

# Experimento didáctico de conciencia y expresión narrativas para la clase de literatura en ELE SITA en el Caribe

*Didactic Experiment for the Development of Narrative Consciousness and Expression in the Spanish-as-f1 Literature Class in the Caribbean*

Rosana Herrero-Martín\*

*The University of The West Indies (Cave Hill Campus),  
Bridgetown, Barbados*

---

Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 22 de diciembre de 2019 Aprobado: 3 de julio de 2020

\* Ph.D. en Teatro y performatividad, Universidad de Salamanca. Profesora de estudios hispánicos.

Correo electrónico: [rosaana.herrero-martin@cavewill.uwi.edu](mailto:rosaana.herrero-martin@cavewill.uwi.edu) | [rosanaherre-ro@gmail.com](mailto:rosanaherre-ro@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4614-9161>

**Cómo citar:** Herrero-Martín, R. (2019). Experimento didáctico de conciencia y expresión narrativas para la clase de literatura en ELE SITA en el Caribe. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 98-128. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.113.89350>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

## RESUMEN

En este artículo se presentará un experimento didáctico dentro del campo de la programación neurolingüística (PNL) y enseñanza de lenguas para la optimización de la expresión narrativa en español como lengua extranjera (ELE) desarrollado recientemente con alumnos de Literatura Hispánica de la University of the West Indies en la isla caribeña de Barbados. Se trata de un modelo de aplicación didáctica que tiene como triple objetivo analizar los elementos subjetivos y afectivos de focalización narratológica que estructuran todo relato, así como crear conciencia entre nuestros alumnos del engranaje narrativo-neurolingüístico-emo-cional, y afianzar su propia expresión narrativa consciente en español. El ejercicio consta de dos partes: una analítica y otra expresiva. Como soporte didáctico para ambas se incorporan dos muestras de textos literarios del Caribe hispano, una contemporánea (un capítulo de la novela *De nombres y animales*, de la autora dominicana Rita Indiana, 2013), y una tradicional («Tía Zorra y los peces», popular fábula del folclore oral afrocaribeño venezolano). Los alumnos participantes en el experimento reciben un cuadernillo de trabajo que incluye el material de lectura, así como cada una de las tareas de reflexión, análisis y expresión en el orden de iteración y progresión indagatorias y creativas previsto para su desarrollo en clase. Bajo la apariencia de simples preguntas semiabiertas de breve respuesta, se guía al estudiante por este proceso de observación consciente, equipándolo (sin lastrarlo con nociones teóricas) con un estuche básico de herramientas epistemológicas de corte narratológico y psiconeurolingüístico, tales como la focalización narrativa, la estructura superficial y profunda del lenguaje, y la noción neurocientífica de engrama, hasta llegar a la tarea final de creación propia y autónoma de una fábula en español.

**Palabras clave:** *engrama, español como lengua extranjera (ELE), expresión narrativa consciente, narración, programación neurolingüística (PNL) y enseñanza de lenguas, Rita Indiana.*

## ABSTRACT

This article presents a didactic experiment within the field of neurolinguistic programming (NLP) and language teaching for the optimization of narrative expression in Spanish as a foreign language (SFL) recently developed with student volunteers from three Hispanic Literature courses within the Spanish undergraduate degree at the University of the West Indies on the Caribbean island of Barbados. This is a didactic application model whose triple objective analyze the subjective and affective elements of narrative focus, which structure every story, as well as create awareness among our students of the narrative-neurolinguistic-emotional mechanisms and strengthen their narrative expression in Spanish. The exercise consists of two parts: one analytical and one expressive. By way of didactic support for both, two samples of literary texts from the Hispanic Caribbean are incorporated, one contemporary (a chapter of the novel *De nombres y animales*, by the Dominican author Rita Indiana, 2013), and one traditional Venezuelan Afro-Caribbean fable «Tía Zorra y los peces». The volunteer students participating in the experiment received a work booklet, including the reading material, as well as an iterative and progressive selection of reflection, analysis and expression tasks. Under the guise of simple semi-open questions of brief response, the student is guided through this journey of conscious observation and equipped with a basic kit of epistemological tools of narrative and psycho-neuro-linguistic nature, such as narrative focalization, the superficial and deep structure of language, and the neuroscientific notion of engram, en route to the final task of creating a fable in Spanish.

**Keywords:** *conscious narrative expression, engram, narration, NLP and language learning, sfl, Rita Indiana, Spanish as a Foreign Language.*

EN ESTE ARTÍCULO SE PRESENTARÁ un modelo didáctico experimental orientado a la concientización y la expresión narrativas a nivel oral y escrito en la lengua de estudio, desarrollado con alumnos de Literatura Hispánica del grado de español del Campus de Cave Hill de la University of the West Indies, en Barbados, cuyo nivel de lengua española oscila de un B1 a un C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Dicho experimento didáctico se llevó a cabo al término del segundo semestre del curso académico 2018-2019.

Se trata de un modelo de aplicación didáctica que tiene como triple objetivo (1) analizar los principales elementos narratológicos que estructuran todo relato, y sus correlatos neurolingüísticos y emocionales subyacentes; (2) crear conciencia entre nuestros alumnos del engranaje narrativo-neurolingüístico-emocional, así como (3) afianzar su propia expresión narrativa en español.

Mi mayor motivación a la hora de elaborar esta unidad didáctica experimental ha sido principalmente la de llevarles a mis estudiantes de literatura en español como lengua extranjera (ELE) una serie de herramientas de carácter autoindagativo y autogestivo, elaboradas a partir de los mismos textos literarios trabajados en clase, que les guíen a comprender hasta qué punto el factor afectivo y perceptivo inciden activamente en cualquier proceso comunicativo, así como a encaminar su propia iniciativa comunicativa en español con mayor grado de conciencia, resolución y eficacia.

Con este propósito en mente, decidí poner el punto de mira didáctico en el modo narrativo del lenguaje, todo ese repertorio de historias con el que nos (re)presentamos ante el mundo, damos a conocer y escondemos nuestras experiencias, incluso con el que llegamos a identificarnos en mayor o menor medida. En este sentido, mi interés fundamental ha sido que mis estudiantes tomen conciencia de los aspectos de subjetividad y afectividad

que acompañan, determinan y sesgan todas y cada una de las historias que contamos y que nos cuentan, desde el sueño que tuviste anoche y cuentas a tu compañera de apartamento por la mañana en el desayuno, o la excusa que le pones a tu primo para no ir a su fiesta de cumpleaños, pasando por los secretos de familia que se cuentan a los hijos y nietos *por su propio bien* en forma de medias verdades e historias edulcoradas, hasta el discurso historiográfico que domina la visión identitaria colectiva de un pueblo.

