



Revista SIGNOS ELE (Revista de español  
como lengua extranjera)

ISSN: 1851-4863 / <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele>

---

**ARTÍCULOS / ARTICLES**

---

**INTEGRACIÓN DEL PARADIGMA PEDAGÓGICO TRANSFORMATIVO-HOLÍSTICO  
EN LA CLASE DE LITERATURA HISPANA EN LE/L2 SITA EN EL CARIBE  
ANGLÓFONO**

Cómo citar este artículo

Rosana Herrero Martín

[rossana.herrero-martin@cavehill.uwi.edu](mailto:rossana.herrero-martin@cavehill.uwi.edu)

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

**Resumen:**

En este capítulo se abordan los principios y aspectos metodológicos de innovación del paradigma pedagógico transformativo-holístico que la autora aplica en la enseñanza de literatura hispánica en español como lengua extranjera (ELE) a nivel de pregrado y postgrado en *The University of The West Indies* en Barbados. Igualmente se ahondará en el impulso innovativo detrás de esta propuesta didáctica, así como en el contexto caribeño postcolonial de implementación de la misma. Finalmente, se detallará un estudio crítico de una unidad didáctica transformativo-holística experimental trabajada con los estudiantes.

Bajo dicho enfoque pedagógico transformativo-holístico, el aprendizaje de una lengua extranjera a través de sus textos y contextos literarios puede ser un caldo de cultivo fundamental para la flexibilidad y potencialización integral del estudiante. Se trata de una innovadora perspectiva integral en la que confluyen presupuestos provenientes de la programación neurolingüística (PNL), el coaching generativo, la psicología analítica y transpersonal.

En definitiva, se trata de invitar al estudiante a desarrollar con un mayor grado de conciencia, resolución y eficacia sus competencias lingüísticas e interculturales en ELE a través de un diálogo resonador constante con sus propias creencias, limitaciones y (des)valorizaciones en el ámbito de las esferas personales y socioculturales de sus vidas.

**Palabras clave:** paradigma pedagógico transformativo-holístico; enseñanza de literatura en español; coaching generativo; PNL; psicología analítica y transpersonal.

#### **Abstract:**

This chapter addresses the principles and methodological aspects of innovation of the transformative-holistic pedagogical paradigm that the author applies in the teaching of Hispanic literature in Spanish as a Foreign Language (SFL) at the undergraduate and graduate level at The University of The West Indies in Barbados. The chapter will also delve into the innovative impulse behind this didactic proposal, as well as into the Caribbean postcolonial context where it is implemented. The last part of the chapter will feature a critical study of a transformative-holistic experimental didactic unit carried out in class with the students.

Under this transformative-holistic pedagogical approach, learning a foreign language through its texts and literary contexts can be a fundamental breeding ground for our students' integral flexibility and empowerment. It is an innovative comprehensive perspective in which postulates from NLP, generative coaching, analytical and transpersonal psychology come together.

In short, the idea behind this innovative proposal is to invite students to develop their linguistic and intercultural skills in Spanish with a greater degree of awareness, resolution and effectiveness through a constant resonating dialogue with their own beliefs, limitations, as well as their level of appreciation and self-esteem within the personal and sociocultural spheres of their lives.

**Key words:** transformative-holistic pedagogical paradigm; teaching literature in Spanish; generative coaching; NLP; analytical and transpersonal psychology.

## **Introducción: Descripción del área de innovación**

**Área de innovación:** Integración del paradigma pedagógico transformativo-holístico en la clase de literatura en LE/L2 sita en el Caribe anglófono.

Durante los últimos cuatro años, como parte de mi viaje personal y profesional de crecimiento consciente, he ido transitando hacia el paradigma pedagógico transformativo-holístico, e introduciendo herramientas de enseñanza-aprendizaje, así como dinámicas de (auto-) indagación y (auto-) expresión en mis clases de pregrado/posgrado en Literatura hispana en Barbados.

En esta sección introductoria se encuadrará el área de innovación pedagógica en cuestión, presentando los principios básicos generales de dicho paradigma transformativo-holístico, así como los aspectos metodológicos de innovación aplicados en mis clases de literatura en español.

### **El paradigma pedagógico transformativo holístico**

El enfoque pedagógico transformativo se centra particularmente en la educación de adultos, así como en el aprendizaje de jóvenes adultos. Aboga por principios educativos emancipatorios, tales como el pensamiento crítico, el meta-pensamiento, la creatividad, al tiempo que potencia las habilidades interculturales, colaborativas y comunicativas (Cranton & Taylor, 2012). Así mismo, faculta a los alumnos a entablar un diálogo que propicie el desarrollo de sus propios propósitos, valores y significados a partir de materiales, procesos y experiencias educativos y personales activados en la clase a través de la indagación consciente (Yildiz & Keengwe, 2016). El enfoque transformativo de aprendizaje fue creado por Jack Mezirow (1991, 2012), para quien los aprendientes adultos van concientizando, ajustando, ampliando y transformando su sistema de pensamiento (creencias, puntos de vista, suposiciones, juicios de valor, hábitos mentales, etc.), así como su comprensión del mundo, con la adquisición de nueva información y experiencias, mediante el ejercicio de la reflexión analítica y la revisión crítica.

Por su parte, el modelo holístico-holográfico de cognición e indagación involucra las tres dimensiones del ser humano: mente, cuerpo y espíritu, centrándose en el desarrollo de todos y cada uno de los potenciales intelectuales, emocionales, sociales, físicos, artísticos, creativos y espirituales de la persona. Si bien el ímpetu holista ha existido desde tiempos inmemoriales en múltiples vertientes y tradiciones de pensamiento filosófico, religioso, cultural y científico de corte integral y humanista, es en la época moderna y contemporánea que el enfoque holista ha ido afianzando un sólido corpus teórico

multidisciplinar (psicología, filosofía, educación) con referentes de la talla internacional e intercultural de Alfred Adler, Carl Roger, Carl Gustav Jung, Abraham Maslow, Jiddu Krishnamurti, Rudolf Steiner, María Montessori, John Dewey, y más recientemente John P. Miller y Ken Wilber, entre otros.

