<b>Inglés</b>	What he said	left a bad taste in my mouth.
<b>Alemán</b>	Was er sagte,	hinterlässt einen bitteren Nachgeschmack.

Otras veces no se da equivalencia: *blau sein* (estar borracho), *to be blue* (estar triste/melancólico). Podemos aprovechar esta característica en la clase de ALE, ya que, de acuerdo a Hochländer:

Die Sprachschüler dekodieren und praktizieren die fremdsprachigen Phänomene nach den Mustern und den Regeln ihrer eigenen Muttersprache. Diese decken sich aber nie ganz mit denen der Fremdsprache. [...] Der Fremdsprachenunterricht sollte konfrontativ oder doch wenigstens kontrastiv ausgerichtet werden. Von pädagogisch gewollten Wiedererkennungseffekten in der Fremdsprache abgesehen, sollte der Unterricht nicht das schon Bekannte, sondern das Neue, Andersartige in der Fremdsprache in den Vordergrund der Spracharbeit stellen. (Hochländer 2010:92)

Es decir, uno de los grandes problemas a los que se enfrentan los estudiantes de LE son los errores de interferencia. Para solventarlo, la clase debe impartirse haciendo énfasis en las diferencias existentes entre la lengua madre y la lengua meta. Comparar dominios metafóricos es un posible método para esto.

Mediante ejercicios de escritura creativa podemos alentar al estudiante a que emplee este tipo de recursos metafóricos de manera premeditada, no únicamente para mejorar su competencia comunicativa, sino, además, con el fin de que experimente un gusto estético en el propio acto de expresión escrita<sup>3</sup>.

El MCER para las lenguas determina que la competencia comunicativa está compuesta por la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática, haciendo referencia a la metáfora solo en un subapartado de la primera y citando únicamente el uso de modismos.

En contraposición a ello, defendemos el perfeccionamiento desde la didáctica de la competencia metafórica (tanto la relacionada con el uso de frases hechas, como la de creación personal de textos evocativos) en el alumno, porque no solamente con ella conseguirá adquirir sutileza en la expresión de la lengua meta, sino que hay, además, un abanico de estudios que apuntan a su relación directa con la importancia para el buen desarrollo cognitivo (v.g. Marschank y Nall 1985).

---

<sup>3</sup> Remitimos a la tesis doctoral de Acquaroni Muñoz (2008) como ejemplo de cómo usar la competencia metafórica en un taller de escritura creativa. También puede ser útil Geck (2002) tanto para profundizar, desde un punto de vista comparativo, en el tema de la metáfora cognitiva, como para explorar de forma exhaustiva varios dominios conceptuales.

## 2.4. Escritura creativa

Resulta muy complicado definir el concepto de escritura creativa. Es una disciplina que, de acuerdo a Donnelly (2009):

[I]s unaware of the histories that informs its practice. It relies on the tradition of the workshop model as its signature pedagogy, and it is part of a fractured community signaled by its long history of subordination to literary studies, its lack of status and sustaining lore, and its own resistance to reform. (Donnelly 2009:6)

Ya que, como señala la autora, no existe un consenso en la bibliografía, en este apartado queremos proponer una definición para la EC. El principal problema que surge en esta tarea es concretar el significado del concepto de creatividad. Por este motivo, hemos decidido abordarla una vez explicado el modelo propuesto por Amabile (2012), que resumimos aquí: la creatividad es la capacidad de resolución de problemas nuevos empleando competencias existentes, y esto engloba aptitudes relacionadas con la síntesis de información, y la capacidad de romper patrones de pensamiento. Además, las actividades creativas serán motivantes por naturaleza.

A esto añadimos que, en el uso didáctico, diferenciamos la escritura tradicional de la creativa principalmente por la libertad que se otorga al alumno durante el desarrollo de la actividad de expresión escrita y por el planteamiento de objetivos mediante sugerencias o de pautas. Como vimos más arriba en relación a lo dicho por Cassany, es una actividad donde los esfuerzos se concentran en el propio proceso de escritura y en la autoexpresión, y por lo tanto tiende a ser una escritura literaria.

Así pues, basándonos en lo dicho en este apartado, planteamos la siguiente definición para la EC: aquel ejercicio de expresión escrita de carácter literario cuyo objetivo sea la resolución, de manera ingeniosa, de un problema dado.