En este sentido, la cuestión de base o hilo conductor a la que se remite al alumno en todos los procesos de autoindagación, análisis y expresión narrativos de este experimento didáctico sería: ¿para qué contamos las cosas tal y como lo hacemos? La respuesta a esta pregunta siempre nos va a llevar de una manera u otra a una emoción básica (tristeza, ira, miedo, alegría, asco) y, en consecuencia, a alguna toma de conciencia profunda acerca de la capacidad de filtro emocional que tiene el lenguaje. Este combo didáctico-experimental enfocado a estudiantes de una segunda lengua tiene además como fin ulterior el de proporcionarles herramientas de autogestión emocional que les ayuden a transitar sus propias creencias, limitaciones y desvalorizaciones en cuanto a su capacidad de expresión en la lengua de estudio se refiere.

Este experimento didáctico se entronca, por tanto, dentro de una visión de integración de la esfera subjetiva y afectiva al ámbito cognitivo del aprendizaje efectivo de una lengua (Arnold, 1999), por la cual no solamente se consideran las emociones y los sentimientos como parte indispensable e indisoluble de nuestra capacidad humana de raciocinio (Damasio, 1996), sino que además se apunta hacia la emoción (y la conciencia emocional) como fundamento neuroeducativo de la curiosidad, de la atención, de la memoria y, por tanto, del aprendizaje (Mora, 2013).

Quisiera destacar, asimismo, el enfoque caribe-céntrico del presente material didáctico de enseñanza del español como lengua extranjera. Tal y como se detallará a continuación, los dos textos narrativos seleccionados como base para que los alumnos realizaran este ejercicio experimental del trabajo de reflexión, análisis y expresión en español tienen como protagonistas las gentes, los territorios, la historia, las historias, las experiencias, así como la idiosincrasia comunicativa propia del Caribe hispano. En este sentido, el proyecto se inserta dentro de una mirada-marco autóctona que, lejos de verter una mirada foránea, periférica, anecdótica y fugaz al español que se habla, se vive y se siente en la región del Caribe (como suele ser el caso en la práctica totalidad de los materiales didácticos de ELE existentes)<sup>1</sup>, está por el contrario comprometida con la difusión de la complejidad, el dinamismo y la versatilidad con los que el ancho y vasto Caribe hispano (tanto insular, continental, como diáspórico e imaginario) lleva siglos interactuando y evolucionando con su medio ambiente y a través de este.

## MARCO TEÓRICO

Tal y como se apunta en la introducción, son dos los pilares epistémicos sobre los que se asienta este trabajo: el narratológico y el psiconeuroperceptual. Ambos, a mi modo de ver, están estrechamente relacionados entre sí, pues toda historia se cuenta necesariamente desde un punto de vista particular, que a su vez se nutre de posicionamientos más o menos conscientes de carácter esencialmente afectivo, mental y subjetivo. La utilidad de esta doble herramienta de autoindagación y autogestión

<sup>1</sup> Existen materiales ELE focalizados en el Caribe hispano. Cuando dichos materiales hacen referencia al español de Cuba, República Dominicana, Puerto Rico o el Caribe hispano continental, lo hacen de forma «periférica, anecdótica y fugaz», no como eje vertebrador.

narrativa para mis estudiantes de literatura en ELE es clara: por un lado, la de que los alumnos encuentren en la expresión literaria del Caribe hispano un reflejo de los mecanismos de construcción psiconarrativa de su propia identidad individual, familiar y colectiva, manifestados en la primera lengua; por otro lado, la utilidad de aprender a aceptar, transitar y transcender sus propios mapas perceptivos y emocionales, así como sus creencias limitantes inconscientes, como aprendientes de español y narradores en lengua extranjera.

Empezaré por justificar el sostén narratológico del taller experimental proponiendo un acercamiento y aprovechamiento heurísticos de una selección de elementos conceptuales básicos de la teoría narratológica de Mieke Bal (1999): *focalización, percepción y subjetividad*. En este sentido, la idea es que el alumno tome conciencia de estos tres elementos metanarrativos y se sirva de ellos a modo de utensilios complementarios y autónomos de exploración, descubrimiento y comprensión de la relevante influencia de nuestros puntos de vista, ideas, creencias y emociones sobre el contenido, la estructura y la expresión verbal y no verbal de todo tipo de historias que contamos y nos cuentan.

La percatación de hasta qué punto el andamiaje narrativo impregna todo objeto cultural se ha consolidado a nivel multidisciplinar en las últimas décadas, no solamente en el ámbito académico de los estudios teórico-literarios, sino también en muy diversas áreas del saber, como los estudios culturales e historiográficos, las artes visuales, la filosofía, las ciencias de la comunicación, el derecho y la educación, entre otras (Bal, 1999, pp. XIV, 220-1). Esto significa, por tanto, que no solo una novela o un cuento son textos narrativos, sino que también lo son una película, un manual de historia, una pintura, un ensayo filosófico, un noticiario, la constitución de un país, incluso un plan de clase y el plan curricular de una escuela. Ninguno de

dichos discursos narrativos están exentos, en consecuencia, de los condicionamientos perceptivos y subjetivos inherentes a todo acto narrativo. Esta reflexión me parece un aspecto clave a la hora de introducir la presente propuesta didáctica experimental en clase, a modo de «aperitivo de concientización narrativa».

Prosiguiendo con la concepción abierta e inclusiva del texto de Bal (1999), se entiende por *texto narrativo* toda historia relatada por un agente (narrador) a través de un medio concreto (lenguaje, imagen, sonido, edificación o combinación de estos), en cuya estructura secuencial, lógica y cronológica se observan los siguientes elementos indispensables: una selección de eventos o actos causados/experimentados por algún actante, unas coordenadas espacio-temporales que enmarcan su desarrollo, así como una serie de relaciones, ya sean convencionales, simbólicas o alusivas, entre dichos elementos. La presentación de estos elementos varía según el punto o los puntos de vista elegidos, siendo la *focalización* resultante —es decir, la relación entre perceptor y percibido— lo que da color y subjetividad a la historia (Bal, 1999).

El triple concepto de *focalización*, *percepción* y *subjetividad narratológicas* de Bal (1999) se suscribe además a filosofías del lenguaje que él mismo denomina más «desorganizadas», como el dialogismo bajtiniano y el deconstrucciónismo derridiano que abogan por el significado y la fuerza centrípetas, descentralizadas, diversas, diseminadas, ambiguas y, ante todo, subjetivas de todo discurso (Bal, 1999; Bajtín, 1981; Derrida, 1997).

