



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Calvo Valios, Virginia

Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y
aprendizaje del español como segunda lengua

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 7, 2011, pp. 123-135

Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259122665010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CALVO VALIOS, Virginia (2011): "Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua", *Ocnos*, 7, 123-135. ISSN: 1885-446X.

Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua¹

Virginia Calvo Valios
Universidad de Zaragoza

PALABRAS CLAVE:

Discurso literario, adolescentes inmigrantes, respuestas lectoras, cultura escrita.

KEYWORDS:

Literary discourse, immigrant teenagers, reading responses, literacy.

RESUMEN:

A partir del análisis de las respuestas lectoras de los jóvenes inmigrantes objeto del estudio, y asumiendo el supuesto que la lectura literaria forja nuestras identidades (Barthes, 1979; Bruner, 2002; Larrosa, 2003; –entre otros–); en esta investigación nos centramos en analizar y reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el discurso literario como un medio para la (re) construcción de las identidades de los adolescentes inmigrantes.

Para ello, nos nutrimos de las teorías sociológicas de la educación literaria y de la vertiente emocional de la literatura (Petit, 1999, 2001, 2008, 2009); la teoría transaccional de Rosenblatt (2002) y la corriente teórica de las respuestas lectoras (Sipe, 2000, 2010). Por otra parte, seguimos la noción de distancia de Lewis (2000) y las ideas de Meek en relación a la literatura como un andamiaje de acceso a la cultura escrita. A este respecto, las investigaciones de Emilia Ferreiro (1999, 2001, 2008) sobre la escritura como marca de identidad, y desde las teorías de Freinet (1973) en relación al texto libre, nos llevan a analizar las posibilidades del blog como herramienta dinamizadora para la lectura y la escritura.

ABSTRACT:

In the light of the analysis of the reading responses of young immigrants – the targets of the study – and assuming that literary reading builds up our identities (Barthes, 1979, Bruner, 2002; Larrosa, 2003, –among others–); in this research we focus on analyzing and reflecting on the possibilities that the literary discourse offers as a means of (re) constructing immigrant students' identities in the processes of receiving and learning Spanish as a second language.

For this purpose, we draw inspiration from the sociological theories on literary education and the emotional approach to literature (Petit, 1999, 2001, 2008, 2009), Rosenblatt's transactional theory (2002) and the reading responses theoretical trend (Sipe, 2000, 2010). Moreover, we draw on Lewis's concept of distance (2000) and Meek's ideas regarding literature as a scaffold to access literacy. Emilia Ferreiro's investigation on writing as an identity marker and Freinet's theories regarding the free text leads us to create a blog and to analyse its possibilities as a stimulating tool for reading and writing.

1. Introducción: propósito del estudio

Nuestra actual sociedad multicultural se caracteriza por modos híbridos de hablar y escribir que incluyen la mirada y las imágenes, así la cultura escrita se adapta a los nuevos contextos y géneros emergentes. Sin embargo, nos encontramos en una sociedad en estado de crisis de los puntos de referencia, donde la irrupción de los medios de comunicación audiovisuales ha contribuido a satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos ofreciendo otros canales de formación del imaginario colectivo. En este sentido, Bruner nos propone contra la larga noche gris:

He tratado de demostrar que la función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto. He empleado el término «subjuntivizar» para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación. La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris (Bruner, 2004:160).

* Fecha de recepción: 18/01/2011
Fecha de aceptación: 24/03/2011

¹ Este trabajo que se presenta se enmarca en la tesis doctoral –próxima a su finalización–: "El discurso literario: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua". Directora: Rosa Tabernero Sala. Universidad de Zaragoza, España.

En la misma línea, encontramos las teorías de Michèle Petit (2001:31) para quien:

Una ciudadanía activa, no hay que olvidarlo, no es algo caído del cielo, es algo que se construye. La lectura puede ayudar (...): acceso al saber, apropiación de la lengua, construcción de sí mismo, ensanchamiento del horizonte de referencia, desarrollo de nuevas formas de sociabilidad (Petit, 1999:105).

Asimismo, Larrosa (2003: 198) parte del supuesto de que si el mundo se construye a partir del lenguaje y si nosotros no somos más que el sentido que nos damos a nosotros mismos y a lo que nos pasa, «la lectura es un trabajo con y sobre el lenguaje, con y sobre el sentido», que conduce a la transformación de nuestra manera de ser en el mundo y, con ella, del mundo mismo. Así, la lectura ofrece aperturas y posibilidades.

Cada uno de nosotros está en el lenguaje. Y está en la narración. Hemos oído y leído historias y hemos aprendido cómo la identidad de una persona se construye narrativamente. Cada uno de nosotros se encuentra ya inmerso en estructuras narrativas (Larrosa, 2003: 617).

Por lo tanto, si «aprender a andar por el mundo imaginario, ayuda a andar por el mundo real» (Salinas, 2002:114), y si la lengua es un pasaporte para encontrar un lugar en la sociedad, nos integramos en la medida en que dominamos el lenguaje (Petit, 2001:114).

El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto a lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino (Petit, 2001:114).

