

TÉCNICAS DE ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA DE ELE

LUCILA GONZÁLEZ ALFAYA*

Lectora MAEC-AECID / Universidad de Szeged

Resumen. En los últimos años son cada vez más frecuentes las voces que destacan la importancia del desarrollo de la competencia metafórica en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la L2/LE. Más allá de su innegable papel en el desarrollo de la competencia léxica, son varios los trabajos que se han centrado en poner de relieve su relación con la competencia estratégica. En este sentido, este taller tiene como objetivo presentar varias actividades de escritura creativa que, además de ser motivadoras y fomentar el trabajo cooperativo, promueven el desarrollo de la competencia metafórica y el pensamiento figurativo. Se trata de tareas de muy distinto tipo, fáciles de llevar al aula y adaptables a diferentes niveles de lengua.

Palabras clave: escritura creativa, competencia metafórica, competencia estratégica, pensamiento figurativo.

Abstract. In recent years there has been an increasing number of voices highlighting the importance of developing metaphorical competence in the teaching/learning process of the Second/Foreign Language. Beyond its undeniable role in the development of lexical competence, several studies have focused on highlighting how it relates to strategic competence. Therefore, this workshop aims to present several creative writing activities that, besides being motivating and encouraging cooperative tasks, promote the development of metaphorical competence and figurative thinking. These activities are of very different nature, easy to take into the classroom and adaptable to varying language levels.

Keywords: Creative writing, metaphorical competence, strategic competence, figurative thinking.

Desde que en 1980 Lakoff y Johnson publicaron su obra *Metaphors we live by*¹ (*Metáforas de la vida cotidiana*, en su traducción española), estableciendo la Teoría Cognitiva de la Metáfora y reconociendo su dimensión comunicativa y estratégica, son cada vez más frecuentes las voces que reivindican la necesidad de desarrollar la competencia metafórica en el aula de L2/LE, ya sea por su relevancia en la adquisición léxica, en la mejora de las habilidades pragmáticas o, de forma más general, por formar parte de una perspectiva cognitiva del proceso de enseñanza/aprendizaje. En el caso que nos ocupa, es decir, en este taller, la reflexión en torno a la competencia metafórica se centrará en su relación con el desarrollo de la competencia estratégica en los aprendices de ELE. Una vez presentadas las bases teóricas sobre las que se asienta el acercamiento a la competencia metafórica planteado en este trabajo, trataré de presentar, de forma escueta, algunas dinámicas de

* Licenciada en Periodismo por la Universidad de Santiago de Compostela y Filología Hispánica por la Universidad de Vigo, ha cursado estudios de postgrado en Literatura Española y en Lingüística Aplicada, en la especialidad de Didáctica de Lenguas (ambos en la Universidad de Vigo). Ha trabajado como profesora en la Universidad de Vigo, tanto en el Centro de Lenguas que organiza los cursos de ELE, como en el departamento de Lengua Española y el de Literatura Española y Teoría de la Literatura, donde realiza sus estudios de doctorado, dentro del programa de Artes Escénicas, con una tesis doctoral centrada en la figura del poeta cancioneril Diego López de Haro. Actualmente es lectora de MAEC-AECID en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged.

¹ Lakoff, G. y Johnson, M. (1996, 1ª edición 1980): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

clase, agrupadas en torno a actividades de escritura creativa, que facilitan el desarrollo de la competencia metafórica y del pensamiento figurativo.

Conviene detenernos en primer lugar en aclarar cuáles son las bases de la Teoría Cognitiva de la Metáfora para establecer, a continuación, qué entendemos por competencia metafórica. En palabras de Rosana Acquaroni Muñoz:

Según esta teoría, la metáfora deja de entenderse como desviación lingüística o como figura retórica vacía de contenido – y, por tanto, prescindible – que se emplea de forma aislada y esporádica. Pasa a ser considerada una herramienta indispensable para la conceptualización de la realidad (sobre todo cuando se trata de categorías abstractas que presentan mayor complejidad para su conceptualización, pues de ellas no tenemos experiencia sensible, corpórea). (Acquaroni, 2010: 24).