## 2.5. Justificación didáctica

Con la escritura creativa como herramienta, desarrollaremos de manera general las siguientes competencias clave dispuestas en la LOMCE (MECD, *Competencias clave*):

- Comunicación lingüística: mediante el ejercicio de la expresión escrita.
- Aprender a aprender: ya que una parte importante de la tarea de redacción es la reflexión, síntesis y estructuración de las ideas.
- Competencias sociales y cívicas: entre otros, un objetivo de la escritura creativa consiste en adquirir la capacidad de adoptar diferentes puntos de vista.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: con el desarrollo de la creatividad pretendemos formar a individuos capaces y motivados para resolver problemas de manera novedosa.
- Conciencia y expresiones culturales: mediante la escritura queremos transmitir el amor a la literatura y fomentar la cultura literaria.

A estas sumaremos aquellas competencias relevantes para las actividades específicas planteadas en el apartado de propuesta didáctica.

## 2.6. Pautas para la planificación de actividades de escritura creativa en clase de LE

En este punto se propone una metodología para el desarrollo de actividades basadas en la escritura creativa. Los puntos que mencionamos a continuación son una síntesis del contenido expuesto en el apartado teórico:

- Las actividades de escritura creativa se diseñarán principalmente enfocadas al desarrollo del proceso de escritura, si bien no olvidaremos el resto de enfoques posibles. Para llevarlo a cabo, además de realizar actividades preparatorias que sean conductivo a esto (como hacer *mindmaps*, borradores, etc.), es de vital importancia que, desde un primer momento, se deje constancia al alumno que la actividad tiene un fin creativo y que su evaluación será acorde a ello: así enfocaremos sus esfuerzos. Consecuentemente, no hay que olvidar que en una tarea creativa no se debe únicamente tener en cuenta el resultado, sino el

proceso. Por lo tanto y para ser congruentes, se valorará positivamente a aquellos alumnos que tomen riesgos y experimenten.

- Con el objetivo de desarrollar la creatividad en el alumno, siguiendo el modelo de Amabile (2012), actuaremos, de acuerdo a sus componentes, de este modo:
  - Motivación:
    - Consideramos que la EC, por sus características, bien empleada motiva de manera intrínseca.
    - El enunciado de la actividad deberá ser lo suficientemente impreciso como para que la respuesta sea flexible, ya que la posibilidad de elección es en sí misma un elemento motivante.
    - Se deberá premiar el esfuerzo con recompensas de manera equitativa, es decir, a mayor creatividad, mejor recompensa. Es también deseable proponer varios tipos de recompensa que el alumno pueda elegir.
  - Pensamiento creativo:
    - Se deberá realizar una enseñanza modélica, proporcionando ejemplos y entrenando las habilidades creativas. Esto significa que el profesor debe de proporcionar pautas ejemplificativas de los diferentes tipos de abordaje para el proceso de escritura, para que el individuo pueda elegir el que se ajuste a sus necesidades; exponer al estudiante a una gran variedad de textos literarios, y realizar actividades en grupos, para que el alumnado se enfrente a diferentes perspectivas y métodos de trabajo.
  - Competencias
    - Competencia lingüística: para llevar a cabo la actividad los lingüísticos serán lo suficientemente concretos para que se adapten a las capacidades del estudiante. Por ejemplo, no se debe proponer la elaboración de un acertijo que tenga como respuesta

un alimento, si no se ha trabajado anteriormente con este campo semántico, etc.

- Competencia metafórica: Se pondrá especial cuidado en señalar las diferencias de relación entre los dominios cognitivos de la lengua madre y la lengua meta, siempre que sea posible. De este modo podremos solventar errores de interferencia.



### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

#### 3.1. Proyecto de innovación: *Tagebuch eines Freundes*



Fig. 2: Portada del proyecto. Elaboración propia, imagen de fondo recuperada de <https://ar.pinterest.com/pin/485966616031834507/>

### **3.1.1. Introducción**

*Tagebuch eines Freundes* es un proyecto de escritura creativa conformado por actividades de carácter complementario a la programación curricular. Es decir, a lo largo del curso se realizarán ejercicios de expresión escrita como refuerzo y repaso al contenido impartido.

El proyecto, si bien lo he ideado personalmente, está inspirado en los ejercicios de desarrollo de personaje que he practicado en teatro.

A principios del año escolar se reparte a cada alumno un muñeco de trapo blanco. El objetivo es que, al finalizar cada unidad didáctica, el alumno haya elaborado un breve texto ficticio desarrollando la personalidad e historia del muñeco. Al finalizar el curso, el alumno debe entregar un portfolio que recoja el trabajo realizado.

