

# La lectura de textos literarios en el aula de español: construcción de identidades<sup>1</sup>

Virginia Calvo Valios | Universidad de Zaragoza

*Investigación llevada a cabo con un grupo de alumnos inmigrantes de un aula de español de educación secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Aragón, con el fin de analizar las posibilidades que ofrece el discurso literario como medio para la construcción de las identidades de los adolescentes inmigrantes en la actual sociedad multicultural y reflexionar sobre ello. Los resultados del estudio, realizado desde el paradigma cualitativo, conducen a proponer algunas claves para la elaboración de itinerarios textuales que contribuyan a la construcción de las identidades de los jóvenes inmigrantes.*

**Palabras clave:** *español como segunda lengua, adolescentes inmigrantes, discurso literario, construcción de identidades.*

---

*Research conducted with a group of immigrant students in a Spanish language class at a secondary school in the Autonomous Community of Aragón aimed to analyse and reflect on the power of literature as a means for building identities for immigrant teenagers in modern-day multicultural societies.*

*Carried out from a qualitative paradigm, the conclusions of the study led us to put forward several keys for developing literary pathways to help build young immigrants' identities.*

**Keywords:** *Spanish as a Second Language, immigrant teenagers, literature, building identities.*

---

*Recherche réalisée avec un groupe d'élèves immigrants en classe d'espagnol dans le Secondaire en Aragon. L'objectif du projet est d'analyser et de réfléchir sur les possibilités qu'offre le discours littéraire en vue de la construction des identités des adolescents immigrants dans la société multiculturelle actuelle. Les résultats de l'étude effectuée depuis le paradigme qualitatif proposent quelques clés pour l'élaboration d'itinéraires textuels qui contribuent à la construction des identités des jeunes immigrants.*

**Mots clés:** *Espagnol comme Langue Seconde, adolescents immigrants, discours littéraire, construction d'identités.*

---

1. Este artículo presenta una breve síntesis de la investigación realizada durante el curso 2007-2008 para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, dirigida por la doctora Rosa Taberner Sala, de la Universidad de Zaragoza.

## 1. Introducción

En las actuales propuestas curriculares de español como segunda lengua para la educación secundaria obligatoria, la literatura se aborda como un instrumento de intercambio cultural: que el alumnado inmigrante «aprecie los textos de las diferentes culturas».<sup>2</sup> Por otra parte, los textos literarios se introducen en niveles B1 y B2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* con objetivos como: «comprender textos literarios de creación propia, reconocer y emplear las estructuras de poemas y cuentos».<sup>3</sup>

El texto literario –según las creencias del profesorado de las aulas de español– se considera un discurso muy elaborado y complejo por las desviaciones de la forma y la riqueza léxica, por el valor connotativo y el poder sugere. Por lo tanto, la lectura literaria queda relegada para los niveles A2, ya que se priorizan las necesidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos inmigrantes: relacionarse y desenvolverse en la comunidad educativa; y por otra parte, adquirir el discurso académico con el fin de incorporarse y aprender en las distintas áreas curriculares.

Sin embargo, aprender una lengua ¿no conlleva adentrarse en su cultura y en los valores que representa participando de ellos? La lengua es un pasaporte para encontrar un lugar en la sociedad, nos integramos en la medida en que dominamos el lenguaje. En este sentido, Michèle Petit explica:

*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)

Así, los adolescentes inmigrantes necesitan aprender las diversas superestructuras de ideas, emociones, modelos culturales y valores morales que la sociedad receptora ha construido sobre las relaciones humanas básicas. Para ello, el duelo migratorio supone la reelaboración de vínculos que se han construido durante las primeras etapas de la vida y que juegan un papel fundamental en la estructuración de la personalidad. El adolescente 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 encontrar formas de comunicar una con otra, de conciliar una con otra.* (Petit, 1999: 94)

Reflexiones que nos llevan a profundizar sobre las posibilidades que ofrece el discurso literario como espacio de recuperación de las identidades de los adolescentes inmigrantes, y por lo tanto, a reivindicar la incorporación de las obras literarias en los diseños curriculares de español como segunda lengua.

Así pues, la propuesta que en esta investigación se expone nos la han facilitado las teorías

2. M.ªV. Reyzábal (coord.) (2003). *Programación de español como segunda lengua: Educación secundaria*. Madrid: Comunidad de Madrid, p. 67.

