

Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales*

Task-based approach and gamification applied to Literature: crime fiction and cultural mapping

Xaquín Núñez Sabarís

CEHUM-UMinho

xnunez@ilch.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5311-742X>

Ana María Cea Álvarez

CEHUM-UMinho

anacea@ilch.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7383-9646>

Ana Silva Dias

CEHUM-UMinho

anadias@tecminho.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5578-5245>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.261

Fecha de recepción: 31/05/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018



Núñez Sabarís, X; Cea Álvarez, A. M^a y Silva Dias, A. (2019). *Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales*. *Tejuelo* 30, 261-288.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.261>

* Este trabajo se ha realizado en el marco de los Grupos de Investigación “Identidade(s) e Intermedialidade(s) – G2i” y “Humanidades Digitais – GHD”, del Centro de Estudos Humanísticos de la Universidade do Minho.

Resumen: Este artículo explora las posibilidades del texto literario como instrumento eficaz para incrementar la competencia comunicativa y cultural a través de una propuesta de unidad didáctica por tareas dirigida a alumnos de ELE, nivel B2, y que permite ser explotada con técnicas de gamificación. Se utilizará la novela policíaca *La playa de los ahogados* (2009), de Domingo Villar, escrita originariamente en gallego (*A praia dos afogados*) y adaptada cinematográficamente en 2015. Este hecho permite introducir la dimensión transmedial (texto y audiovisual) del proyecto narrativo. Con ello se pretende, igualmente, explotar el aspecto geográfico de la literatura, como contenido relevante para abordar la diversidad cultural hispánica. Los elementos de suspense (conseguidos a través de recursos como la creación de escenarios reales -Vigo y su entorno-, un crimen, un detective y unos sospechosos), propician el estímulo a la lectura, que se potenciará con tareas, cuya estación final estimula la imaginación y la escritura creativa por parte de los alumnos.

Palabras clave: literatura; gamificación; geografías literarias; ELE; competencia cultural.

Abstract: This article explores the possibilities of the literary text as an effective instrument to increase communicative and cultural competence through a proposal of a didactic unit which was built on two didactic perspectives: a task-based approach and gamification proceedings. The target group would be composed of Spanish as a Foreign Language (SFL) students, who belong to the B2 level according to the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001). This didactic unit is based on the crime fiction entitled *La playa de los ahogados* (2009), which was written originally in Galician language by Domingo Villar (*A praia dos afogados*). Later on, in 2015, its adaptation to the cinema allowed us to introduce the transmedia dimension (text and audiovisual) into the project narrative. Geographical aspects of literature will be unveiled along this article, all of which would result in an effective instrument to deepen into the diversity of the Hispanic culture. The suspense elements (reached out through different resources such as the creation of real scenarios -Vigo and its surroundings-, a crime, a detective and some suspects), encourage reading through exploratory tasks, whose final aim is to stimulate student's imagination and creative writing abilities.

Keywords: Literature; Gamification; Literary Mapping; SFL; Cultural Competence.

I

ntroducción

La unidad didáctica “**Código: 42.15 / -8.8333**”,¹ basada en la novela *La playa de los ahogados* de Domingo Villar (2009), constituye un material original e inédito, dirigido a estudiantes de ELE de nivel B2. Esta propuesta educativa se basa en la relevancia de los textos literarios para construir entornos comunicativos diversificados, que potencien la dimensión pragmática y cultural de los aprendientes de español. Para ello, se utilizará una metodología por tareas, que persigue un aprendizaje autónomo y colaborativo, cuyo contenido se construye alrededor de secuencias narrativas de la novela seleccionada.

¹ Disponible en <http://xaquinnunez.com/2018/06/02/unidad-didactica-sobre-la-playa-de-los-ahogados/>

En las tareas posibilitadoras se confecciona un itinerario que permitirá al alumno adentrarse en el argumento de la obra, además de familiarizarse con los elementos arquetípicos de los géneros narrativos -el policíaco en este caso- y culturales en que se apoya su argumento.

Se explota, de hecho, la dimensión espacial de *La playa de los ahogados*, a fin de ofrecer una geografía literaria, centrada en la Galicia atlántica, que pone en contacto al estudiante con motivos socio-culturales e interculturales específicos. En este sentido, la unidad didáctica puede y debe estimular el aprendizaje más allá de las aulas, pudiendo aprovechar los numerosos recursos que permiten transitar por el mapa humano y espacial que esta novela, como la mayoría de las policíacas, propone. Este aprendizaje en acción se optimizará, además, con la propuesta lúdica que toda historia de detectives persigue. El desafío de descifrar enigmas, encontrar sospechosos o profundizar en las indagaciones del investigador son un estímulo para el lector, que se traslada al ejercicio que el estudiante debe realizar en esta unidad. Por ello, se ofrecen posibilidades de completar las tareas y actividades indicadas con estrategias de gamificación que potencian las posibilidades lúdicas y motivadoras de este material.

Por último, esta unidad concluye con una tarea final, centrada en actividades de escritura creativa, en las que el estudiante debe recoger todo el ejercicio de imaginación y familiarización con la historia de la novela realizada hasta entonces, para construir el guion de un cortometraje, tomando como punto de partida la historia de la novela con la que se trabaja. Con ello, se pretende realizar una actividad relevante de producción escrita, a través de una tarea auténtica que aproxima la acción del aula a la experiencia artística del alumno, construida con ejercicios (como consumidor y productor) de naturaleza multimodal (literatura, cine, televisión, música...).