Estas reflexiones nos llevan a analizar las necesidades del alumnado inmigrante relacionadas no sólo con el aprendizaje del español, sino también en cuanto a la adquisición de los modelos

y referentes culturales de la sociedad receptora. A este respecto, Pilar García (2004) en «La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas» señala que:

Los alumnos inmigrantes pueden alcanzar una competencia comunicativa en la segunda lengua en un tiempo relativamente corto, pero necesitan ampliar considerablemente este tiempo de aprendizaje cuando hablamos de la adquisición de materias escolares. Muchos de los referentes que aprenden están totalmente alejados de su universo cultural, y por tanto de sus intereses. No hay que dar por hecho que los alumnos inmigrantes vayan a sentir interés y curiosidad por referencias alejadas a ellos, si desde el principio no se da la oportunidad para que puedan intervenir mostrando su desconocimiento sobre estos referentes, y se les ofrezca la oportunidad de hablar de sus vínculos afectivos, en este caso literarios (García, 2004).

El proceso migratorio, aunque se adopta porque se considera que aporta mejoras, conlleva enormes tensiones y pérdidas que producen desorientación y aislamiento. El reto del joven es encajar en su mundo interior el proyecto migratorio emprendido por su familia y, para ello, se activa todo un proceso de reorganización y (re) cuperación de su identidad.

El duelo migratorio², durante el periodo de la adolescencia, supone la reelaboración de vínculos y el cuestionamiento de patrones que se han construido durante la infancia, así como la deconstrucción de significaciones y recomposición de valores. El adolescente inmigrante para adaptarse al país de acogida, necesita crear nuevas construcciones de la realidad, encontrar sentido a sí mismo (¿quién soy?), y conciliar dos mundos: el mundo del país de origen y el mundo del país de acogida.

Cuando uno ha sido criado en una lengua y una cultura determinadas, y luego ha tenido que crecer en otras, la capacidad de simbolizar puede haber sufrido daños. Por ello es necesario

² ATXOTEGUI, J. Director del Servicio de Atención Psicopatológica y Psicosocial a los Inmigrantes y Refugiados "Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y social" *A tu salud* 2000.

encontrar formas de comunicar una con otra, de conciliar una con otra (Petit, 1999:94).

Por todo ello, el joven adolescente necesita elaborar sentidos, construir otro espacio y tiempo, simbolizar su mundo interior. Así, concebimos la necesidad de la literatura para la formación del individuo en la línea que propone Rosenblatt (2002:205):

La literatura puede desempeñar un importante papel en el proceso por medio el cual el individuo se asimila al patrón cultural. Tal como el niño y el adolescente adquieren imágenes de conducta y formas de pensar y sentir a partir de las acciones y las vidas de quienes los rodean, los lectores pueden asimilar esas imágenes de la experiencia que les ofrecen los libros, al compartir emociones e ideas del poeta, al participar en la vida de los seres creados por el novelista (...). Muchas veces el niño y el adolescente aprenden de los libros la respuesta emocional culturalmente apropiada a ciertos tipos de situaciones o de personas. De modo similar, ellos pueden absorber de la lectura ideas acerca de la clase de comportamiento o tipos de logros que se valoran, y adquirir los criterios morales a seguir en diversas circunstancias (Rosenblatt, 2002:211).

En esta investigación nos proponemos analizar y reflexionar sobre las posibilidades que puede ofrecer el discurso literario como un medio para la (re)construcción de las identidades de los jóvenes inmigrantes en el contexto educativo de la Educación Secundaria Obligatoria.

En este sentido, los objetivos del estudio se concretan en:

- Diseñar un itinerario textual constructor de identidades que incida en el análisis de los modelos culturales de la sociedad de recepción (Tabernero y Mora, 2008), y que propicie la apertura a otros espacios y lugares en los que la propia identidad se pueda reconstruir por medio de y a través de la metáfora (Ricoeur,

1975) como una manera de mirar el mundo, de reescribir la realidad.

- Proponer un paradigma metodológico (Chambers, 2007, 2008, 2009) de lectura y escritura que facilite la construcción de identidades a través del discurso literario.
- Y establecer un marco de categorías conceptuales a partir del análisis de las respuestas lectoras de los adolescentes inmigrantes.

2. Del enfoque emocional de la lectura literaria a las respuestas lectoras del adolescente inmigrante

Nuestro marco teórico se nutre, por una parte, del pensamiento narrativo de Bruner:

¿Por qué es tan esencial la narración, por qué la necesitamos para definirnó? El regalo de la narración parece ser nuestro modo natural de usar el lenguaje para caracterizar las cosas en una cultura humana. Ninguno de nosotros conoce la historia evolutiva, tan sólo su ascenso y supervivencia. Pero lo que sí se sabe es que la narración es irresistible como una forma de darle sentido a la interacción humana. A través de la narración creamos y recreamos la identidad, el yo es un producto de nuestra narración (de nuestro modo de hablar y de escribir) (Bruner, 2002:85).

Por otra parte, de la noción de lectura distanciada de Lewis (2008) en su obra *La experiencia de leer*. Este estudio paradigmático comporta uno de los aspectos más relevantes para nuestra investigación, la manera en que el lector se proyecta en el texto, se aleja de él o se acerca. Nuestro tercer ámbito teórico, se configura desde las teorías sociológicas de Rosenblatt (2002), Larrosa (2003), Petit (1999, 2001, 2008, 2009), Chambers (20007, 2008, 2009), Meek (2004) —entre otros. Desde este punto de vista, nos interesa el enfoque emocional de la literatura, por ello, las

investigaciones de Petit sobre la lectura literaria como cultura reparadora en situaciones de crisis: una cultura del libro creadora de sentidos y reforzadora de identidades.