Desde la perspectiva educativa holística se expone y se fomenta el vínculo inherente entre el alumno y el objeto de estudio, haciendo hincapié en el descubrimiento colaborativo, el aprendizaje interconectado, así como el crecimiento orgánico. En este sentido, el enfoque holístico invita al alumno a trazar puntos de conexión entre las diferentes materias o asignaturas y la información aprendida en ellas que permita llegar a un todo cognitivo orgánico y coherente (no compartimentado, separado, fragmentado, aislado entre sí). Igualmente se orienta al alumno hacia una búsqueda y comprensión fundamentada de los significados, y hacia un compromiso crítico y creativo con el entorno y los desafíos que presentan unos valores en constante mutación. Así, una persona formada bajo el paradigma holístico es segura, respetuosa y se siente cómoda con individuos y grupos de otras culturas; está lista para albergar opiniones y valores desconocidos; es capaz de aplicar de forma fácil y flexible enfoques, experiencias y habilidades multidisciplinares a la hora de encontrar soluciones a los problemas; y puede adaptar su estilo de comunicación si la situación o las circunstancias cambian y así lo requieren (Forbes, 2003, p. 17; Hare, 2010, p. 3-5).

Desde mi punto de vista, el estudio de la literatura en una segunda lengua puede contribuir a mejorar el desarrollo holístico de la consciencia humana y cívica del alumno —el pilar educativo de "aprender a ser" (Delors, 1996)— especialmente en nuestras sociedades cada vez más híbridas y pluralistas (UNESCO, 2019). Es más, la literatura puede ser un instrumento educativo integral dentro del empeño orgánico más amplio que supone el viaje de aprendizaje de nuestra vida, a lo largo del cual nos relacionamos con innumerables caminos de pensamiento, comunicación y valoración que se irán integrando al proceso total de nuestra autorrealización (Hare, 2010, p. 7).

En este sentido, y dentro del contexto de la clase de literatura/cultura LE/L2 transformativo-holística, el alumno llegará a una comprensión más profunda de sí mismo, su lengua, su sociedad y su cultura a través de la observación, el estudio y la interacción con textos, gentes y contextos que a priori pudieran resultarle diferentes y remotos (Mitost, 2016, p. 10). Se trata, además, de un proceso pedagógico sinérgico e inclusivo de trans[cultura] linguación (Piccardo, 2013, 2016; Ortega, 2019) en el que el aprendizaje de una lengua extranjera a través de sus textos literarios se convierte en una experiencia de vida relevante y significativa para el discente. Dicho en otras palabras, la clase transformativo-holística de literatura LE/L2 promueve e introduce procesos y materiales de aprendizaje que despierten un diálogo resonador entre el trasfondo lingüístico y

sociocultural natal o familiar del alumno y los contextos lingüísticos y socioculturales de la lengua, los textos y los autores trabajados en clase. En definitiva, se acompaña al alumno en su tránsito hacia una experiencia de aprendizaje integral y transformadora.

Estamos ante un proceso de aprendizaje significativo y centrado en el estudiante que involucra acción, práctica y experiencia (Kalantzis y Cope, 1999, p. 255). El conocimiento, lejos de ser visto como una transacción vertical profesor-alumno, bajo la óptica transformativa se presenta horizontal y generativo, ya que es el propio bagaje del alumno el que actúa como catalizador para el aprendizaje de información nueva (Cummins, 2000, p. 257).

En la pedagogía transformativa, el aprendizaje y el significado emanan de la indagación interactiva y colaborativa entre el maestro y los estudiantes. El aula transformativa es una comunidad de aprendizaje donde el conocimiento se genera de forma consciente en un intercambio de experiencias expresadas y compartidas entre maestros y estudiantes (Cummins, 2000, p. 258). En el contexto específico de la enseñanza y aprendizaje de la literatura en segunda lengua, incluir el propio bagaje cognitivo, lector y experiencial de los estudiantes es una herramienta clave, que permite, tal y como veremos, el aprendizaje orgánico e integral.

La pedagogía transformativa incorpora a la dimensión colaborativa, el aspecto crítico, el cual va a permitir a los estudiantes "ir más allá del aséptico plan de estudios" (Cummins, 2000, p. 260), invitándoles a comprender, discernir, discutir, revisar y tomar parte consciente tanto de sus realidades socio-culturales inmediatas, como de aquellas de más amplio alcance (*The Foundation for Critical Thinking*). En este sentido, los textos literarios pueden ser una poderosa plataforma de desarrollo consciente, vinculado y relevante de capacidades humanas transversales de raciocinio (mente indagativa, reflexiva, crítica y asociativa), así como de gestión emocional y afectiva. Esencialmente, dada su transcendencia comunicativa y cultural, todo texto literario, siempre que sea pertinentemente seleccionado, aprovechado y enfocado, puede servir para canalizar múltiples propósitos y procesos educativos. La lectura de un texto literario en lengua extranjera veremos que supone un constante reto para dichas habilidades perceptivo-cognitivas, analítico-conectivas e integrativas del alumno.

Por último, el enfoque de enseñanza y aprendizaje transformativo-holístico brinda una plataforma educativa habilitadora para el cambio responsable y autónomo, tanto a nivel de consciencia individual como social (Mezirow, 2012). En este sentido, el presente trabajo de innovación pedagógica entronca con una visión orgánica de la literatura como experiencia tanto eudaimónica, como transportadora y en última instancia transformativa (Fialho, 2019, p. 2-3). Así la experiencia de lectura de una novela, por ejemplo, permite al lector ahondar en el entendimiento y alineamiento de su propio proceso de individuación

y de su ser en el mundo, así como empatizar con otros modelos de individuación e interacción (Fialho 6), llegando incluso a activar cambios actitudinales en la vida real del lector a nivel de competencias interpersonales, compromiso social, creatividad, productividad, etc. (Fialho, 2019, p. 10).

El aula de literatura LE/L2 se vislumbra por tanto como una especie de laboratorio de cambio. En este tipo de entorno de aprendizaje, pueden ocurrir oscilaciones, refinamientos, negociaciones y cambios profundos, tanto en la percepción del propio *ethos* (valores, prejuicios, mapas mentales, comportamientos), como del de la cultura meta. En tanto que se invita al alumno a activar su mente observadora y crítica, también se le invita a comprender una nueva cultura, la de LE/L2, y de paso quizás a desaprender y reaprender la suya propia (UNESCO, 2002).