1. Del texto literario a la geografía cultural

La conversión del texto literario -máxime si este es de naturaleza narrativa- en una cartografía, que pueda ser trasladada a una unidad didáctica, viene favorecida por la concepción geográfica o espacial que la teorización literaria o cultural ha seguido en la era posmoderna.

Como ha analizado Cunha (2011)² nos servimos de geografías imaginarias para crear una cierta cosmovisión y referencialidad cultural. A tal efecto, y teniendo en cuenta los propósitos que persigue este trabajo, ocupa un lugar indiscutible el texto literario, que ya no se perspectiva como una marca de naturaleza histórico-periodológica desde el punto de vista formativo o crítico, sino como una producción cultural que nos permite mapear nuestras identidades sociales o políticas, balizadas por marcos espaciales concretos.

La literatura, en consecuencia, ocupa un papel dentro de la didáctica que se justifica fundamentalmente por ser una muestra relevante de nuestras producciones culturales, con una alta eficacia en su transversalidad para abordar en el aula nociones lingüísticas, sociales, interculturales o geográficas de la cultura meta³.

En este artículo, la propuesta de desarrollo de la competencia cultural se realizará a partir de una obra narrativa, la novela policíaca *La playa de los ahogados* (2009), del escritor Domingo Villar -publicada inicialmente en gallego como *A praia dos afogados* (2009)-, cuya eficacia para describir un territorio y las particularidades

² Con reconocimiento y gratitud a la labor académica del profesor de la Universidade do Minho, Carlos Manuel Ferreira da Cunha, *in memoriam*.

³ Los trabajos de Collie y Slater (1992), Mendoza (1993), Sanz (2006), Ballester e Ibarra (2016) o el monográfico de la revista *Lenguaje y Textos* (Núñez, 2015) ofrecen evidencias de la eficacia del empleo de la literatura en la enseñanza de lenguas.

de la Galicia atlántica fueron evidenciados por la crítica: “Esta novela negra despierta en el lector el ansia por conocer su territorio literario. Todo comienza en A Madorra, playa en la que, en la novela, las corrientes depositan el cadáver de un marinero con las manos atadas” (Esaín, 2017).

La obra elegida responde, pues, a la naturaleza geográfica de la novela negra. El crimen necesita siempre un escenario, sobre el cual han profundizado las obras posmodernas, ofreciéndonos un interesante panorama social, político o económico de nuestras sociedades, que trasciende la narración concreta del crimen y su persecución. La trama detectivesca dibuja, pues, un itinerario que nos permite adentrarnos en las entrañas de la ciudad -o de un determinado espacio-, emergiendo aquellos aspectos más problemáticos, pero menos visibles de las comunidades actuales. Piglia (2005), en una excelente relectura de Walter Benjamin y el género policíaco, ya advirtió el carácter imprescindible de la ciudad de masas como uno de los elementos arquetípicos del relato negro.

Si nos centramos, además, en la cultura hispánica, ámbito de esta propuesta didáctica, la novela detectivesca o policíaca ha alcanzado notables niveles de popularidad, acompañada también por el reconocimiento como narrativa de culto y legitimada académicamente, trascendiendo el origen popular del género⁴. De modo que abordar aspectos de la competencia lectora y literaria, a partir de esta modalidad narrativa, busca también actualizar los referentes culturales del estudiante de español.

En este sentido, Barcelona es la ciudad que mejor ha encajado como espacio literario en el género. La urbe portuaria, con su población fluctuante, con su industria, sus conflictos sociales o la

⁴ Sirva como ilustrativo ejemplo que tres de los últimos galardonados con el Premio Príncipe de Asturias de las Letras son escritores con una consistente obra en el género negro: John Banville -con su seudónimo para novela policíaca Benjamin Black- (2014), Leonardo Padura (2015) y Fred Vargas (2018).

infinitud del mar ha sido constantemente retratada en relatos de suspense, policiales o detectivescos. Así lo ha reflejado uno de los grandes maestros del género, Manuel Vázquez Montalbán, cuyo detective, Pepe Carvalho, forma parte ineludible de la ficción literaria universal⁵. Pero también, recientemente, Alicia Giménez Bartlet y su inspectora de ficción, Petra Delicado, o Carlos Zanón, que nos sumerge en los bajos fondos de la Barcelona actual.