La curiosidad, la necesidad de narrar, de decir con palabras lo que vivenciamos, la exigencia poética son compartidas por todos. Es vital poder dar forma al mundo que nos rodea, nombrar la realidad, así como a nuestros escenarios interiores. Las palabras que encontramos en los libros ayudan a transformar lo extraño en habitable. En este sentido, consideramos que en la adolescencia —etapa crucial en la que se percibe con mayor claridad el descubrimiento y la construcción del sí mismo— el discurso literario puede actuar como una pantalla que le permita al joven adolescente poner en distancia emociones, tamizar miedos, apropiarse de palabras y abrirse hacia otros espacios de pertenencia.

En la lectura hay otra cosa más allá del placer, que es del orden de un trabajo psíquico, en el mismo sentido que hablamos de trabajo de duelo, trabajo de sueño o trabajo de la escritura. Un trabajo psíquico que nos permite volver a encontrar un vínculo con aquello que nos constituye, que nos da lugar, que nos da vida (Petit, 2001:70).

A este respecto, la teoría transaccional de Rosenblatt (2002) es clave ya que la lectura supone una interacción recíproca (transacción) entre texto y lector, el lector elabora significados vinculando al discurso literario sus emociones y experiencias. El texto de Rosenblatt, dentro del marco de la corriente teórica de las Respuestas Lectoras, nos permite analizar el papel del lector no sólo en el proceso y la evocación que ocurre durante la lectura, sino a lo que sucede después de la lectura. Para ello, recurrimos a las investigaciones anteriores que analizan las respuestas lectoras en la discusión literaria en el aula (Sipe, 2000, Arizpe y Styles, 2004; Silva-Díaz, 2006). A

partir de la revisión de la propuesta de categorías conceptuales de Sipe (2000 y 2010): categoría analítica, intertextual, personal, transparente y performativa; estableceremos un marco de categorías que nos permitan analizar las respuestas lectoras de los adolescentes inmigrantes.

Con todo ello, nuestros supuestos de trabajo se refieren a la lectura literaria como:

- Un espacio de (re) construcción
- Una apertura cultural
- Un encuentro y diálogo con «El Otro» en el sentido de compartir, sorprenderse y/o deleitarse con los universos de sentido que otros han construido y dejar que formen parte del joven inmigrante
- La lectura literaria como un andamiaje de acceso a la cultura escrita. Según Larrosa (2003:627) «el proceso de leer y escribir será un movimiento donde la identidad se hace, se deshace y se rehace»

3. Diseño de la investigación

3.1. Descripción del contexto de la investigación

En los últimos años los centros docentes de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Aragón³ vienen recibiendo alumnos procedentes de distintos países que encuentran dificultades para adaptarse al funcionamiento del sistema educativo, derivadas de las diferencias idiomáticas y culturales. La integración social de este alumnado exige la adopción de medidas para facilitar su escolarización, para promover el aprendizaje de la lengua y cultura de acogida. En la comunidad de Aragón se opta por un modelo integrado y se orienta a que las medidas de separación del joven respecto a su grupo de referencia —aulas de español— sean transitorias y el tiempo mínimo. Así, el marco normativo para las aulas de español establece los siguientes objetivos:

³ Resolución de 29 de mayo de 2007 de la Dirección General de política educativa por la que se aprueba, con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad "aulas de español para alumnos inmigrantes" en los centros de educación infantil, primaria y secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.

- Que el alumnado inmigrante adquiriera las competencias comunicativas y lingüísticas básicas
- Asistirán a clase los alumnos inmigrantes con un dominio del español inferior al B1 del MCER durante un máximo de 8 horas a la semana de español
- El máximo de estancia en el aula será de 2 cursos escolares
- La necesidad prioritaria es la adquisición del español específico que le posibilite seguir las clases ordinarias de las diferentes áreas curriculares
- Al incorporarse un alumno nuevo se le matriculará en el curso que le corresponde por edad

En este contexto se ubican las aulas de español de esta investigación: 5 aulas de español de diferentes centros educativos que cuentan con un alto porcentaje de alumnado inmigrante – en uno de los centros el 90% es alumnado de origen extranjero.

Se formaron 5 grupos de lectura constituidos por 6 u 8 alumnos inmigrantes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años, de diferentes lenguas y culturas de origen, con niveles A2 del MCER, y muchos de ellos alcanzando el nivel B1 a lo largo del estudio. Perfiles de adolescentes que residen en España desde hace 9 meses y algunos de ellos llevan ya 2 años, asisten entre 3 y 8 horas a la semana a las clases de español del instituto, la mayoría matriculados en 2º y 3º de la ESO, y otros en 4º de la ESO.

Nuestros grupos meta objeto del estudio son adolescentes que han emigrado en plena adolescencia con su familia o para reunirse con ella. El elemento diferencial es el cambio drástico de panorama vital, llegan al sistema educativo sin conocer la lengua, les afecta comprobar que sus compañeros y compañeras de clase no parecen ser iguales a ellos aunque tengan la misma edad, y entran a un entorno completa-

mente desconocido. Recordemos que al mismo tiempo manifiestan cambios físicos, emocionales, diferencias que se expresan a través del pensamiento y de sus sentimientos. Se advierte en ellos una necesidad de distanciarse del mundo de los adultos, y sin embargo reclaman la escucha y el afecto que estos les puedan prodigar. Jóvenes que necesitan aprender el español para integrarse en la sociedad, para reconstruir su identidad personal, para continuar con su aprendizaje académico, y para asimilar las maneras de pensar de la comunidad receptora en la que crecen, se forman y viven. A este respecto, consideramos que un modo de comprender quién se es y quiénes son los otros, es narrarse. Su identidad, que está en construcción, puede hacerse tangible y trascender a través del acto de narrar.

