

La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva. Una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes, en el contexto educativo de España

Literary reading and virtual writing on Inclusive Education. Qualitative research with immigrant teenagers in the educational context of Spain

Virginia Calvo* y Rosa Tabernero**

Recibido: 15-06-2014 - Aceptado: 28-08-2014

Resumen

Este artículo presenta una parte de los resultados obtenidos de una investigación doctoral, cuyo propósito de estudio ha consistido en investigar qué puede aportar la lectura literaria en el proceso de incorporación del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida. La investigación se contextualiza en la Educación Secundaria Obligatoria de España y toma como punto de partida las necesidades objetivas y subjetivas del adolescente inmigrante. El diseño se configura a partir del paradigma cualitativo/interpretativo de corte etnográfico y de la investigación-acción en el escenario de cuatro aulas de español. Nos hemos centrado en el análisis de las respuestas lectoras y producciones escritas de una muestra de treinta adolescentes inmigrantes. Finalmente, se presentan los resultados más relevantes en relación al papel que desempeña la lectura literaria y la escritura en el entorno virtual, como herramientas que posibilitan la creación de comunidades inclusivas caracterizadas por la participación, socialización y visibilidad.

Palabras clave: Adolescentes inmigrantes. Educación inclusiva. Lectura literaria. Cultura escrita.

* Doctora por la Universidad de Zaragoza, España. Profesora asociada en el Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Zaragoza.

** Doctora por la Universidad de Navarra, España. Profesora titular de la Universidad de Zaragoza, España.

Abstract

This article shows some of the results of a doctoral research whose object of study was to investigate what could bring literary reading in the process of incorporation of immigrant students in the host society. The research was placed in the context of Secondary Education of Spain and as starting point we took the objective and subjective needs of immigrant teenager. The design of investigation was shaped from a qualitative/interpretive paradigm and court action research in four classrooms of Spanish. We have focused on the analysis of the reading and writing responses of a sample of thirty immigrant teenagers. Finally, we present the most relevant results in relation to the role of literary reading and virtual writing as tools that enable the creation of inclusive communities characterized by participation, socialization and visibility.

Keywords: Immigrant teenagers. Inclusive education. Literary reading. Written culture.

1. Introducción

Los movimientos globales de población que existen actualmente han generado cambios importantes en el diseño de la sociedad del siglo XXI. Uno de estos cambios, de gran alcance, es la progresiva incorporación de alumnado inmigrante en los centros educativos. Este fenómeno ha dibujado un mosaico de individuos con orígenes culturales y lingüísticos diversos en la cultura escolar. En el caso de España, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su Informe Anual de Datos y Cifras, curso escolar 2013/20014, el número total de alumnos escolarizados de origen extranjero en enseñanzas de régimen general en el curso 2007/2008 fue de 703.497, en 2011/2012 aumentó a 781.236, aunque se observa un descenso, a causa de la crisis económica, en el curso 2012/2013 con un total de 755.156.

Este escenario de diversidad cultural requiere ser estudiado con el fin de aportar claves que contribuyan a desarrollar y promover las investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua, el proceso de inclusión en la sociedad de acogida y la construcción de la identidad del sujeto.

Así, en este artículo se presenta una parte de los resultados obtenidos de una investigación doctoral, cuyo propósito de estudio ha consistido en investigar qué puede aportar la lectura literaria en el proceso de incorporación del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida y en el aprendizaje del español como segunda lengua. La investigación se contextualiza en la Educación Secundaria Obligatoria de España y toma como punto de partida las necesidades objetivas del adolescente inmigrante –entendidas como parámetros comunicativos y lingüísticos relacionados con la esfera académica, pero también una serie de variables subjetivas que subyacen en el proceso de inclusión en la sociedad receptora, donde existen nuevas normas, nuevos valores y un sistema de relaciones ya establecidos. De acuerdo con Martín-Peris (2009: 19), las necesidades subjetivas

son aquellas que tienen su origen en la configuración personal e individual de los procesos de aprendizaje, un conjunto de variables de tipo cognitivo, pero también de índole emocional, afectiva y social.

Si nos centramos en el binomio adolescencia y migración, el reto que se plantea puede ser mayor. Diferentes estudios (Atxotegui, 2000; Funes, 2000) coinciden en señalar la desorientación que provoca el proceso migratorio en los adolescentes inmigrantes, puesto que encuentran contradicciones entre sus culturas familiares y las formas culturales adolescentes actuales. Por tanto, la inmigración comporta una serie de pérdidas o duelos en términos de Atxotegui, un proceso que supone, en el caso de los adolescentes, la reelaboración de vínculos y el cuestionamiento de patrones que se han construido durante la infancia, la deconstrucción de significaciones y la recomposición de valores. El adolescente inmigrante, para incorporarse 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, como indica Petit (1999).

De este panorama de desorientación vital y cultural que viven muchos jóvenes inmigrantes a causa del movimiento migratorio emprendido por sus familias, deriva un particular sesgo en las necesidades del adolescente inmigrante en tanto a su relación social y a su inserción en la nueva comunidad, ya que el joven adolescente puede llegar a ser “invisible” en la sociedad receptora. En este marco, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, acuñado por Booth y Aisncow (2002), “se muestra muy pertinente para conocer esta situación del alumnado inmigrante como desventaja lingüística y cultural. Por ello, en este estudio se comprende el proceso de acogida e inclusión desde el modelo social de dichos autores que implica identificar y minimizar dichas barreras, para maximizar la interacción del adolescente inmigrante en su nueva cultura escolar” (p. 229). Así, entendemos la educación inclusiva, desde las teorías de Booth y Aisncow, como un proceso de participación de todos los niños y jóvenes en las prácticas educativas y de creación de una comunidad.