### **Aspectos metodológicos de innovación integrados**

En cuanto a la concretización metodológica del paradigma pedagógico transformativo-holístico implementado en mis clases de literatura hispana en LE/L2, cabe señalar la integración de una constelación de herramientas de consciencia, indagación y expresión procedentes de ámbitos epistemológicos interdisciplinarios de corte generativo-integral, como son la programación neurolingüística (PNL), el coaching generativo, la psicología analítica y transpersonal, entre otros.

A continuación, paso a presentar brevemente los tres ejes metodológicos cardinales:

- Mayéutica para un lector observador y equidistante. Se propone al alumno un acercamiento y aprovechamiento heurístico de los textos y contextos literarios fundamentado en la concientización de tres elementos conceptuales narratológicos básicos: focalización, percepción y subjetividad (Mieke Bal, 1999). En este sentido, la idea es que el alumno tome conciencia de estos tres elementos meta-narrativos y se sirva de ellos a modo de utensilios complementarios y autónomos de exploración, descubrimiento y comprensión. En definitiva, se trata de que el alumno vislumbre 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.

A través de pautas reflexivo-analíticas propias de la mayéutica socrática y del coaching, el estudiante tiene la oportunidad de indagar sobre la naturaleza intrínsecamente interpretativa y subjetiva de toda actividad narrativa, así como acerca de la capacidad del lenguaje para moldear nuestra visión del mundo.

El método de la mayéutica, lejos de pretender inculcar conocimientos o pautas de comportamiento extrínsecos, consiste en guiar y acompañar dialécticamente a alguien a transitar por su propia capacidad de raciocinio y deducción lógica, a fin de que llegue a extraer el verdadero conocimiento o pauta que hasta ahora permanecía inconsciente, oculto o distorsionado en su interior. Se requiere aquí un interlocutor hábil capaz de formular preguntas de forma correlacionada, en base a un preciso hilo conductor, que permita hacer reflexionar al individuo sobre cuestiones, temas o ideas aun por dilucidar, tomar nota de sus propias falacias, proyecciones, preconcepciones, etc., así como llegar a sus propias conclusiones, decisiones y transformaciones (Hallbom & LeForce, 2020; Franklin, 2019; Grimley, 2019; Dilts, 2017).

Tal y como apunta Bal, ver es narrar (1999, p. 19), y narrar es focalizar con el ojo de nuestra mente, interpretar, visualizar contenido subjetivizado (Bal, 1999, p. 163). En otras palabras, contamos el mundo no como es, sino como nosotros lo vemos, lo experimentamos, lo pensamos y lo sentimos (Corbera, 2017, p. 31-32). Es así que al tomar conciencia de la constelación 'narración – percepción – emoción' el estudiante va igualmente "perdiendo la inocencia lectora" (Herrero Martín, 2019, p. 88) propia de quien no suele practicar el sano ejercicio de observación, equidistancia y desapego emocional (no juicio, no identificación) pertinentes ante cualquier tipo de texto, y en relación a actitudes y comportamientos de personajes, tácticas narrativas, conflictos y temáticas abordados en dicho texto.

En última instancia, en la clase de literatura transformativo-holística se invita al alumno a percatarse de hasta qué punto el andamiaje narrativo impregna todo objeto cultural, más allá del ámbito de la escritura literaria (Bal, 1999, p. 220-221). No solo una novela o un relato son textos narrativos, sino que también tienen agenda narrativa una película, un manual de historia, una pintura, un ensayo filosófico, un noticiero, la constitución de un país, un plan de clase, el plan curricular de una escuela, incluso un *post* de Facebook. Ninguno de dichos discursos narrativos están exentos, en consecuencia, de los condicionamientos perceptivos, afectivos y subjetivos inherentes a todo acto narrativo. Ni siquiera los pensamientos y sueños que de forma invisible y silenciosa horadan nuestros caminos del éxito (como puede ser el de manejarnos en una LE/L2), o las excusas con las que igualmente auto-saboteamos nuestros avances (por ej. en el aprendizaje de una LE/L2). En definitiva, es a través del modo narrativo del lenguaje que revelamos y escondemos nuestras experiencias y emociones, representamos el mundo y nos identificamos dentro o fuera de él.

- Mindfulness intercultural. La clase de literatura en LE/L2 es ciertamente una experiencia intercultural (e interlingüe) y por tanto un proceso de aprendizaje profundamente

integrador y transformativo (Cranton, 2006; Cranton & Taylor, 2012). Un aspecto medular del aprendizaje intercultural a través de una LE/L2, sus textos y contextos, es el proceso mediador de la reflexión crítica, cuyo impacto derivará en una mayor comprensión por parte del individuo de las creencias y las diferencias éticas en el mundo, así como en el desarrollo de su capacidad adaptativa de interacción transcultural eficaz. Esta es, de hecho, la esencia misma de la competencia intercultural, quizás la habilidad más demandada y, por lo tanto, la más importante a adquirir en nuestro globalizado siglo XXI (Han, 2010, p. 293; Virjee, 2004, p. 35).

El *mindfulness* transcultural es otro aspecto clave dentro del paradigma pedagógico transformativo-holístico, especialmente en el aula de literatura en LE/L2, donde el alumno se inicia en un viaje de aprendizaje integral hacia un nuevo entorno lingüístico y sociocultural en el que hará acopio de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que integrará a los anteriormente adquiridos (Han, 2010).

