

La acción narrativa en las obras de Miguel Delibes. Aplicación de metodologías activas en los niveles léxico, sintáctico y textual en el aula universitaria ¹ _____

The narrative action in the works of Miguel Delibes. Application of active methodologies at the lexical, syntactic and textual levels in the university classroom _____

Santiago Sevilla-Vallejo

Introducción al marco legal

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [=MCERL], ratificado por la Unión Europea hacia 2001, recogió los niveles alcanzados en la enseñanza de los idiomas, conforme a las metas comunicativas logradas, en función de una mayor o menor desarrollo de las destrezas lingüísticas, basadas en escuchar, hablar, leer, escribir. En este sentido, las competencias para enseñanza se dividían en generales —saber, saber hacer, saber ser, saber aprender— y las puramente comunicativas —lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas— (Consejo de Europa, Instituto Cervantes, 200, pp. 99-127). De hecho, las competencias, tal como eran concebidas para la enseñanza de lenguas extranjeras, pronto pasaron a formar parte de la nomenclatura de todos los planes curriculares educativos. Así, desde la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [=LOMCE] (Cortes Generales de España, 2013), se consagra la enseñanza por competencias, mientras que el Real Decreto 1105/2014 (Gobierno de España, 2014) impone la transversalidad, hasta cierto punto expuesta en el Marco de Referencia Europeo como conocimiento declarativo, es decir, qué sabe cada individuo del mundo, del entorno y de las costumbres sociales, de otras culturas. Y, realmente, la transversalidad, también conocida por interdisciplinariedad, favorece, en el cambio de paradigma educativo, la interconexión de contenidos de todas las enseñanzas impartidas en la enseñanza secundaria y el bachillerato, una novedad hasta ese momento, en el que cada asignatura era aprendida de manera independiente y aislada, donde se perdía de vista toda enseñanza integral y dependiente de todos los saberes. Sin embargo, se ha seguido reflexionando sobre el concepto de competencia, a la vez que se ampliaba su concepto con otras más, tal como sucede con la

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación Estudio del aprendizaje léxico basado en el conocimiento de la morfología del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Modelo piloto de intervención didáctica (Leximor). Proyecto I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación. PID2020-116110GB-I00.

competencia profesional. Por supuesto, la educación superior no es ajena a estas disquisiciones, pues, en palabras de M. A. de la Cruz Tomé (2003: 200, citado por Marcet Rodríguez (2018, p. 24), la Universidad ha de ser una «institución formadora cuya misión es la formación integral de los estudiantes: Hacia el paradigma profesional y humanista». Precisamente, la Universidad de Salamanca, cuyo el artículo 1 de sus estatutos, aprobados por Acuerdo 19/2003, de 30 de enero, de la Junta de Castilla y León, y modificados por Acuerdo 38/2011, de 5 de mayo (Junta de Castilla y León, 2011), se considera como una institución humanística y científica cuya «actuación se inspira en los principios de democracia, igualdad, justicia y libertad» (Comunidad Autónoma de Castilla y León, 2003).

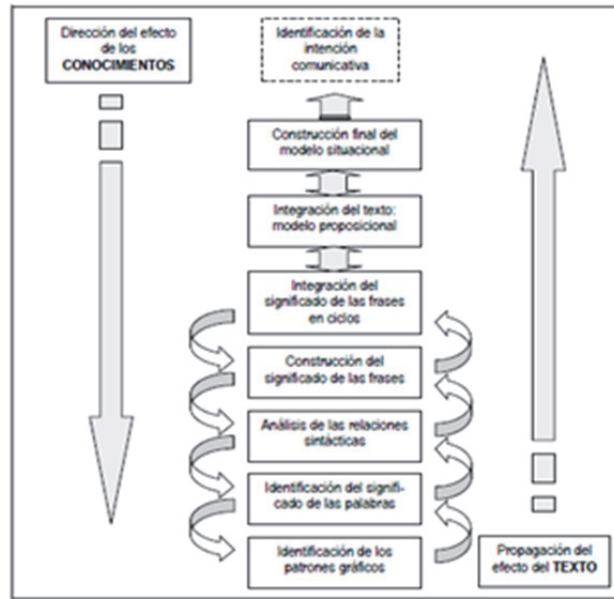
La acción narrativa en el aula universitaria

Para conseguir lo anterior, se aplica la acción narrativa, como una forma de acercamiento al texto literario que se compone del trabajo de los niveles lingüísticos como arquitectura del texto y del concepto de identidad y arco mimético de Paul Ricoeur como contenido relacionado con la experiencia del alumno. Esto fue expuesto con más detalle en Sevilla-Vallejo (2022). En primer lugar, debemos tener en los procesamientos de la lectura para cualquier texto:

- Perceptivo visual, que sirve tanto a la vía fonológica como a la léxica en función de la naturaleza del texto y del conocimiento del lector.
- Léxico, que se corresponde con la vía fonológica.
- Morfosintáctico, acerca de la estructura de las palabras y las relaciones estructurales que se establecen entre estas.
- Semántico, relativo al significado de cada palabra y a las relaciones de significado que se dan entre las palabras.
- Textual, en el que tiene lugar la integración de las proposiciones del texto, el conocimiento del mundo por parte del lector, las inferencias según los esquemas cognitivos que el sujeto posee y la interpretación del texto (García, 1993, p. 94).