Estas cuestiones y reflexiones nos han conducido a la investigación que a continuación se presenta, cuyo objeto de estudio han sido las voces y las palabras de adolescentes inmigrantes. El propósito del estudio ha consistido en abordar las posibilidades que puede reportar la lectura literaria como un medio para facilitar los procesos de participación del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida, atendiendo a los fundamentos teóricos y prácticos de la educación inclusiva (Martín y Mauri, 2011; Martín y Onrubia, 2011; Sandoval et al., 2002). Desde este planteamiento, entendemos la literatura como una oportunidad para la formación del individuo (Barthes, 1987; Bruner, 2002; Larrosa, 2003, entre otros) y como discurso estético que posibilita el acercamiento a diversas alternativas y nuevas posibilidades para observar la realidad, tal y como expresan Taberero y Mora (2011).

El aprendizaje de una segunda lengua implica no solo saber decir, saber descifrar y entender enunciados y conocer su sistema lingüístico, sino también conlleva forjar una nueva subjetividad para acceder y participar en la cultura del país receptor. La lengua es un pasaporte

para encontrar un lugar en la sociedad. El individuo se integra en la medida en que domina el lenguaje, ya que lo que determina la vida de las personas es el peso de las palabras o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz sea el adolescente inmigrante de nombrar lo que le sucede, tal vez se encuentre más preparado para vivirlo y transformarlo, así lo ilustra Petit (2001: 114).

Por ello, en este artículo se aportan claves sobre el papel de la lectura literaria en el modelo de la educación inclusiva y como una herramienta para cincelar la identidad del sujeto a través del lenguaje literario, en un juego de invenciones y reescrituras a partir de las historias que se escuchan, se leen, se escriben y se comparten.

Los objetivos de la investigación se refieren a:

- Proponer un enfoque de lectura y escritura para alumnos inmigrantes de nivel A2: Marco Común Europeo de las Lenguas (2002) de competencia comunicativa en español con el fin de orientar al profesorado en la incorporación de la literatura en sus programaciones y, de esta manera, modificar esas creencias en lo que concierne al discurso literario como modalidad discursiva compleja (Calvo, 2010 y 2011; Martín Peris, 2000; Mendoza, 1994) para alumnado inmigrante.
- Analizar las posibilidades que puede reportar la Web 2.0 como vía de acceso, de participación y de visibilidad del adolescente inmigrante en la cultura receptora. En este sentido nos ha interesado analizar la escritura del joven inmigrante como un procedimiento para la formación de la identidad del individuo a través del discurso literario, es decir, cómo afecta la lectura literaria en el desarrollo de la escritura del sujeto en ese “decir por escrito” (Ferreiro, 2002b: 79). Así como la concepción de la cultura escrita como un medio de pertenencia cultural y de participación en una comunidad, pero también como organizadora del pensamiento y una forma de conocimiento.

Por tanto, se presentan los resultados obtenidos a partir de la categorización de las respuestas lectoras de la muestra de jóvenes inmigrantes objeto de este estudio. De manera específica, para este artículo analizaremos una selección de producciones escritas surgidas a consecuencia de las lecturas leídas en las sesiones, con el fin de identificar qué herramientas brinda la literatura en el proceso de incorporación a la cultura escrita, qué enfoque de lectura facilita el acercamiento a la escritura y en qué medida el soporte digital afecta al individuo.

2. Marco teórico

2.1. Migración, multiculturalidad y educación inclusiva

Tal y como hemos referido en las páginas anteriores, este estudio se cimienta desde el modelo de educación inclusiva de Booth y Aisncow (2002), cuya finalidad es responder a la diversidad de los estudiantes creando entornos de aprendizaje en los escenarios educativos que minimicen las barreras lingüísticas y culturales. Ya no se trata de integrar sino de brindar respuestas

para crear comunidades inclusivas desde el concepto de comunidad de Stainback, Stainback y Jackson (1999): “todos se sientan ligados, aceptados y apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas” (p. 23).

La educación inclusiva supera el modelo de integración e incide en prácticas que conllevan la socialización y participación de jóvenes con diferentes lenguas y culturas de origen. En este sentido, las aportaciones de Morgado (2006) sobre la multiculturalidad han sido claves en esta investigación. Para esta autora, la educación intercultural consiste en promover perspectivas y marcos de interpretación que lleven a los lectores a percibir la interdependencia del mundo en el que viven y la necesidad de interactuar con la diversidad y la pluralidad. Morgado defiende la idea de que cualquier narrativa procede de la negociación de la palabra escrita y/o de la imagen con el mundo que rodea al lector y con sus respuestas emocionales. De este modo, señala que el contacto con historias de otras culturas puede contribuir al desarrollo de la comprensión de las diversas identidades y de los mitos culturales. En este sentido valora como un factor fundamental, en el proceso de lectura de la obra literaria, el enfoque de lectura y el papel de la mediación. Morgado opina que cada lectura debería acompañarse de una autorreflexión crítica y de la construcción de sentidos a partir de la experiencia de cada lector.

La misma orientación propone Goldin (2006: 69) para abordar el multiculturalismo, la diversidad y la formación de lectores. Coincidimos con este autor en favorecer formas de convivencia a través de la literatura, pero atendiendo a lo que les sucede a los lectores con los libros, en lugar de centrarse en buscar libros para reforzar las identidades culturales: “es necesario dejar de lado la autocomplacencia habitual en los defensores de la tolerancia y preguntarnos desde dónde y cómo construir una cultura de reconocimiento a los otros y a nosotros mismos” (p. 70). A este respecto, este autor sugiere que el papel de la mediación debería potenciar la construcción de respuestas y preguntas a través de textos literarios que potencien el cuestionamiento y el reconocimiento de patrones culturales.