La playa de los ahogados y su eco comercial y de crítica, así como su recorrido transmedial (ha sido adaptada al cine) evidencia que la referencialidad del género nos ofrece más matices culturales, ampliando la diversidad geográfica de la novela negra hispánica. En este caso, la que tiene sus orígenes en la literatura gallega: Vigo y su entorno comienzan a configurarse como un escenario sumamente recurrente en las narraciones policiales. Además de las series narrativas de Domingo Villar, se encuentran las novelas de Pedro Feijóo (*Os fillos do mar*, 2012) o Francisco Castro (*Tes ata as dez*, 2014), que han trascendido también el ámbito de la literatura gallega, con sendas traducciones al castellano. Asimismo, la obra *La gabardina azul* (Daniel Cid, 2017) se mantuvo durante muchas semanas como número uno de ventas en *Amazon* en su categoría: Vigo, el puerto, un problema de drogas, prostitución y corrupción policial sitúan esta ficción en la senda arquetípica del género. El propio Villar no dejó dudas acerca de la impronta de la geografía cultural en que se inscribe la novela, como atestigua el *booktrailer* de la obra⁶, realizado por la editorial Destino, aspecto que, como se ha visto, también destaca la crítica de *La playa de los ahogados*:

La importancia del contexto social y cultural de Galicia —y en concreto de Vigo y sus alrededores, zona en la que desarrolla su trabajo Caldas—, así como el hecho de que las novelas trasciendan con mucho el simple desafío intelectual del misterio y adquieran un valor de crónica de la contemporaneidad, provoca que la obra de

⁵ Por ejemplo, Andrea Camillieri construye a su detective con el nombre de Salvo Montalbano, en homenaje al escritor barcelonés.

⁶ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=aELs1zapf3M>

Villar presente evidentes concomitancias con la narrativa negra (Sánchez, 2014: 807).

De modo que la elección de *La playa de los ahogados* obedece a la noción amplia y plural de la cultura hispánica y a la diversidad de expresiones culturales, geografías o tradiciones literarias que la componen. Al optar por una novela escrita originariamente en lengua gallega y ambientada en Vigo y en el entorno de su ría, se pretende ofrecer otros referentes geo-culturales al alumno de español, completando así la diversidad y actualidad de la que nos habla el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) y, en consecuencia, potenciar la dimensión intercultural que la enseñanza de la literatura aporta en el aula de ELE.

2. *La playa de los ahogados* en esta unidad didáctica

El impacto geográfico de la novela y su excelente comportamiento a nivel de lectores -con especial permeabilidad en las lecturas recomendadas en la enseñanza secundaria- ha propiciado, además, la confección de rutas literarias, ya con sentido lúdico, turístico o formativo, de cuyas iniciativas da amplia noticia la red. A la hora de enfatizar la dimensión espacial, tan importante en esta narración, nos situamos en la teoría y práctica de las geografías literarias. De la eficacia de esta orientación didáctica son excelentes testimonios los trabajos de Romero y Trigo (2012), actualizado en Trigo y Romero (2017), Díaz-Plaja y Prats (2013) o Ibarra y Ballester (2011). Además de iniciativas de orientación científico-pedagógica o bibliográfica, como el proyecto de innovación educativa *Geografies literàries* (<http://geografiesliteraries.com>) o el cuaderno de literatura por tareas para ELE, de Núñez (2018)⁷.

⁷ La idea original de esta unidad didáctica parte de la tercera unidad de este cuaderno: “Vigo: ciudad portuaria” (Núñez, 2018).

A partir de tareas inductivas que potenciarán el aprendizaje autónomo del alumnado, la localización espacial de esta obra permitirá familiarizar al estudiante con los contenidos socio-culturales y culturales, tomando como referencia los inventarios y descriptores desarrollados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007), dentro de la formación intercultural que persigue el estudiante de ELE:

Se trata en definitiva de que el alumno, en el transcurso de sus experiencias interculturales, active de forma estratégica distintos factores. En primer lugar, el conocimiento de otras comunidades, particularmente las de España y los países de Hispanoamérica, que se irá integrando gradualmente en su propia experiencia de aprendizaje (hechos y productos culturales y saberes y comportamientos socioculturales) (Instituto Cervantes, 2007: 597).

La confección y progresión de las tareas encamina, además, al alumno hacia los elementos arquetípicos de la narración policial, fundamentales para alcanzar una competencia literaria de amplio espectro.

El horizonte umbral de un nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*, en que se sitúa el estudiante ideal al que va dirigido esta unidad, indica la capacidad para leer y comprender textos literarios extensos. Con esta propuesta se pretende, por lo tanto, dejarlo a las puertas de ello.

En consonancia, además, con la noción de la práctica cultural actual, que trasciende la mera recepción artística, se estimulan las posibilidades pos-productivas, en la línea del concepto de prosumidor defendido por Scolari (2013). Tal como ha sido desarrollado en otras propuestas de enseñanza de la literatura por tareas (Núñez, Cea y Da Silva, 2015), en la tarea final se pauta la transformación de los conocimientos adquiridos y la experiencia artística y lectora desarrollada hasta entonces, para generar un producto nuevo.

Para ello, y dentro de la naturaleza multimodal del arte actual, también en la obra que se trabaja se optará por familiarizar al estudiante con la diversidad intermedial de las tipologías narrativas. En este caso, deberán elaborar, como resultado final de su aprendizaje, un guion para un cortometraje.