Los tres últimos procesamientos se corresponden con la vía de acceso léxico, es decir, con aquella en la que el significado de las distintas unidades lingüísticas (monemas, palabras, sintagmas y oraciones) guía la lectura hasta llegar al significado global del acto comunicativo. Podemos dividir el lenguaje en una serie de niveles que se organizan en una jerarquía de complejidad del código lingüístico. El estudio del lenguaje por niveles lingüísticos nos permite relacionar los elementos que componen el código con el proceso de comprensión lectora. Una primera aproximación a los procesos de lectura podría ser la siguiente. Primero se reconocen y relacionan los patrones gráficos o grafemas para dar lugar a los monemas (morfemas y lexemas), los cuales ya tienen un significado. Después, la unión de estos da lugar a las palabras, que representan el siguiente nivel en el significado. A continuación, hay que entender cómo esas palabras se unen en conjuntos de sentido para formar los sintagmas y las oraciones. Por último, el lector relaciona las oraciones para establecer el significado que tiene el texto en su conjunto, teniendo en cuenta el contexto desde el que ha sido escrito y llega al significado global de la intención comunicativa. Esto que acabamos de describir constituye los procesos ascendentes, por los que el lector va progresivamente decodificando y procesando elementos lingüísticos más complejos, pero también existen procesos de lectura descendentes en los que los conocimientos que tiene el lector guían la comprensión. Vamos a apoyarnos en el modelo de Alonso Tapia para explicar mejor la naturaleza de ambos procesos y su relación:

Procesos de lectura



(Alonso Tapia, 2005, p. 3)

Como se ha visto, los procesos ascendentes se refieren a una serie de pasos desde los rasgos textuales más simples hasta los más complejos: patrones gráficos, monemas, palabras, relaciones sintagmáticas, significado de las frases (por separado), significado de las frases en ciclos (conjuntos de frases), integración del texto (construcción del significado global del texto) y construcción del modelo situacional (relación de lo anterior con el contexto en el que surge). En este sentido, la lectura sigue en parte una cadena analítica en la que se va accediendo e incorporando los rasgos textuales cada vez más elaborados. El texto se abriría poco a poco al lector, el cual tendría que ir sumando estos rasgos hasta llegar a la comprensión completa del texto como acto comunicativo. Por otro lado, los procesos descendentes representan el camino contrario. Este es el caso de un lector experto con conocimiento del contenido tratado y del contexto comunicativo y la capacidad para establecer un significado global que guía el proceso de lectura: significado de las frases en ciclos, significado de las frases, relaciones sintagmáticas, palabras y patrones gráficos. La combinación de los procesos ascendentes y descendentes da: «el modelo interactivo, que considera la lectura como un proceso complejo en el cual concurren, de manera interactiva y simultánea, cuatro componentes: el escritor, el lector, el texto y el contexto en el cual ocurre todo el proceso» (Martínez, 2016, p. 17).

Por otro lado, debemos pensar de qué forma el texto conecta con la experiencia del alumno. El modelo de Paul Ricoeur define la identidad del lector con dos facetas. La primera de ellas es la mismidad, que se refiere a aquello que podemos reidentificar en un individuo, es decir, que aparece en múltiples circunstancias (1996, p. 8). Cualquier narración se construye desde una determinada consciencia o yo. De manera que «el “yo” se convierte en el primero de los indicadores; indica a aquel que se designa a sí mismo en toda enunciación que contenga la palabra “yo”, llevando tras él el “tú” del interlocutor. Los demás indicadores [...] se reagrupan en torno al sujeto de la enunciación» (pp. 24-25). El pronombre yo identifico al sujeto de forma completa y nunca como una referencia parcial porque [...] es función de la narración determinar el «quién de la acción» (p. 40). La definición del ¿quién? debe ir unida al ¿qué? y el ¿por qué? de sus acciones, que constituyen la intención (p. 51). Esto quiere decir que el acontecimiento siempre es personal. La narración establece «la dimensión temporal de la existencia humana» (p. 107) que constituye la biografía de un personaje ficticio y de una persona real. Es el lenguaje el que nos lleva a adquirir una percepción identitaria: «la

comprensión de sí es una interpretación; la interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, entre otros signos y símbolos, una mediación privilegiada; esta última se vale tanto de la historia como de la ficción» (p. 107). La segunda instancia de la identidad según Ricoeur es la ipseidad o alteridad, por la que el sujeto se forma en las experiencias que tiene con otras personas y con el mundo que le rodea. El individuo tiene la necesidad de ser más de lo que ha alcanzado en un determinado momento (mismidad), sueña con ser algo distinto (ipseidad). La identidad narrativa interviene en «la identidad personal, a modo de un término medio específico entre el polo del carácter, en el que idem e ipse tiende a coincidir, y el polo del mantenimiento de sí, donde la ipseidad se libera de la mismidad» (p. 113). La lectura es una de las vías más poderosas para potenciar la relación entre la forma de sentir, pensar y actuar del alumno en un momento dado (mismidad) y la construcción de otra forma de sentir, pensar y actuar por los modelos que suministran los personajes y la relación que el lector establece con ellos (ipseidad).