Dentro de este marco definitorio que propone Bal de texto narrativo, y como parte de una dinámica preliminar de lluvia de ideas/calentamiento, se invita a los estudiantes participantes en el experimento a reconocer características netamente narrativas en todo tipo de textos o manifestaciones discursivas que registran y producen a diario tanto en su primera como en su

segunda lengua. A continuación, se enumeran algunos de los textos narrativos cotidianos identificados por los estudiantes con algún comentario incluido (en cursiva) relacionado con aspectos derivados de la focalización, percepción y subjetividad de los agentes y receptores narrativos en cada caso:

- los apuntes de clase elaborados por la profesora;
- el libro de texto en español sobre la historia y la cultura de los países hispanohablantes;
- mi cómic *favorito*;
- la novela *esta tan aburrida* de Gabriel García Márquez que *cayó en CAPE* (*El coronel no tiene quien le escriba*);
- la *típica* redacción para la clase de español sobre mis últimas vacaciones de verano;
- mis publicaciones diarias y las de mis amigos en las redes sociales —*estoy enganchada*;
- una noticia de última hora leída en un periódico digital sobre un tiroteo en una escuela de EE. UU.;
- una canción sobre el carnaval de Celia Cruz que *siempre que la escucho me sube el ánimo*;
- la *excusa* que le pongo a mi mamá o la profesora de español por llegar tarde a casa/clase;
- el resumen *pormenorizado*, con final incluido, que me hace mi hermana, *sin que yo se lo pida*, de la película que yo también quería ir ver al cine, *pero ya se me quitaron las ganas de verla, pues para qué, si me acaban de destripar el argumento*;
- los sermones del cura de la parroquia —*siempre la misma perorata*;
- los mítines de los políticos en campaña electoral *tan predecibles y llenos de mentiras*;
- los cuentos *aumentados* que les meto a veces a mis amigos de mis *proezas* amorosas, *aventuras*, viajes, experiencias y *logros* varios;

- los *temidos* fragmentos para escuchar en español del examen comprensión auditiva en los que la gente *parece que habla a propósito a la velocidad de la luz para que yo no entienda nada y me suspendan*;
- la historia de nuestro pasado colonial y esclavo *que nos cuentan en la escuela y en los libros de texto*;
- la historia que oí *tantas veces* contar a mi madre de que el abuelo había muerto como un *héroe en la construcción del Canal de Panamá*, cuando *en realidad nunca volvió a casa* después que se terminara el canal y recientemente supe que *formó otra familia con una mujer más joven que mi abuela*.

Asimismo, a través de las pautas de reflexión guiada incluidas en la primera sección de la unidad didáctica (“Entrando en materia”, figura 1) acerca de sus propias experiencias como narrador/-a en su primera lengua, el estudiante tiene además la oportunidad de indagar y sacar sus propias conclusiones en relación con la naturaleza intrínsecamente interpretativa y subjetiva de toda actividad narrativa, así como de la capacidad del lenguaje para moldear nuestra visión del mundo. Tal y como apunta Bal (1999), «ver es narrar» (p. 19), y «narrar es focalizar con el ojo de nuestra mente, interpretar, visualizar contenido subjetivizado» (p. 163). En otras palabras, contamos el mundo no como es, sino como nosotros lo vemos, lo experimentamos y lo sentimos (Corbera, 2017).

A continuación, pasaré a presentar brevemente el segundo marco teórico que sostiene mi propuesta de modelo de aplicación didáctica, el enfoque psiconeurolingüístico, para lo cual prestaremos especial atención al modelo básico de aplicación desarrollado por los creadores de la Programación Neurolingüística (PNL), Richard Bandler y John Grinder en la década de los años 70 del siglo pasado, en el primer volumen de su

libro *La estructura de la magia* (1975), a partir de principios y discernimientos aportados en las dos décadas anteriores por Noam Chomsky con su Gramática Generativa Transformacional. Me estoy refiriendo aquí al Metamodelo, herramienta de desarrollo y gestión comunicativas que permite explorar las estructuras superficiales del lenguaje —tanto verbal como corporal— en tanto que fieles representaciones —si bien igualmente esquivas— de estructuras sensoriales y emocionales de la psique más profundas.

### 1. Entramos en materia....

[Esta parte se puede responder de forma individual en inglés o en español]

- (a). Piensa en una historia que hayas vivido y que hayas contado de diversas maneras, con versiones diferentes, a distintas personas y en determinados momentos u ocasiones.
- (b). Piensa en una historia que te hayan contado de cierta manera y que tú luego hayas contado a otra(s) persona(s) cambiando algún elemento, poniendo énfasis en algún aspecto, ocultando alguna parte, decorando otras, etc.
- (c). Piensa en una misma historia de la que hayas recibido distintas versiones. ¿Quién te la contó en cada caso? ¿Qué relación tenía esa persona con la historia? ¿Qué relación tenías tú con la historia? ¿En qué momento te contaron la historia? ¿Qué elementos de la narración variaron en cada caso?
- (d). ¿Con qué intensidad del 1 al 5 crees que ocurren las siguientes situaciones cuando alguien cuenta una historia?
  - » El/la narrador/-a omite información del escenario neutro de la historia  1-5
  - » El/la narrador/-a añade información del escenario neutro de la historia  1-5
  - » El/la narrador/-a se recrea en algún elemento específico de la narración  1-5

¿Qué motivos crees que puede tener un/-a narrador/-a para hacer algo así?

### Figura 1. Pautas de reflexión de la sección 1.

El objetivo primordial de la PNL ha sido, desde sus inicios, estudiar la capacidad y eficacia comunicativas del ser humano tanto a nivel intrapersonal como interpersonal, con el fin de

ofrecer un nutrido repertorio de herramientas y técnicas para desarrollar y gestionar las emociones a la hora de activar habilidades y procesos comunicativos de manera altamente efectiva (Churches & Terry, 2010).

Una de las presuposiciones básicas de la PNL sostiene que «siempre estamos comunicando» ya sea a través de palabras, cambios de expresión facial, postura y ubicación corporales (Ekman, 1997, p. 342), y que es imposible no comunicar, puesto que incluso el no decir nada de hecho ya está comunicando algo en sí mismo (Churches & Terry, 2010). Otra premisa básica de la PNL es la de que «el mapa no es el territorio» (Dilts, 1998, p. 7). Esto significa que cada cual actúa, reacciona y se expresa según sus mapas internos o su percepción del mundo y de la realidad, lo que no deja de ser el resultado de las experiencias recabadas y las emociones asociadas a dichas experiencias. Nuestros mapas están, pues, repletos de creencias, valores, opiniones y memorias. Algunos de ellos son útiles y otros no. En todo caso resulta crucial tomar conciencia de que se trata de meros mapas, modelos o representaciones mentales y verbales de la realidad. En este sentido, la función primaria de las herramientas y técnicas de la PNL es la de facilitar el ensanchamiento y la flexibilidad de nuestros mapas mentales, a fin de optimizar e incrementar nuestras destrezas comunicativas y lograr nuestros objetivos (por ejemplo, contar de forma satisfactoria y entendible una historia o una experiencia personal en español).