3.2. Metodología de la investigación

Nuestra metodología de investigación se sitúa en una orientación eminentemente cualitativa, longitudinal y de tipo etnográfico. La razón de ello radica en que esta aproximación permite estudiar el desarrollo de procesos, centrarse en los participantes, en sus representaciones y en cómo crean contextos significativos. Los instrumentos que aporta la etnografía (Cambra, 2003) nos ayudan a estudiar la relación que se genera entre el lector inmigrante y el texto literario; nos interesa descubrir qué experimentan los jóvenes inmigrantes con los textos literarios en relación a la construcción de sus identidades. Asimismo, las creencias de los participantes: alumnos y profesores colaboradores. Esto nos permite triangular los datos y obtener una interpretación más precisa y holística del objeto de estudio.

Metodológicamente nos centramos en el análisis de las respuestas lectoras y las producciones escritas de los grupos de lectura ante el itinerario propuesto. Así pues, para ser coherentes con estos presupuestos, los datos

principales se recogieron mediante las siguientes herramientas: grabaciones en audio, observación participante, notas de campo, cuestionarios semia-biertos, entrevistas semiestructuradas, producciones escritas de los alumnos en el blog y producciones escritas de los alumnos a través del correo electrónico.

3.3. Selección del corpus

Resultaría erróneo, tal y como explica Petit (2001: 26), pensar en términos de «necesidades» o «expectativas», ¿cómo conocer las verdaderas expectativas y necesidades del lector adolescente inmigrante? Sin embargo, en el mundo editorial existe una tendencia por parte de autores y editores al didactismo y al deseo de situarse en los terrenos de interés para el lector adolescente. Y en los últimos años, se añade el gran apogeo de lecturas de obras de otras culturas con la intención de desarrollar la competencia intercultural del lector inmigrante.

Para la selección del corpus seguimos, por una parte, las aportaciones de Petit (2009:297) en *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, quien se refiere al desvío poético como una necesidad antropológica y psíquica, la distancia y la transgresión que proporciona la metáfora para objetivar la historia personal y construir sentidos. Para ello, consideramos crucial el espléndido estudio de Paul Ricoeur (1975) *La metáfora viva*, en el que apunta hacia una teoría más discursiva que nominal de la metáfora en cuanto a que el tropo comporta una información que re-describe la realidad.

Por una parte, la poesía, en sí misma y por sí misma, hace pensar en el esbozo de una concepción «tensional» de la verdad; ésta recapitula todas las formas de «tensiones» dadas a conocer por la semántica: tensión entre sujeto y predicado, entre interpretación literal y metafórica, entre identidad y diferencia; luego, las reúne en la teoría de la referencia desdoblada; por último,

las hace culminar en la paradoja de la cópula: ser-como significa ser y no ser. Por este giro de la enunciación, la poesía articula y preserva, en unión con otros modos de discurso, la experiencia de pertenencia que incluye al hombre en el discurso y al discurso en el ser (Ricoeur, 1975:424).

Asimismo, la propuesta de: Rosenblatt (2002), Rodríguez Almodóvar (2006), Bettelheim (1976), Chambers (2007 y 2008), Tabernero (2004, 2007 y 2008), Dueñas (2004), Morgado (2006).

(...) la selección de los textos debe privilegiar su multivocidad, su plurisignificatividad y su apertura (Larrosa, 2003: 544).

Incorporamos, también, las orientaciones de Larrosa (2003: 544) —quien frente al dogmatismo de la novela— propone escenarios y personajes que no remitan a la realidad inmediata, al contexto concreto y cotidiano, lugares en los que la imaginación pueda proyectarse y el lector ponerse en relación con lo impensable.

En este sentido, tratamos de diseñar un corpus favorecedor de una lectura activa y creativa en el que el libro haga su propio trabajo (Chambers, 2008:47), un itinerario que busca la colaboración y complicidad del bagaje literario del lector como estrategia discursiva. Para ello, han sido claves los estudios del profesor Mendoza (2004) en relación a la formación de la competencia lecto-literaria:

Desde la teoría de la recepción se ha insistido en que la literatura supone una transformación del lector; explícitamente U.Eco (1983) afirma que «un texto quiere ser una experiencia de transformación para el lector, de modo que tras la lectura sea ya un lector con nuevas experiencias, con nuevos conocimientos». Esta idea puede enlazar con la afirmación de J. Dewey (*Art as experience*, 1934), «lo estético es considerado como la experiencia básica de todas las funciones más altas en el desarrollo de la vida humana» y, por tanto, «la experiencia del arte es la más universal

del lenguaje y el modo más libre de comunicación». En todo planteamiento didáctico, quizá conviniera tener muy presentes estas ideas, para enlazarlas con el supuesto de que el texto enseña a leer al lector, para hacer de cada lectura un acto de formación (Mendoza, 2004).