Podemos observar que, conforme el alumno domina la narración, también lo hace el sentido que da a la misma. En un primer momento, la narración es una sucesión de hechos sin fin, en el que se establece una relación de causa y efecto o de simple casualidad. En un segundo momento, se otorga al conjunto un cierto significado por el que las partes del relato representan pasos de un desarrollo con un mensaje establecido, en el que luego pueden haber diversas interpretaciones, pero no cualquiera. La narración ofrece tanto a quien la escribe como a quien la lee una cierta visión del mundo. El escritor traslada al texto literario una serie de experiencias, acontecidas parcial o totalmente inventadas y el lector las comprende en la medida que los ha vivido o los ha imaginado previamente. Los «guiones y los esquemas no son innatos, sino que están basados en la experiencia. Los lectores entran en la ficción a través del reconocimiento de esquemas o el conocimiento de la desviación de esquemas. Esto último exige atención y memoria para ajustarse y reestructurarse conforme a la realidad» (Nikolajeva, 2016, p. 17).

La literatura nos ofrece una poderosa guía para construir esquemas que nos permitan conocernos, relacionarnos y adaptarnos al mundo (Sevilla-Vallejo, 2017a, p. 11). Es decir, leer y escribir ficciones amplía las posibilidades intelectuales de nuestros alumnos porque va poblando su imaginario con esquemas que sirven para representar la experiencia humana o, lo que es lo mismo, fomenta el descubrimiento de uno mismo, de los demás y del mundo. En conjunto, es una fuente muy valiosa para construir la identidad personal. La literatura es tan valiosa porque da un sentido a la experiencia humana. Por un lado, nos lleva a reinterpretar nuestras propias experiencias y, por otro, nos invita a conocer el mundo (real o imaginario). Las ficciones nos hacen vivir experiencias a través de las que se ponen en juego nuestras emociones, pensamientos y actitudes. De esta manera, el ser humano desarrolla su pensamiento simbólico, su imaginación y se enfrenta de manera lúdica a situaciones conflictivas. Además, tal como han estudiado David Comer Kidd y Emmanuel Castano, las ficciones aumentan la empatía de los individuos: «La ficción parece expandir nuestro conocimiento de las vidas de los otros, ayudándonos a reconocer que somos parecidos a ellos» (2013, p. 1). Por otra parte, las ficciones son necesarias para transmitir los conocimientos y la identidad de cada uno de los grupos sociales que forman la sociedad y de la sociedad en su conjunto. La literatura nos ayuda a conformar una imagen de nosotros mismos, de los demás y del mundo en el que vivimos porque la «humanidad ha sobrevivido gracias a nuestra habilidad para contar historias ficticias» (Nikolajeva, 2016, p. 5).

El docente debe ayudar a que sus alumnos pongan en práctica una lectura que los lleve a una verdadera reflexión (MacIntyre, 2007, p. 187), en la que perciban que el personaje ficticio y la persona comparten el proceso de construcción de identidad cuando ambos se encuentran en acción (p. 125). De modo que la identidad narrativa se aplica en relación con la identidad de personaje (Ricoeur, 1996, p. 139) y se elabora en la «concurrency entre una exigencia de concordancia y la admisión de discordancias que, hasta el cierre del relato, ponen en peligro esta identidad» (p. 139). La concordancia parte del principio aristotélico de «disposición de los hechos» y discordancia a «los trastrocamientos de fortuna que hacen de la trama una transformación regulada, desde una situación inicial hasta otra terminal» (pp. 139-140). Cualquier narración se construye mediante la concordia discordante por la que recoge

circunstancias y relaciones entre acontecimientos diversos bajo una coherencia espacial y temporal. La poíesis del relato transforma «la dispersión episódica» en unidad significativa (p. 140). Es decir, la lectura de ficciones ofrece al alumno un sistema coherente a partir del cual dar sentido a su propia existencia y su relación con los demás y con el mundo.

A nivel didáctico, el relato se establece en torno a los tres momentos de la interpretación literaria que conforman el arco mimético. En primer lugar, parte del acontecimiento, que se define «por su relación con la operación misma de configuración; participa de la estructura inestable de concordia discordante característica de la propia trama; es fuente de discordia, en cuanto que surge, y fuente de concordia, en cuanto que hace avanzar la historia» (p. 140). La imaginación desde la que se escribe y se lee un relato tiene que ver con la exploración de posibilidades. En segundo lugar, los personajes sirven como el primer hilo conductor de los hechos: «Esta función mediadora que la identidad narrativa del personaje ejerce entre los polos de la mismidad y de la ipseidad es atestiguada esencialmente por las variaciones imaginativas a las que el relato somete a esa identidad. En realidad, el relato hace más que tolerar estas variaciones; las engendra y las busca» (p. 147). En tercer lugar, «la trama se pone al servicio del personaje. Es entonces cuando se pone realmente a prueba la identidad de este último, que escapa al control de la trama y de su principio de orden. Se alcanza así el polo extremo de variación, en el que el personaje ha dejado de ser un carácter» (p. 148). Dicho en otras palabras, el relato refleja una verdadera identidad cuando la evolución del personaje no solo define un desarrollo coherente, sino que también produce rupturas en la estructura previa. Esto nos lleve a concluir que la literatura es un «vasto laboratorio para experiencias de pensamiento donde esta unión se somete a innumerables variaciones imaginativas» (p. 160).