En este sentido, el uso de la L1 en el aula de LE/L2 puede facilitar la transformación consciente de la perspectiva intercultural (Mezirow, 1978), ayudando a los alumnos a transitar, en su propia lengua, cualquier posible obstáculo o dilema desorientador. Para Mezirow un 'dilema desorientador' es una experiencia en la cual nuestras expectativas no se cumplen y que por lo tanto no tiene significado para nosotros, o bien una anomalía a la cual no encontramos coherencia, ya sea a través de un proceso de aprendizaje dentro de nuestros esquemas de significado existentes o bien del aprendizaje de otros nuevos (1991, p. 94). La búsqueda de significado y sentido en el aprendizaje de LE/L2 suele ser uno de los principales escollos o dilemas desorientadores con los que se encuentra todo discente. Nuestra función como docentes estriba en despejar todo tipo de barreras que puedan obstaculizar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, creando un entorno habilitador e inclusivo en el que se validen sus identidades lingüísticas y culturales, potenciando la activación de estas en la clase LE/L2 en el camino hacia la construcción de significado, significado y sentido en la lengua y cultura meta (Piccardo, 2013, 2016; Ortega, 2019).

Igualmente, la L1 facilita un diálogo consciente entre los contextos lingüístico-socioculturales nativos del alumno y los de la lengua de destino, tanto a nivel de comunicación intracultural como intercultural. El modelo comunicativo intra- e intercultural (Jackson II, 2013, p. 82-84) es una propuesta de aprendizaje reflexivo, relacional y multifacético en la cual se invita a los estudiantes a activar sus mentes observadoras, críticas y asociativas —que hasta ahora se han desarrollado principalmente en su L1— y a captar una nueva cultura —la de la LE/L2— y quizás también a desaprender y a re-aprender la suya propia.

El proceso de aprendizaje intercultural en la clase de literatura en LE/L2 también implica la transferencia de conocimiento experiencial. Esto ocurre cuando nuestros

estudiantes se sienten libres e incentivados para aplicar sus propias experiencias (con)textuales nativas a los textos y contextos de las obras literarias abordadas en clase, a fin de asentar los significados y patrones de la lengua y la cultura de destino, así como de cimentar los conocimientos recién adquiridos. Por lo tanto, "los antecedentes culturales, las historias, los métodos de aprendizaje y la madurez emocional del individuo deben tenerse en cuenta en el proceso de aprendizaje y transferencia de conocimientos" (Han, 2010, p. 297-298).

El enfoque intercultural consciente fomenta asimismo un modelo sostenible de enseñanza y aprendizaje. Cuando desarrollamos nuestra lengua materna, estamos adquiriendo simultáneamente todo un conjunto de habilidades cognitivas esenciales, como la lectoescritura y el pensamiento crítico, entre muchas otras. Dichas habilidades van con nosotros a todas partes, transfiriéndolas igualmente a la clase de LE/L2 y también a las clases de literatura y cultura LE/L2, sin necesidad de volver a aprenderlas. Ejemplos de esta sostenibilidad pedagógica son la habilidad estratégica de adivinar el significado de una palabra a través de su contexto o inferir el significado leyendo entre líneas, discernir hechos de opiniones, la idea principal de los detalles secundarios dentro de un pasaje o relato, o trazar la secuencia de eventos en una historia o relato histórico. Todas estas habilidades se aprenden en la L1 y se transfieren naturalmente al estudiar una LE/L2, momento en el que el estudiante simplemente estará adquiriendo "nuevas etiquetas o 'estructuras superficiales' para una habilidad intelectual que ya ha adquirido" (Cummins, 2001, p. 18). Sin embargo, sería mucho más difícil enseñar estas habilidades abstractas directamente a través de una segunda lengua (Savage, 2019).

- Desarrollo de la consciencia subjetivo-afectiva. La esfera subjetivo-afectiva es ampliamente sugerida y evocada en el discurso creativo- literario (ficción, poesía, teatro). Igualmente ocupa un espacio central dentro de toda visión pedagógica integral como factor determinante hacia un aprendizaje cognitivo tanto afectivo como efectivo (Arnold, 1999). La percepción, las emociones y los sentimientos no solo se consideran aquí partes indispensables e indisolubles de la capacidad humana de raciocinio (Damasio, 1996), sino que en su vertiente más consciente constituyen la base neuroeducativa de la curiosidad, la atención, la memoria y por tanto del aprendizaje en sí mismo (Mora, 2013; Ortiz Alonso, 2009).

Así, en el abordaje heurístico de los textos literarios en español vistos en clase el alumno trabajará el papel cohesivo de los mecanismos inconscientes de asociación presentes en toda focalización narrativa, o lo que la neurociencia y neuropsicología han dado en llamar "engramas" (Lashley, 1950) o "marcadores somáticos" (Damasio, 1996).

Un engrama es 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 (Poo et ál., 2016).

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 (Corbera, 2017).

Indagando y conectando los componentes asociativos, simbólicos, arquetípicos e intertextuales de los diferentes motivos narrativos presentes en las obras literarias vistas en clase, se invita además al alumno a reflexionar sobre los posibles recovecos inconscientes subjetivo-afectivos que adoptan a su vez sus propios pensamientos y narraciones. En este sentido, y dentro del marco de aprendizaje del español como L2/LE, resultará relevante acompañar a nuestros estudiantes en un proceso ulterior de auto-indagación en busca de posibles narraciones inconscientes potenciadoras y/o limitantes que de alguna manera estén cimentando el alcance de sus propias competencias comunicativas en español.

### **Impulso innovativo y contexto de implementación**

El enfoque transformativo aplicado en mis cursos de literatura en español en el campus de *Cave Hill – The University of the West Indies* surge principalmente de un deseo pedagógico personal de hacer calar entre nuestros estudiantes de español un paradigma de pensamiento (auto)crítico que les sirva para superar y trascender el modelo postcolonial o “retórica inculpadora y vertical” (Benítez Rojo, 1998, p. 19), a mi entender prevalente y enquistado en el Caribe, hacia un modelo de indagación, significación y conciencia más integral y holista.

En el ámbito de enseñanza literaria del Caribe anglófono he observado en este sentido que la perspectiva teórico-crítica predominante que subyace al estudio de los textos literarios se reduce significativamente al ángulo de mira postcolonial, con todas sus consecuencias o derivaciones cosmogónicas, ontológicas, epistemológicas y hermenéuticas. La memoria y las experiencias históricas de colonización, subyugación y dependencia en esta región del mundo han calado ineludiblemente en la psique individual y colectiva de sus gentes, así como en su capacidad de focalización teórico-crítica sobre

textos y contextos de toda índole. La necesidad de agarrarse a un paradigma, como el postcolonial, que finalmente devolviera la voz, el voto y la visibilidad a los desdichados de la historia y de la realidad, parece no haberse transcendido por estos lares hasta el momento y sigue manifestándose ampliamente en su vertiente binaria o dual, etnocéntrica y esencialista (Jiménez A., 2016). No es de extrañar por tanto que nuestros alumnos suelen acomodarse en sus análisis literarios en el enjuiciamiento visceral, así como en la identificación o rechazo emocional inmediatos y sin filtros de personajes, actitudes, entornos y experiencias.