Cabe señalar en este punto que el Metamodelo diseñado por Bandler y Grinder (1975), ampliamente retomado en la actualidad en el ámbito de la PNL enfocada a la mayéutica del *coaching* por ejemplo (Hallbom et al., 2020; Franklin, 2019; Grimley, 2019; Dilts, 2017; Linder-Pelz, 2010), aprovecha las significativas pistas de información referidas por los mapas mentales expresadas y reflejadas, por ejemplo, en las estructuras

‘superficiales’ y codificadas del lenguaje, para así llegar a las estructuras más profundas de nuestras experiencias primarias sensoriales y emocionales más o menos inconscientes (Dilts, 1998). Bandler y Grinder (1975) observaron, por ejemplo, que cuando una persona contaba y ponía en palabras sus experiencias de manera inconsciente a menudo omitía o cancelaba una parte de lo que le había sucedido. Además, solía generalizar patrones, ignorando posibles excepcionalidades a sus experiencias. Asimismo, con frecuencia aplicaba otro filtro mental en sus relatos, el de fantasear acerca de sus vivencias, a veces amplificando y otras minimizando la experiencia, distorsionándola en definitiva.

En este sentido, en las pautas y cuestiones propuestas en la segunda sección la unidad didáctica (figura 2) para el análisis consciente de los patrones narrativos tanto de la nieta como de la abuela en el capítulo 15 de la novela de Rita Indiana, decidí seguir el método implementado por Bandler y Grinder (1975) en sus sesiones de acompañamiento terapéutico para rebatir, neutralizar y desmontar uno a uno los filtros mentales de generalización, distorsión y omisión encontrados en los relatos justificativos de sus clientes. Esto se logró a través de la formulación de preguntas específicas y de calidad que pusieran en entredicho el supuesto carácter indiscutible, universal y objetivo de la realidad presentada, y dejando patente su naturaleza meramente subjetiva y perceptivo-dependiente (figura 2, preguntas a-n y q).

Finalmente, me gustaría detenerme en la noción de «engrama» (acuñada por el neuropsicólogo Karl Lashley en 1950) para ultimar la justificación y acreditación teórica de mi propuesta didáctico-experimental. La neurociencia (Poo et al., 2016) evalúa la formación en nuestro cerebro de huellas, marcas o improntas neuronales estables tras la manifestación de una sensación determinada, un evento impactante o una emoción imposible

de olvidar, que aflorarán posteriormente de alguna manera en nuestros pensamientos, emociones, percepciones, reacciones y fisiología futuros (Corbera, 2015). Estos son lo que el neurocientífico Antonio Damasio llama «marcadores somáticos» (1996). Gran parte de nuestra vida psíquica y narrativa se construye de hecho a partir de engramas. ¿Qué quiere decir esto? Significa que cada uno de los estímulos o experiencias sensoriales que vamos teniendo en nuestra vida (desde que estamos en el vientre de mamá incluso) van tejiendo un entramado físico-químico-neural de sinapsis o asociaciones de pensamientos, sentimientos y emociones, a través del cual se va configurando nuestra conciencia, es decir, esa forma idiosincrásica de aprehender nuestro ser, el mundo y las vivencias recabadas dentro de este. Y aquí se incluiría también la conciencia narrativa o la facultad de aprehensión narrativa de la realidad.

En el contexto de la presente unidad didáctica experimental, los mecanismos inconscientes de asociación presentes en la focalización narrativa de escenas, objetos y personajes por parte de la nieta y la abuela, en el capítulo 15 de *Nombres y animales*, son un claro ejemplo del papel cohesivo del engrama dentro de la organización episódica —por imágenes e historias— de nuestra memoria y conciencia narrativas. En este sentido, las preguntas ‘o’ y ‘p’ de la sección 2 de la unidad didáctica invitan al estudiante a buscar casos de engramas narrativos en el pasaje literario. Entre los más significativos hallazgos realizados por los alumnos, cabe destacar la secuencia narrativa en la que la nieta enmarca al lector el momento en el que su abuela se decidió a concederle la tercera versión de su recurrente historia del submarino, que fue durante un apagón de veinticuatro horas mientras la narradora peinaba a su abuela. Curiosamente, esta última versión de la abuela arranca a continuación con la descripción del cabello pelirrojo de su gran amiga de la infancia, Amelia. Este sutil ejemplo de engrama

narrativo sorprendió a los alumnos y también les hizo reflexionar sobre los recovecos inconscientes afectivos que adoptan sus propios pensamientos y narraciones. Igualmente, los estudiantes trazaron perspicaces y pertinentes rutas interpretativas de carácter asociativo, simbólico e intertextual en relación con algunos motivos narrativos del pasaje que enfatizarían el profundo vínculo afectivo y clandestino existente entre la abuela-niña y su amiga Amelia, como son los anillos de amatista y esmeralda, los paseos nocturnos a la playa y la piedrita. Aquí también les sorprendió la maestría narrativa de Rita Indiana y su capacidad de sugerir y evocar profundos vericuetos emocionales del alma con una historia de apariencia discursiva pueril y revoltosa.

## METODOLOGÍA

La unidad didáctica titulada “Taller Experimental de Modelo de Aplicación Didáctica: Narración Consciente y Creativa para estudiantes de español L2” fue desarrollada durante el segundo semestre del pasado curso académico 2018/2019 por un total de 15 estudiantes voluntarios de primero, segundo y tercer año de los cursos de Introducción a la Literatura Hispánica, Teatro Español, y Literatura del Caribe Hispano respectivamente, todos ellos alumnos de la especialidad de español de la disciplina de Lenguas Modernas del Departamento de Lengua, Lingüística y Literatura del Campus de Cave Hill de la University of the West Indies (UWI) en Barbados. Cada alumno dispuso de tres semanas para completar un cuadernillo con las cuestiones de reflexión y análisis (secciones 1-2-3), así como la tarea de creación narrativa encomendadas en dicha unidad didáctica (sección 4). La puesta en común en clase de toda la unidad didáctica trascurrió en cada grupo durante dos sesiones de dos horas lectivas cada una. Asimismo, recogí por escrito el manuscrito con las respuestas y la tarea final de cada alumno

participante en el taller. La unidad didáctica fue considerada una tarea de evaluación continua (*coursework*) voluntaria con un peso total del 15 % sobre la nota final del curso y canjeable asimismo por el ensayo final de la materia. Todos los estudiantes accedieron libremente a participar en este estudio, autorizando previamente la utilización responsable de sus respuestas y creaciones narrativas en este.

Para llevar a cabo este experimento didáctico, se parte de un pasaje de la novela *Nombres y animales*, de la escritora dominicana Rita Indiana (2013), en el que una narradora adolescente incide en el variado y dispar repertorio que su abuela octogenaria tiene de versiones narrativas sobre ciertos episodios familiares, eventos históricos de los que fue testigo, así como sucesos personales de relevancia para ella. En este sentido, la elección de Rita Indiana, figura clave de la literatura caribeña actual, recientemente galardonada con el Gran Premio de Literatura de la Asociación de Escritores del Caribe, es una apuesta segura por la más excelsa y refrescante variedad del español del Caribe que, a mi modo de ver, clama protagonismo en la clase de literatura en ELE sita en el Caribe, tanto por merecimientos propios narrativos, prosódicos y formales, como por su relevancia y resonancia histórico-contextuales para nuestras alumnas y alumnos.