3. Orden de 18 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico de Español para Extranjeros y se proponen orientaciones curriculares (Boletín Oficial de la Región de Murcia de 6-11-2007, núm. 256, p. 30719).

de Bruner (2004: 160), para quien «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»; las teorías de la educación literaria de Petit (1999, 2001, 2005 y 2008), Larrosa (2003), Rosenblatt (2002), Meek (2004), Sarland (2003), Chambers (2007); y los paradigmas metodológicos de los teóricos de la estética de la recepción: Ingarden (1989), Iser (1987), Eco (1987: 81). Asimismo, nos hemos nutrido de los trabajos de Kristeva (1969), Van Dijk (1983), Todorov (1975), Riffaterre (1971), Genette (1982), Mendoza (2001), Tabernero (2004, 2005, 2008), Dueñas (2004, 2006) y Sanjuán (2007).

En definitiva, nos planteamos encontrar claves que permitieran elaborar un posible itinerario textual para adolescentes inmigrantes, con el fin de contribuir a la construcción de sus identidades. Para ello, nuestro eje vertebrador ha sido la confianza en las posibilidades del texto literario (su valor connotativo y sugerente), así como en la competencia literaria del lector inmigrante.

## 2. Propuesta de intervención en el aula de español de la ESO

### 2.1. Marco teórico

Nuestro marco teórico se configura y se desarrolla a partir de tres supuestos: la lectura como un medio de integración social; la lectura como un juego de invenciones y construcciones, y la interacción lectura y escritura a través de la creación de un blog.

Michèle Petit, con disciplina antropológica y la atención fluctuante propia del psicoanálisis, ha estudiado en la actividad de leer la existencia de una cultura reparadora:

*Se comprende que a través de la lectura, aunque sea esporádica, se encuentren mejor equipados para re-*

*sistir cantidad de procesos de marginación. Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento. (Petit 1999: 18)*

A través de la lectura de obras literarias, los adolescentes pueden conjugar en su interior varios universos culturales, pueden hilvanar eslabones de su propia historia y de su cultura de origen, apropiarse también de otra cultura y asumir pluralidad de pertenencias, porque las culturas se encuentran, se fecundan, se alteran y se reconfiguran.

En la misma línea, encontramos los trabajos de Rosenblatt (2002: 205), quien explica que la literatura permite que el individuo asimile unos referentes culturales, inculca imágenes de conducta y actitudes emocionales; y su poder reside en su influencia a nivel emocional:

*La literatura puede desempeñar un importante papel en el proceso por medio el cual el individuo se asimila al patrón cultural. [...] 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)*

Así pues, en una época de crisis de los puntos de referencia –como es la situación actual de muchos jóvenes tanto autóctonos como inmigrantes–, lo esencial será elaborar sentidos, simbolizar un mundo interior, descubrirse, construirse y repararse. En este sentido, consideramos relevantes las teorías de Jorge Larrosa:

*Mi identidad, quién soy, [...] es algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y de las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida.* (Larrosa, 2003: 623)

También las ideas de Margaret Meek (2004), quien considera la literatura como un andamiaje privilegiado para la capacidad simbólica del lenguaje y un escenario natural para desarrollar la motivación y las habilidades de acceso a la cultura escrita.

## 2.2. La experiencia de la lectura literaria con adolescentes inmigrantes

La investigación se realizó en el microcosmos de un aula de español de un centro educativo de educación secundaria que cuenta con un alto porcentaje de alumnado inmigrante. El grupo objeto de nuestro estudio estaba constituido por ocho alumnos de edades comprendidas entre los 13 y los 15 años cuyas lenguas maternas eran el rumano, el portugués, el árabe y el chino, y con niveles A1 y A2 del MCER.

Para la selección de las obras literarias seguimos los criterios sugeridos por Marcela Carranza (2006): «textos lo más plurisignificativos posible, que ofrezcan múltiples lecturas, abiertos, ambiguos, favorecedores de una lectura activa y creativa. Textos donde el lector sea un segundo actor». 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.

Así pues, propusimos el siguiente itinerario: *Cuentos al amor de la lumbre*, de Rodríguez Almodóvar (1983), del que se seleccionaron: *Yo dos y tú uno*, *Juan el de la vaca*, *El zapatero y el sastrer*, *La mano negra* y *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); *El traje nuevo del emperador*, de Hans Christian Andersen; *Cuando de noche llaman a la puerta*, de Xabier Docampo (2001); *las fábulas de Píramo y Tisbe*, y *Apolo y Dafne*, en la adaptación de Laurence Guillot (2007): *Las metamorfosis de Ovidio*; una selección de los poemas de Pablo Neruda e Isidro Ferrer (2006), en: *El libro de las preguntas*; las lecturas fragmentadas de *Pippi Långstrump*, de Astrid Lindgren (2002), y *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo (2004).