Mi desafío como docente radica pues en ampliar el abanico de posibilidades de indagación, crítica y expresión de mis estudiantes a partir de la activación de procesos básicos de concientización, como pueden ser la observación neutra o equidistante, la (auto)indagación y (auto)crítica, la visión integral u holista, así como la crítica generativa o transformadora. Se trata sin duda de un área psicopedagógica de vasto potencial de exploración y aplicación en el ámbito de la enseñanza de lenguas: conseguir que la consciencia crítico-indagatoria integral permee en nuestros alumnos, concretamente en su expansión cognitiva, comunicativa y pragmático-intercultural en español como LE/L2.

Igualmente, mi impulso de innovación pedagógica está motivado por la observación de cierto ostracismo sistémico de la literatura cada vez más agudizado dentro de las realidades y contextos de nuestros alumnos, lo que va unido a una noción generalizada de escasa o nula funcionalidad de lo literario en la vida real, así como a un manifiesto desconocimiento (o manifiesta inconsciencia) de la presencia del substrato literario tanto en el imaginario individual, como en el colectivo.

Apenas hay librerías en las islas del Caribe anglófono, tampoco parecen ser los sitios más de moda, ni los locales con más reclamos o acicates promocionales en las redes sociales. A mi modo de ver escasea la cultura tertuliana, teatrera, de certámenes creativos o de recitales poéticos, me atrevería a decir que esto es así tanto a nivel *mainstream* como *fringe*. No es de extrañar por tanto que nuestros estudiantes se resistan a invertir en los libros de lectura de los programas de las asignaturas de literatura, aunque estos sean probablemente bastante más baratos que los manuales prescritos en otras facultades. Sin duda hay otras prioridades de gastos cotidianos básicos y accesorios por delante de la compra de un libro para la clase de literatura en español. Otro ejemplo ilustrativo de ostracismo social de lo literario, son los ejemplares que pueblan el par de estantes de literatura hispánica de la biblioteca del campus, los cuales están cada vez más envejecidos y desactualizados y apenas son consultados ya ni por los estudiantes ni por los docentes. Es más, nuestros alumnos consumen literatura sin saberlo, enganchados a las series de ficción de plataformas virtuales de *streaming*, las cuales necesariamente fueron escritas previamente por un equipo de guionistas, en muchos casos están basadas en obras

literarias y la mayoría de las veces son revisitas o actualizaciones de mitos o arquetipos literarios universales.

Al principio de cada curso de literatura (sobre todo en primer año) suelo mantener una conversación inicial con mis alumnos acerca de sus hábitos de lectura: ¿qué tipo de textos leen al cabo del día? ¿Son lecturas "obligatorias" para sus clases, son lecturas de ocio? ¿Leen la prensa digital? ¿Leen cómics, novela gráfica, poesía, ficción, teatro, ensayística? ¿Qué géneros les gustan más, por qué? ¿Tienen algún autor/-a favorito/-a? ¿Cuántos libros tienen en la estantería de su casa? ¿Cuántos libros leen al año? Aunque pudiera parecer desolador el panorama cuantitativo en cuanto a la abrumadora mayoría de respuestas raquíticas o de silencios por respuesta se refiere, he preferido centrarme en la valiosa información cualitativa que dichas respuestas aportan y que en gran medida supone una llamada de socorro a la consciencia por parte de nuestros alumnos y una apelación a la funcionalidad y propósito de la literatura en sus vidas. Asunto este, la cuestión de por qué y para qué se estudia literatura, notoriamente ignorado en los currículos (Fialho, 2019, p. 3). Muchos de mis estudiantes me han preguntado y se preguntan '¿para qué me sirve leer una novela o un poema?', y también '¿qué utilidad puede tener para mi futuro profesional este curso de literatura?' Este es sin duda mi gran reto de innovación: proveer a nuestros alumnos un marco paradigmático de significación y transformación que les permita, de forma fundamentada, contextualizada y guiada, indagar, analizar, relacionar, interpretar y (re)crear sus propios mapas mentales a través de los textos literarios propuestos en clase. Al tratarse además de literatura en LE/L2, el desafío se puede acotar de forma provechosa, al conseguir que nuestros alumnos reviertan toda esta nueva conciencia perceptiva en una baza para maximizar su rendimiento lingüístico e intercultural en la lengua meta.

El tercer foco de pulsión innovativa de esta propuesta de aplicación del enfoque transformativo-holístico a mis clases de literatura hispana en LE/L2 se sitúa en el ámbito de las herramientas de análisis literario puestas a disposición de nuestros alumnos en la tradición curricular. La enseñanza literaria tradicional se ha centrado en la adquisición de destrezas básicas de análisis de técnicas narrativas (identificación de tema, argumento, narrador, tono, caracterización de personajes, coordenadas espacio-tiempo, etc.), retóricas (identificación de figuras literarias) y métricas (identificación de rima y ritmo), así como en el estudio diacrónico de la literatura como conjunto lineal de distintas corrientes estéticas y de pensamiento (realismo, naturalismo, romanticismo, modernismo, postmodernismo, etc.). Se trata, a mi modo de ver, de un enfoque disociado y carente de significación o aporte de aprendizaje para el estudiante si no va acompañado de vías de resonancia y conexión afectivo-cognitivo-experiencial entre el lector, la lengua de

aprendizaje, el texto y sus contextos. Y esto es precisamente por lo que aboga el paradigma pedagógico transformativo-holístico.