Con todos los grupos se ha llevado el mismo itinerario de lectura en sesiones de una hora a la semana, y se ha ido modificando en función de las respuestas de los alumnos. Así pues, a partir de las hipótesis de la investigación en relación a criterios culturales y estéticos, citaremos —a modo de muestra—: *Cuentos al amor de la lumbre*, de Rodríguez Almodóvar, A. (1983): se seleccionaron: *Yo dos y tú uno*, *Juan el de la vaca*, *El zapatero y el sastre* y *La mano negra*. *El mancebo que se casó con una mujer muy fuerte y brava* en la versión de Don Juan Manuel. *Bestiario de greguerías* de David Vela, (2007). La lectura de «Loba» y de «El cumpliemuertes» de *Cuando de noche llaman a la puerta*, Xavier Docampo, (2001). Las fábulas de *Piramo y Tiste*, y *Apolo y Dafne* en la adaptación de Laurence Guillot (2007): *Metamorfosis de Ovidio*. Una selección de los poemas de Pablo Neruda e Isidor Ferrer, (2006) en: *El libro de las preguntas*. Las lecturas fragmentadas de: *Mi familia* (2006) de Daniel Nesquens y *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo (2004).

Una revisión del itinerario nos conduce a incorporar textos desde los criterios de la oferta intercultural, títulos como: *El león Kandinga* (2009) de Boniface Ofogo e ilustraciones de Elisa Arguilé, *Cena de rua* (1999) de Angela Lago y *Emigrantes* (2007) de Shaun Tan.

3.4. Del círculo de la lectura a la escritura libre en el blog

El paradigma metodológico de Chambers (2007 y 2008) nos ha facilitado la creación de un círculo para la lectura potencialmente significativo y constructor de sentidos. Este autor toma las teorías del lenguaje de

Vygostky y Bruner para construir un círculo con diferentes actividades y funciones de los agentes implicados en el proceso de lectura. La conversación literaria se convierte en un rico «proceso dinámico de recreación» en el que todo puede ser «honorablemente comunicable». Para ello, este investigador busca, experimenta y finalmente propone un repertorio de preguntas que ayudan a los lectores a hablar de sus lecturas. De este modo, nace el enfoque «Dime» que sugiere «la colaboración, el deseo del maestro de conocer lo que piensa el alumno y anticipa el diálogo conversacional en vez del interrogatorio» (Chambers, 2008:232).

(...) los niños son potencialmente —si es que no de hecho— todo lo que nosotros mismos somos, y que al contar sus propias historias y las lecturas de las historias de otras personas están «llamándose a ser». Al contar sus lecturas están activando sus potencialidades. Pero sólo cuando esa lectura es realmente suya y la comparten cooperativamente, y no es impuesta por alguien más (Chambers, 2008:227).

Así, la propuesta metodológica de lectura que hemos seguido con los grupos de lectura en las distintas sesiones, se concreta y sistematiza en las fases y actividades propuestas por «Dime», pero que han sido ampliadas y reformuladas en esta investigación con la incorporación de la escritura libre a través de la creación de un blog.

1ª.- Fase: la lectura en voz alta y la escucha. Concebimos la narración oral como una posibilidad de acercamiento de los jóvenes inmigrantes a la lectura literaria. Siguiendo las teorías de Emilia Ferreiro (1999:150), entendemos que la lectura en voz alta podría ser un acto iniciático y producir un «asombro deslumbrado» al joven inmigrante al escuchar al lector nativo —facilitador— leer en la lengua objeto de aprendizaje.

2ª.- Fase: la conversación literaria a partir del modelo de discusión del

enfoque *Dime*: ¿qué te ha gustado del texto?, ¿qué no te ha gustado?, ¿has encontrado algo extraño, nuevo?, y ¿te ha recordado a algo?

3ª Fase: la escritura. En colaboración con la profesora del aula de español en el curso académico 2007/08 creamos un blog que motivó a los alumnos a escribir, a contar sus experiencias y sentimientos, un foro de difusión de sus inquietudes e intereses. En la sección que nosotros más trabajamos: «Leemos y pensamos, nada menos», no sólo permitió a los adolescentes inmigrantes escribir sobre lo que pensaban y sentían después de la lectura de los textos literarios que llevamos al aula; sino que favoreció la comunicación e interacción con otros institutos que estaban leyendo algunos de los mismos textos como fue el caso de *Las Metamorfosis de Ovidio*, y escribieron sobre su experiencia de lectura. A este respecto, la profesora colaboradora expresaba en una entrevista:

La sección de blog ha sido muy positiva porque pasaban a la escritura, a otro nivel de reflexión diferente del oral, utilizaban el español para expresar por escrito cosas muy significativas, que además iban a ser leídas por otra gente, de aquí y en sus países, una experiencia digna porque importa lo que piensan y lo que sienten, y además es escrito y divulgado en un medio como Internet (Mª Jesús de Miguel. Aula de español, IES. Ramón y Cajal, 2008).

Siguiendo esta línea, nos propusimos por una parte, profundizar y analizar las posibilidades que ofrece el blog como herramienta y soporte para dinamizar la lectura y la escritura libre (al modo del texto libre de Freinet) de los jóvenes inmigrantes. Por otro lado, investigar sobre la escritura como marca de identidad (Ferreiro, 1999, 2001, 2008; Ong, 1987; Olson, 1998). Para ello, después de la conversación grupal, los jóvenes inmigrantes —de manera voluntaria— utilizan el blog como plataforma para su escritura.