Esta creencia se aproxima a la concepción de la educación intercultural de Aguado (2009: 15), cuando explica la diversidad cultural como una característica humana y de reconocimiento del otro y de otras formas de ver el mundo, en contraposición con la imposición de una clasificación, una designación que conduce a una forma de ejercer el poder sobre otro. Aguado concibe la cultura como la lengua: “un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros” (Aguado, 2009: 16). De tal modo que toda cultura se define a partir de sus condiciones de producción, y la práctica con lo intercultural debería aspirar a generar espacios sociales regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas.

Otro de los pilares esenciales ha sido el paradigma “transcultural” de Meyer (1991), que incita al acercamiento entre culturas heterogéneas y al establecimiento de vínculos más allá de la cultura misma. Meyer diferencia tres estadios en el desarrollo de la competencia intercultural del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera, más allá de la adquisición de la competencia lingüística: 1) nivel monocultural, cuando el alumno se mantiene siempre en el punto de vista

de su propia cultura, todo lo interpreta desde las reglas de la misma; 2) nivel intercultural, cuando el alumno compara su cultura y la cultura de la lengua que está aprendiendo es capaz de establecer semejanzas y diferencias; 3) nivel transcultural, cuando el aprendiz se encuentra por encima de ambas culturas con una cierta distancia y actúa de mediador de ellas desde los principios de cooperación y comunicación. Según este autor, el docente de una segunda lengua debería pretender que sus alumnos adquiriesen este estadio puesto que conlleva el desarrollo de la identidad del aprendiz.

2.2. La vertiente social y emocional de la lectura literaria

Este marco teórico se sustenta en las teorías de Bruner (2002 y 2004) en relación al pensamiento narrativo y su concepción de la literatura como “un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón” (Bruner, 2004: 160). Para este teórico, a través de la narración se construye la identidad: “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). Según este autor, la narrativa le permite al individuo construir sentido, y contar historias es crucial para la interacción en la sociedad.

También han sido fundamentales las teorías sociológicas de Rosenblatt (2002), Larrosa (2003), Petit (1999, 2001 y 2009), Chambers (2007a, 2007b y 2008) y Meek (2004), entre otros. Estos teóricos desarrollan su pensamiento e investigaciones a partir de *La experiencia de leer* de Lewis (1961), donde se explica que: “La experiencia literaria cura la herida de la individualidad, sin socavar sus privilegios. (...) cuando leo gran literatura me convierto en mil personas diferentes sin dejar de ser yo mismo” (Lewis, 2008: 140). Este estudio paradigmático comporta uno de los aspectos más relevantes para nuestro trabajo en relación a la noción de la **lectura distanciada**, la manera en que el lector se proyecta en el texto, se aleja de él o se acerca.

Esta dimensión se refleja en las investigaciones de Petit (2001), quien aborda la lectura literaria como un arma de integración social a través de tres claves: como un espacio que provoca una intersubjetividad gratificante, como creación de espacios íntimos y facilitadora de la actitud narrativa interior. Desde este punto de vista, nos interesa el enfoque emocional de la lectura literaria como cultura reparadora en situaciones de crisis: una cultura del libro creadora de sentidos y reforzadora de identidades. A este respecto, seguimos la teoría transaccional de Rosenblatt (2002: 205) –dentro del marco de la corriente teórica de las Respuestas Lectoras–, sus conceptos de lectura eferente y lectura estética. La lectura supone una interacción recíproca (transacción) entre texto y lector, pues el lector elabora significados vinculando al discurso literario sus emociones y experiencias. Este enfoque presta atención a la vertiente afectiva de la lectura literaria, al primer encuentro con el texto, a las expectativas del lector y a la aportación de la experiencia previa del lector que posibilitará el diálogo, la transacción, con el texto.

Este marco teórico se nutre de los espléndidos estudios de Paul Ricoeur (1975 y 1996), en los que se infiere su defensa del lenguaje literario como vehículo privilegiado para la comprensión

del ser humano; a través del lenguaje simbólico y metafórico se accede a las parcelas de la subjetividad: “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, 1980: 424). En este sentido, resulta pertinente su término de lectura reflectante para denominar el proceso de lectura en el que el lector es construido en y por el texto. Esta concepción supone que la obra modifica al lector en la dialéctica de la lectura.

A su vez, hemos seguido los presupuestos de la Estética de la Recepción, la corriente de las Respuestas Lectoras (Sipe, 2000) y las teorías de la educación literaria de Mendoza (2004 y 2010) y Taberero (2005 y 2012). La asunción de estos constructos teóricos nos ha conducido a centrar nuestro objeto de estudio en la comunicación literaria entre el lector adolescente inmigrante y el texto literario, con el propósito de investigar en las interacciones que se pueden producir entre el lector inmigrante y el intertexto lector –la experiencia que el lector ha adquirido a través de otros textos (Taberero, 2005: 49). El lector en cada lectura relaciona, organiza y amplía los componentes de su intertexto lector, tal y como explica Eco (1987): “ningún texto es leído independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos” (p. 81), construyendo así la base de los nuevos conocimientos para el desarrollo de su competencia lecto-literaria y de su educación literaria. A su vez, Mendoza (2004) explica que la Teoría de la Recepción confluye con las teorías psicolingüísticas sobre el aprendizaje de la lengua a la hora de explicar la lectura como un diálogo del lector con el texto.

2.3. La cultura escrita en la construcción del individuo y como medio de participación en una comunidad

Nos ha interesado profundizar sobre la escritura a partir de cuatro ejes vertebradores e interrelacionados. Por una parte, la escritura como un medio de pertenencia cultural y de participación en una comunidad (Meek, 2004; Olson, 1998 y 2009; Ong, 1987, entre otros). Por su parte, Meek aboga por la literatura como un andamiaje para desarrollar las habilidades de acceso a la cultura escrita:

“(…) me inclino a pensar que las obras de Shakespeare (…) justifican mejor el esfuerzo para hacerse usuario de la cultura escrita que la destreza para leer una lista de horarios. Ambas cosas son importantes. Pero la tendencia a considerar la cultura escrita como algo útil con frecuencia ha orientado la atención de los maestros a dar mayor importancia a sus aspectos controladores –la ortografía, la gramática y el uso adecuado de las palabras– que a su función liberadora, es decir, el ejercicio de la imaginación” (Meek, 2004: 46-47).