Por el bajo presupuesto que supone y por su facilidad para ser llevado a cabo a la práctica, decidimos no plantearlo en un marco contextual específico, es decir, un colegio o aula determinado.

### **3.1.2. Identificación del grupo meta**

El proyecto se dirige a un alumnado de 1º de la ESO que cursen alemán como primera lengua extranjera. Está adaptado para el desarrollo de las competencias y criterios estipulados en la orden EDU 362/2015, del BOCyL de 8 de mayo del 2015, y en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre del BOE para esta etapa.

### **3.1.3. Material**

Para llevar a cabo el proyecto se necesitan los siguientes recursos:

- Un muñeco de trapo blanco en forma de persona por alumno. Idealmente, estaría hecho a mano para asegurar que cada muñeco tuviera imperfecciones y/o diferencias en tamaño y forma, ya que aunque será el estudiante quien decida la historia de su personaje, consideramos que de este modo podemos activar su curiosidad y creatividad.
- Textiles para la elaboración de accesorios.

- Una carpeta donde archivar el trabajo/portfolio.
- Material de dibujo, tanto pinturas para papel como para tela.

En el proyecto hemos procurado priorizar el uso de material físico sobre el digital como soporte extralingüístico, ya que es más idóneo para llegar a un aprendizaje significativo.

Además, consideramos que la representación física, táctil y manipulable del personaje que debe desarrollar el alumno puede facilitar en gran medida a que éste forme un vínculo afectivo con el muñeco.

### **3.1.4. Justificación del proyecto**

#### **3.1.4.1. Metodología**

El proyecto se realiza siguiendo una metodología por tareas. Cada actividad supone la construcción de un bloque argumental en la vida del personaje ficticio. El proyecto final sería la elaboración de un cuento protagonizado por el personaje.

Según la taxonomía propuesta por Cassany, las actividades estarán enfocadas principalmente al proceso y a la función comunicativa y, por lo tanto, la estructura de las sesiones se planifica y desarrolla de acuerdo a las correspondientes mencionadas en el punto 2.2.

No obstante, también se valorará el uso correcto de las reglas gramaticales y la buena ortografía (si bien en la evaluación tendrá mayor peso que el mensaje del texto sea comprensible y coherente que el buen uso de la regla) y, tal y como vimos en el enfoque hacia el contenido, que el alumno investigue *motu proprio* sobre aquellos temas que le despierten mayor interés.

Como hemos mencionado en la introducción de este apartado, las actividades de este proyecto son de refuerzo. Consecuentemente, están diseñadas para realizarse al final de una o varias unidades didácticas, tras haber desarrollado los contenidos correspondientes a ellas. Cada grupo de tareas de producción se llevará a cabo por bloques.

Los ejercicios de cada bloque tendrán una duración media de entre una y dos sesiones de 50 minutos de duración, aunque en la puesta en práctica esto dependerá en gran medida de la cantidad de alumnos por clase. El trabajo exigido se ha ideado para poder ser completado en clase, pero se valorará y evaluará de manera muy positiva que el alumno tome la iniciativa de completarlo y ampliarlo en casa.

#### **3.1.4.1.1 Motivación**

Más allá del interés que la actividad creativa libre despierta de manera intrínseca, a lo largo de las sesiones procuraremos hacer lo siguiente para mantener al alumno motivado:

- Se asegurará de que el alumno comprenda que los objetivos del trabajo son creativos y de los criterios de evaluación del mismo.
- Al acabar cada bloque de actividades, se recompensará con pequeños premios (por ejemplo, chucherías o pegatinas) a aquellos trabajos que destaquen en las siguientes categorías: originalidad, humor, esfuerzo, cooperación y presentación.
- Las actividades estarán ludificadas. Para conseguir esto se estructuran de tal manera que puedan darse situaciones de pérdida o victoria, pero se pone especial cuidado en que la derrota sea suficientemente leve para que no repercuta negativamente en el alumno.

#### **3.1.5. Contenidos lingüísticos**

Basamos las estructuras sintáctico-discursivas y competencias comunicativas tratados en aquellos que aparecen en el manual *Geni@l Klick AI*, ya que consideramos que concretan y amplían los requisitos de la normativa vigente. Sin embargo, para que el desarrollo creativo y del argumento sea coherente, hemos modificado la temporalización propuesta por este método.