La narración real tiene dos diferencias respecto de la narración ficticia. Por un lado, el individuo establece unas relaciones de aprendizaje, cooperación y competición con otras personas, que generan una imbricación de la historia del sujeto con la de otras muchas personas. Por otro lado, la narración de la vida de una persona es de carácter abierto por ambos extremos, las motivaciones por las que una persona es concebida pertenecen a sus padres y su «memoria se pierde en las brumas de la infancia» (p. 162) y la muerte será narrada en el relato de quienes sobreviven a la persona. Por ese motivo, la lectura ofrece al lector (a nuestros alumnos) cierres interpretativos para poder explicar la propia experiencia. La unidad narrativa de la vida es «un conjunto inestable de fabulación y de experiencia viva. Precisamente, debido al carácter evasivo de la vida real, necesitamos la ayuda de la ficción para organizar esta última retrospectivamente en el después» (p. 164). La narración permite dividir la experiencia humana en episodios significativos: «mediante la ayuda de los comienzos narrativos con los que la lectura nos ha familiarizado, forzando en cierto modo el carácter, estabilizamos los comienzos reales constituidos por las iniciativas [...] que tomamos. Y tenemos también la experiencia, que podemos llamar inexacta, de lo que quiere decir terminar un curso de acción, un episodio de la vida real» (p. 164). De este modo, el lenguaje es parte de cualquier praxis, pero no es simplemente un paso de ella, sino que otorga su significado. El lenguaje carga de sentido a las acciones y también al mismo mensaje a través de la interpretación que se hace (Ricoeur, 1990, pp. 188-189). La narración permite la integración de las relaciones con objetos y personas, que, al ser distintos del sujeto, representan la ipseidad; y del sí mismo del sujeto, que es la mismidad desde la que se relaciona. Por todo ello, el relato es una herramienta poderosa para comprender la existencia humana (Ricoeur, 2005, p. 258).

La libertad en la obra de Miguel Delibes. Aplicaciones intermediales en las aulas de magisterio y de filología

Autores como Miguel Delibes nos permiten trabajar la riqueza del lenguaje literario, las mímisis mencionadas anteriormente y valores sobre los que los alumnos pueden reflexionar. Se realizó una primera experiencia de trabajo de Miguel Delibes en el aula de primaria en el curso 2020-2021. Los alumnos realizaron una lectura basada en

conceptos narratológicos, que presentaron tanto en un trabajo escrito como en exposiciones en vídeo. En 2021-2022, se ha coordinado el Proyecto de Innovación Docente ID2021/194. “La naturaleza es buena. La obra de Miguel Delibes para trabajar de forma intermedial en el aula los Objetivos del Desarrollo Sostenible”, que además de la materia ya comentada, ha incluido también a la materia de Formación Literaria, del mismo grado. En este caso se trabajaron los ODS: Hambre (2), por ejemplo, en *Las ratas*; la igualdad de género (4), que se puede apreciar en *El disputado voto del señor Cayo*; el trabajo decente (8), en la misma novela; la reducción de las desigualdades (10), que está presente entre otras obras en *El camino*, la producción y el consumo responsables (11), que aparece en *Diario de un cazador* (Gómez-Pérez, 2021), *Diario de un emigrante* y *Diario de un jubilado*. Asimismo, se contó con un taller de herramientas digitales impartido por el director de la Fundación Delibes. En 2022-2023, se coordina el PID ID2022/227 que trata sobre la libertad, como un tema que aúna las cuatro líneas estratégicas que la Fundación Delibes define como herramientas de acercamiento de la obra delibiana a la sociedad (medio rural, medio ambiente, infancia e igualdad de oportunidades). Asimismo, se va a fomentar la competencia de análisis crítico de obras cinematográficas y narrativas y la puesta en práctica de expresiones corporales y la elaboración de materiales intermediales útiles para trasladar la obra de Delibes a las aulas de magisterio y filología. Este último Proyecto de Innovación Docente va a realizar un trabajo sistemático a lo largo de todos los cursos de los grados de magisterio y también de forma puntual en una materia de filología y en un aula de español como lengua extranjera. De este modo, los alumnos van a conocer la obra de Delibes en sus aspectos propios de la lengua, la literatura y la educación física para luego aplicarlos en su práctica profesional. Se siguen trabajando los Objetivos del Desarrollo Sostenible desde un enfoque procedimental. Este enfoque se alinea con la demostración que hace Martín Vegas de que este abordaje combina el desarrollo de valores y el aprendizaje metacognitivo (2022, pp. 177 ss.) para fomentar que los alumnos realicen una lectura crítica de la obra de Miguel Delibes.

Metodologías activas

Por limitaciones de espacio, este trabajo se va a limitar a exponer la metodología que se va a emplear en la materia de Enseñanza de la literatura y literatura infantil. El docente no se puede limitar a impartir conocimientos, sino que debe interactuar con sus alumnos de forma afectiva (Martín Vegas, 2018, p. 17). Por ello, se organiza la materia en base a metodologías activas que permitan «interactuar, aprender y evaluar en grupo, propiciando el desarrollo de nuevas capacidades y competencias» (Filgueira y Gherab, 2020, p. 136).

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una metodología cimentada en principios epistemológicos y metodológicos más amplios. Según Berrelleza, Osuna, Salazar, y Xicotencatl (2016, pp. 6-7), los modelos constructivistas y el enfoque competencial están en la base del aprendizaje colaborativo. Asimismo, un alumno es competente si se dan cuatro condiciones: si puede mostrar el conocimiento, si el conocimiento le sirve para algo, si es valorable el éxito de lo que se hace con el conocimiento y si este se produce de forma colaborativa. (Zarzar, 2010, p. 18). El aprendizaje colaborativo promueve el compromiso de cada miembro de un grupo con los otros miembros y con la tarea que se realiza. Tal como han observado Berrelleza et al. (2016), se busca que el alumno acepte la responsabilidad y respete el punto de vista del otro para generar nuevo conocimiento en conjunto. El diálogo que se establece entre los alumnos puede favorecer procedimientos y competencias necesarias para diversas tareas: planificación de tiempo, comunicación, solución de problemas, toma de decisiones, capacidad innovadora y creativa (García Carreño, 2008).