Otra de las razones de la elección de *La playa de los ahogados* radica en la potencialidad del género negro, como narrativa cooperativa con el lector, que le obliga constantemente al imaginario juego de situarse en las diferentes hipótesis que construyen una trama, que llevará inevitablemente a la captura del asesino. En este caso, con la consecuente consolidación de los referentes culturales y literarios del alumno de ELE. Esta dimensión de la narrativa policíaca ha sido, además, sumamente rentable en su transmisión narrativa a productos de ocio, como cluedos, vídeo-juegos o diferentes *role-plays*, al amparo de la naturaleza lúdica en que se apoya el género negro:

Al proponer un misterio por resolver, el autor está construyendo un compromiso con el lector. El autor es consciente de que el planteamiento de un problema le garantiza una mayor expectación, las preguntas sin respuesta hacen que el lector avance con avidez en la lectura y conservan el interés aun a lo largo de capítulos que, por sí solos, podrían no tener ningún atractivo. Es perfectamente plausible que el autor defienda que le interesan mucho más las tesis contenidas en su novela que el enigma que planteó en el capítulo primero, pero eso no le dispensa de terminar bien lo que comenzó. Tiene la obligación de dar respuesta a las preguntas que hizo, y tiene la obligación de darlas satisfaciendo las expectativas del lector. Porque esas son las reglas del juego.

Y éste es el momento de recordar que, desde sus inicios, la literatura policíaca es una propuesta de juego. Y esta propuesta no se perdió en su evolución hacia “lo negro” (Martín, 1989: 29).

Se partirá, pues, de esta dimensión lúdica para orientar la gamificación de esta unidad didáctica, a partir de tareas posibilitadoras que se construirán tomando como base la organización narrativa del libro. A partir de ella, se ofrece una selección de textos que suponen la base del itinerario de lectura que se le propone al alumno, a fin de que

pueda jugar con unas u otras hipótesis de reconstrucción en la tarea final.

Carvalho (2016), Kapp (2012) y Deterding, Dixon, Khaled y Nackle (2011) definen la gamificación como una técnica que recurre a mecanismos, situaciones y estrategias de juegos, en contextos no propiamente lúdicos, con vista a aumentar las capacidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y realización personal. Yu-Kai Chou (2016) revela, de forma práctica, las características que convierten la gamificación en atractiva para los estudiantes. En Yu-Kai Chou (2016: 23), se presentan ocho funciones que desempeñan las técnicas de gamificación:

Figura 1

Imagen del esquema de las ocho funciones



Fuente: Kai Chou (2016: 23)

A juicio de este autor, la acción gamificada produce las siguientes consecuencias positivas a la hora de llevarla a la práctica:

1. Potenciar “**el sentido épico de la tarea**”, cuando el usuario siente que va a realizar algo que le exige cierta superación.
2. Estimular la capacidad de “**crear un ambiente de desarrollo y realización**”, al sentir que está poniendo en práctica competencias y realizando acciones ante desafíos a los que se expone (al ganar premios o reconocimientos por las metas, se siente realizado).
3. Incentivar “**la creatividad y ajustarla a la recompensa que recibe**”, ya que las personas gradúan su desempeño ante los éxitos logrados (metas alcanzadas, control de tiempos, retroalimentación instantánea).
4. Posibilitar el “**sentido de propiedad y de posesión**” que se produce cuando una persona siente que domina o controla algo creado por sí mismo, aumentando su motivación.
5. Construir mecanismos de “**influencia social y relación**”, al sentir relevancia y reconocimiento social en su relación con sus competidores directos.
6. Adquirir factores de “**raridad e impaciencia**”, dada la satisfacción de obtener algo solo porque es raro o extremadamente difícil de conseguir, convirtiéndose en único.
7. Experimentar “**imprevisibilidad y curiosidad**”, pues ambos son factores que mantienen una fuerte adhesión, dada la motivación que produce lo incógnito.
8. Advertir el “**sentido de evitar pérdidas**”, ya que nunca se quiere perder lo que ya se alcanzó, ni se quiere alterar toda una planificación o estrategia usada (motivación para evitar que algo negativo pueda ocurrir).

La gamificación en el ámbito de la didáctica debe, en suma, incluir los aspectos sociales (vinculados a la competición) y los aspectos de recompensa (asociados al placer) a lo largo del proceso de aprendizaje del alumno. Por lo que las opciones de gamificación para una secuencia didáctica son casi infinitas.

Para llevarlas a cabo en el aula, se puede optar por los siguientes procedimientos:

✓ **Establecer una lista de objetivos/tareas**

Se deben evidenciar los objetivos y su resolución en un plazo de tiempo concreto. En este caso, las tareas vinculadas a la identificación geográfica, la descripción del detective o la identificación de los sospechosos pueden ser completadas con estrategias que potencien este aspecto.

✓ **Crear un sistema de recompensas para los objetivos/tareas alcanzados**

Para gamificar el proceso de la escritura creativa, basada en una novela policial, las pautas de realización de la tarea final pueden completarse con un sistema de competición que recompense la realización con premios -el grupo quedará satisfecho por los progresos alcanzados y la perspectiva de mejorar- y por la dimensión lúdica de la competición en sí. Con todo, debe cuidarse la administración de estas estrategias, a fin de evitar que las expectativas de los estudiantes generen frustración que sea contraproducente para su aprendizaje.