Tomando como referencia el enfoque de Chambers (2007) en *Dime*, optamos por la lectura en voz alta como una forma de encuentro entre el texto y los oyentes inmigrantes a través del lector nativo –mediador–, quien ayuda a tender un puente entre la oralidad y la escritura. Y después de la lectura, la conversación –la respuesta– provocada por la experiencia con el texto a través de la creación de un espacio abierto a las emociones, y en el que los adolescentes discuten y comparten sus posibles construcciones con los otros.

Por otra parte, de la lectura a la escritura, y de la escritura a la lectura. La cultura escrita se transforma conforme las sociedades lo hacen y necesita adaptarse a los nuevos contextos y géneros emergentes de nuestra sociedad contemporánea. En este marco, concebimos la creación de un blog como herramienta dinamizadora para la lectura y la escritura, soporte para la escritura libre entendida al modo del texto libre de Freinet.

### 2.3. Aproximación a un posible itinerario textual para construir identidades

La naturaleza inductiva de este estudio, realizado desde los parámetros de la investigación cualitativa, y la importancia de la perspectiva del alumno, supone que busquemos las maneras en las que los lectores inmigrantes dan significado a sus experiencias lectoras. En este sentido, consideramos de interés el análisis de aspectos como:

1. El gusto por la lectura en voz alta por parte del lector nativo (mediador).
2. El cuestionamiento y la adquisición de referentes culturales, y las diversas maneras en que los jóvenes utilizan la ficción para interrogar al orden cultural. A este respecto, los cuentos de costumbres –«Yo dos y tú uno», «Juan el de la vaca», «El zapatero y el sastre», «La mano negra» y «El mancebo que se casó con una mujer muy fuerte y brava», en la versión de don Juan Manuel– provocan la discusión sobre los patrones culturales. Por ejemplo, en el caso de Yo dos y tú uno, los chicos responden al patrón cultural tradicional, mientras que las chicas se oponen y cuestionan ese patrón cultural hasta llegar a un consenso. El texto proporciona modelos culturales y ofrece una forma de entender la relación del ser humano con el mundo, con los otros, con la propia existencia, con las incertidumbres que acechan la vida cotidiana. Así, cuando leemos El traje nuevo del emperador, se percibe una evolución en los referentes culturales y el grupo decide crear un antihéroe, un personaje femenino que se encargará de cambiar el final de la historia.
3. La recepción de la obra literaria y la pluralidad de lecturas: muchachos y muchachas leen el mismo texto de manera diferente,

proyectan sus expectativas y sus presuposiciones culturales. Así, con Pippi Långstrump, las chicas se quedaban fascinadas por el personaje, mientras que para los chicos llegó a ser insoportable e incómodo. Sin embargo, ninguno se identificaba con Pippi y todos reclamaban la necesidad de unos referentes de autoridad.

4. La exposición de pensamientos, sentimientos y emociones en relación con los grandes temas de la humanidad conduce a los alumnos a la búsqueda de soluciones a conflictos generados por el texto que les llevan a escribir sobre su propia realidad. En este sentido, 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... Asimismo, la lectura coadyuva a ampliar el léxico de los alumnos y a familiarizarse con las estructuras sintácticas. A este respecto, señalamos procesos de apropiación y secuencias potencialmente adquisitivas surgidas en las conversaciones y en las producciones escritas de los alumnos.
5. La escritura libre en el blog propició el desarrollo de la capacidad imaginativa y creativa de los alumnos; y por otro lado, permitió la interacción con otros grupos de lectura –alumnos autóctonos– de diferentes centros educativos que también estaban leyendo los mismos textos.

### A modo de conclusión

La función estética del discurso literario posibilita un conocimiento crítico del mundo y de la persona; por lo tanto, debemos plantearnos su presencia en los programas de español como segunda lengua para alumnado inmigrante. Para

ello, a continuación presentamos algunas claves para ayudar a trazar un itinerario de lecturas.

En primer lugar, recurrimos a la literatura oral como la forma más perfecta de interculturalidad, y a la pedagogía natural del folclore que construye el pensamiento por contrarios, por dualidades y sin pretensión moral ni didactismo (Rodríguez Almodóvar, 2006). Los arquetipos narrativos abren una ventana al lector inmigrante tanto hacia su cultura como hacia la manera en que interactúa con el texto, permitiendo construir un sentido. Así, sugerimos la recopilación de cuentos populares *Cuentos al amor de la lumbre*, de Antonio Rodríguez Almodóvar (1983).