4. Algunos indicadores para la selección de un itinerario constructor de identidades

(...) cuando, (...), leemos obras de imaginación nos interesa mucho menos modificar nuestras propias opiniones —aunque, desde luego, a veces su lectura pueda tener este efecto— que participar plenamente en las opiniones —y, por tanto, también en las actitudes, en los sentimientos y en la experiencia total— de otras personas. ¿Acaso alguien que esté en sus cabales intentaría dirimir la polémica entre el materialismo y el teísmo leyendo a Lucrecio y a Dante? Pero, en cambio, ¿qué persona dotada de sensibilidad literaria no se deleitaría con lo mucho que sus obras pueden enseñarle acerca de la figura humana del materialista o el teísta? (Lewis, 2008: 87).

El análisis interpretativo de los datos obtenidos en el estudio, nos conduce a las teorías de Lewis (2008) a la hora de concretar indicadores para un itinerario constructor de identidades. Dos conceptos fundamentales en relación a la recepción de la obra: por una parte, el verbo «usar» el texto literario; por otra parte, «recibir» la obra literaria que se funde con la teoría transaccional de Rosenblatt: salir de nosotros mismos, dejar que el texto nos trabaje (al modo que explica Chambers, 2008), acceder a experiencias distintas a las nuestras, recibir el color, la textura, el sabor, el aroma de las palabras.

El que «usa» la obra quiere usar ese contenido: como pasatiempo para momentos de tedio o angustia, como mero ejercicio mental, como guía para construir castillos en el aire, o quizá, como fuente de la que extraer «filosofía de vida». En cambio, el que la «recibe» quiere detenerse en ese contenido, porque, al menos durante cierto tiempo, lo considera un fin en sí mismo.

(...), el que «usa» la obra nunca hace un uso pleno de las palabras, y, de hecho, prefiere las palabras que excluyen esa posibilidad. Le basta con captar el contenido en forma rápida y aproximativa, porque sólo le interesa usarlo para sus necesidades del momento (Lewis, 2008: 92-93).

En este sentido, la composición de la cubierta del *Libro de las Preguntas* (2006) invita a detenerse, mirar y apreciar el libro como objeto estético; y provoca en el grupo reflexiones y juegos con las palabras:

Transcripción antes de la lectura:

1. Inv.: ¿Qué pensáis que vamos a encontrar en este libro?
2. Zineb: Nos va a hacer preguntas y tenemos que contestar
3. Binta: Me gusta la portada
4. Inv.: ¿Qué os gusta de la portada?
5. Kadiatou: Me gustan los dibujos
6. Assiatou: Los dibujos //
7. Massa: Los peces // el pescador //
8. Assiatou: El pescador::
9. Zineb: Nosotros vamos a pescar preguntas
10. Assiatou: O ¿no?

(IES Lucas Mallada, Huesca. España)

El poder sugerente del diseño: las texturas, la iluminación, el paso del tiempo en los trazos de las letras del título, las figuras planas y casi simétricas; mueve los afectos de los lectores. La portada les permite generar inferencias y, a través del conocimiento compartido del grupo, construir significados y jugar con el lenguaje -en el caso de Zineb creando una metonimia. Es evidente que la riqueza poética de esta obra, la pregunta como invitación al conocimiento de nosotros mismos; ofrece una de las claves hacia ese itinerario constructor de identidades.

Por otra parte, a luz de los datos obtenidos en el estudio, tal vez no pueden faltar los clásicos, así nos lo recuerdan las palabras de Zineb: «el cuento como el de Píramo y Tisbe te da más ideas y más cosas así como lo que he escrito». En este sentido, el clásico ayuda a entender por qué estamos aquí y hacia donde vamos, (Calvino, 1992:14). Para ello, proponemos las adaptaciones tal y como las entiende Victoria Sotomayor: ajustando el texto al nivel de competencia literaria de unos receptores de edad y circunstancias distintas de aquéllos a quienes iba dirigido el texto original.

La exposición de pensamientos, sentimientos y emociones en relación a los

grandes temas de la humanidad, les conducen a la búsqueda de soluciones a conflictos generados por el texto que les llevan a escribir sobre su propia realidad. A este respecto, los clásicos seleccionados les facilitaron el desarrollo de conversaciones exploratorias generadas a partir de temas como: la muerte, la autoridad, el papel de la mujer en la sociedad, el miedo, el amor... Muchos de los jóvenes desconocían los textos clásicos aún siendo leyendas universales, pero les permitió interaccionar con las fábulas, reflexionar, emocionarse con el lenguaje literario, apropiarse de palabras y escribir sus propias historias o reescribir a partir de la voz de algunos de los personajes narrativos. Asimismo, la lectura coadyuva a ampliar el léxico de los alumnos y a familiarizarse con las estructuras narrativas. Señalamos procesos de apropiación y secuencias potencialmente adquisitivas surgidas en las conversaciones y en las producciones escritas de los alumnos en el blog – sirva a modo de muestra, un extracto del texto narrativo creado por una joven de origen marroquí a partir de la lectura de «Píramo y Tisbe»–:

Había una vez un rey que era muy malo con los pobres, los trataba como si fueran nada. En aquella época los pobres eran esclavos de los ricos. Cerca de este pueblo había un bosque allí vivía un anciano viejo con su hija Sandra que era una chica muy alegre y le gustaba cantar. Vivían en una cabaña. Su padre vendía la leña y siempre le decía: «hija no salgas fuera de la cabaña si te ven alguien del pueblo te cogen y te venden». Un día no hizo caso a su padre y decía: «hoy hace mucho calor en mi cabaña no puedo quedarme aquí voy a pasear un poco en el bosque así puedo recoger las frutas del bosque». Así fue cantando y decía: (...)