En el marco narrativo general de la novela, la narradora se encarga de contarnos su mundo personal y familiar aquel verano de 1992 en el que se quedó trabajando en Santo Domingo, en la clínica veterinaria de sus tíos Fin y Celia, mientras sus padres estaban de viaje por España visitando la Exposición Universal de Sevilla. Sin embargo, hay dos capítulos concretamente en los que explora su enfoque en la capacidad que tiene su abuela de versionar una misma historia del pasado de formas diferentes, variando sustancialmente elementos narrativos básicos en cada

una de dichas versiones (eventos, personajes, objetos, escenario espacio-temporal, tono, desenlace, etc.) al son de su enigmático, volátil y senil estado de ánimo.

En el capítulo 3, la narradora presenta tres versiones, a cuál más desternillante, de uno de los dos cuentos favoritos de la abuela, el del travesti que se presentó un día a la puerta de su casa para ofrecerle sus servicios como empleada doméstica.

En el capítulo 15 la narradora se ocupará de presentarnos hasta cuatro versiones del otro cuento recurrente dentro del repertorio fabulesco de su abuela, la historia del submarino nazi que su amiga del alma Amelia y ella divisaron en una playa de La Romana, en la costa sureste de la actual República Dominicana, cuando eran niñas en plena Segunda Guerra Mundial.

A efectos de facilitar y simplificar el objeto de estudio por parte de mis alumnos, opté por diseñar una unidad didáctica centrada únicamente en el capítulo 15 de la novela, pues se trata de un pasaje narrativo bastante compacto e independiente que no requiere necesariamente para su comprensión de la lectura completa de la novela, así como lo suficientemente rico en intercontextualidad<sup>2</sup>, en matices psicoperceptivo-narrativos, suspense narrativo incluido, como para desarrollar mi propuesta experimental de modelo de aplicación didáctica a partir de un recurso literario relevante al contexto caribeño geohistórico-cultural y de aprendizaje de mis alumnos, coetáneo de sus experiencias vitales y de su lenguaje joven y desenfadado.

---

2 En este capítulo de la novela aparecen numerosas referencias históricas, políticas y socioculturales coetáneas de la infancia de la abuela, como el episodio de la presencia en las costas dominicanas de submarinos alemanes durante la Segunda Guerra Mundial, la personalidad fagocitadora del presidente Trujillo, mitos de Hollywood como Clark Gable y Fred Astaire o espacios psicosocioeconómicos archicaribeños como el ingenio azucarero.

A continuación, paso a describir brevemente los distintos apartados de la unidad didáctica:

**Sección 1.** Cuestiones de reflexión para entrar en materia (figura 1). En ellas se hace hincapié en la naturaleza subjetiva y substrato emocional latentes en las historias que consumimos y producimos a diario, y también en aquellas que de alguna manera configuran los pilares narrativos de nuestra identidad, personalidad, sistema de creencias, la memoria familiar, el imaginario individual y colectivo, etc.:

**Sección 2.** Análisis del capítulo 15 de la novela *Nombres y animales* (Rita Indiana, 2013). En este capítulo una narradora adolescente incide en el variado y dispar repertorio que su abuela tiene de versiones narrativas sobre ciertos episodios familiares, eventos históricos de los que fue testigo, así como sucesos personales de relevancia para ella.

Esta sección incluye 18 preguntas cortas sobre diversos aspectos narratológicos del pasaje, específicamente aquellos relacionados con las dos narradoras del capítulo (la nieta y la abuela), el tratamiento narrativo dado a los personajes que aparecen en este, las relaciones entre ambas narradoras, entre los personajes, matices y diferencias narrativas y estilísticas entre las cuatro versiones contadas en el capítulo de la historia del submarino, así como posibles correlatos o vínculos entre dichas diferencias narrativas y ciertos aspectos subjetivos, inconscientes y emocionales que emanan de las narraciones de la nieta y la abuela; identificación de engramas narrativos; relevancia simbólica y asociativa de motivos y objetos narrativos que aparecen en el pasaje y, por último, posibles resonancias entre la biografía, bibliografía y discografía de la autora de la novela con la narradora protagonista, con su abuela o con las historias del submarino (figura 2).

## 2. Análisis del capítulo 15 de la novela *Nombres y animales*, de Rita Indiana

- (a). Hay dos narradoras en este capítulo. Identificalas:
- (b). Momento histórico en el que se enmarca esta historia. Dónde y cuándo ocurre:
- (c). Personajes del momento que aparecen en la historia:
- (d). Clase social a la que pertenecen la abuela-niña y su amiga Amalia. ¿Qué elementos te ayudan a justificar tu respuesta?
- (f). ¿Qué sabemos de Amelia? ¿De dónde viene esa información?
- (g). Describe la relación entre la abuela niña y su amiga Amelia. Fíjate bien en el origen de la información que tienes como lector/-a sobre dicha relación:
- (h). ¿Qué sabemos de la abuela a día de hoy? ¿De dónde viene esa información?
- (i). En el capítulo se pueden distinguir hasta seis sub-narraciones. ¿Quién narra cada una? ¿A quién? ¿En qué momento/circunstancias/ambiente emocional se produce cada narración?
- » Narración principal (historia de la novela)
- » Leyenda inicial (marco espacio-temporal de la historia del submarino)
- » Versión 1 de la historia del submarino
- » Versión 2 de la historia del submarino
- » Versión 3 de la historia del submarino
- » Versión 4 (ó 3b) de la historia del submarino
- (j). ¿Quién es Uriel? ¿Y Fin? ¿En cuál de las narraciones se encuentra esa información?
- (k). Describe la relación entre la narradora-protagonista y su abuela. Fíjate bien en el origen de la información que tienes como lector/-a sobre dicha relación:
- (l). Describe la relación entre Uriel y su abuela. Fíjate bien en el origen de la información que tienes como lector/-a sobre dicha relación:
- (m). Características de las narraciones a cargo de la nieta:
- » tono:
- » estilo:
- » uso del lenguaje:
- » licencias, mentiras narrativas:
- (n). Características de las narraciones a cargo de la abuela:
- » tono:
- » estilo:
- » licencias, mentiras narrativas:
- (o). Busca tres **engramas** en el capítulo que disparen la narración en cierta dirección descriptiva o hacia determinado foco narrativo:

¿Qué es un **engrama**? Se trata de configuración neurológica que almacena una información de gran impacto emocional. El engrama se puede mantener latente o inconsciente a la espera de que se den unos condicionamientos sensoriales particulares para que se manifieste en la conciencia: un olor, un elemento visual, una sensación en el cuerpo, una frase que alguien dice, un escenario o ambiente que se repite. Así es que se dispara un engrama.