Barkley, Cross, y Major (2014) señalan tres aspectos esenciales del método colaborativo:

- Diseño intencional, el docente ofrece una estructura para que los alumnos construyan conocimiento o, en nuestro caso, escriban historias a partir de ella. Cada una de las tareas persigue una finalidad que relaciona esa estructura con su aplicación.
- Carácter activo, se hace una distribución de tareas, si bien, a diferencia del aprendizaje cooperativo, pueden ser diferentes o la misma según lo que convenga para la tarea. En el caso del taller, es necesaria esta flexibilidad para que, dentro de una misma sesión, los alumnos puedan preparar la narración en algunos momentos de forma conjunta y en otros distribuyendo distintos aspectos de la estructura literaria.
- Construcción de artefactos culturales con un significado compartido. El aprendizaje significativo se produce porque a partir del diálogo entre los alumnos se llega a un consenso sobre el significado de términos o la manera en la que se construye el discurso. En este sentido, el taller de escritura produce artefactos que dependen de la forma con que los alumnos ponen en marcha sus imaginaciones y de cómo negocian tanto lo que quieren contar como la forma de hacerlo.

Vamos a ver cómo las redes sociales pueden ayudar al trabajo del aprendizaje colaborativo en literatura. Este trabajo recoge los aspectos más esenciales de la investigación realizada junto con Gloria Carrera Fernández para, a partir de los intereses culturales de los alumnos, potenciar su educación literaria. Con la utilización de metodologías activas se involucra al alumno en su propio aprendizaje y, al trabajar en equipo, se aporta a los estudiantes una mayor oportunidad para interactuar con sus compañeros en proyectos donde se comparte tanto el proceso como el resultado, lo que rompe con los individualismos y mejora las relaciones entre los estudiantes (Ramírez, 2016; Gillies, 2016; Palomares y Chisvert, 2016).

Rovira (2017, p. 56) señala que las redes sociales tienen que alcanzar entre la comunidad educativa el crédito que merecen como herramienta pedagógica, para lo que los docentes deben indagar sobre los mecanismos a partir de los que generar propuestas educativas con las que brindar a los alumnos conocimientos e incentivar su espíritu creativo tanto en clase como fuera de clase. Este trabajo persigue integrar las redes sociales como recurso didáctico por la capacidad de estas para integrar a toda la comunidad educativa en las propuestas que se plantean, lo que permitirá también a los padres seguir la evolución de sus hijos y participar en el centro si lo desean. Además, considerando el volumen de uso de las redes sociales por parte del alumnado en la sociedad contemporánea, desarrollar nuevas perspectivas en relación con la utilidad de estos dispositivos contribuirá a un mejor uso de estos recursos, lo que será un factor muy favorable. De acuerdo con Rovira (2017, p. 56), los docentes de lengua castellana y literatura deben plantearse la utilización de las diferentes herramientas que tienen a su disposición, incluidas las más innovadoras, como las redes sociales, con la finalidad de ofrecer prácticas de promoción de la lectura que conjuguen las manifestaciones multimodales. Así, para este autor, el uso de la Web 2.0 y de todas las aplicaciones que han surgido en este entorno plantea un escenario para favorecer las prácticas de las competencias comunicativas, del análisis y la valoración del discurso en las que los alumnos puedan socializar entre sí (p. 57).

Hay que tener presente además que los docentes tenemos en la actualidad cubrir algunos objetivos relativos a la alfabetización mediática de los estudiantes (Vanderhoven, Schellens y Valcke, 2014, p. 124). Han de utilizarse de forma justificada las redes sociales y otras aplicaciones de la web 2.0 para trabajar la competencia mediática y adquirir el juicio crítico necesario para emplear estos recursos desde una perspectiva analítica y razonada que los lleven a mejorar sus conocimientos (p. 126). Si tomamos la definición dada por Pilar Carrera, la competencia mediática es el proceso «interpersonal, con el intercambio inter pares que ha encontrado su simulacro mediático en los conceptos de feedback, retroalimentación e interactividad» (2008, p. 77), por lo que los docentes tenemos la tarea de hacer partícipes a los alumnos de esta forma de interacción con fines didácticos.

Una preocupación recurrente de la educación literaria reside en la frecuencia con que los alumnos leen (Trujillo, 2010, p. 29; Pérez Parejo et al., 2018, 2019). En este sentido, la falta de interés por parte de los estudiantes que cursan las

etapas de educación obligatoria se erige como una de las realidades más preocupantes, o, al menos, una de la que más atención acapara por parte de los docentes. Si bien habitualmente se considera que el fomento de la lectura es una de las actividades que el docente de lengua debe de potenciar en el alumnado, se trata de una competencia transversal que, por consiguiente, debe desarrollarse desde todas las materias. De este modo, se pretende que lo propuesto en este trabajo sea aplicable a distintas disciplinas. Fomentar el hábito lector es una de las prioridades actuales que el sistema educativo debe perseguir porque es la vía de acceso a otros conocimientos, así como una actividad que favorece la participación del estudiante en su entorno social, al familiarizarlo con sus manifestaciones culturales (Trujillo, 2010, p. 32). La educación literaria requiere un planteamiento que tenga en cuenta los procesos cognitivos y motivacionales necesarios (Sevilla-Vallejo, 2018, p. 2). En este sentido, diversos estudios señalan el potencial de las redes sociales como espacios facilitadores de la lectura y la escritura (García y Martí, 2017; Burgess y Green, 2018). Asimismo, autores como Ramírez (2016) o Jones y Cuthrell (2011) indican que la utilización de las redes sociales puede favorecer la construcción de una marca personal, o identidad mediática, que se alinee con otros objetivos personales y profesionales.