A continuación citamos los contenidos que se trabajan en este proyecto, conformes a los que aparecen en el BOCyL de 8 de mayo del 2015 para la etapa de 1º de la ESO de estudiantes de ALE como primera lengua:



1. Descripción de cualidades físicas de personas, objetos, lugares y actividades. [...]
2. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y direcciones. [...]
3. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. [...]
4. Expresión de la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. [...]
5. Descripción de estados y situaciones presentes y habituales. [...]
6. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. [...]
7. Expresión de sucesos futuros. [...]
8. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión. [...]
9. Expresión del conocimiento y la certeza.

BOCYL (2015:32260-32262)

### **3.1.6. Objetivos**

Como hemos mencionado en el punto anterior, mediante las actividades planteadas, el alumnado desarrollará su competencia lingüística, tanto la alemana como la española, junto a otra serie de competencias generales. Por este motivo, a continuación se exponen los objetivos del proyecto que hemos propuesto de acuerdo a su relación con unas u otras.

#### **a) Objetivos lingüísticos**

- Reforzar la expresión escrita y la competencia metafórica.
- Iniciar al alumnado en el aprendizaje de la lengua alemana y mejorar su competencia comunicativa en este idioma.
- Mejorar activamente la comprensión lectora.
- Aprender y reconocer las partes en que se estructura un texto literario y sus recursos lingüísticos (introducción, nudo y desenlace; metáfora, ironía, aliteración, etc.)
- Aprender a elaborar un hilo argumental.

#### **b) Objetivos generales**

- Mostrar sensibilidad y empatía con los demás.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad y la constancia.
- Incrementar el trabajo cooperativo entre compañeros de aula.
- Reconocer las emociones en uno mismo y en los otros.
- Fomentar la creatividad y el gusto por la actividad artística.

### 3.1.7. Programación del proyecto

#### Bloque 1

##### Contenidos lingüísticos

- Fragen zu Personen/Sachen stellen und darauf antworten (Name, Wohnort, Land, Alter, Interessen)
- Jemand begrüßen und verabschieden
- Wörter buchstabieren
- Sich selbst vorstellen
- Wortschatz: Länder, Städte, von 0 bis 12 zählen.

##### Actividades

- Una vez repartidos los muñecos y explicado el proyecto, la primera actividad consistirá en rellenar una ficha de datos en donde deben dibujar la apariencia del personaje que quieren crear y sus datos: la edad, nombre y procedencia<sup>4</sup>.
- Para la siguiente actividad, los alumnos se levantan de sus pupitres y recorren la clase para preguntar los datos de sus compañeros. Cada alumno debe de anotar, al menos, los datos de otros tres.

#### Bloque 2

##### Contenidos lingüísticos

- Nach Gegenständen und nach Informationen fragen und darauf antworten
- Sagen, was/wen ich mag/nicht mag
- Über Freizeitaktivitäten sprechen
- Über den Alltag sprechen (Stundenplan, Uhrzeiten)
- Wortschatz: Zeitangaben, Berufe, Tätigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale.

##### Actividades

- Se empieza la sesión con un *mindmap* que conecte ocupaciones laborales con las actividades de ocio que tengan una relación. Una vez formados los grupos, los

---

<sup>4</sup> Ver ficha en el anexo.

alumnos, en grupos, determinan mediante un *brainstorming* las características de la persona que podría tener esos gustos. Por ejemplo:

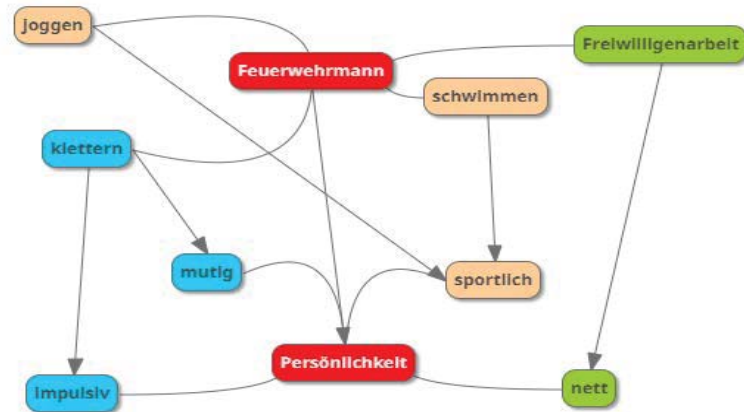


Fig 3: Ejemplo de mindmap

- A continuación, cada estudiante decidirá una profesión, hobby o característica de su personaje y, usando los esquemas elaborados como inspiración, determinará el resto de características. Para hacer la actividad más interesante, al menos una de las facetas de la personalidad tiene que ser negativa y uno de los hobbies debe salirse del perfil.
- Una vez recopilados estos datos se elabora un horario de actividades para cada personaje.
- Por último, el alumno contrasta la información con la de sus compañeros y apunta a aquellos que coincidan con el horario.