Puedes ver el siguiente video para entender mejor lo que es un engrama:

<https://www.youtube.com/watch?v=QAAb7J-umpw>

**ENGRAMA 1:**

**ENGRAMA 2:**

**ENGRAMA 3:**

(p). Discute e interpreta libremente la relevancia simbólica y asociativa de los siguientes motivos narrativos que aparecen en una o en varias de las cuatro (4) versiones de la historia del submarino:

**EL ANILLO DE amatista Y EL ANILLO DE ESMERALDA:**

**EL SUBMARINO Y EL BARQUITO:**

**EL PASEO A LA PLAYA:**

**LA PIEDRITA:**

(q). Busca diferencias entre las cuatro (4) versiones de la historia del submarino en cuanto a los siguientes aspectos de la narración:

» Foco narrativo:

» Foco descriptivo:

» Tratamiento de personajes:

» El final:

→ ¿Crees que existe algún vínculo o correlato entre dichas diferencias narrativas y ciertos aspectos subjetivos/emocionales/inconscientes de las narradoras? Justifica tu respuesta basándote siempre en el texto:

(r.) Investiga en Internet sobre la vida y obra de Rita Indiana, la autora de la novela. ¿Hay algún aspecto que resuene con la narradora protagonista de esta novela? ¿Y con la abuela y su historia?

*Figura 2. Pautas de reflexión de la sección 2.*

**Sección 3.** En esta sección el estudiante tiene la oportunidad de retomar las mismas cuestiones de reflexión del apartado 1 y, por tanto, de revisar, añadir y modificar sus respuestas. Se entiende que tratándose de un recorrido posiblemente novedoso de percatación o toma de conciencia narrativa para el estudiante, en la primera fase de calentamiento de la unidad didáctica este pudiera haber encontrado algún tipo de escollo o bloqueo con el tema y no haber encontrado ejemplos o ideas con que completar alguna de las preguntas. Sin embargo, tras haberse afanado en responder a la amplia batería de preguntas de análisis de la sección 2, es más que probable que llegado a este punto el estudiante resuene más ahora con las cuestiones preliminares, y esté en mejor disposición de elaborar sus respuestas, incluso de argüir y elaborar libremente su punto de vista personal en relación a una cuestión final nueva con la que se completa esta sección: «¿Qué opinas sobre la siguiente afirmación?: “Contamos el mundo no como es, sino como somos”».

**Sección 4.** Tarea final de creación narrativa: composición individual o en grupo de una fábula a partir de un guion previo recibido con datos neutros acerca del escenario narrativo, los hechos acontecidos, y sus protagonistas. Como autoras y autores de la historia, los estudiantes han de tomar varias decisiones conscientes a nivel de tratamiento del espacio-tiempo, montaje de la estructura narrativa, construcción de personajes y de relaciones entre ellos, punto de vista, tono y estilo narrativos, focalización narrativa, y también elegir un final. Para la entrega de la actividad, cada grupo elige el formato en el que quieren transmitir su historia al resto de la clase: contarla de viva voz, grabarla en un podcast, escribirla en forma de cuento, escenificarla, o representarla mediante títeres.

En realidad, se trata del andamiaje narrativo del texto «Tía Zorra y los peces» (adaptación de Rafael Rivero Oramas, 2011), fábula perteneciente al repertorio cuentístico popular afrocariéno venezolano. Al igual que se hizo en la primera etapa analítica del experimento didáctico, con la elección de un soporte textual narrativo de primera línea dentro del panorama literario contemporáneo del Caribe hispano, para esta segunda y última fase de expresión narrativa en español se elige un género narrativo tradicional familiar para el estudiante, como es la fábula, tomando como punto de partida o guion un ejemplo de narración oral y popular del Caribe afrohispano que participa de tradiciones etnográficas también familiares para el estudiante, como el personaje pícaro de Tía Zorra (arquetipo del *trickster, anansi*) con sus inventivas y mendaces estrategias narrativas de supervivencia (figura 3).

**Sección 5.** Anexo I: Breve glosario bilingüe español-inglés de términos, expresiones, lugares y personajes sociohistóricos que aparecen en el capítulo 15 de la novela Nombres y animales, de Rita Indiana (2013).

**Sección 6.** Anexo II: Fábula tradicional afrocariéna de Venezuela «Tía Zorra y los peces» (adaptación de Rafael Rivero Oramas). El texto se les entregó a los alumnos participantes al término del taller experimental, a modo de bibliografía complementaria, una vez hubieron elaborado y presentado en clase sus propias versiones de la fábula a partir del guión narrativo proporcionado.

Decidí esperar al término de la propuesta didáctica (una vez cada grupo hubo elaborado y presentado su historia según el formato elegido) para revelar la existencia del texto original, así como sus coordenadas dentro de la tradición oral hispanoafrocariéna. De esta manera, el estudiante tiene, por una parte,

mayor libertad y menos cortapisas a la hora de desarrollar su tarea de creación narrativa en español y, por otra, tiene también la oportunidad de legitimar su propia creación narrativa en segunda lengua al cotejarla *a posteriori* con un exponente de la tradición narrativa oral del Caribe hispano. La puesta en común de cada una de las versiones de la misma fábula, las de los alumnos y la original, pretende además diluir cualquier tipo de complejo de inferioridad en relación con la expresión narrativa en lengua extranjera, pues en muchos casos las decisiones autoriales de los alumnos para la elaboración de su fábula llegaron a asemejarse, incluso a coincidir, tal y como veremos a continuación, con el desarrollo de la trama del cuento original.

#### 4. Vamos a contar una fábula...

- Tarea a realizar por parejas (como máximo en grupos de tres).
- Tarea a realizar en español.
- La fábula se podrá entregar en los siguientes formatos:
  - » \* como texto escrito
  - » \* como representación teatral
  - » \* como representación de títeres
  - » \* como grabación de audio (*podcast*)
- Estos son los personajes de su fábula:
  - » \* Tía Zorra
  - » \* Tío Zorro
  - » \* Tío Tigre
- Y estos los elementos del escenario neutro:
  - » \* Tío Zorro y Tía Zorra están casados.
  - » \* Tío Tigre es un animal poderoso y temido en la comunidad.
  - » \* Tío Zorro sale un día a pescar al río y vuelve a casa con tres hermosas truchas.
  - » \* Tío Zorro invita a Tío Tigre a almorzar.
  - » \* Tía Zorra es la encargada de preparar las tres truchas para el almuerzo.
  - » \* Algo ocurre y desaparecen las truchas de la cocina de Tía Zorra.
- Como autores/autoras de la fábula, tendrán que tomar las siguientes decisiones:
  - » \* espacio-tiempo (tipos, tratamiento)
  - » \* montaje de la estructura narrativa
  - » \* construcción de personajes y de relaciones entre ellos
  - » \* punto de vista narrativo (narrador)
  - » \* estilo (tono narrativo, figuras literarias, etc.)
  - » \* foco narrativo (ideas para el argumento):
    - » -¿por qué invita realmente Tío Zorro a Tío Tigre a almorzar a su casa?
    - » -¿qué pasa con las tres truchas?
  - ¿Qué versiones diferentes y oportunas/convenientes de lo sucedido cuenta Tía Zorra a Tío Zorro y Tío Tigre?
  - » \* final del cuento/moraleja.