Algunos de los mecanismos que es conveniente adoptar, para que estas estrategias se puedan llevar a cabo de manera organizada y transparente, deben consistir en:

➤ **Especificación del sistema de puntuaciones y elaboración de una tabla de puntuaciones**

Identificar una puntuación para cada objetivo o tarea alcanzada en función del esfuerzo o tiempo de realización. Se debe, además, clarificar desde el inicio cuál será la recompensa por realizar cada una de las tareas o la unidad en su conjunto. En este sentido, en función de las características y naturaleza de la institución y/o del grupo, se puede

jugar con recompensas que trasciendan el contexto del aula y suponer una motivación para actividades de dinamización del grupo fuera de las aulas: realización de rutas literarias, si es posible, obtención de bienes culturales (libros, experiencias -cine, teatro-...).

Exponer desde el inicio de la unidad la tabla de puntuaciones de los diferentes grupos, lo cual estimula la voluntad de superación durante el proceso de realización de las tareas.

➤ **Cronómetro: indicación del tiempo disponible para la prueba**

Informar del plazo de realización de la tarea. La limitación temporal supone un desafío que incrementa la competición e intensidad de la prueba y, en consecuencia, su dimensión lúdica.

En el caso de esta unidad didáctica, se persigue potenciar este aspecto desde el propio título (un enigmático código), pues, en su formulación, se presenta el primer desafío a la curiosidad del alumnado hacia la tarea final. Esta exige un trabajo colaborativo para escribir el guion de un cortometraje, utilizando los fragmentos narrativos del libro. Para ello se apela a la intervención creativa e imaginativa para recrear la historia. Lo hacen partiendo de un conjunto de tareas posibilitadoras en las cuales van desarrollando, a través de lecturas orientadas, las competencias vinculadas a la escritura y caracterización de personajes (sospechosos y detective), así como a los lugares donde se desarrolla la acción, vinculados a la geografía literaria, tal como se ha explicado. Por último, una síntesis de los hechos y averiguaciones del detective permiten establecer las hipótesis y desenlaces posibles para su propia historia.

Para llevar a cabo la gamificación de esta unidad, y aun cuando su aplicación estará condicionada por las particularidades de cada aula, se propone la distribución de la clase en equipos de tres estudiantes. Los miembros del grupo deberán cooperar para resolver

las diferentes tareas, pero solamente las identificadas con el distintivo  contarán para la puntuación. Esta actividad implicará generalmente una acción comunicativa (comprender una información, redactar, sintetizar o exponer), para cuya realización será importante el trabajo previo y cooperativo de todo el grupo. El desarrollo de la unidad didáctica facultará información, habilidades y competencias para la tarea final, que contará el triple en el aprendizaje gamificado que se persigue.

La siguiente tabla sintetiza los diversos aspectos que componen el esquema de gamificación de esta unidad, a fin de facilitar su concreción en el aula, también a efectos de evaluación

Tabla 1
Esquema de gamificación de esta unidad

Equipos	Tareas puntuables	Aprendizaje	Criterios de evaluación
3 personas	Actividades señalizadas con el distintivo  La tarea final cuenta el triple que las actividades posibilitadoras.	Colaborativo para competir, en tareas de conocimiento cultural y producción oral y escrita. Para llevarlas adecuadamente a cabo es necesario realizar bien las precedentes.	-Adecuación comunicativa. -Corrección lingüística. -Relevancia del contenido. -Expresión escrita (narración y descripción). -Creatividad e imaginación.

Fuente: elaboración propia

3. Guía didáctica de la unidad “Código: 42.15 / -8.8333”

Esta unidad didáctica articula, pues, contenidos culturales, pragmáticos y estratégicos, potenciando la competencia comunicativa de los alumnos de español como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) en un nivel de aprendizaje intermedio-alto (B2 según el MCERL). La metodología de enseñanza se sitúa en el paradigma

comunicativo, más concretamente en el enfoque por tareas, tal como se ha expuesto al inicio de este trabajo.

En lo que respecta a las *competencias generales* de la lengua, se pretenden ampliar las actitudes positivas hacia la lengua y cultura meta (el *saber ser*), aumentar el conocimiento declarativo, sociocultural e intercultural (el *saber*) a partir de contenidos relacionados con una obra literaria, su autor y su versión cinematográfica; se trabajará de forma implícita la reflexión sobre el proceso de aprendizaje a través del conocimiento procedimental (*saber hacer*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*). El desarrollo de la competencia autónoma, relacionada directamente con el “saber aprender” se explotará de varias formas. Por un lado, se llevarán a cabo actividades orientadas hacia el aprendizaje heurístico, en las que los alumnos, asumiendo un papel activo, reflexionan sobre el proceso de aprendizaje y aprenden por inferencia, descubrimiento y análisis. Por otro lado, se refuerza la motivación intrínseca y creatividad de los estudiantes a través de las actividades que se proponen en la tarea final.

En lo tocante al desarrollo de la subcompetencia lingüística, se trabajará a partir de un *input* lingüístico auténtico y se propondrán secuencias de actividades coherentes con los procesos de adquisición de segundas lenguas, trabajando las destrezas de comprensión y producción. Dentro de los contenidos lingüísticos, se abordarán de forma explícita los contenidos léxicos a partir de una selección de fragmentos de la obra literaria y fílmica.

La subcompetencia pragmática y discursiva se desarrollará a partir del trabajo con el género literario del relato y el análisis de diálogos, textos descriptivos y narrativos procedentes de la novela seleccionada. Los estudiantes recibirán también *input* procedente de la adaptación cinematográfica de la novela (a través del tráiler de la película), lo cual les ayudará a familiarizarse con la narración cinematográfica, necesaria para la elaboración del guion.