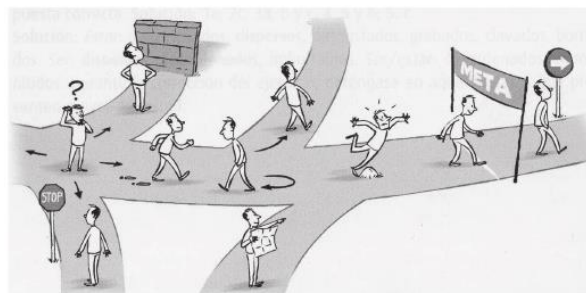
De este modo, cada *metáfora lingüística* sería la materialización de una *metáfora conceptual* subyacente y a través de ellas se podría definir un determinado campo metafórico. Para ilustrar estos conceptos, utilizo dos imágenes tomadas de un trabajo de Rosana Acquaroni:



Fuente: Acquaroni, 2010: 24.

La primera ilustra cómo la idea de la vida como viaje o trayecto subyace a la metáfora lingüística “estoy en un callejón sin salida” o “mi vida es un callejón sin salida”.

La siguiente imagen sirve para ilustrar hasta qué punto esta metáfora conceptual subyacente impregna nuestros usos lingüísticos materializada en infinidad de metáforas lingüísticas referidas al viaje que es la vida.



callejón sin salida	tropezar	buscar el camino	desviarse	parar	llegar al final
volver atrás	ir paso a paso	dejar huella	encrucijada	seguir adelante	obstáculo

Fuente: Acquaroni, 2010: 30.

Muchas de estas metáforas están tan interiorizadas por los propios hablantes nativos que, en la mayoría de los casos, no somos conscientes de que estamos haciendo un uso metafórico de la lengua. Y, pese a la naturalidad con la que utilizamos el lenguaje figurado, “el discurso de los aprendices de L2 es *antinaturalmente* literal, porque ha sido en la dimensión literal donde siempre se ha centrado el enfoque pedagógico” (Danesi, 1998: 2).

Por otra parte, más allá de la rentabilidad que supone introducir la competencia metafórica en el aula para el desarrollo de la competencia léxica, puesto que son los propios hablantes de una lengua los que van estableciendo estas correspondencias entre *dominio meta* (término real) y *dominio fuente* (término imaginado), algunas de las conceptualizaciones metafóricas son compartidas por muchas lenguas, mientras que otras no lo son (Littlemore y Low, 2006; Acquaroni, 2007). Así, entre otras cosas, fomentar el desarrollo de la competencia metafórica en clase de L2/LE ayudará a propiciar la comunicación intercultural entre los aprendices. El objetivo de esta reflexión es destacar la relevancia del papel que juega (o debería jugar) la competencia metafórica en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, pero mi intención es centrarme en su relación con el desarrollo de la competencia estratégica.

La competencia metafórica se define como la capacidad, el conocimiento y las destrezas necesarias para adquirir, producir y comprender metáforas en una determinada lengua (Littlemore y Low, 2006a y b; Acquaroni, 2010: 25). Pero hay diferentes tipos (o grados) de competencia metafórica. La que nos interesa ahora es la que Littlemore (2002) denomina *competencia metafórica fluida* y que Acquaroni, en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas, explica del siguiente modo:

Cuando hablamos de *competencia metafórica fluida* en la interlengua producida por aprendices de L2/LE nos referimos a su capacidad para comprender y/o crear metáforas consideradas “novedosas”, bien porque no están disponibles en el sistemas gramatical y léxico del español y los hablantes nativos no las reconocerían como combinaciones naturales, predecibles y compartidas; bien porque, aunque se trate de una metáfora convencional, para el aprendiz de ELE constituye un uso metafórico novedoso al no formar parte del conocimiento del español que ya tiene adquirido.