*Figura 3.* Pautas de reflexión de la sección 4.

#### MUESTRA DE RESULTADOS

He seleccionado a modo de muestra dos versiones (A y B) de la fábula «Tía Zorra y los peces» creadas por los alumnos de español participantes en este experimento didáctico. En ambas

historias los autores han logrado desarrollar de forma óptima las pautas narrativas encomendadas, al punto de conseguir cotas de gracejo costumbrista caracterológico y relacional, así como de drama y suspense similares a los de la fábula original (figuras 4 y 5).

*Fue un día que su esposa estaba ya hasta las narices. Tío Zorro había estado desempleado durante algunos meses y no podía mantener a su familia*

**Tía Zorra:** He tenido que lidiar contigo en casa todos los días. ¡Tienes que buscar trabajo!

**Tío Zorro:** Pero mi amor, ¿dónde voy a buscar trabajo?

**Tía Zorra:** No sé. Podrías buscarlo en un sombrero. ¡Busca trabajo no más! Puedes pedírselo a Tío Tigre.

**Tío Zorro:** Pero mi corazón, él es el más poderoso y temido en la comunidad. ¿De verdad crees que me dará un trabajo?

**Tía Zorra:** Fe y positividad mi amor, tenga fe y positividad.

**Tío Zorro:** Pienso que deberíamos invitarlo para almorzar.

**Tía Zorra:** ¿Cómo vamos a invitarlo cuando ni siquiera tenemos para alimentarnos nosotros?

**Tío Zorro:** Puedo ir a pescar al río.

**Tía Zorra:** Vale, tú coges un par de pescados y yo prepararé el almuerzo.

**Tío Zorro:** Vale.

*Y así Tío Zorro salió a pescar.*

*Cuando la esposa estaba cocinando las tres truchas, el teléfono sonó y se distrajo hablando con su hermana. Total, que ella estaba tan ocupada con la llamada que olvidó las truchas en el fogón y estas se quemaron. En medio de las prisas y del pánico, le confió a su hermana Josie el problema que tenía y ella le dijo: "creo que deberías contarles dos historias diferentes" y entonces, Tía Zorra decidió hacer eso mismo.*

*Versión de lo ocurrido que da Tía Zorra a Tío Tigre:*

**Tía Zorra:** Sé que mi marido y yo le invitamos a almorzar, pero sucedió algo y las tres truchas han desaparecido.

**Tío Tigre:** ¿Qué quieres decir con que desaparecieron?

**Tía Zorra:** Quiero decir que mi esposo pensó que había traído pescado a casa, pero cuando abrí el cubo no había nada, así que creo que saltaron del cubo.

**Tío Tigre:** ¡¿Cómo te atreves a invitarme a tu casa a almorzar y no hay comida para mí? ¡¿Cómo te atreves a hacerme perder mi valioso tiempo?!

*Versión de lo ocurrido que da Tía Zorra a Tío Zorro:*

**Tío Zorro:** Mi amor, sé que fuiste a pescar para que yo preparara el almuerzo para Tío Tigre, pero sucedió algo. Salí al jardín durante unos minutos para recoger algunos ingredientes para el almuerzo y cuando regresé, las tres truchas ya no estaban. Creo que Tío Tigre se las comió.

**Tío Zorro:** ¿Qué quieres decir con que se las comió?

**Tía Zorra:** Quiero decir que se las metió en la boca, las mascó y se las tragó.

Cuando se juntaron los tres a la mesa del comedor, la tensión era *espesa como el queso*.

**Tío Tigre a Tío Zorro:** ¡Me invita a almorzar y no tiene comida para darme?

**Tío Zorro:** ¿Qué quiere decir con que no tenía ninguna comida para darle? Es usted quien se comió las tres truchas.

**Tío Tigre:** ¿Que yo me las comí? ¿De qué está hablando?

**Tío Zorro:** Mi esposa dice que se comió las truchas.

**Tío Tigre:** Eso es imposible porque ella me dijo que no trajo ningún pez.

*Los dos miran a Tía Zorra y finalmente ella admite la verdad.*

**Tía Zorra:** ¡Basta ya! Lo confieso, se me quemaron las truchas. Es que mientras preparaba el pescado, mi hermana Josie me llamó y me distrajo. Total, que olvidé las truchas en el fogón. Estaba tan avergonzada que no me atreví a contárselas la verdad. Lo siento.

Moraleja – “La verdad te hará libre, pero primero te hará miserable.”

*Figura 4.* «Tía Zorra y los peces», versión A.

Un día Tío Zorro fue al río a pescar. Esperó pacientemente y por fin atrapó tres hermosas truchas. Se apresuró a regresar a casa con su esposa, Tía Zorra. Al llegar a casa, le dijo a esta:

"¡Mira, Tía Zorra! ¡Atrapé tres estupendas truchas!"

"Muy bien, Tío Zorro," respondió Tía Zorra. "Las voy a preparar para el almuerzo. Como hay tres, podemos invitar a Tío Tigre y así cada uno de nosotros tendrá una. Siempre es buena idea ser amable con la gente importante de la ciudad".

"Gran idea," dijo Tío Zorro.

Acto seguido se fue a buscar a Tío Tigre mientras su esposa preparaba el pescado. Encontró a Tío Tigre descansando en el bosque.

"Buenos días, Tío Tigre," dijo Tío Zorro.

"Buenos días, Tío Zorro," respondió Tío Tigre.

"¿Te gustaría almorzar con mi esposa y conmigo? Acabo de atrapar unas truchas de lo más espléndidas."

"¡Por supuesto! Me encantará saborear una buena trucha." Tío Tigre se levantó y se dirigió a la casa con Tío Zorro.

Mientras tanto, Tía Zorra había terminado de cocinar las truchas y había preparado un poco de arroz para acompañar. Comenzó a tener hambre. Se preguntó qué le tomaría a Tío Zorro tanto tiempo.

"Una pequeña mordida no hará daño," dijo, tomando un bocado de trucha. Estaba delicioso. ¡Antes de que pudiera darse cuenta, se había terminado la primera trucha y las otras dos también!

En ese momento, su esposo y Tío Tigre llegaron a la casa.

Tía Zorra se asustó. No solo su esposo estaría enojado sino también Tío Tigre y él podía ser bastante temible.

"Hola, Tía Zorra," dijo Tío Tigre.

"Buenos días, Tío Tigre," respondió ella, nerviosa.