La segunda premisa ha consistido en estudiar la escritura como un procedimiento para la formación de la identidad del sujeto (Barthes, 1987; Bruner, 2004; Ferreiro, 1999 y 2002a; Ong, 1987, entre otros). Así, hemos asumido la concepción que Barthes (1987) confiere a la experiencia con la palabra escrita como medio a través del cual el lector se construye a través

de aquellas lecturas que engendran una escritura. A su vez, hemos incorporado la reflexión de Ong (1987) sobre la escritura como intensificadora del yo y formadora de la conciencia humana. En este caso, las investigaciones de Ferreiro (1999), acerca de las ideas que los niños tienen de la palabra escrita, revelan datos muy significativos sobre la escritura como marca de identidad: “el ser por escrito” (Ferreiro, 1999: 118), en el sentido de que la escritura fija un pensamiento, es un acto de interpretación y un sistema simbólico socialmente constituido.

Por otra parte, nos hemos centrado en la escritura como un procedimiento que permite tomar **distancia** de la realidad. Según Alvarado (2013: 175), “la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto al propio discurso”. En la misma línea, Ong (1987: 85) señala que para vivir, el individuo no solo necesita la proximidad, sino también la distancia y, esto es lo que la escritura aporta a la conciencia humana. Por su parte, Salgado (2014), en su análisis sobre la escritura y el desarrollo del pensamiento, insiste en las aportaciones que brinda la literatura en el proceso de apropiación de la lengua escrita: “Existe una literatura infantil que, partiendo de un pensamiento y una expresión de carácter acumulativo, coordinante (...), acerca al niño a un razonamiento de tipo analítico, subordinado, complejo” (Salgado, 2014: 82).

El cuarto eje temático corresponde a la escritura como organizadora del pensamiento ya que permite desarrollar funciones expresivas y cognitivas complejas y, por tanto, como objeto de reflexión y forma de conocimiento. Este ámbito de estudio se ha sustentado en las teorías de Ferreiro (2002a), Richardson (2011), Alvarado (2013) y Salgado (2014), entre otros.

“Muchas veces la lectura de un libro ha definido el destino del lector, ha decidido su camino en la vida. La lectura de viajes y travesías ha despertado la ambición y la curiosidad de un muchacho y lo ha convertido en marinero y en explorador de nuevos países para toda la vida, en poderoso mercader, en buen soldado, en puro patriota o en exitoso estudiante de ciencias” (Richardson, 2011: 23).

3. Diseño de la investigación

El trabajo de campo se inició en enero de 2008 hasta abril de 2011, en cuatro aulas de español ubicadas en diferentes centros educativos de la Educación Secundaria Obligatoria de Aragón, España. Conviene explicar que en Aragón, la atención al alumnado inmigrante se inscribe en las medidas de atención a la diversidad y se opta por un modelo integrado (Eurydice, 2004). De tal manera que los alumnos de origen extranjero que se escolarizan con desconocimiento del idioma o con un nivel de competencia comunicativa inferior al B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), asisten al aula de español ocho horas semanales y el resto del horario siguen las materias con su grupo de referencia. El modelo integrado concede prioridad a la incorporación inmediata de los alumnos inmigrantes en las clases ordinarias con jóvenes de su misma edad y reciben apoyo lingüístico en las clases de español.

En este escenario, el número total de informantes de esta investigación fue de treinta y tres: tres profesores de las aulas de español con dilatada formación y experiencia en la enseñanza del español a alumnado inmigrante, y treinta adolescentes inmigrantes –teniendo en cuenta la realidad fluctuante de las aulas de español. Se constituyeron cuatro grupos de lectura, compuestos entre seis y ocho alumnos inmigrantes con edades comprendidas entre los trece años a los diecisiete, de diferentes lenguas y culturas de origen (chino, árabe, wolof, rumano, francés), con niveles A2 -Marco Común Europeo de las Lenguas (2002)- de competencia comunicativa en español. Sirva como dato cuantitativo que el 12,5% de los alumnos escolarizados en Aragón son inmigrantes.

Como opción metodológica se optó por la investigación-acción participante de cariz cualitativo/interpretativo y de corte etnográfico. Para ello se utilizó una variada gama de estrategias cualitativas de recogida de datos que posibilitaron la triangulación de los datos durante el análisis: observación participante, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos, y producciones escritas de los informantes.

La observación participante. El papel de la investigadora consistió en grabar, observar, conducir y participar en la tarea propuesta. Se observaron un total de 81 sesiones de una hora desde enero del 2008 hasta abril del 2011. Para ello se utilizaron grabaciones en audio, transcripciones de las conversaciones y notas de campo. Estamos de acuerdo con Van Lier (1988) en cuanto a que la grabación es un instrumento que permite observar el objeto de estudio con detenimiento y distanciarse de los datos recogidos en el proceso de análisis. Así, optamos por la grabación en audio de las respuestas lectoras de los alumnos durante las sesiones, ya que este instrumento posibilita la inspección minuciosa de los datos. La grabación de las sesiones y la sucesiva transcripción de los datos aportan al investigador una mirada distante, imparcial sobre los datos recogidos y, por otra parte, una inmersión en los mismos. Seguimos el código utilizado por Cambra (2003):

Numerar el turno (nº + participante)

Inv. investigadora

Nombres propios de los alumnos identificados: Aissatou, Zineb, etc.