En el contexto de aprendizaje de L2/LE, la competencia metafórica fluida debe ser considerada como un aspecto esencial de la competencia estratégica del aprendiz (Acquaroni, 2010: 25).

Y partiendo de este supuesto establecido por la profesora Rosana Acquaroni es donde se sitúan las propuestas didácticas que quiero ofrecer a continuación. Acquaroni, una de las mayores expertas en el desarrollo de competencia metafórica en clase de ELE, ofrece varias propuestas basadas en talleres de escritura creativa. Un taller de este tipo es, sin lugar a dudas, una de las mejores herramientas para el desarrollo de la competencia metafórica, y para quienes puedan ponerlo en marcha remito a sus publicaciones. Sin embargo, sé que en muchos casos es difícil llevar a cabo una iniciativa de este tipo y teniendo en mente esta realidad mi intención es ofrecer propuestas didácticas que se pueden integrar en modelos de enseñanza/aprendizaje más tradicionales.

Algunas de las siguientes propuestas usan recursos retóricos ampliamente utilizados en la literatura y que se apoyan en lo que en teoría literaria se conoce como *imágenes*. Además de la

metáfora, recursos como la sinestesia, la personificación o el símil pueden resultar muy motivadores para provocar la escritura creativa en clase de ELE; se trata, en todos los casos, de recursos que se apoyan en una relación entre un término real y uno que se utiliza como imagen.

En el pasado trabajé en una escuela bilingüe de Polonia, en Poznan, donde enseñaba literatura española al mismo tiempo que intentaba reforzar la competencia comunicativa del alumnado en la lengua meta; de ahí mi idea de combinar la enseñanza de la retórica con la escritura creativa. Por una parte, al permitir a los aprendices crear sus propios textos utilizando figuras literarias de una forma explícita y consciente buscaba que se apropiasen de estos recursos, de modo que les resultase después más sencillo identificarlos e interpretarlos al analizar los textos literarios del programa y, en general, ayudándoles a desarrollar un tipo de lectura más crítica. Por otro lado, estas tareas pretendían aprovechar no solo las posibilidades lingüísticas y culturales que ofrece la literatura, sino que buscaban motivar al estudiante y promover el aprendizaje cooperativo, además de fomentar la creatividad, de modo que influyesen positivamente en el desarrollo de la competencia metafórica del alumnado de ELE².

No debemos olvidar, además, que hay ciertas funciones cognitivas, con las cuales el estudio del léxico puede llegar a ser más fructífero, que se desarrollan en la edad adulta. Estas funciones son “la percepción de las relaciones sintácticas, semánticas y conceptuales de las palabras. También se aprecia un desarrollo de la capacidad de generalización y de abstracción, que permite a los adultos entender y producir usos metafóricos y tener mayor expresividad” (Higuera, 2009: 111). Por tanto, este tipo de actividades son particularmente indicadas para ayudar a estudiantes adolescentes a desarrollar estas funciones cognitivas.

Mi primera propuesta se apoya en un tipo de comparación muy específica, la personificación: un animal u objeto inanimado adquiere características humanas. Una forma muy sencilla de trabajar la escritura creativa a través de la personificación consiste en llevar a clase imágenes de objetos cotidianos (también podemos pedirles a los estudiantes que traigan fotos o que los dibujen) para describir su día a día como si se tratase de una persona. El siguiente ejemplo describiría un día en la vida de un tranvía:

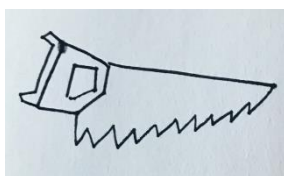
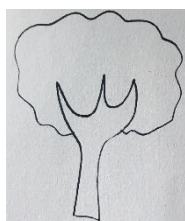
El tranvía se despierta muy temprano, se pasa el día yendo de un lado a otro y siempre intenta ser puntual. Aunque al final del día está muy cansando, le gusta su trabajo porque conoce a mucha gente y escucha muchas historias.