Portafolio y coevaluación

En el apartado anterior, se ha señalado que la metodología colaborativa permite que los alumnos se impliquen en los talleres de lectura y escritura. De forma complementaria, el portafolio y la coevaluación también van a contribuir a adquirir las competencias generales y específicas de la asignatura universitaria en cuestión y podría emplearse para otras materias universitarias (Pinto, 2005). Tanto en el trabajo dedicado a comprender y aplicar una obra de Miguel Delibes como en el taller de escritura es muy importante que los alumnos trabajen de forma conjunta y con márgenes amplios para la creatividad que ofrecen la metodología colaborativa. Adicionalmente, este abordaje puede ser mejorado con herramientas que favorezcan la reflexión.

Por un lado, el portafolio nos permite organizar la materia a través de borradores donde es posible valorar el proceso de escritura. En este caso el portafolio va a componerse de:

**Portafolio grupal*

La materia se estructura en cuatro temas sobre conceptos narratológicos para que el alumno conozca los componentes necesarios para analizar y elaborar ficciones y su valor para la identidad (Historia, Voces, Relato y Narración); y un último tema dedicado géneros literarios de la literatura infantil y sus efectos educativos:

-Acción narrativa:

Portafolio de trabajo

Borrador 1, análisis de los contenidos de los temas 1 y 2.

Borrador 2, análisis de los contenidos de los temas 3 y 4 y propuesta de aplicación de los contenidos del tema 5.

Portafolio de evaluación

Entrega definitiva, texto revisado con los temas 1-5 y presentación en Youtube.

-Taller de escritura:

Portafolio de trabajo

Borrador 1: Guion 1 (correspondiente al Tema 1. Historia), Versión 1, Guion 2 (correspondiente al Tema 2. Voces) y Versión 2.

Borrador 2: Guion 3 (correspondiente al Tema 3. Relato), Versión 3, Guion 4 (correspondiente al Tema 4. Narración) y Versión 4.

Portafolio de evaluación

Entrega definitiva, texto revisado con los Guiones 1-4 y el cuento definitivo.

Portafolio individual:

Portafolio de presentación y evaluación

Coevaluación y autoevaluación del Seminario en grupo reducido 1.

Coevaluación y autoevaluación del Seminario en grupo reducido 2.

En la asignatura, se trabaja el portafolio de trabajo, presentación y evaluación. Los portafolios de trabajo y portafolio de evaluación se detallan en el apartado de Métodos de evaluación. El portafolio de presentación se refiere a que los grupos escogerán una parte del trabajo que mostrar a los otros grupos, estos a su vez realizarán una coevaluación.

**Coevaluación*

Por otro lado, cuando los estudiantes toman parte de la propia evaluación resulta más rico el debate y la reflexión que pueden realizar y el docente dispone de indicadores para valorar el trabajo colaborativo. Para ello, a partir de los conceptos narratológicos vistos, se pide a los alumnos que valoren el trabajo de los demás grupos. A modo de ejemplo, se muestran preguntas relacionadas con el tema Voces:

- ▶ **1. Se han incorporado estudios académicos sobre la obra del autor.**
- ▶ **2. Se analiza adecuadamente el papel del narrador.**
- ▶ **2. Se describen adecuadamente los tipos y las facetas de los personajes presentes en la obra.**

Se realizará mediante Google drive y se busca que los alumnos coevalúen y el profesor evalúe su trabajo con comentarios constructivos por escrito. En los seminarios en grupo reducido, los grupos expondrán sus borradores y entre todos se comentarán sobre los comentarios escritos y las posibilidades de mejorar.

Resultados

Todavía no disponemos de los resultados del Proyecto de Innovación Docente del curso 2022-2023, por lo que se aportan los resultados del proyecto de 2021-2022. Los alumnos realizaron trabajos escritos, que expusieron mediante presentaciones PowerPoint y Canva y en formato Booktube. Se presentan una muestra de resultados:

4. PERSONAJES NIÑOS

"LAS RATAS"

→ La vida de estos personajes es muy precaria, dura pero a la vez tranquila.



PERSONAJES

El nini

->Entre 10 y 12 años de edad

->Su función es dar un punto de rebeldía

El ratero

Inteligente, trabajador y solitario pero querido por todo el pueblo

ARGUMENTO

Muy simple, cuenta la historia de estos dos personajes que viven en una cueva a los alrededores de un pueblo

5. OTROS PERSONAJES

LOS SANTOS INOCENTES

PACO, EL BAJO
Es un buen hombre sumiso y que siempre trata de satisfacer los deseos de Iván, obediente y generoso, sirviendo para el cortijo para dar de comer a su familia

SEÑORITO IVÁN
Apasionado por la caza, es descrito en la obra de Delibes como un personaje arrogante y egocéntrico. El comportamiento s de total autoridad, desprecio y superioridad ante su familia.