Hechos paraverbales: risas

Hechos no verbales y comentarios contextuales: mirando la portada

Otro de los instrumentos utilizados fue la recopilación de datos en forma de notas de campo –diario de la investigadora– después de las sesiones. Se anotaron con detalle las respuestas de los alumnos, sus interacciones, preguntas, etc.

Entrevistas y cuestionarios. Antes de comenzar con el trabajo de campo, a modo de diagnóstico, mantuvimos conversaciones con 50 profesores de secundaria, entre los que se incluyen los profesores colaboradores. El objetivo de estas entrevistas era conocer las creencias de los

agentes implicados en los procesos de acogida y aprendizaje del español como L2 y sistematizar las experiencias de los entrevistados para extraer claves que nos orientasen en la identificación de las necesidades del alumnado inmigrante.

Al inicio del trabajo de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas con cada uno de los tres profesores de las aulas de español acerca del proceso de acogida y aprendizaje del alumnado inmigrante y sobre la lectura de textos literarios en el aula. Por otra parte, en la fase última de la recogida de datos, los mismos informantes completaron por escrito un cuestionario abierto, con el objetivo de incorporar sus creencias en relación a la experiencia de la lectura llevada a cabo.

Antes de comenzar con las sesiones de lectura, se repartió a cada alumno (30) un cuestionario para recabar información sobre edad, nacionalidad, tiempo de estancia en España, intereses lectores. En la última sesión utilizamos un cuestionario abierto a modo de analizar las impresiones y creencias de estos informantes. Se hicieron preguntas sobre qué les había gustado del ambiente de lectura, sobre el corpus leído y en relación a la escritura en el blog.

Producciones escritas. En el blog (<http://leemosymas.blogspot.com.es>) de la investigación, los informantes escribieron entradas y comentarios libres sobre las lecturas leídas, un total de 27 textos tejidos con opiniones de los informantes y 29 comentarios a dichas entradas.

Para el análisis e interpretación de los datos, optamos por el modelo aportado por Cambra (2003, p. 110) que se concreta en tres niveles o fases: i) Análisis descriptivo inductivo. El proceso inductivo da lugar a una síntesis descriptiva de los datos más abstracta que posibilita la lectura de las transcripciones. ii) Análisis categórico. Los datos obtenidos se organizaron en categorías, para ello, utilizamos el marco teórico de las Respuestas Lectoras, la revisión de las clasificaciones de respuestas lectoras en la discusión literaria de Sipe (2000) y el análisis del discurso. iii) Análisis interpretativo. Elaboración de informes en los que se recogen informaciones y citas de los informantes que se consideran relevantes en relación a los objetivos de la investigación.

3.1. Fases en el desarrollo de las sesiones de lectura

El marco teórico ampara el enfoque asumido en el trabajo de campo, por lo que nos propusimos experimentar con los informantes el enfoque de lectura Dime de Chambers (2007b), ya que está orientado a lectores que se inician en la lectura. Para este autor, el interés de los niños y jóvenes por la lectura surge, tanto en el hogar familiar como en la escuela, de un ambiente que lo favorece, de una atmósfera emocional propiciatoria que incluye a personas, actividades, espacios, tiempos y textos que incitan a leer. Todas juntas forman el contexto social de la lectura que se resume en lo que Chambers denomina el círculo de la lectura (Chambers, 2007a: 15). El denominador común entre los destinatarios del enfoque de Chambers y los informantes objeto de este estudio reside precisamente en que se encuentran en una situación de aprendizaje. En el caso de esta investigación son lectores que necesitan iniciarse en la lectura de textos de su

segunda lengua. A continuación se describen las distintas fases de este enfoque: su aplicación en el marco de esta investigación y las nuevas propuestas surgidas:

1ª Fase: La lectura en voz alta. La primera fase que se aplicó en el proceso de lectura de los textos literarios responde a la escucha de los adolescentes inmigrantes de las lecturas realizadas en voz alta por la investigadora. Para ello se colocaron las sillas formando un círculo y los alumnos solo tenían que escuchar; no se les entregaron los textos ni se les pidió que tomaran notas. Consideramos que esta modalidad de lectura, como forma de oralidad, podría posibilitar el acercamiento de los jóvenes inmigrantes a la lectura literaria. Según Chambers: “todos nos iniciamos en la literatura impresa a través de los relatos que nos leen en voz alta. Antes de que pudiéramos hablar, ya nos contaban historias en forma de juegos” (Chambers, 2007a: 65). Para Ferreiro (1999: 150) se trata de “un acto iniciático que produce un asombro deslumbrado”.

Comprendemos la lectura en voz alta como una forma de encuentro entre el texto y los oyentes inmigrantes a través del facilitador –mediador–, quien ayuda a tender un puente entre la oralidad y la escritura. Estas ideas nos remitieron a las teorías de Ong sobre la oralidad y la escritura, “la palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que une a los seres humanos entre sí en la sociedad” (Ong, 1987: 172). La oralidad se entiende como modalidad de realización del lenguaje humano que involucra procesos discursivos de hablar y escuchar, y es la primera experiencia del lenguaje a la que se enfrenta el individuo ya que está presente en todas las actividades vitales del entorno.

Otro de los aspectos más notables de la lectura en voz alta es su efecto de vincular socialmente. Meek considera este tipo de lectura como un proceso de cohesión del grupo: “El acto de leer a los niños es un proceso compartido, imaginativo, que involucra tres factores inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto” (Meek, 2004: 136).