"Hola, esposa. ¿Están listas las truchas? Tengo un hambre de caballo", dijo Tío Zorro.

"S-s-sí" tartamudeó Tía Zorra. "Ahora mismo las traigo"

Caminó hacia la cocina temblando. ¿Qué iba a hacer ahora?

Le vino una idea a la cabeza.  
"¡Oh no!" exclamó llorando.  
Tío Zorro y Tío Tigre entraron apresurados en la cocina.  
"¿Qué pasa?" preguntó Tío Tigre.  
"Alguien apenas entró y se robó las truchas", mintió Tía Zorra.  
"¡Rápido! ¡Atrapemos al ladrón!" gritó Tío Tigre, quien echó a correr valientemente por la puerta de atrás. Tío Zorro lo siguió a regañadientes.  
Los dos miraron y miraron, pero nunca encontraron al ladrón.  
Moraleja: "No siempre se pilla antes a un mentiroso que a un cojo."

*Figura 5.* «Tía Zorra y los peces», versión B.

## DISCUSIÓN FINAL Y RECOMENDACIONES

A modo de cierre, quisiera destacar el notable ejercicio de toma de conciencia realizado por los tres grupos de literatura en español como segunda lengua participantes en el taller experimental en el transcurso de las puestas en común de la unidad didáctica llevadas a cabo en la clase. En primer lugar, «perdieron la inocencia» lectora de quien no suele practicar el sano ejercicio de distanciamiento pertinente ante cualquier tipo de texto. En el caso concreto del texto narrativo-ficcional, en el tránscurso del taller experimental los estudiantes fueron desarrollando, a partir de las pautas reflexivo-analíticas encomendadas en la unidad didáctica, estrategias —en suma, conciencia— de observación, distanciamiento y desapego en relación con los personajes de la nieta y la abuela y sus respectivas tácticas narrativas, así como del resto de personajes que aparecen en el pasaje, sus actitudes, comportamientos, y lo que se dice de ellos, así como en relación con los conflictos y temáticas presentados en el texto.

En segundo lugar, los estudiantes fueron compartiendo espontáneamente sus propias experiencias, intenciones, mapas, proyecciones y falacias narrativas, al tiempo que fueron

ahondando de forma testimonial en aquellas narraciones que han configurado de alguna forma su propia identidad, su personalidad, la historia y la memoria oficiales de su familia, su imaginario individual y colectivo, etc. Fueron sesiones de (auto) indagación no exentas de epifanías y tomas de conciencia para cada uno de los participantes, la profesora incluida.

Considero que llegados a este punto de evolución consciente a nivel reflexivo y analítico, mis estudiantes pudieron acometer con mucha más seguridad, autoconfianza y aplomo la tarea final encomendada de crear una fábula en español, teniendo en cuenta cada uno de los elementos y entresijos narrativos básicos propios de todo texto ficcional —así como los particulares del género de la fábula— y otros de carácter psiconeuroemocional trabajados durante el taller experimental. Las fábulas creadas por mis alumnos en español reflejan en gran medida el éxito y la llegada a buen puerto de este viaje consciente de aprendizaje y equipamiento metanarrativos que ha pretendido ser esta propuesta de innovación didáctica en la clase de literatura en ELE.

Por último, quisiera recomendar esta propuesta didáctica a toda aquella comunidad de escépticos que vaticinan el próximo fin de la enseñanza de la literatura, máxime si cabe de la literatura en lengua extranjera, aduciendo la falta de interés generalizado por la lectura de nuestros alumnos, así como el relevo insoslayable de formatos audiovisuales digitales de ficción de mayor atractivo para las generaciones de estudiantes universitarios actuales. Los textos literarios (un guión también lo es) no solamente son la base sobre la que se erigen todas las series que ven nuestros estudiantes (y los profesores también), sino que igualmente pueden ser una poderosa plataforma de desarrollo consciente, vinculado y relevante de capacidades humanas transversales de raciocinio (mente indagativa, reflexiva, crítica, asociativa) y de gestión emocional y afectiva. Esencial-

mente, dada su transcendencia comunicativa y cultural, todo texto literario, siempre que sea pertinente seleccionado, aprovechado y enfocado, puede servir para canalizar múltiples propósitos y procesos educativos, como en este caso el de optimizar la expresión narrativa en segunda lengua de nuestros alumnos de español, acompañándoles por un entorno histórica y culturalmente familiar y vecino para ellos (como es el del Caribe hispano) y pertrechándoles asimismo de instrumentos de concientización y confianza discursivas.

## REFERENCIAS

- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University.
- Bal, M. (1999). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. University of Toronto Press Incorporated.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. The University of Texas Press.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1975). *The structure of magic*. Vol. 1. Science & Behavior Books.
- Churches, R., & Terry, R. (2010). *PNL para profesores: Cómo ser un profesor altamente eficaz*. Desclée De Brouwer.
- Corbera, E. (2015). *El arte de desaprender: La esencia de la Bioneuroemoción*. El grano de mostaza.
- Corbera, E. (2017). *Bioneuroemoción: Un método para el bienestar*. El grano de mostaza.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Editorial Andrés Bello.
- Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. John Hopkins University Press.
- Dilts, R. (2017). *From coach to awakener*. Dilts Strategy Group.
- Dilts, R. (1998). *Modeling with NLP*. Meta Publications.
- Ekman, P. (1997). Should we call it expression or communication? *Innovations in social science research*, 10(4), pp. 333-344. <https://doi.org/10.1080/13511610.1997.9968538>

- Franklin, M. (2019). *The heart of laser-focused coaching*. Thomas Noble Books.
- Grimley, B. (2019). *The 7Cs of coaching: A personal journey through the world of PNL and coaching psychology*. Routledge.
- Hallbom, T., LeForce, N., & Hallbom, K. (2020). *Powerful questions and techniques for coaches and therapists* [E-Book] Inner Works Press.
- Indiana, R. (2013). *Nombres y animales*. Periférica.
- Lashley, K. S. (1950). In search of the engram. *Symposia of the society of experimental biology journal*, 4, 454-482.
- Linder-Pelz, S. (2010). *NLP Coaching: An evidenced-based approach for coaches, leaders and individuals*. Kogan Page.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Poo, M., Pignatelli, M., Ryan, T. J., Tonegawa, S., Bonhoeffer, T., Martin, K. C., Rudenko, A., Tsai, L.-H., Tsien, R. W., Fishell, G., Mullins, C., Gonçalves, J. T., Shtrahman, M., Johnston, S. T., Gage, F. H., Dan, Y., Long, J., Buzsáki, G., & Stevens, Ch. (2016). What is memory? The present state of the engram. *BMC Biol*, 14, 40. <https://doi.org/10.1186/s12915-016-0261-6>
- Rivero Oramas, R. (2011). Tía Zorra y los peces. En M.A. Macedo & C. Repetti (Eds.), *Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el Caribe* (pp. 88-95). Coedición Latinoamericana.