## Bloque 3

### Contenidos lingüísticos

- Über Kleidung sprechen
- Vergleichen; sagen, was ich (nicht) gut/besser finde und was ich gern/lieber mache
- Wortschatz: Körperteile, Farben, Kleidung

### Actividades

- Los alumnos se dividen en grupos. Cada grupo elabora un *mindmap* que relacione aspectos de la personalidad con uno o varios colores que lo evoquen. Por ejemplo: *traurig - grau, glücklich - gelb*.
- Acabado este ejercicio, se contrastan los esquemas elaborados por la clase, señalando las diferencias y similitudes.
- El estudiante debe elegir el color o colores que considere que mejor representan a su personaje, y en función de este, elaborar uno o varios atuendos para el muñeco, cosido o pintado sobre el muñeco.
- Se fotografía al muñeco vestido. Las fotos se recogen en una cartulina. Los estudiantes votan por los que consideren que tengan un mejor estilismo, que sean más originales y que hayan tenido mayor esfuerzo en su elaboración.

## Bloque 4

### Contenidos lingüísticos

- Konsequenzen nennen
- Über ein vergangenes oder zukünftiger Ereignis schreiben
- Wortschatz: Gefühle

### Actividades

- Como primera actividad, los alumnos escriben qué emoción les suscita escuchar una serie de piezas musicales.
- Se redacta una lista de sucesos que evocan esa emoción en ellos.  
Ejemplo:

*Ich bin glücklich, wenn ich mit Freuden zusammen bin.*

*Ich bin traurig, weil ich die Prüfung nicht bestanden habe.*

- A continuación, se escribe qué situación provocaría la misma emoción en su personaje.
- Se contrastan las dos listas de contingencias, señalando las diferencias y similitudes entre ambas columnas.
- El alumno determina qué características personales suyas y de su personaje comparte o no.
- Por último, selecciona aquellas emociones que considera negativas y escribe cómo se podría resolver el problema:

*Ich bin traurig, weil ich die Prüfung nicht bestanden habe > Also werde ich mehr lernen.*

## **Proyecto final**

Para el proyecto final, se le entregará a cada alumno, de manera aleatoria, un papel describiendo una situación en la que se ve inmerso su personaje.

También recibirán tres notas con palabras que deben tener un papel clave en la historia<sup>5</sup>.

Aquellos estudiantes que hayan trabajado de manera consistente tendrán la opción de intercambiar, a ciegas, una de estas sugerencias.

El ejercicio consiste en elaborar un relato breve en el que se resuelva el problema. Ha de contener las siguientes partes:

- Una introducción en la que se presente al personaje y se explique cómo le ha ocurrido el suceso y en qué momento de su rutina ha tenido lugar.
- Una descripción de la situación y cómo esta afecta emocionalmente al personaje.
- Una resolución, describiendo cómo se ha llegado a ella.

---

<sup>5</sup> Véase un ejemplo en anexos

### 3.1.8. Criterios y procesos de evaluación

Para determinar los estándares evaluables hemos empleado el BOCYL como referencia y adaptado los expuestos en él para el proyecto. El alumno:

- Capta la información más importante de indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados breves.
- Completa un cuestionario sencillo.
- Produce escritos breves basándose en ejemplos de estructuras funcionales lingüísticas.
- Comprende descripciones, narraciones y opiniones formulados en términos sencillos
- Capta el sentido general y algunos detalles importantes de textos muy breves y sobre temas generales o de su interés si los elementos paralingüísticos constituyen gran parte del mensaje

La evaluación se hará de acuerdo a:

- La carpeta de trabajo o portfolio (50% de la nota más 20% del proyecto final): se valorará la calidad del trabajo realizado durante el curso de acuerdo a los estándares evaluables propuestos y la presentación, tanto de las redacciones como el estado del muñeco.
- Parrillas de evaluación (30%)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Véase un ejemplo en anexos.