Se trata de una actividad muy sencilla que permite repasar verbos que se refieren a acciones cotidianas y que puede complicarse si les pedimos a los alumnos que describan el carácter del objeto o que nos cuenten qué hizo el día anterior.

Otra tarea relacionada con la personificación se puede hacer con los meses del año y las estaciones. Los estudiantes tienen que escribir la historia de esta familia, en la que cuatro hermanos (Primavera, Verano, Otoño e Invierno) tienen tres hijos cada uno (los meses del año). Esta actividad incluye la descripción física y del carácter y las relaciones familiares.

Con niveles un poco más avanzados, podemos combinar varios objetos que presenten una relación lógica, de forma que se establezca entre ellos una relación de amistad-enemistad obvia. De nuevo, podemos llevar recortes de revistas, tarjetas de memoria, hacer nuestros propios diseños o, como yo, pedirle ayuda a un sobrino talentoso:

² Pueden leerse algunas de estas propuestas en mi artículo “Poesía en clase de ELE: los recursos retóricos como recursos didácticos” (2008: 46-54).



En este caso, los estudiantes tendrían que escribir una historia en la que el árbol sea el protagonista y la sierra su antagonista, pero cuenta con un aliado, la regadera. Podemos complicar la historia tanto como queramos, añadiendo más personajes (objetos) o introduciendo elementos sorprendentes que no tengan ninguna relación obvia con los demás.

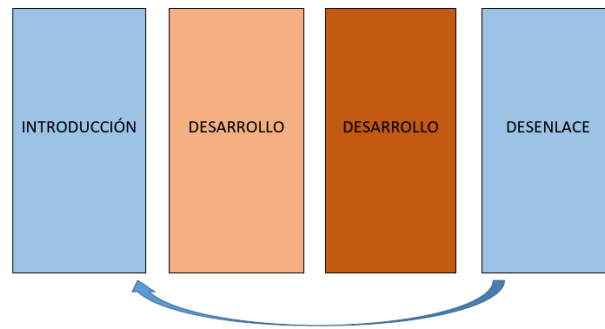
En todos estos ejercicios la personificación provoca un uso creativo del lenguaje, reforzando la competencia metafórica del alumnado y favoreciendo que se familiarice con los recursos del lenguaje figurado. Además, podemos modificar ligeramente la última actividad para facilitar el trabajo cooperativo; por ejemplo, si entregamos un objeto a cada estudiante y les pedimos que formen grupos de varias personas en función de los objetos que han recibido. Podemos imprimir las imágenes en piezas de puzle, de modo que los alumnos tengan que buscar los elementos que encajan para después desarrollar todos juntos una historia³. De esta forma, se rompe también la monotonía de la clase.

Otro recurso retórico que puede emplearse en clase es el símil o comparación, en relación con el léxico de los animales. En nuestra lengua es muy frecuente identificar algunos animales con ciertos rasgos característicos que les atribuimos; se trata de identificaciones del tipo perro-fiel, gacela-rápida, zorro-astuto, león-valiente, etc. Mientras que muchas de estas asociaciones se dan en varias culturas, otras son específicas de una determinada comunidad. Trabajando en clase esta relación no solo mejoraremos la competencia léxica y metafórica de nuestro alumnado, sino que estaremos propiciando la comunicación intercultural, reflexionando sobre los símiles que son compartidos por varias culturas y los que no.

Una posible actividad para trabajar esta cuestión es dividir la clase en grupos y darles a nuestros estudiantes fotografías de animales que tendrán que relacionar con una lista de adjetivos. Cada grupo trabajará con distintos animales. Después, deberán escribir una historia en la que los personajes tengan algunas de las características que les hemos presentado en la lista de adjetivos (por ejemplo, el protagonista de la historia puede ser valiente como un león); sin embargo, cuando escriban su historia, eliminarán el adjetivo del símil. Después, intercambiarán las historias entre los diferentes grupos y los compañeros tendrán que completar los huecos con la cualidad adecuada.