TAREA 1: LATITUDES Y LONGITUDES

Objetivos y descripción de actividades (1-5):

- Adquirir o consolidar estrategias de comprensión lectora.
- Tomar conciencia del enfoque procesual de la lectura a través de actividades de pre-lectura, lectura y pos-lectura.
- Ampliar los referentes culturales de la literatura hispana a través de textos literarios.
- Localizar y familiarizarse con el espacio real en el que transcurre una novela.

Procedimiento:

Actividad 1: los alumnos formulan hipótesis sobre el origen del título de la unidad didáctica. Aquí se podrían proporcionar modelos de exponentes lingüísticos adaptados al nivel B2 para practicar esta función comunicativa, por ejemplo:

El código inicial podría tratarse de... / podría hacer referencia a... / es posible que coincidiese con...

Actividad 2: se propone una tarea que está al servicio del aprendizaje heurístico, cuenta con un input lingüístico auténtico y permitirá desarrollar la primera fase del proceso de lectura (la prelectura), así como las destrezas de interpretación textual. Además, se pretende que los alumnos completen nociones sobre el espacio geográfico en el que se ambienta la novela, ampliando así su conocimiento declarativo. Los estudiantes formarán pequeños grupos y deberán asociar los tres textos extraídos de la novela de Villar (Textos 1, 2 y 3) con los lugares que describen (Vigo, Panxón, Aguiño). Esta tarea persigue que los alumnos descubran la localización geográfica en la que transcurre la novela y sitúen en un mapa digital tres de los puntos geográficos más importantes de la obra. De manera implícita se anima a que recurran a programas de búsqueda de información en internet para desvelar esa incógnita.

Actividad 3: se vuelve a recurrir a destrezas heurísticas para aumentar la motivación de los estudiantes y se les propone que amplíen su

conocimiento sobre el impacto social que la novela ha tenido en la zona.

Concretamente en el **apartado a)**, se pide a los alumnos que busquen las rutas literarias educativas o turísticas que han pasado a ser conocidas por formar parte de este paisaje literario.

La actividad del **apartado b)** propone que, a través de la utilización de recursos digitales, los estudiantes realicen una visita virtual al escenario espacial de la novela y visualicen un vídeo de promoción turística de las Rías Baixas que contribuirá a ampliar su conocimiento declarativo sobre el espacio geográfico y literario con el que se está trabajando.

En el **apartado c)** se pone en práctica una técnica de lectura detallada (o escaneo del texto) y se propone que busquen el léxico relacionado con el mar para construir un campo semántico sobre este tema. Esta actividad permitirá, por lo tanto, ampliar los conocimientos léxicos de los alumnos a partir de la lectura de los textos literarios y funcionará también como una pre-tarea para la lectura de los fragmentos siguientes, en los que la presencia del mar es frecuente.

Actividad 4: se desvela la obra con la que se va a trabajar: la novela de Domingo Villar, *La playa de los ahogados*. A través de la sinopsis (en el texto 4), los estudiantes conocerán el punto de partida de la novela: la aparición de un cadáver en circunstancias sospechosas y la investigación del caso que dirigirá el inspector Leo Caldas. Una tarea de extensión podría consistir en el análisis de las técnicas narrativas que se han utilizado para elaborar la sinopsis.

Actividad 5: los alumnos completan la información básica sobre la trama novelesca, pero, además, a través del booktrailer obtendrán información complementaria sobre su autor (sobre el que se pregunta en el **apartado a)**, ampliando así sus conocimientos declarativos. En el **apartado b)**, con una estrategia de anticipación basada en el aprendizaje por descubrimiento, se invita de nuevo a los alumnos a

que formulen hipótesis sobre el argumento de la novela y el motivo del asesinato.

TAREA 2: ¿CÓMO SE CONSTRUYE UNA NARRACIÓN POLICIAL?

Objetivos específicos y descripción de actividades (6-17)

- Tomar conciencia del proceso de construcción de un texto narrativo.
- Identificar los elementos clave en una narración policial: la escena del crimen, el detective, los sospechosos, cronología de los hechos, resolución del crimen.
- Desarrollar estrategias de lectura en un texto literario.

Procedimiento:

Actividad 6: pone de manifiesto, una vez más, la importancia del enfoque procesual en la producción de textos y se llama la atención a los alumnos de que la descripción de la escena del crimen sería el “primer paso” para la construcción de una narración policial. Además de presentar esta relevante indicación de cara a la elaboración de la tarea final, se pretende que lean ese fragmento de la novela policíaca (texto 5) e intenten recabar más información sobre la escena del crimen: ¿quién era la víctima (edad, profesión, familia, etc)? ¿cómo apareció el cuerpo? ¿qué sospechas levantan **estos hechos** ante los policías que investigarán el caso?

Como actividad de extensión, en esta tarea se podrían identificar algunos recursos lingüísticos que están presentes en un texto descriptivo (tiempos verbales y su correlación en el texto, cómo se presenta la información, etc).

El segundo paso en la construcción de una narración policial se aborda en el segmento de **actividades** que va de la **7** a la **10**. En ellas se pretenden activar los conocimientos previos de los estudiantes

sobre el género literario de la novela negra y uno sus pilares narrativos: la construcción de los personajes.