2ª Fase: La conversación literaria a partir del repertorio de preguntas básicas que propone Chambers (2007b): ¿qué te ha gustado del texto?, ¿qué no te ha gustado?, ¿has encontrado algo extraño, nuevo? y ¿te ha recordado a algo?. La investigadora trató de potenciar un diálogo conversacional entre los informantes a la manera de “conversación literaria conductiva” (Chambers, 2007b, p. 102). Es decir, que fueran los propios informantes los que seleccionaran los temas para conversar y hablar sobre lo leído, hacer visible el pensamiento. Por tanto, escuchar la experiencia propia que tiene el lector con el texto constituye el punto esencial de esta fase. Este enfoque de conversación sitúa en primer plano la experiencia del lector al leer el texto y la experiencia de compartir conjuntamente con otros lectores. Como señala el filósofo Humberto Giannini (1987), conversar es acoger y las conversaciones con otras personas enriquecen la calidad de nuestra vida emocional, social, intelectual y cognitiva. Según Edwards y Mercer (1994), la conversación y el diálogo estimulan el pensamiento, pues los participantes adquieren conocimientos nuevos a partir de la experiencia conjunta que conforma lo que cada participante piensa, es decir, la construcción de un conocimiento compartido.

3ª Fase: La escritura en el entorno digital. La lectura activa, la oralidad y la discusión literaria fueron tendiendo un puente hacia la escritura. Sirvan como evidencias estos segmentos de la conversación grabados durante la observación participante después de la lectura de “Apolo y Dafne” (2007), en dos escenarios diferentes.

10. Youness: yo no voy a cambiar nada I está bien como está II también podemos escribir un cuento I cambiando las fechas: I que se enamoran los dos: II me gusta la palabra I “si no es mi mujer I será mi árbol” II me haces una fotocopia y voy a escribir una historia (IES. Goya, Zaragoza).

41. Aissatou: pero si no se hubieran muerto, ¿cómo quedaría esto? II es que se me acaba de ocurrir ahora (risas).

42. Inv.: a partir de ahí II si quieres puedes escribir II ¿qué hubiera pasado si...

43. Aissatou: (Aissatou interviene acabando el enunciado) ...no se hubieran muerto? I ¿lo invento? II venga a escribir I cada uno su opinión (IES. Lucas Mallada, Huesca).

Estas respuestas obtenidas en las conversaciones en torno a las lecturas en voz alta, nos condujeron a incorporar las herramientas de la Web 2.0 -plataforma blogger- como soporte para la escritura teniendo en cuenta que la cultura escrita se transforma conforme las sociedades lo hacen y necesita adaptarse a los nuevos contextos y géneros emergentes de nuestra sociedad. Para el diseño de esta fase nos hemos nutrido de las aportaciones de Bruner (2002 y 2004) sobre el concepto de texto virtual, como la escritura que se origina a partir de la experiencia del lector con el texto. También, han sido claves las investigaciones de Lluich (2010 y 2011, 2012) en relación al enfoque comunicativo y participativo del paradigma metodológico de la Web 2.0 y los estudios de Morduchowicz (2012) sobre los usos que hacen los adolescentes de los medios de comunicación y las tecnologías como nuevos espacios donde construyen sus identidades. Estos referentes teóricos nos llevaron a redefinir la noción de cultura escrita desde los postulados de Olson (1998) como una condición social, ya que al leer y escribir textos se participa de una comunidad textual, de tal manera que la identificación de inferencias interpretativas con otras personas contribuye a la integración en una comunidad que comparte los mismos textos y códigos de lecturas. A este respecto, incorporamos los conceptos de “cultura participativa” y “cultura de la convergencia” acuñados por Jenkins (2008) para referirse al cambio cultural que implica la construcción de conocimientos en escenarios digitales.

4. Resultados de la lectura literaria a la escritura en la plataforma blogger

Queremos, además, que sean capaces de producir textos no solo para cumplir requisitos burocráticos (de la burocracia escolar o de la burocracia administrativa) sino para eso tan importante que es “decir por escrito”, poner la propia palabra por escrito y, a través de ese

aprendizaje, comprender mejor la estructura, la función, la fuerza elocutiva y la belleza de los textos que otros han producido (Ferreiro, 2002b: 77).

En este marco decidimos crear un blog propio con todos los alumnos inmigrantes y profesores colaboradores. Así nace “¡Leemos y más...!” -<http://leemosymas.blogspot.com/>-, nombre asignado por los jóvenes inmigrantes para dar identidad a su plataforma virtual. Nuestro propósito se ha centrado, por una parte, en poner en contacto al joven inmigrante con las nuevas herramientas de uso social y comunicación; utilizar el entorno digital como un medio para crear comunidades de lectores y escritores. Por otra parte, profundizar y analizar las posibilidades que ofrece el blog como herramienta dinamizadora de la lectura y la escritura, como red de aprendizaje (Sloep y Berlanga, 2011). En esta fase tomamos en consideración los estudios de Vigo (2007) que se fundamentan en las teorías de Freinet (1973) sobre la escritura libre.

Entre las categorías resultantes a partir del análisis descriptivo de los datos obtenidos en la investigación, nos vamos a detener -en este artículo- en la categoría creativa, ya que emergió a partir de las lecturas leídas y del andamiaje creado desde la lectura en voz alta y la discusión literaria. Esta categoría surge, pues, como consecuencia del proceso de recepción del discurso literario, de la transacción del lector con el texto. Tipificamos todas las respuestas de los informantes en las que entraron en el mundo de la ficción para construir sus posibles mundos con palabras o bien para narrar su experiencia de lectura. Los parámetros que se utilizaron en el primer nivel de análisis de las producciones escritas de los informantes fueron: por una parte, los textos escritos que se desencadenaron a partir de las lecturas del itinerario textual y que movieron a los informantes hacia la escritura en la plataforma virtual. Por otra parte, nos ocupamos en estudiar cómo se construyeron esos textos, en qué medida se reflejaba el intertexto lector (Mendoza, 2004; Taberner, 2005) de los adolescentes inmigrantes en sus producciones escritas. Así, del análisis descriptivo inductivo se derivaron tres tipos de producciones escritas:

1. Comentarios personales de los informantes de la investigación sobre la experiencia de la lectura, en los que se recogen en muchos casos frases de los textos leídos. Estas respuestas se articulan a partir de las cuatro preguntas básicas que dinamizaron la discusión literaria, de manera que en la escritura aparecen interiorizadas actuando como guía para expresar opiniones, reflexiones e interpretaciones y, también, para nombrar sentimientos y emociones producidos en la lectura. A modo de muestra, esta entrada sobre los cuentos populares de Rodríguez Almodóvar (1983).