En última instancia, se trata además de una propuesta de innovación pedagógica que se adecúa de forma armónica y consecuente al triple marco estratégico 2017-2022 de nuestra universidad, *The University of the West Indies*, especialmente en lo que respecta a sus valores fundamentales y a los atributos claves del perfil de su estudiante ideal. En este sentido el presente proyecto de innovación pedagógica se adhiere sin fisuras a los valores fundamentales de integridad, excelencia, justicia de género, diversidad y enfoque educativo centrado en el estudiante (UWI, 2017, p. 9), al tiempo que estimula los atributos ideales de pensamiento crítico y creativo, comunicación efectiva y destrezas interpersonales, instrucción informativa, conciencia global y local, así como una sólida vertebración ética, entre nuestros estudiantes. (UWI, 2017, p. 13).

### **Fase de implementación**

En esta sección del capítulo presentaré brevemente el primer experimento didáctico de innovación transformativo-holística que implementé en mis clases de literatura ELE, a partir del cual he ido desarrollando más a fondo dicho enfoque pedagógico.

En el segundo semestre del curso académico 2018/2019 diseñé una unidad didáctica titulada "Taller Experimental de Modelo de Aplicación Didáctica: Narración Consciente y Creativa para estudiantes de español L2"(para un análisis pormenorizado del proyecto ver Herrero-Martín, 2019), en la que participaron 15 alumnos 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* en Barbados.

Los alumnos participantes en el experimento recibieron un cuadernillo de trabajo que incluía el material de lectura, así como una serie de pautas de reflexión, análisis y expresión en el orden de iteración y progresión indagativas y creativas previsto para su desarrollo en clase. Bajo la apariencia de simples preguntas semi-abiertas de respuesta corta se iba guiando al estudiante por un proceso de observación consciente, equipándolo (sin lastrarlo con nociones teóricas) con un estuche básico de herramientas epistemológicas de corte narratológico y psiconeurolingüístico, tales como el aspecto subjetivo de la focalización narrativa, la estructura superficial y profunda del lenguaje, y el concepto neurocientífico de engrama, hasta llegar a la tarea final de creación propia y autónoma de una fábula en español.

Cada alumno dispuso de tres semanas para completar el cuadernillo con las cuestiones de reflexión y análisis (secciones 1-2-3), así como la tarea de creación narrativa encomendada 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. Así mismo, 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 el mismo.

### 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?

Muestra de cuestiones de reflexión y análisis preliminares (sección 1 del taller experimental)

Como soporte textual para este experimento didáctico se partió de un pasaje de la novela *Nombres y animales*, de la escritora dominicana Rita Indiana (Periférica, 2013) en

el que una narradora adolescente incide en el variado y dispar repertorio fabulesco de su abuela octogenaria, quien se caracteriza por ofrecer a sus interlocutores diferentes versiones narrativas sobre los mismos episodios familiares, eventos históricos de los que fue testigo, así como sucesos personales de relevancia para ella, en función de su enigmático, volátil y senil estado de ánimo.

## **Evaluación del proyecto**

En este último apartado me detendré a reflexionar sobre los logros y los escollos observados, así como las lecciones aprendidas en dicha propuesta de innovación, al tiempo que ofreceré una pequeña actualización sobre mi empeño pedagógico transformativo-holístico en la clase de literatura ELE a día de hoy.

A partir de la experiencia positiva del taller experimental he seguido reforzando cada una de las dinámicas de mis cursos de literatura ELE/EL2 (introducciones a autores, textos, contextos, enfoques teórico-críticos, recursos literarios; moderación de discusiones de lectura y foros de participación online; preparación de pruebas y exámenes; acompañamiento/supervisión de proyectos de investigación) con el paradigma pedagógico transformativo-holístico a través de sus tres ejes metodológicos cardinales mencionados anteriormente:

1. Mayéutica para un lector observador y equidistante
2. *Mindfulness* intercultural
3. Desarrollo de la consciencia subjetivo-afectiva

Y he de decir que son muchas y grandes las satisfacciones generadas por este innovador enfoque pedagógico:

- hay estudiantes que te cuentan que han vuelto a interesarse por la lectura; algunos incluso han descubierto su vena de escritores y han ganado concursos literarios a nivel regional;
- estudiantes que ves cómo vibran y conectan con su esencia y propósito de vida a través de la literatura y su estudio;
- estudiantes en los que, al cabo de los cuatro cursos de literatura incluidos en nuestro programa de grado en español, se puede observar una notable evolución en cuanto a su desempeño en el pensamiento analítico-crítico, asociativo y extrapolativo-abstracto;
- estudiantes que ya no juzgan personajes ni reaccionan visceralmente ante las actitudes y comportamientos de estos, sino que han desarrollado una

mirada equidistante, expansiva y orgánica que les permite una mayor comprensión y flexibilidad/adaptación ante procesos de individuación y contextos socio-culturales diferentes a los propios y habituales;

- estudiantes que se lanzan a expresar en español (aun pudiéndolo hacer en inglés) líneas de argumentación e hipótesis de interpretación complejas con aplomo y eficacia discursivas;

- estudiantes que a través de la literatura han tomado conciencia de la presencia de una agenda subjetivo-narrativa en todo texto, hasta en sus propios pensamientos, sueños y mentirijillas;

- estudiantes que han logrado además implementar pautas de auto-indagación a partir del análisis e interpretación de un pasaje literario, atendiendo a la máxima holística de que aquello que percibo de un texto dice tanto o más de mí como lector que de los personajes y realidades en sí representados en dicho texto

-y estudiantes que se han tomado en serio el método de auto-indagación integral y han conseguido dar un salto cualitativo notorio en sus capacidades escritas e interactivas en español, concientizando el ecosistema de sus debilidades comunicativas para poder reforzarlo y transformarlo desde la aceptación y la confianza.

En cuanto a los escollos encontrados hasta la fecha en la implementación del paradigma pedagógico transformativo-holístico en mis clases de literatura ELE/EL2, destacaría tal vez cierta resistencia a ejercitar el músculo del pensamiento crítico, asociativo e integral entre algunos de nuestros estudiantes. No es de extrañar, teniendo en cuenta que el paradigma pedagógico y mental postcolonial profundamente enraizado en el Caribe, lejos de ofrecer nuevos modelos de transcendencia, autonomía y sostenibilidad, a mi entender queda atrapado en las mismas dualidades que critica y supuestamente rechaza, subvirtiéndolas algunas (racismo a la inversa, etnocentrismo), perpetuando otras (colorismo, sistemas de creencias, modelos educativos, socio-económicos), pero siempre dentro de la misma dualidad (Jiménez A., 2016).