Actividad 7: los estudiantes reflexionarán sobre cómo se construirá el personaje central en este tipo de narraciones: el detective. En grupos buscarán información sobre alguno de los más representativos (desde Philip Marlowe hasta Sherlock Holmes o Pepe Carvallo) y a través de esta actividad los alumnos infieren algunas de sus características más relevantes.

Actividades 8, 9 y 10: después de una aproximación a la figura del detective en general, analizarán el perfil de un personaje concreto, Leo Caldas, a través de la lectura de un fragmento de la novela (texto 6). La explotación del texto literario se presta también para analizar los recursos léxicos, gramaticales o discursivos que el autor utiliza para describir al detective. Esta secuencia de actividades se centra, primero, en la destreza de comprensión lectora para luego pasar a la de producción escrita e invita a los estudiantes a completar la descripción del detective haciendo uso de su imaginación y favoreciendo el proceso creativo.

Actividad 11: perteneciente al grupo de actividades del tercer paso en el proceso de construcción de la narración policial, consiste en una tarea de comprensión lectora y de reconstrucción de la historia. El fragmento 6 recoge una serie de personajes sospechosos y el resumen de los antecedentes del crimen.

Actividad 12: similar a la anterior, está basada en una tarea de comprensión lectora. Los estudiantes tendrán que leer cuatro fragmentos de la novela (textos 7-10) en los que se describe a cuatro personajes importantes (el capitán Sousa, José Arias, Marcos Valverde y Diego Neira). El objetivo es ampliar información sobre la trama novelesca y que los estudiantes obtengan más datos sobre los posibles sospechosos del crimen.

Actividad 13: los alumnos tendrán que movilizar los conocimientos que acaban de obtener tras la lectura de los textos (7-10) para deducir cómo se han caracterizado tres de los personajes en la película.

Actividad 14: se pide que completen el retrato de uno de los personajes, Diego Neira, pues en el texto 10 la información del texto literario es muy escueta. En esta secuencia de actividades los destinatarios de la unidad didáctica desempeñan dos roles en simultáneo: por un lado, realizan actividades en las que desarrollan habilidades de interpretación literaria y, como lectores, se implican en descubrir quién pudo haber sido el asesino de la novela. Por otro lado, al completar la descripción de los personajes, están trabajando técnicas de escritura creativa que podrán aplicar en la tarea final.

Actividades 15 y 16: la primera está también orientada a la destreza de producción escrita y funciona como una pre-actividad de la tarea final, pues los estudiantes vuelven a establecer suposiciones sobre cuáles serán los móviles o coartadas de los cuatro personajes anteriores sobre el crimen, además de completar las descripciones que habían realizado previamente.

Las actividades situadas dentro del *cuarto paso*, proporcionan más información a los estudiantes para que estos puedan aproximarse a la resolución del enigma. En la **actividad 16** se explota la presentación de información en formato multimodal pues los alumnos visualizan el tráiler de la película y, con esa información adicional, podrán formular hipótesis cada vez más plausibles sobre el posible culpable.

Actividad 17: deberán leer siete textos (del 11 al 16) que retratan *los hechos* y hacer un resumen de cada uno de ellos. Nótese que la técnica del suspense se está usando con fines didácticos, pues en la unidad se proporciona primero un enigma y luego se ofrece información de forma dosificada, para que los alumnos participen activamente en la formulación de hipótesis creíbles y acompañen con interés el trabajo

propuesto. Se trata de que se familiaricen con el argumento, con la creciente intriga y que consigan sintetizarlo en un texto narrativo.

TAREA FINAL

Objetivos específicos y descripción de actividades (18-19):

- Adquirir estrategias de escritura creativa
- Ampliar la competencia literaria a través de la técnica de cambio de formato: reproducir las pautas de construcción de un texto narrativo y aplicarlas a la elaboración de un guion cinematográfico
- Consolidar habilidades y actitudes de trabajo colaborativo
- Familiarizarse con las técnicas de elaboración de un guion cinematográfico

Procedimiento:

Actividad 18: se presenta la tarea de producción final. Los estudiantes deben construir un guion cinematográfico de forma colaborativa. El análisis anterior de *La playa de los ahogados* les servirá para iniciar la producción del guion en el que podrán reconstruir la historia de la novela. Antes de desarrollar las escenas, se sugiere que los alumnos redacten un plan del guion narrativo, presentando la escena del crimen, al detective, los sospechosos, el conflicto (los hechos) y finalmente la resolución del crimen.

Actividad 19: los alumnos deben materializar cada escena en una escaleta que recoja todos los elementos esenciales del guion: el espacio, el tiempo, los diálogos de los personajes, la descripción de la escena, los efectos sonoros o visuales que acompañen cada momento de la secuencia, y que lleven también la contabilidad del tiempo que durará cada una de ellas. En esta tarea final los alumnos tienen completa libertad para realizar la adaptación de la novela y crear líneas argumentales diferentes. La presentación de la tarea final constituye la última fase del proceso de gamificación, que se podría

completar con la organización de un concurso en el que toda la clase participase. El mejor guion sería premiado basándose en criterios como: creatividad y originalidad, corrección formal, nivel de adaptación de la novela, aplicación de técnicas narrativas y descriptivas adecuadas, presentación de personajes, descripción del espacio y tiempo, construcción del enigma, narración de los hechos, elaboración de los diálogos, etc. Entre todos los alumnos se podría elaborar una ficha de evaluación de los guiones y un grupo de alumnos seleccionados al azar podría realizar la función del jurado.