2. Reescrituras de los hipotextos leídos -de los textos literarios leídos- en las sesiones, en los que se refleja el intertexto lector de los informantes, la apropiación de esquemas narrativos y las estructuras de los hipotextos para crear sus hipertextos (Mendoza, 2010). Por ejemplo, después de la lectura de “Píramo y Tisbe” (2007), un alumno rumano decidió escribir un texto en el que se refleja la adquisición de modelos narrativos y referentes culturales; la escritura como prolongación de la lectura (Goldin, 2006: 20).

Por otra parte, el hipertexto creado por el alumno en el blog fue leído por otros usuarios y algunos de ellos decidieron aportar sus opiniones.

En otras entradas, observamos cómo la lectura coadyuva a ampliar el léxico de los alumnos y a familiarizarse con los recursos narrativos. A modo de muestra, la siguiente entrada fue realizada por una joven de Marruecos quien, a partir también de la lectura de “Píramo y Tisbe” (2007), reconstruye su mundo referencial con la incorporación de estructuras discursivas propias del cuento tradicional (“había una vez...”, “en aquella época”...). Activa y utiliza su intertexto lector para tejer su narración, a modo de ejemplo: la transgresión recuerda a las protagonistas del cuento maravilloso “La mano negra” (1983) leído previamente en las sesiones de lectura, se apropia de otros géneros (canciones) como en “La mujer mandona” (1983), la ubicación en el bosque como escenario de muchos cuentos tradicionales y fábulas clásicas.

Tal y como se observa, la alumna sigue la estructura narrativa propia del cuento popular: planteamiento, desarrollo y desenlace. En la redacción se sirve del estilo directo para reproducir las palabras textuales de los personajes. La última frase del texto explica su experiencia de práctica de la escritura: “Cuando estuve escribiendo como estuve en otro mundo me he sentido”, enunciado sumamente sugerente y relevante para nuestro estudio.

Otro ejemplo de lectura que generó una escritura fue el caso de “Los diarios de Adán y Eva” (2010) de Mark Twain e ilustrado por Francisco Meléndez, obra en la que se rememora el mito del paraíso o del Jardín del Edén. Twain recurre a un relato sagrado para analizar los contradictorios impulsos que genera la convivencia. Esta lectura engendró la escritura del “Diario de Caín”, plagado de palabras, frases, ritmos y puntos de referencia del hipotexto. Por lo tanto, el discurso literario se muestra como una fuente de posibilidades narrativas para los jóvenes inmigrantes.

En este análisis textual de las producciones escritas de los informantes se observan marcas de la narración oral (Luch, 2010: 120-121), la interiorización y la apropiación de los esquemas narrativos de las lecturas realizadas como una forma de retener la lectura en la escritura. Estos jóvenes se convirtieron en exploradores verbales rastreando las ilimitadas posibilidades lúdicas y simbólicas del lenguaje. De este modo, adquirieron conciencia lingüística de los mecanismos y recursos expresivos que utiliza el discurso literario, y desarrollaron un mayor nivel de abstracción y de reflexión.

3. Comentarios en la plataforma virtual de otros usuarios. Por una parte, alumnos, profesores y familiares dejaron comentarios a los escritos publicados por los informantes objeto de la investigación, como una manera de participar en la comunidad virtual creada por los adolescentes.

Por otra parte, la comunicación e interacción con otras comunidades de lectores y la conexión a través de la escritura digital con otros adolescentes. A este respecto, la lectura de “Las Metamorfosis de Ovidio” (2007) generó en los grupos de lectura conversaciones exploratorias sobre los grandes temas de la humanidad, como la muerte, la autoridad, el

miedo, el amor, el papel de la mujer en la sociedad, etc. La exposición de pensamientos, sentimientos y emociones en la plataforma virtual permitió la conexión con otros institutos –externos a la investigación– que también estaban leyendo “Apolo y Dafne” (2007), como fue el caso de un centro de educación secundaria de Reus, Cataluña, en el que alumnos autóctonos escribieron sus comentarios:

“Hola, somos unas alumnas de 1º de ESO del Instituto Gaudí de Reus y también hemos leído la historia de Apolo y Dafne. Nos ha parecido una forma muy original - y terrible- de dar calabazas. (...) También hemos visto una escultura de Bernini que capta ese momento de la transformación con la chica llena de hojas y cortezas. Os enviamos la imagen para que la contempléis y os fijéis en la cara de tonto que se le ha quedado a Apolo. Y enhorabuena por el blog. Nos ha gustado mucho”. Teresa y alumn@s (IES. Reus).

5. Conclusiones. Creación de comunidades virtuales inclusivas

El entorno digital está redefiniendo nuestros hábitos de lectura y escritura, y este cambio conlleva repensar los verbos leer y escribir en la construcción de las identidades de los adolescentes del siglo XXI. En esta investigación, el uso de la plataforma blogger -como soporte para la escritura- promovió la invención de universos imaginarios de los adolescentes inmigrantes objeto de este estudio, que se definieron como: “jóvenes inmigrantes de diferentes aulas de español de Aragón que utilizamos este blog para “abrir otros mundos posibles”. “Agradecemos tu visita” (perfil del blog creado por los informantes).