Por otra parte, a la luz de los datos obtenidos en el estudio, parece evidente que no pueden faltar los clásicos, ya que ayudan a entender por qué estamos aquí y hacia dónde vamos (Calvino, 1992: 14). En este sentido, proponemos las adaptaciones tal y como las entiende Victoria Sotomayor (2005): ajustando el texto al nivel de competencia literaria de unos receptores de edad y circunstancias distintas de aquellos a quienes iba dirigido el texto original. *Las metamorfosis de Ovidio*, de Laurence Guillot (2007), responderían a tal objetivo.

La tercera clave la encontraríamos en «textos de hoy para lectores cómplices». Nos referi-

mos a textos que confían en la competencia del lector y solicitan la colaboración del receptor en la construcción de significados; obras literarias lejanas de la realidad concreta y favorecedoras de una lectura activa y creativa. Así, la ilustración como código que contribuye a la construcción de significados. En este sentido, *Mi familia*, de Daniel Nesquens (2006), con ilustraciones de Elisa Argillé. Se trata de microrelatos que reconstruyen la familia del narrador desde el humor, ofreciendo así una nueva mirada de la realidad. Siguiendo con la combinación texto e imagen como estrategia narrativa, el *Bestiario de greguerías*, de David Vela (2007), con textos de Ramón Gómez de la Serna, que imprime a través del humor ingenioso una peculiar forma de mirar el mundo.

Y si tenemos en cuenta las orientaciones de Rosenblatt (2002) –textos de ayer y de hoy–, la obra *Pippi Långstrump*, de Astrid Lindgren (2002), un texto de los años cuarenta que sigue siendo contemporáneo; una lectura que invita a reflexionar sobre el orden y la autoridad. De la misma manera que *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo (1994), donde la presencia del yo narrador, provocativa, graciosa y llena de complicidad, introduce rupturas que hacen sonreír al lector inmigrante.

## Bibliografía

### Obras de creación

- DOCAMPO, X. (2001). *Cuando de noche llaman a la puerta*. Madrid: Anaya.
- GUILLOT, L. (2007). *Las metamorfosis de Ovidio*. Madrid: Anaya.
- LINDGREN, A. (2002). *Pippi Långstrump*. Barcelona: Juventud.
- LINDO, E. (2004). *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara.
- NERUDA, P.; FERRER, I. (2006). *El libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.
- NESQUENS, D. (2006). *Mi familia*. Madrid: Anaya. [Ilustraciones de Elisa Argillé]
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- VELA, D. (2007). *Bestiario de greguerías*. Madrid: ACVF. [Textos de Ramón Gómez de la Serna]

## Estudios teóricos

- BRUNER, J. (ed.) (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CALVINO, I. (1992). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- CARRANZA, M. (2006). «La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura». *Imaginaria*, núm. 181.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime*. México: FCE.
- DUEÑAS, J. D. (2006). «Literatura juvenil actual: rémoras y retos». *Prensas Universitarias de Zaragoza e Instituto de Estudios Altoaragoneses*.
- ECO, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- INGARDEN, R. (1989). «Concreción y reconstrucción». En: WARNING, R. (ed). *Estética de la Recepción*. Madrid: Visor.
- ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- KRISTEVA, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.
- MEEK, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- (2005). *Leer & liar, lectura y familia*. México: Lecturas sobre Lecturas.
- (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.
- RIFFATERRE, M. (1971). *Essais de stylistique structurale*. París: Flammarion.
- RODRÍGUEZ, A. (2006). «La literatura oral es la forma más perfecta de interculturalidad». *El Día de Córdoba* (13 abril).
- ROSENBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- SANJUAN, M. (2007). «El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información». *Lenguaje y Textos*, núm. 26.
- SARLAND, Ch. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: FCE.
- SOTOMAYOR, V. (2005). «Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias», *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 217-238.
- TABERNERO, R.; DUEÑAS, J.D. (2004). «La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras». En: SANJUÁN, M. (coord.). *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, núm. 13. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, pp. 221-294.
- TABERNERO, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- TABERNERO, R.; MORA, L. (2008). «El libro infantil y juvenil y sus claves desde la diversidad cultural en la escuela y las bibliotecas españolas». En *IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil* «Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural» (3-5 de julio de 2008). San Sebastián.
- VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