En general, los dibujos, fotografías y cualquier tipo de imagen son un buen punto de partida para motivar la escritura creativa. Una buena fuente de imágenes sugerentes es el juego de mesa *Dixit*; al tratarse de un juego pensado para contar historias, suele facilitar la tarea creativa en el alumnado. Una posible explotación de este recurso se relaciona con la interiorización de estructuras narrativas. Por ejemplo, podemos presentarle a nuestro alumnado el siguiente esquema narrativo:

³ En internet se pueden encontrar plantillas para diseñar nuestro propio puzle. También hay páginas que nos permiten descargar imágenes de objetos, como <https://www.flaticon.com/>.



Después le pediremos que elija cuatro cartas del juego. El orden en el que seleccionen las cartas será importante:



De esta forma, la primera carta servirá para crear la introducción al relato. La segunda, se corresponderá con el desarrollo o nudo de la historia. Este nudo se complicará en la tercera parte del cuento, que viene representada por la tercera carta; y la última motivará el desenlace de la historia, que en este caso debe tener un final abierto y una estructura circular que lo conecte con el principio.

Los usos que podemos darles a estas cartas son múltiples y fáciles de adaptar a diferentes fines. Por ejemplo, para practicar el futuro, las tarjetas pueden usarse como cartas del tarot. De este modo, trabajando en pequeños grupos, un estudiante hará el papel de adivino y deberá predecir el futuro de sus compañeros a partir de lo que le sugieran las cartas. Se irán turnando para que en cada ronda una persona distinta haga el papel de clarividente.

La riqueza que presentan los diseños de estas tarjetas hace que sean indicadas para su uso en niveles avanzados de lengua, ya que suelen llevar al alumnado a construir historias complejas con muchos elementos. Para practicar el uso del futuro en niveles más bajos, podemos recurrir a los dados para contar historias que ofrecen varias marcas y se pueden encontrar en librerías o tiendas de juguetes. También es posible diseñar nuestros propios dados de papel o cartón.

Una forma de utilizar estos dados para practicar las formas del futuro es pedirles a nuestros alumnos que escriban el horóscopo de sus compañeros. Dividimos la clase en grupos de cinco o seis personas y le damos un dado a cada uno; cada miembro del grupo escribirá en una hoja su signo del zodiaco. Después, esta hoja irá rotando por los diferentes miembros del grupo hasta que vuelva al primer alumno; cada estudiante tirará el dado y escribirá una frase en futuro para crear el horóscopo de los distintos signos.

Estos dados también pueden ser altamente motivadores para practicar los usos de los pasados, integrándolos, por ejemplo, en un juego de misterio. Esta actividad combina la expresión oral y escrita.

Para crear un juego de misterio el primer paso es decidir el contexto (una clase, una comunidad de vecinos, una fiesta, etc.). Descrito el contexto, podemos establecer qué personajes intervendrán en la historia; deben ser tantos como estudiantes van a participar en el juego, para que posteriormente cada alumno elija un personaje y redacte la descripción de su carácter y sus circunstancias personales. A continuación, debemos decidir qué crimen se ha cometido (un robo,

un asesinato, etc.) y quién es la víctima. A partir de este momento podemos empezar a jugar: cada estudiante, interpretando el papel del personaje que ha elegido y descrito, debe establecer su coartada para la hora del crimen, usando el dado de contar historias. Esta tarea favorece el contraste entre el uso del imperfecto y el indefinido.

Puesto que la trama se va desarrollando sobre la marcha (está permitido que un personaje acuse a otro personaje, que tendrá que defenderse, siempre usando el dado), no hay un culpable decidido de antemano. Una vez que todos hayan tenido la oportunidad de presentar su coartada y defenderse, los participantes votarán a la persona que creen que es la culpable del delito; de esta forma, quien reciba mayor número de votos, habrá perdido el juego, pues no habrá sido capaz de convencer a los demás de su inocencia. Para concluir, y con el objetivo de aprovechar esta actividad para desarrollar la escritura creativa, los alumnos tendrán que escribir esta historia de misterio desde el punto de vista de su personaje, siguiendo el modelo de la novela policíaca.