Esta historia la he escrito después de escuchar la lectura de «Píramo y Tisbe». Cuando estuve escribiendo como estuve en otro mundo me he sentido (Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca. Ha escrito «El pañuelo manchado de sangre»).

La alumna incorpora estructuras narrativas propias del cuento tradicional («había una vez...», «en aquella época"...»). Activa y utiliza su intertexto, a modo de ejemplo: la transgresión recuerda a las protagonistas del cuento maravilloso «La mano negra» leído previamente en las sesiones de lectura; se apropia de otros géneros (canciones) como en «La mujer mandona»; la ubicación en el «bosque» como escenario de muchos cuentos populares y fábulas clásicas. Por otra parte, las últimas frases de la alumna en relación a su experiencia de escritura: «Cuando estuve escribiendo como estuve en otro mundo me he sentido», son sumamente sugerentes y relevantes para nuestro estudio.

En el caso de la portada del libro *El león Kandiga* (2009) los adolescentes inmigrantes expresaron:

Transcripción antes de la lectura:

((Conversación sobre la portada antes de empezar la lectura))

1. Aissatou: eso es de África / Kandinga ¿no?
2. Inv.: ¿crees que es de África?
3. Aissatou: no sé / lo de Kandinga me suena en mi idioma
4. Inv.: ¿Os gusta la portada?
5. Zineb: bueno / por aquí hay un león / y // no sé qué es eso ((risas))
6. Aissatou: esos animales que tienen la boca muy grande // no / no me gusta
7. Inv.: ¿Qué es lo que no os gusta?
8. Aissatou: el rojo
9. Zineb: el dibujo
10. Aissatou: eso es de África I la máscara / es que en Senegal hacen este tipo::
11. Inv.: ¿Te recuerda?
12. Aissatou: soy de Guinea pero nací en Senegal I una fiesta que hacen los senegaleses I así con disfraces
13. Zineb: la verdad no me gusta la portada
14. Aissatou: no me gusta

(IES Lucas Mallada, Huesca. España)

El diseño de la portada —colores y dibujos— no agrada al grupo aún siendo un referente de sus culturas de origen (africana). Podríamos reflexionar aquí

sobre otro indicador hacia la construcción del itinerario.

Otra clave la encontraríamos en el humor. Después de la lectura de *Mifamilia* (2006) de Daniel Nesquens, la discusión de los adolescentes inmigrantes se orientó hacia el gusto por el lenguaje:

Transcripción después de la lectura:

1. Inv.: ¿Qué os ha gustado de este libro?
2. Youness: A mí lo que me ha gustado son las palabras / por ejemplo / dice de mi casa a la fuente estaba como a dos kilómetros y el sol a millones de kilómetros / hay muchas palabras parecidas que repite
3. Ruihao: Ah:: todo::
4. Youness: Algunas frases y cómo cuenta el narrador la historia // es gracioso

(IES. Goya. Zaragoza. Aula de español)

El humor de Nesquens, la prosa cuidada y armoniosa combinada con el blanco, rojo, negro y azul de las ilustraciones de Elisa Arguilé, producen respuestas lectoras que expresan el gusto por el discurso literario. Obras en las que el discurso estético creado por la palabra y la imagen genera deseos y contribuye a la (re)elaboración de lo propio: textos donde el lector adolescente inmigrante es un segundo actor.

Por otra parte, los resultados del análisis nos llevan a considerar la importancia del uso del paradigma de Chambers en la lectura del itinerario, que se concreta en la contribución a la formación de un lector más reflexivo, y que expresa su placer por la lectura en voz alta en términos como:

Massamba, IES Lucas Mallada:

(...) me gusta porque cuando lee oigo un sonido extraordinario es como las cosas pasan delante de mí.

Binta, IES Lucas Mallada:

Lo que más me gusta es la manera que usted cuentas como si fuera verdad y realidad, como si pasara cuando tú cuentas el cuento.

Quizá esa lectura en voz alta del lector nativo —*facilitador*— a los adolescentes inmigrantes, permite la creación de un

silencio interior y un vacío mental para la recepción plena de la obra. Utilizando las palabras de Lewis (2008:139): «salir de nosotros mismos y acceder a experiencias distintas a las nuestras».

Y de la lectura a la conversación literaria generada por el modelo de discusión del enfoque *Dime*. Las cuatro preguntas básicas: ¿qué te ha gustado del texto?, ¿qué no te ha gustado?, ¿has encontrado algo extraño, nuevo?, y ¿te ha recordado a algo?; generan –unido al papel del *facilitador*– un proceso dinámico de recreación y un andamiaje hacia la formación de un individuo más reflexivo. Sirva a modo de ejemplo, este segmento de la conversación sobre el cuento popular «Yo dos y tú uno» de la recopilación de cuentos populares de Rodríguez Almodóvar (1995), *Cuentos al amor de la lumbre*.

1. Inv.: ¿Qué os ha gustado?
2. Yara: A mí me gustó lo de "Yo dos y tú uno" I es muy
3. Inv: ¿es muy:?
4. Youness: que da risas
5. Inv.: cómico
6. Yara: A mí me gustó cuando ha salido gritando y ha dicho que él se come los tres huevos
7. Youness: A mí me parece que no::
8. Ahmed: No::
9. Youness: Puede comer ella uno y medio y el hombre también uno y medio // tiene que ser igual en todos los maridos

(IES. Goya. Zaragoza. Aula de español)

Podemos observar cómo funciona la construcción colectiva en la interacción para cuestionar referentes culturales y proponer soluciones al conflicto generado en el texto. En este sentido, la distancia que ofrece el humor del cuento popular permite durante la lectura momentos de relax en los que el dramatismo y la intensidad de la historia encuentran pausas de expansión y de risa colectiva que sirve para cohesionar al grupo de lectura. El humor sirve para transgredir el orden establecido y abordar temas como la autoridad en el matrimonio, la propiedad privada, el culto a los muertos...