### **3.2. Actividades de escritura creativa**

En este apartado presentamos ejemplos de actividades que hemos diseñado para la didáctica del alemán de acuerdo a los criterios expuestos en el apartado teórico de este trabajo.

Aunque se hayan aportado ejemplos concretos de su diseño, el objetivo de este trabajo no es obtener unas fichas listas para su uso en el aula, sino, mediante su planificación, aprender a desarrollarlas. Dicho de otro modo, crear métodos de uso para la escritura creativa como herramienta didáctica.

Por este motivo evitamos, en la medida de lo posible, hacer referencia a contenidos lingüísticos determinados. En su lugar, vamos a señalar y clasificar estas actividades tipo de acuerdo a la competencia que queremos ejercitar con ellas.

Diferenciamos dos principalmente, de acuerdo con las competencias clave estipuladas por el MEC: competencia lingüística y competencia intercultural.

Idealmente, para emplearlas en una sesión, se deberían desarrollar, ajustar y modificar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

#### **3.2.1. Ejercicios para el desarrollo de la competencia lingüística**

##### **a) Completar un cómic:**

El objetivo de esta tarea es que el alumno desarrolle el componente pragmático-discursivo<sup>7</sup> de su competencia lingüística.

Para realizar esta actividad, se le entrega al alumno un cómic sin texto. El estudiante produce el diálogo de acuerdo a lo que la dimensión gráfica le evoque. El profesor también puede proponer un contexto a la interacción si lo considera necesario: quiénes son los personajes, dónde están, qué están haciendo, etc<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> De acuerdo al MEC, este componente lingüístico hace referencia a las competencias en relación a la producción y recepción de mensajes para un contexto determinado, los esquemas de interacción y las macrofunciones textuales

<sup>8</sup> Véase un ejemplo en anexos.



### **b) *Cadavre exquis*:**

Debroucker (2012) define el *cadáver exquisito* como un juego de creación colectiva inventado por los escritores surrealistas franceses del siglo XX. Consiste en elaborar un escrito o dibujo en grupo, de manera ordenada, sin saber qué ha hecho el resto de participantes hasta su puesta en común.

En el aula de ALE podemos emplearlo para desarrollar la competencia sintáctica. También sirve como “cuña motivante” para una sesión, ya que puede planificarse para tener una duración breve y los resultados son muy amenos.

Una posible puesta en práctica de este juego se llevaría a cabo así:

- Los estudiantes se dividen en grupos.
- Se asigna a cada participante un elemento sintáctico de una frase (por ejemplo, Agens/Subjekt, Verb, direkte o indirekte Objekte). Para asegurarse un producto coherente cuyos elementos tengan concordancia, conviene que el docente especifique el género, número, persona y tiempo.
- Finalmente, se ponen los elementos en común. Cada grupo expone a la clase sus resultados.

### **c) Estructuración de relatos cortos:**

Con esta tarea pretendemos ejercitar la comprensión oral, la estructuración de un texto y el uso de conectores.

Para llevarlo a cabo, se les entrega a los estudiantes fragmentos de texto que sean:

- Dos introducciones.
- Tres o más desarrollos para cada introducción. Al menos uno de estos debe de ser incompatible gramaticalmente con ella.

El alumno debe identificar qué función tiene cada fragmento y emparejarlos.

Por último, debe escribir una conclusión a la composición que elija.

### 3.2.2. Ejercicios para el desarrollo de la competencia intercultural

Estas actividades tienen como objetivo resaltar las diferencias y analogías entre la lengua española y el alemán, principalmente aquellas existentes en los dominios metafóricos socioculturales, ya sea de construcciones fijas como del significado subtextual de elementos concretos.

#### **Comparar *Redewendungen***

Para esta actividad, se proporciona a los alumnos una lista de frases hechas en alemán y otra con sus equivalentes en español. Los alumnos, en grupo, emparejan aquellas que consideran, de manera intuitiva, que significan lo mismo.

Se corrigen los fallos. Cada grupo elige una *Redewendung* que no emparejó correctamente e investiga su motivación conceptual original.

Se hace una presentación con los resultados de la investigación que debe incluir como portada un dibujo que represente el dicho.