Conclusiones

Estas reflexiones pretenden evidenciar la relevancia del material didáctico presentado en la unidad “**Código: 42.15 / -8.8333**”, su eficacia y su coherencia secuencial para un aula de ELE. La metodología por tareas, la utilización de materiales e *input* auténticos (una novela) y los recursos a la gamificación y a la explotación del componente geográfico de la literatura pretenden ser elementos constitutivos de una propuesta significativa para este contexto de aprendizaje.

Sin ser ninguna novedad, los aspectos hasta el momento expuestos, se acogen, no obstante, a principios y prácticas de la innovación educativa actual. Con este propósito se ha concebido esta unidad didáctica, con la expectativa de que pueda concretarse, y mejorarse, en la realidad concreta de las aulas en que se aplique.

Por tal razón, se han confeccionado unas tareas y actividades que constituyen el esqueleto de esta unidad, pero que pueden y deben ser adaptadas a la realidad del aula. Incluso, las capacidades de explotación no se reducen a las pautas que se han ofrecido a lo largo de estas páginas. Los recursos digitales podrán permitir la utilización de hipervínculos que completen y consoliden las actividades propuestas; asimismo, las estrategias de gamificación, cuyas ventajas

se han intentado evidenciar, se podrán potenciar en función de las características del grupo meta y las condiciones contextuales en que se desarrolle la unidad.

Partiendo de la fundamentación didáctica que se ha seguido en estas páginas, esta propuesta se perspectiva desde una concepción abierta y colaborativa en su aplicación didáctica, con la creencia de que la acreditada competencia del profesorado de ELE conseguirá encontrar caminos de explotación eficaces que dirijan a sus estudiantes a la vibrante tarea de encontrar al sospechoso que incansablemente persigue el inspector Leo Caldas.

Bibliografía

Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). Competencia plurilingüe, pluricultural y literatura en la enseñanza de ELE. En J. Lloret (Ed.). *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 197-213). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Carvalho, A. A. (2016). Jogos Digitais e Gamificação: Desafios e Competição para Aprender na era do mobile learning. En *Aprendizagem, TIC e Redes Sociais* (pp. 112-144). Lisboa: Concelho Nacional de Educação.

Chou, Y. K. (2016). *Actionable gamification. Beyond points, badges and leader boards*. Fremont. CA: Octalysis Media.

Collie, J. y Slater, S. (1992). *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunha, C. (2011). *A(s) geografia(s) da literatura: do nacional ao global*. Guimarães: Opera Omnia.

Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R. y Nackle, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “Gamification”. En Academic Mind Trek’11 (Ed.). *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). New York, USA: ACM Press.

Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Hipertextos fragmentados. Escritura de microrrelatos a partir de una ruta literaria. En L. Cancelas, R. Jiménez, M. F. Romero y S. Sánchez (Coords.). *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* (cap. 50, pp. 1-12). Granada: Grupo Editorial Universitario de Granada.

Esaín, D. (2017). Planos en ‘La playa de los ahogados’. Ruta turístico-literaria por los escenarios que recreó Domingo Villar en Panxón (Pontevedra). *El País*, 17 de agosto. Obtenido el 11 de mayo de 2018, desde https://elpais.com/cultura/2017/08/17/actualidad/1502990177_889981.html.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2011). Escenarios textuales de la alteridad. *Literatura y viaje. Lenguaje y Textos*, 33, 127-135.

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Instituto Cervantes – Edelsa.

Kaap, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.

Martín, A. (1989). La novela policíaca/negra como hecho lúdico. En J. Paredes (Ed.). *La novela policíaca española* (pp. 23- 31). Granada: Universidad de Granada.

Mendoza, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Lenguaje y Textos*, 3, 19-42.

Núñez, X. (coord.) (2015). La didáctica de la literatura en la enseñanza de ELE. *Lenguaje y Textos*, 42.

Núñez, X. (2018). *Geografías literarias. Un itinerario (inter)cultural por Galicia*. Santiago de Compostela: USC editora.

Núñez, X.; Cea, A. y Da Silva, I. (2015). La competencia literaria en el microrrelato: prácticas transmedia en contextos de aprendizaje interdisciplinares y plurilingües. En O. Cleger y J. Amo (Eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 154-168). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.

Romero, M. y Trigo, E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y Textos*, 36, 63-72.

Sánchez, J. (2014). Domingo Villar: Novela negra con sabor gallego. *Signa*, 23, 805-826.

Sanz, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-24.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto Ediciones.

Trigo, E. y Romero, M. (2017). Geografía literaria en el aula de ELE. Una aproximación al Cádiz de 1908 desde la ruta literaria de

las libertades. *Studia Iberystyczne*, 16, 283-302. DOI:
/10.12797/SI.16.2017.16.17.

Villar, D. (2009). *La playa de los ahogados*. Madrid: Siruela.