RÉGULA
Es una mujer que se preocupa por el bienestar de su familia y, en especial, de sus hijos, de los cuales desea que estudien y consigan una vida más llevadera que la suya como campesina.



Imágenes de las presentaciones realizadas por los alumnos

En estas imágenes se puede observar cómo los alumnos sintetizan en sus presentaciones aspectos propios del texto, como son las voces y el relato. Los alumnos han analizado a partir de los conceptos narrativos y de las lecturas de clase. Estos se han aplicado al aula a través de las mimesis de Ricoeur. Finalmente, se han realizado exposiciones mediante ppt y canva y a través de Youtube: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6Fjz5uXRKL9Uwx0eltbJYoM6SpMHjpZY> En estas exposiciones dieron síntesis de sus interpretaciones y de la metodología para acercar la obra escogida al aula. Esto se puede observar en las siguientes diapositivas, donde las alumnas analizan el conflicto de la obra y lo aplican para que sus alumnos de primaria puedan entenderlo:

NARRACIÓN

Tema 1

Sentimiento de reemplazo por su hermana pequeña.



Niveles lingüísticos 2

VERBOS: Calla, quita, vete...
ADJETIVOS: Pesado, torcido...
SUSTANTIVOS: mierda, callo...

Desde que ha venido la hermanita tiene unos prontos que qué sé yo.

- Simil
- Antitesis

1ª ACTIVIDAD (Segunda parte)

- Lectura de los tres fragmentos seleccionados.
- Reflexión guiada por el profesor para extraer el tema principal (celos) con ayuda de preguntas:
 - ¿Cómo actúa Quico cuando su madre le pillta haciendo travesuras?
 - ¿Por qué Quico dice "A ti no te pegan, Cris"?
 - ¿Cómo se siente Quico en el primer fragmento?
 - ¿Cómo se comporta la madre con Quico en el primer fragmento? ¿Qué lenguaje usa?
 - ¿Cómo se comporta la madre con Quico en el tercer fragmento? ¿Qué lenguaje usa?
 - ¿Habéis notado algún cambio en la madre?

En estas imágenes relacionadas con *El príncipe destronado*, se ve la forma con la que los alumnos relacionan el tema con el trabajo de los niveles lingüísticos del léxico, al pedir al alumno que se fije en el lenguaje concreto, y de la sintaxis, al pedir explicaciones sobre oraciones, y cómo lo llevan luego a la experiencia del alumno.

Asimismo, el proyecto tuvo como resultado la colaboración con la Fundación Miguel Delibes. Fernando Zamácola, su director, impartió una sesión formativa a los alumnos.



Finalmente, se consultó la satisfacción del alumnado y se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuestionario de satisfacción sobre las actividades



Se puede observar que predomina la valoración “bastante”, con lo que podemos valorar de manera cualitativa que los alumnos apreciaron el trabajo hecho y, por ello, se ha organizado un nuevo proyecto para este curso, del que esperamos poder ofrecer resultado en una futura publicación.

Bibliografía

- ALONSO TAPIA, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (extraordinario), 63–93.
- BAJTIN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- BARKLEY, E.F., CROSS, K.P., Y MAJOR, C.H. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass.
- BERRELLEZA REYES, C., OSUNA MARTÍNEZ, I., SALAZAR SOTO, D.Y., Y RUIZ XICOTENCATL, J. (2016). Estrategia colaborativa para lograr motivación y competencias en microbiología. Caso: podología UAS. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 388–405.
- BURGESS, J., Y GREEN, J. (2018). *YouTube: Online video and participatory culture*. John Wiley & Sons.
- COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN (15 de julio de 2003). Orden de 1 de julio de 2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se dispone la publicación del Acuerdo 19/2003, de 30 de enero, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Salamanca. *Boletín Oficial del Estado*, 2003(168), 27471–27503.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2003-14083
- COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN. (11 de mayo de 2011). Acuerdo 38/2011, de 5 de mayo, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Salamanca. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 2011(90), 36194–36219.
<https://sid.usal.es/idocs/F3/LYN16165/16165.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA, E INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Anaya.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN (8 de mayo de 2015). Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 2015(86). 32481–32984.
- CORTES GENERALES DE ESPAÑA (10 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 2013(295), 97858–97921.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- CORTES GENERALES DE ESPAÑA (30 de diciembre de 2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 2020(340), 122868–122953.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- FILGUEIRA ARIAS, C., Y GHERAB MARTIN, K. (2020). Aprendizaje en trabajo colaborativo: La coevaluación a través de la revisión colaborativa. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(3), 135–141.
- GÁMEZ-PÉREZ, C. (2021). "Diario de un cazador", de Miguel Delibes. En I. Arellano Torres y M. Insúa Cereceda (Coords.), *Ecología y medioambiente en la literatura hispánica* (pp 133–141). Instituto de Estudios Auriseculares-IDEA.
<https://doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6784>
- GARCÍA CARCEDO, I.V. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y textos*, (33), 49–60.