Fig. 4: Ejemplo de portada, Recuperado de [deutschlernenblog.de](http://deutschlernenblog.de)

## 4. Conclusiones y resultados

Desde este trabajo se ha intentado abordar la distancia entre los planteamientos teóricos pedagógicos y su ejecución práctica. Gracias a él he obtenido conocimientos útiles tanto para la mejora de mi actividad docente en general como para el uso de la creatividad como herramienta didáctica. Creemos que en este trabajo se ha demostrado que la EC es una herramienta útil en el aula de LE, ya que:

- La EC no sólo sirve para ejercitar la competencia gramatical y ortográfica del alumno, sino que es un vehículo ideal para el trabajo de los temas transversales, especialmente para invitar al estudiante a la introspección y para que reflexione sobre sí mismo y los que le rodean: ¿por qué no usarla entonces en clase de alemán? El lenguaje disfraza el pensamiento: “Die Sprache verkleidet den Gedanken” (Wittgenstein 1951).
- Es una actividad motivante.
- El ejercicio de la creatividad entrena los procesos cognitivos, la capacidad de resolución de problemas, algo esencial durante la adolescencia.
- En la clase de ALE sirve para reforzar las competencias lingüísticas, incluida la competencia metafórica.

Ciertamente el objetivo de las clases de LE es el aprendizaje del idioma meta, pero muchas veces en la práctica esto se limita al uso de la regla. Aprovechemos las virtudes de la EC, desde el aula de lenguas, para formar individuos empáticos y resolutivos. Especialmente en el aula de LE, la labor del docente no debe limitarse a impartir contenidos y ponerlos a prueba, necesita además un compromiso social (MECD 2015:9).

Mediante la exposición del método en la parte teórica y con las propuestas contenidas en la parte práctica, creemos que hemos explicado de forma convincente la manera cómo se puede llevar a cabo dicho cometido, y que es perfectamente realizable en el aula de alemán como Lengua Extranjera.



## 5. Bibliografía

- Acquaroni Muñoz, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Aleshtara, M. T. y Dowlatabadib, H. (2014). “Metaphoric Competence and Language Proficiency in the Same Boat” *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 1895-1904.
- Amabile, T. (2012). *Componential Theory of Creativity*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/6188/5f52d813d518b4ed5b833b4022990211f063.pdf> (consultado por última vez 15 de junio 2018).
- Arroyo Gutierrez, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria*, TFG Universidad de Cantabria.
- Bolívar A. (1996). *NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS: Límites y problemas de la transversalidad*. . Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre309/re3090200456.pdf?documentId=0901e72b81272f22> (consultado por última vez 16 de julio, 2018)
- Byron, K. y Khazanchi, S. (2012). “Rewards and Creative Performance: A Meta-Analytic Test of Theoretically Derived Hypotheses” *Psychological Bulletin* 138, 4, 809–830.
- Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita” *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1999). *La composición escrita en E/LE*. . Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/242094377\\_La\\_composicion\\_escrita\\_en\\_ELE](https://www.researchgate.net/publication/242094377_La_composicion_escrita_en_ELE) (consultado por última vez 15 de junio 2018)
- Debroucker, P. (2012). *Le « cadavre exquis » le jeu inventé par les surréalistes est toujours actuel*. Recuperado de <http://masmoulin.blog.lemonde.fr/2012/02/20/le-cadavre-exquis-le-jeu-invente-par-les-surrealistes-est-toujours-actuel/> (consultado por última vez 15 de junio 2018).
- DELIVERING EXCELLENCE AT A WORLD-CLASS LEVEL*. Recuperado de <https://www.uea.ac.uk/literature/creative-writing> (consultado por última vez 16 de julio 2018)

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) (consultado por última vez 16 de julio de 2018)
- Donnelly, Dianne J. (2009). *Establishing Creative Writing Studies as an Academic Discipline*. Graduate Theses and Dissertations. Recuperado de <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3809> (consultado por última vez 16 de julio de 2018)
- Eisenberger R. y Byron K. (2011) “Rewards and Creativity” *Encyclopedia of Creativity, Second Edition*, 2: 313-318.
- Federación de Gremio de Editores de España (2017). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*. Recuperado de <http://fomentodelalectura.mecd.gob.es/actualidad/noticias/Bar-metro-2017.html> (consultado por última vez 15 de junio 2018).
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing” *College Composition and Communication* 32, 4, 365-387.
- García Rodríguez, R. (2017). *La escritura creativa como proceso de aprendizaje*, TFM Universidad de Valladolid.
- Geck, S. (2003). *Actividad intelectual y emociones. Dos modelos metafóricos en alemán y español*, Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.
- Hochländer, G. (2010). “Interferenzfehler und kontrastiver Sprachunterricht – mit Beispielen aus der Grammatik” *Hispanorama*, 127 (2010), 92-98.
- Kang M., Hsu M., Krajbich I., Loewenstein G., McClure S., Wang J. y Camerer C. (2009). “The Wick in the Candle of Learning” *Psychological Science* 20, 963-973.
- Kohlberg L. (1971). *Stages of Moral Development* <http://info.psu.edu.sa/psu/math/Stages%20of%20Moral%20Development%20According%20to%20Kohlberg.pdf> (consultado por última vez 16 de junio 2018)
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices*, Oxford: Pergamon Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*, Chicago: University of Chicago Press.

- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). *Competencias Clave* <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html> (consultado por última vez 23 de junio 2018)
- MECD (2015). *El profesorado del siglo XXI*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f88f1d40-af31-4fae-8c6b-fb5536f8ab71/21encuentroconsejoscolares2012-pdf.pdf> (consultado por última vez 22 de junio 2018).
- MECD *Competencias clave*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html> (consultado por última vez 16 de julio de 2018)
- MECD *Competencia en comunicación lingüística*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/en/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/liguistica.html> (consultado por última vez 15 de junio 2018).
- MECD *Competencia y expresiones culturales*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/cultura.html> (consultado por última vez 15 de junio 2018)
- MacFazdean, E. (1999). "Techniques to enhance creative thinking" *The Leadership & Organization Development Journal*, 20, 7, 62-72.
- ORDEN EDU/363 (2015) de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Consejería de Educación. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan> (consultado por última vez 16 de julio de 2018)
- Oudeyer Y. y Frederic K. (2007). "What is Intrinsic Motivation? A Typology of Computational Approaches" *Frontiers in Neurorobotics* 1, 6, 1-13
- Ramajo Cuesta A. y López B. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009\\_BV\\_10/2009\\_BV\\_10\\_19Ramajo.pdf?documentId=0901e72b80e24f27](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_19Ramajo.pdf?documentId=0901e72b80e24f27) (consultado por última vez 15 de junio, 2018).

- Real Decreto (2015) de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> (consultado por última vez 16 de julio, 2018)
- Richards, J. (2013). "Creativity in language teaching" *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1, 3, 19-43.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions" *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Salas Díaz, M. (2008). "Elogio de la Escritura Creativa en la clase de E/LE" *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, 47-58.
- Taggar, S. (2002). "Individual Creativity and Group Ability to Utilize Individual Creative Resources: A Multilevel Model" *The Academy of Management Journal*, 45, 2, 315-330.
- Trujillo Sáez, F. (2017). *El sistema educativo*. Recuperado de <http://www.fge.es/lalectura/2017/default.html> (consultado por última vez 15 de junio 2018).
- Vergara Novoa, A. y Perdomo Cerquera, M.E. (2016). "Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida." *Forma y Función*, 30 (1), 117-155.
- Waelti P, Dickinson A, Schultz W. (2001). "Dopamine responses comply with basic assumptions of formal learning theory." *Nature*, 412, 43-48.
- Wittgenstein, L. (1951). *Investigaciones filosóficas*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2015/05/Investigaciones-filosoficas.pdf> (consultado por última vez el 15 de junio 2018).
- Wittgenstein, L. (1951). *Tractatus logico-philosophicus*. Recuperado de <http://tractatus-online.appspot.com/Tractatus/jonathan/D.html> (consultado por última vez el 22 de junio de 2018).



## 6. Anexos

Hallo!  
Ich heiÙe

Ich bin Jahre alt

Ich komme aus

Freut mich, dich kennenzulernen!

Stellung
Ich habe mich in einem Schloss verloren
Ich habe im Lotto gewonnen
Jemand hat mein Portemonnaie gestohlen
Ich habe eine Supermacht entwickelt
Ich ziehe in ein anderes Land um

Wörter			
Hund	Katze	Prinz/essin	Hexe
Zauber	Hut	Socken	Gelb
Wasser	Abend	Morgen	Artz/Ärztin
China	Österreich	Liebe	Hungrig

Kriterien				
	1	2	3	4
Sie/er benutzt Deutsch, um mit seinen/ihren Kollegen zu kommunizieren				
Sie/er arbeitet mit seinen Kameraden zusammen				
Sie/er nimmt aktiv am Unterricht teil				
Sie/er verwendet richtiges Vokabular und Grammatik				



Imagen obtenida de <http://nedroid.com>