Es cierto que en ocasiones el paradigma pedagógico transformativo-holístico puede resultar como nadar (que no predicar) en el desierto, sin embargo, también es cierto que la nueva semilla de la flexibilidad y potencialización mental va poco a poco creciendo entre nuestros estudiantes de español, quienes a medida que van concientizando sus propias herramientas de indagación, auto-gestión y expresión, van transitando igualmente con mayor grado de conciencia, resolución y eficacia por sus propias creencias, limitaciones y

desvalorizaciones en cuanto a su capacidad de manejo en la lengua de estudio se refiere, y también en relación a otras esferas profesionales, personales y sociales de sus vidas.

En la actualidad estoy desarrollando protocolos y pautas de indagación de corte holista y generativo que propicien la expansión perceptiva integral a través de los textos literarios en LE/L2. Se busca además que el alumno indague así mismo sobre posibles proyecciones y correlaciones entre los distintos estratos y variables de los *ethos* observados en los textos, su propio *ethos* vital, y las entretelas inconscientes de su propia adquisición de la LE/L2: ¿Qué destrezas y carencias comunicativas destaca nuestro lector/disciente de cada personaje? ¿En qué destrezas comunicativas se desenvuelve nuestro estudiante mejor/peor?, ¿qué le hace pensar eso?, ¿cómo se desenvuelve en dichas destrezas en su L1?, ¿qué condicionantes reales o mentales pudieran estar limitando su rendimiento comunicativo en la L2?, ¿qué medidas viables podrían ayudar a optimizar sus aptitudes comunicativas en L2?, etc. Se trata de un trabajo mayéutico de concientización inestimable y empoderador a la hora de canalizar y generar cambios positivos, primordiales y sostenibles en la comprensión y expresión en español por parte de nuestros estudiantes.

Finalmente, quisiera compartir mi pentálogo para el manejo del paradigma pedagógico holístico-transformativo en la clase de literatura LE/L2. Comprende en esencia las 5 lecciones fundamentales aprendidas en este camino de acompañamiento:

1. Naturalizar tanto el uso de la L1 como del español (o la LE/L2 que corresponda) en la clase.

Así se minimizará el posible efecto de simulación, imitación y artificio del uso de la LE/L2 en clase, se potenciará la función mediadora y estratégica de la L1 (con la consecuente optimización de la comprensión, atención y comunicación en clase), al tiempo que se normalizará la convivencia de ambas lenguas en la clase como en cualquier otro escenario de uso bilingüe real en el que la L1 y la LE/L2 pudieran encontrarse o coincidir. Este marco de uso estratégico de la L1 dentro de la clase de LE/L2, está en línea con el modelo de *translinguación* (García, 2020 Leung & Valdés, 2019) o *trans[cultura] linguación* (Ortega, 2019), de plena actualidad, basado a su vez en el enfoque de nueva concurrencia de Jacobson (*New Concurrent Approach*, 1990). El carácter innovador (y rompedor) del modelo de *trans[cultura] linguación* emana precisamente de su natural integración en la clase de la L1 y la LE/L2, así como de sus respectivos contextos socio-lingüístico-culturales, resultando idóneo para cualquier toma de conciencia y proceso de expansión discursiva y transformación intercultural que queramos propiciar en la clase de literatura LE/L2.

2. Asegurarse como docentes que nuestros propios mapas mentales no se interponen en los procesos de lectura de nuestros estudiantes.

Esta premisa básica de la Programación Neurolingüística, "el mapa no es el territorio (Dilts, 1998, p. 7), nos recuerda que cada cual actúa, reacciona, se expresa e interpreta textos 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 pueden ser útiles para nuestros estudiantes y otros no. En todo caso resulta crucial que nuestros alumnos tomen conciencia de que se trata de meros mapas, modelos o representaciones mentales y verbales de la realidad. En este sentido, nuestra función primaria en la clase de literatura ELE /L2 es la de incentivar en clase el ensanchamiento y la flexibilidad de los mapas mentales de nuestros estudiantes, a fin de optimizar e incrementar sus destrezas comunicativas y lograr sus objetivos (por ejemplo, desarrollar cabalmente una línea de argumentación/interpretación, o contar de forma satisfactoria y entendible una historia o una experiencia personal en español).

3. Integrar y transmitir confianza en el bagaje cognitivo y experiencial del alumno en su L1 es parte esencial de todo proceso de aprendizaje transformativo y holístico en la LE/L2 (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Cummins et al., 2005).

El conjunto de vivencias, informaciones, estructuras y destrezas adquiridas previamente por nuestros alumnos en su L1, unido al potencial de discernimiento y catálisis de los textos y contextos literarios en LE/L2, puede ser un eje más que favorable para el desarrollo de capacidades holísticas del individuo, tales como la (auto) indagación, el centrado, la expresión y la transformación.

4. Fomentar en clase la interconexión bidireccional (con)texto-lector.

Al aprender una LE/L2, a menudo ocurre que, a través de la observación, el estudio y la interacción con el otro, sus textos y contextos, a-priori tan diferentes y remotos, logramos una comprensión más profunda de nosotros mismos, nuestro idioma, nuestra sociedad y nuestra propia cultura. La clase de literatura LE/L2 transformativo-holística promueve materiales de lectura y dinámicas de aprendizaje en constante diálogo resonador entre el bagaje sociocultural y lingüístico autóctono del estudiante y los contextos socioculturales y lingüísticos de la lengua meta.

##### 5. Hacer consciente el engranaje afectivo-cognitivo-subjetivo de todo acto narrativo.

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 emocional, cognitivo y subjetivo. El enfoque pedagógico holístico-transformativo en la clase de literatura LE/L2 tiene como objetivo proveer de una doble herramienta de (auto) indagación y (auto) gestión narrativa a los estudiantes que les permita por un lado crear conciencia en relación a los mecanismos de construcción psico-narrativa de su propia identidad individual, familiar y colectiva a partir de la expresión literaria en español, y por otro lado aprender a aceptar, transitar y trascender sus propios mapas perceptivos y emocionales, así como sus creencias limitantes inconscientes, como aprendientes de español y narradores en lengua extranjera.