- GARCÍA CARREÑO, I.V. (2008). Propuesta para promover el aprendizaje colaborativo y su aporte a los salones de clases divergentes. *IX Encuentro Internacional Virtual Educa Zaragoza*.
<https://recursos.educoas.org/publicaciones/propuesta-para-promover-el-aprendizaje-colaborativo-y-su-aporte-los-salones-de-clases>
- GARCIA VIDAL, P.; MARTÍ CLIMENT, A. (2017) Formación y aplicación didáctica de las TIC en proyectos para trabajar la lengua y la literatura. En *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red* (pp. 777–788). Editorial Universitat Politècnica de València.
- GILLIES, R.M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian journal of teacher education*, 41(3), 3–30.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (3 de enero de 2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 2015(3), 169–546.
<https://tinyurl.com/q6agrpo>
- JONES, T., y CUTHRELL, K. (2011). YouTube: Educational potentials and pitfalls. *Computers in the Schools*, 28(1), 75–85.
- KIDD, D.C., y CASTANO, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380.
- MACINTYRE, A. (2007). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. Notre Dame University Press.
- MARCEZ RODRÍGUEZ, V.J. (2018). *Proyecto Docente e Investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura* [inédito]. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación.
- MARTÍN VEGAS, R.A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- MARTÍN VEGAS, R.A. (2022). Educomunicación y ODS en la didáctica del comentario de texto. En C. López Esteban (Ed.) *Los ODS: avanzando hacia una educación sostenible: modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 175–184). Ediciones Universidad de Salamanca.
- MARTÍNEZ ALBARRÁN, R. (2016). *Importancia de la comprensión lectora en formación profesional. Un marco teórico para la enseñanza* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Rey Juan Carlos.
- NIKOLAJEVA, M. (25 de agosto de 2016). Navigating Fiction: Cognitive-Affective Engagement with Place in Children's Literature. *Breac. A Digital Journal of Irish Studies*.
<https://breac.nd.edu/articles/navigating-fiction-cognitive-affective-engagement-with-place-in-childrens-literature/>
- PALOMARES, D., y CHISVERT, M.J. (2016). El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378–395.
- PÉREZ-PAREJO, R., GUTIÉRREZ-CABEZAS, Á., SOTO-VÁZQUEZ, J., JARAÍZ-CABANILLAS, F.J., y GUTIÉRREZ-GALLEGO, J.A. (2018). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 17(2), 67–81.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1714
- PÉREZ-PAREJO, R., GUTIÉRREZ-CABEZAS, Á., SOTO-VÁZQUEZ, J., JARAÍZ-CABANILLAS, F.J., y GUTIÉRREZ-GALLEGO, J.A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigaciones bibliotecológicas*, 33(79), 119–147.
<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>

- PINTO CAÑÓN, G. (2005). Apoyo al aprendizaje activo de los alumnos en el nuevo marco educativo. *Revista Industria XXI*, 8, 45–49.
- RAMÍREZ, M.I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *RaXimhai*, 12(6), 537–546.
- RICOEUR, P. (1990). *Historia y verdad*. Encuentro.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Trotta.
- ROVIRA, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55–72.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/62755/1/2017_Rovira-Collado_ISL.pdf
- SEVILLA-VALLEJO, S. (2018). La aventura interminable. *Cálamo FASPE*, 66, 1–10.
- SEVILLA-VALLEJO, S. (2022). La acción narrativa como metodología para fomentar una lectura implicada. En Y. González Plasencia e Itziar Molina Sangüesa (Eds.), *Enfoques actuales en investigación filológica* (pp. 454–465). Peter Lang.
- TRUJILLO, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 1, 28–38.
- VANDERHOVEN, E., SCHELLENS, T., Y VALCKE, M. (2014). Educating Teens about the Risks on Social Network Sites. An intervention study in Secondary Education. *Comunicar*, 22(43), 123–132.
- ZARZAR, C. (2010). *Planeación didáctica por competencias*. Didaxis Estudios Superiores.

Resumen.

La acción narrativa es un método de análisis literario que fomenta que el alumno haga uso operativo de los niveles lingüísticos y, entre otros conceptos, el arco mimético de Paul Ricoeur para realizar una reflexión personal. Este trabajo presenta una justificación legal y un planteamiento teórico para abordar la literatura desde la acción narrativa en el aula de magisterio, de forma que los alumnos trabajen en el lenguaje de forma operativa y se relacionen de forma personal con la lectura. Se aplica a la obra de Delibes porque ofrece a los alumnos un reto de acercarse a la riqueza lingüística y temática de sus narraciones y adaptarlas a su aula y comunicar, utilizando las redes sociales, sus resultados en formato Booktube. Finalmente, se pueden apreciar los resultados que generan los alumnos respecto de los niveles léxico, sintáctico y textual y su nivel de satisfacción.

Palabras clave. Análisis literario; Niveles lingüísticos; Acción narrativa; Redes sociales.

Abstract.

Narrative action is a method of literary analysis that encourages the student to make operational use of linguistic levels and, among other concepts, Paul Ricoeur's mimetic arc for personal reflection. This paper presents a legal justification and a theoretical approach to approach literature from narrative action in the teacher training classroom, so that students work on language in an operative way and relate personally to reading. It is applied to the work of Delibes because it offers students a challenge to approach the linguistic and thematic richness of his narratives and adapt them to their classroom and communicate, using social networks, their results in Booktube format. Finally, the results generated by the students regarding lexical, syntactic and textual levels and their level of satisfaction can be appreciated.

Key-words. Literary analysis; Linguistic levels; Narrative action; Social networks.

Santiago Sevilla-Vallejo
Universidad de Salamanca
santiagosevilla@usal.es