Estos adolescentes, a través de la comunicación asincrónica, crearon una comunidad virtual para compartir impresiones, comentarios e interpretaciones sobre las lecturas leídas, y así transformaron la lectura en una experiencia compartida. De esta manera, el blog supuso un nuevo medio de comunicación, de pensamiento colectivo, de participación social, de pertenencia y de visibilidad de estos jóvenes en la sociedad. Incidimos en el protagonismo que la plataforma virtual otorgó a los jóvenes inmigrantes que por una parte, construyeron conversaciones con otros usuarios –relaciones entre iguales–; por otro lado, crearon un espacio inclusivo en el que jóvenes de diferentes lenguas y culturas de origen establecen vínculos a partir de la lectura literaria y se convierten en usuarios de la cultura escrita.

Según las creencias de los profesores colaboradores, la escritura tuvo consecuencias en el desarrollo del pensamiento divergente de los alumnos, un aumento en la capacidad de reflexión y confirió visibilidad a sus alumnos en la comunidad educativa, minimizando esas barreras lingüísticas y culturales que se presuponen al alumno de origen extranjero en la sociedad receptora:

“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” (M^a Jesús de Miguel. IES. Ramón y Cajal, Zaragoza. IES. Conde de Aranda, Arlagón).

Sobre estas valoraciones incidieron también los propios adolescentes aludiendo a la visibilidad que el entorno virtual les había proporcionado: “a mí me ha gustado escribir en el blog porque así la gente que nos conoce y sabe que no somos españoles ve cómo nos expresamos y cómo decimos las cosas” (Elena, IES. Ramón y Caja Zaragoza).

La lectura literaria ejerce un papel esencial en la configuración de comunidades inclusivas y en el diseño de sistemas educativos más inclusivos. Por ello, se muestra pertinente la incorporación del discurso literario en los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan la educación inclusiva, ya que contribuye a desarrollar la dimensión cultural. A este respecto, la lectura en voz alta, la discusión literaria y las herramientas de comunicación de la Web 2.0, se muestran como parámetros a tener en cuenta en los procesos de acogida y de aprendizaje del español como L2. Este modelo para la lectura y la escritura favorece la creación de contextos inclusivos caracterizados por la participación, la socialización y la visibilidad que se le otorga al adolescente inmigrante. El entorno virtual se convierte en un lugar de pertenencia, un espacio acogedor en el que jóvenes de diferentes lenguas y culturas de origen comparten intereses y forjan vínculos afectivos en el marco de una comunidad.

Por lo tanto, recuperamos la reflexión sobre el papel de la literatura en el desarrollo personal, social e intelectual de los ciudadanos, y proponemos su incorporación en la praxis de la educación inclusiva. Y de la lectura activa a la escritura, en este sentido, las herramientas que provee el entorno digital como soportes para la escritura favorecen la socialización, la conexión e interacción entre adolescentes de cualquier lugar del mundo.

Referencias

- Aguado, M^a T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. Del Olmo (Eds.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 13-29). Madrid: Ramón Areces.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Atxotegui, J. (2000). Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y social. En E. Perdiguero (Ed.), *Medicina y cultura. Estudios entre la antropología y la medicina* (pp. 14-26). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Booth, T. y Aisncow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. Nueva York: Giroux.

- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- Calvo, V. (2010). La lectura de textos literarios en el aula de español. *Lenguaje y textos*, 32, 113-119.
- Calvo, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Ocnos*, 7, 123-137.
- Chambers, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Chambers, A. (2007b). *Dime*. México: FCE.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. México: FCE.
- Eco, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Eurydice, Red europea de información en educación (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2002a). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2002b). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. México: Conaculta.
- Funes, J. (2000). Migración y adolescencia. En J. M. Carrau (Ed.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 119-144). Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Giannini, H. (1987). *La reflexión cotidiana*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Goldin, D. (2006). *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México: Paidós.
- Guillot, L. (2007). *Las Metamorfosis de Ovidio*. Madrid: Clásicos a medida, Anaya.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: FCE.
- Lewis, C.S. (2008). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (Eds.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Barcelona: Anthropos.
- Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Colombia: CEARLAC.

- Lluch, G. (2012). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Madrid: SM.
- Martín, E. y Mauri, T. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Martín, E. y Onrubia, J. (Eds.). (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 16(2), 101-131.
- Martín Peris, E. (2009). Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de segundas lenguas a inmigrantes. En I. Ballano (Coord.), *II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante* (pp. 13-31). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Mendoza, A. (1994). *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. Barcelona: ICE-UAB.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- Meyer, H. (1991). Developing transcultural competence: case studies advanced language learners. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: towards and intercultural theory of foreign language education* (pp. 142-144). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Informe Anual. Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: FCE.
- Morgado, M. (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: FCE.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (2009). Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis. *Psyche*, 18(1), 3-9.
- 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. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.

- Richardson, R. (2011). *Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (1975). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Rodríguez, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento. En torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Buenos Aires: FCE.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- 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.
- Sloep y Berlanga (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, 37, 55-64.
- Stainback, S. Stainback, W. y Jackson, H. J. (1999). Hacia las escuelas inclusivas. En Stainback, S. y Stainback, W. (Coords.), *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Taberero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Taberero, R. y Mora, L. (2011). *El libro infantil y juvenil y sus claves desde la diversidad cultural en la escuela y las bibliotecas españolas*. San Sebastián: Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.
- Taberero, R. (2012). La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura "iluminada": La formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado. En A. Mendoza (Coord.), *Leer Hipertexto. Del marco hipertextual a la formación de lector literario* (pp. 121-134). Barcelona: Octaedro.
- Twain, M. y Meléndez, F. (2010). *Los Diarios de Adán y Eva*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Harlow: Longman.
- Vigo, B. (2007). Sentido y significado actual del texto libre: bases para un debate. *Anuario de pedagogía*, 9, 379-418.