#### **Referencias bibliográficas:**

- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bal, M. (1999). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. Toronto, University of Toronto Press Incorporated.
- Benítez-Rojo, A. (1998). *La isla que se repite*. Barcelona, Casiopea.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC, National Academies Press.
- Corbera, E. (2017). *Bioneuroemoción: Un método para el bienestar*. Barcelona, El grano de mostaza.
- Cranton, P. (2006). *Understanding transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cranton, P., & Taylor, E. W. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In E. W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (p. 3-20). San Francisco, Jossey-Bass.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *The Whole Child*, 63(1), 38-43.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.

- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- Delors, J. (1996). *Learning the treasure within: Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris, UNESCO Publishing.
- Dilts, R. (2017). *From coach to awakener*. Scotts Valley, Dilts Strategy Group.
- Dilts, R. (1998). *Modeling with NLP*. Capitola, CA, Meta Publications.
- Fialho, Olivia. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1692532. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Forbes, S. H. (2003). *Holistic education: An analysis of its ideas and nature*. Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal.
- Franklin, M. (2019). *The heart of laser-focused coaching*. Wilmington, DE, Thomas Noble Books.
- Grimley, B. (2019). *The 7Cs of coaching: A personal journey through the world of PNL and coaching psychology*. Abingdon, Routledge.
- Hallbom, T., LeForce, N. and Hallbom, K. (2020). *Powerful questions and techniques for coaches and therapists*. E-Book: Inner Works Press.
- Hare, J. (2010). Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes. *IB Position Paper Series*. De la página Web de International Baccalaureate Organization: [https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/2010references\\_ext\\_final-1.pdf](https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/2010references_ext_final-1.pdf)
- 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, 73-91. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/89350>
- Indiana, R. (2013). *Nombres y animales*. Cáceres, Periférica.
- Jackson II, R. L. (2013). Mapping intercultural communication research: 1960 to the present. In J. Yin, Y. Miike, & M. K. Asante (Eds.), *The global intercultural communication reader* (p. 76-91). New York, NY, Routledge.
- Jacobson, R. (1990). Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. In R. Jacobson & C. Faltis (Eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (p. 3-17). Clevedon, Multilingual Matters.
- Jiménez A., Juan Ignacio. (2016). El pensamiento postcolonial y las trampas del dualismo. <http://www.meditacionessociologicas.cl/2016/01/el-pensamiento-post-colonial-y-las-trampas-del-dualismo/>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). *Multilingual culture: Issues of education, assessment and social equity*. London, The Falmer Press.

- Lashley, K. S. (1950). In search of the engram. *Symposia of the Society of Experimental Biology Journal*, 4, 454-482.
- Leung, C., & Valdés, G. (2019). Translanguaging and the transdisciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 103(2), 348-370
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In E. W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (p. 73-95). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- MitOst. (2016). *Holistic learning: Planning experiential, inspirational and participatory learning processes*. Berlin, MitOst Editions.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, Alianza Editorial.
- Ortega, Y. (2019). "Teacher, ¿puedo hablar en español?" A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155-170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>.
- Ortiz Alonso, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- Piccardo, E. (2016). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In P. Trifonas and T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (p. 1-19). New York, NY, Springer.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600- 614. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>.
- Poo, M., Pignatelli, M., Ryan, T. J., Tonegawa, S., Bonhoeffer, T., Martin, K. C., ... Steven, 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". In M.A. Macedo and C. Repetti (Eds.), *Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el Caribe* (p. 88-95). Ciudad de México, Coedición Latinoamericana.
- Savage, C. (2019). The importance of mother tongue in education. Sacado de <https://ie-today.co.uk/Blog/the-importance-of-mother-tongue-in-education/>
- The Foundation for Critical Thinking. Defining Critical Thinking. Sacado de la página Web de The Foundation for Critical Thinking: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

- UNESCO. (2019). *International literacy day 2019: Revisiting literacy and multilingualism*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Learning to be: A holistic and integrated approach to values education for human development*. Bangkok, UNESCO.
- UWI. (2017). The UWI Triple A Strategy 2017-2022: Revitalizing Caribbean Development.  
<https://sta.uwi.edu/fss/heu/sites/default/files/heu/The%20UWI%20Triple%20A%20Strategic%20Plan%202017%20-%202022%20Full%20Plan%20.pdf>
- Valdés, G. (2020). Sandwiching, polylinguaging, translanguaging, and codeswitching: Challenging monolingual dogma in institutionalized language teaching. En: J. MacSwan & C. J. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy and ideology* (p. 114-147). New York, NY, Routledge.
- Virjee, Z. (2004). Cross-cultural learning in adult continuing education. *Education Canada*, 44(2), 35–37.
- Yildiz, M. N., & Keengwe, J. (2016). *Handbook of research on media literacy in the digital age*. Hershey, PA, IGI Global.

[Subir](#)

### **Rosana Herrero-Martin**

Nació en Burgos, España, y estudió en *University College Dublin* (Maestría en Literatura y Estudios Teatrales) y la Universidad de Salamanca, donde obtuvo su Doctorado Europeo en Teatro y Estudios Performativos. Ha sido profesora en la Universidad de Salamanca, Colby College (ME, EE.UU.), Instituto Cervantes Bremen, Universidad de Oldenburg (Alemania), Antigua State College, American University of Antigua (Antigua y Barbuda) y Universidad Isabel I (Burgos, España). Actualmente es profesora de Estudios Hispánicos en la *University of The West Indies* de Barbados. A día de hoy sus dos áreas de interés investigativo giran, por un lado, en torno a la performatividad de la conciencia, y por otro, a la elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua.

**Cómo citar este artículo:** Herrero Martín, R. "Integración del paradigma transformativo-holístico en la clase de literatura hispana en LE/L2 sita en el Caribe anglófono", SIGNOS ELE, octubre 2021 URL <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5455/7349>, ISSN 1851-4863, 1-22 págs.

[Subir](#)