Continuando con ideas para practicar los verbos en pasado y el contraste entre el imperfecto y el indefinido, un recurso muy sencillo son los juegos de buscar las diferencias entre dos dibujos. Este tipo de actividades, que pueden encontrarse en revistas y páginas web de pasatiempos, facilitan el contraste entre tiempos verbales. Una forma de trabajar con un juego de este tipo es establecer un marco temporal. Imaginemos dos dibujos casi idénticos de la habitación de un adolescente; en la primera imagen aparecen tres elementos que no están en la segunda: una pelota de fútbol, una fotografía y un cojín. Les diremos a nuestros estudiantes que el segundo dibujo representa el momento presente, mientras que el primero es de hace una semana. Después de encontrar las diferencias, tendrán que integrarlas en una historia, describiendo cómo era la habitación (y la vida) de este adolescente hace una semana y explicando qué ocurrió con esos objetos que han desaparecido de la habitación.

El elemento visual, además de ser un buen desencadenante para provocar la escritura creativa, puede ser también el fin último de esta tarea. Por ejemplo, si recurrimos a una herramienta como el *kamishibai* o teatro de papel japonés, que es una forma de contar cuentos. La lectura del *kamishibai* se realiza colocando unas láminas con dibujos en orden sobre un pequeño soporte o ranura de un teatrillo de madera de tres puertas que se llama *butai*. Las láminas tienen un dibujo por una cara, que es la que ve el público, y texto por la otra, la que puede leer el narrador. En internet se pueden encontrar infinidad de vídeos con ejemplos de uso del *kamishibai*, de modo más o menos profesional. Aunque el *butai* suele estar hecho de madera, es posible realizarlo en cartón; para mi clase, yo lo hice aprovechando una caja de folios, de modo que tuviese las dimensiones adecuadas para las láminas que prepararon mis alumnos.



La rentabilidad de este tipo de teatro en la clase de idiomas es enorme. Por una parte, la existencia de un texto escrito que el narrador puede leer proporciona seguridad al estudiante que debe hablar ante un auditorio en una lengua extranjera; por otra, las imágenes captan y mantienen la atención del resto del alumnado mientras escuchan la narración.

Con todas estas propuestas lo que se pretende es ofrecer algunas ideas sencillas que permitan introducir en la clase de ELE la escritura creativa, de modo que faciliten la práctica y la interiorización de ciertos contenidos lingüísticos, pero también, sobre todo, para ayudar a desarrollar la competencia metafórica de nuestro alumnado y, con ello, su competencia estratégica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2010), “El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un Taller de Escritura Creativa”, *Mosaico: Revista para la Promoción y Apoyo de la Enseñanza de Español*, XXIV, 24-31.

DANESI, M. (1988), “The Development of Metaphorical Competence: a Neglected Dimension in Second Language Pedagogy”, en Mancini, A. N., Giodano, P. et al., River Forest (ed.), *Italiana. Selected Papers from the Proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*, II, 3, 1-10.

GONZÁLEZ ALFAYA, Lucila (2018), “Poesía en clase de ELE: los recursos retóricos como recursos didácticos”, *Serie Didáctica*, 2, 46-54.

HIGUERAS, Marta (2009), “Aprender y enseñar léxico”, *MarcoELE, Monográficos: Expolingua 1996*, IX, pp. 111-126.

LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (1996), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

LITTLEMORE, Jeannette (2002): “Developing metaphor interpretation strategies for students of Economics: a case study”, *Les Cahiers de l'APLIUT*, 22, 4, 40-60.

LITTLEMORE, Jeannette y LOW, Graham (2006), “Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability”, *Applied Linguistics*, XXVII (2), 268-294.