Así, los adolescentes inmigrantes constituyen una comunidad interpretativa que les lleva a comentar, conversar, expresar y compartir la experiencia lectora en un espacio abierto a las emociones y en el que discuten sus posibles construcciones con los otros.

5. A modo de coda

Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela: eso significa que el yo que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato (Larrosa, 1996:27).

El estudio presentado aquí está próximo a su finalización y se están perfilando las claves para proponer un corpus de obras literarias que contribuyan a la construcción de las identidades de los adolescentes inmigrantes, así como la concreción de un marco de categorías conceptuales para el análisis de las respuestas lectoras del objeto de estudio y la configuración del paradigma para la lectura en las aulas de español.

El planteamiento de esta investigación nos ha aportado unos datos ricos no sólo para diseñar un itinerario, sino también para evaluar el proceso de construcción de las identidades. En este sentido, tal vez necesitemos volver a las palabras de Chambers (2007:65): «todos nos iniciamos en la escritura en una lengua a través de relatos que nos leen en voz alta»; y por otra parte, a las teorías de Barthes (1987:41) en relación a las lecturas que engendran escritura e intensifican el sentido del yo en términos de Ong (1987).

Obras de creación

- DOCAMPO, X. (2001). *Cuando de noche llaman a la puerta*. Madrid: Anaya.
- GUILLLOT, L. (2007). *Las Metamorfosis de Ovidio*, Madrid: Clásicos a medida, Anaya.
- LAGO, A. (1999). *Cena de rua*. Caracas: Eraké
- LINDO, E. (2004). *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara
- NERUDA, P. e I. FERRER (2006). *El libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.
- NESQUENS, D. y ARQUILÉ E. (2006). *Mi familia*. Ilustraciones de Elisa Argillé. Madrid: Anaya.
- OFOGO, B. y ARGUILÉ, E. (2009). *El león Kandinga*. Madrid: Kalandraka.
- SHAUN TAN (2007). *Emigrantes*. Arcos de la Frontera, España: Barbara Fiore.
- RODRÍGUEZ, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- VELA, D. (2007). *Bestiario de greguerías*. Ramón Gómez de la Serna. Madrid: ACVF.
- VIÑEDO, J. (2004). Cuento XXXV *Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde*, en **El Conde Lucanor**, Don Juan Manuel; edición y versión actualizada de Juan Viñedo. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Estudios teóricos

- ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARTHES, R. (1979). *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris: Seuil.
- BARTHES, R (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- BETTELHEIM, B. (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BRUNER, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CALVO, V. (2010). "La lectura de textos literarios en el aula de español". *Lenguaje y textos*, 32, 113-119.
- CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime*. México: FCE.
- CHAMBERS, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- CHAMBERS, A. (2008). *Conversaciones*. México: FCE.
- FERREIRO, E. (1990). *Cultural escrita y educación*. México: FCE.
- FREINET, (1973). *El texto libre*. Barcelona: Laia.
- GARCÍA, P. (2004). "La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas". *Glosas Didácticas*. 11, primavera 2004.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México: FCE.
- LEWIS C.S. (2008). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.
- MCMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MEEK, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones ALJIBE: Archidona (Málaga).
- MENDOZA, A. (2004). "Facetas de la investigación en didáctica de la lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación". *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 13, Educación Abierta. ICE. Universidad de Zaragoza, 11- 68.
- MORGADO, (2006). "Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la Educación Intercultural". *Primeras Noticias*, 216, 7-20.
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económico.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE
- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- PETIT, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.
- RICOEUR, P. (2001), *La metáfora viva*, Madrid: Trotta.
- RODRÍGUEZ A. (2007). "Los otros cuentos. El humor en los cuentos populares", en Gemma Lluch (coord.), *La invención de una tradición literaria (de la narrativa oral a la literatura para niños)*, Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, Colección Arcadia, pp. 109-130.
- ROSENBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- SALINAS, P. (2002), *El Defensor*. Madrid: Alianza.
- SILVA-DÍAZ, C. (2006). "Algunas opciones y problemas metodológicos al observar la discusión literaria en el aula". *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Anna Comps (coord.) Barcelona: Graó, 119-135.
- SIPE, L. (2000), "The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds". *Reading Research Quarterly* 35. 2, 252-275.
- SOTOMAYOR, V. (2005), "Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias", *Revista de Educación*, nº extraordinario, 217-238.
- TABERNEIRO, R. y DUEÑAS, J. D. (2004). "La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras", en M. Sanjuán (coord.) *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13, Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza, 221-294.
- TABERNEIRO, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- TABERNEIRO, R. y MORA, L. (2008). "El libro infantil y juvenil y sus claves desde la diversidad cultural en la escuela y las bibliotecas españolas". IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: "Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural" (San Sebastián, 3-5 de julio de 2008).
- VIGO, B. (2007). "Sentido y significado actual del texto libre: bases para un debate." *Anuario de pedagogía*, 9, 379-418.
- VYGOTSKY, L (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.