



**Facultad de Educación**

**Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales**

# **Tradición oral y construcción de identidades.**

**Análisis cualitativo de  
actitudes en familias inmigrantes**

**Trabajo Fin de Máster**

**Curso 2013/2014**

**Autora: Irene García Cetina**

**Directoras: Rosa Tabernero Sala**

**Virginia Calvo Valios**







**Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación**  
**Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales**

# **Tradición oral y construcción de identidades.**

**Análisis cualitativo de  
actitudes en familias inmigrantes**

**Trabajo Fin de Máster**  
**Curso 2013/2014**

**Autora: Irene García Cetina**

**Directoras: Rosa Tabernero Sala**  
**Virginia Calvo Valios**



## **Resumen**

En este estudio se pretende conocer las historias que las familias inmigrantes transmiten a sus hijos y la manera en que comprenden la tradición oral de su cultura de origen, así como la relación que se establece con la oralidad de la cultura receptora. Utilizando una metodología cualitativa y a través del análisis de entrevistas en profundidad como técnica principal de recogida de información, se ha indagado acerca de qué textos cuentan a sus hijos en el hogar y si existe una comunicación entre estas narraciones y las que provienen de la escuela, desde la función que puede cumplir la literatura en la construcción de la identidad.

**Palabras clave:** tradición oral, literatura, identidad, inmigrantes, transculturalidad.

## **Abstract**

The aim of this study is to know the stories that the immigrant families transmit to their children and the way in which they understand the oral tradition of their origin culture, as if the relation between the host culture's orality and the origin culture. Using a qualitative methodology and in-depth interview as the main data collection technique, enquiring about the stories that they tell to their children at home and if there is a connexion between those stories and the school ones, taking into account the function that the literature has in the identity construction.

**Key words:** oral tradition, literature, identity, immigrants, transculturality.





## Índice

1. Introducción .....	12
2. Estado de la cuestión.....	13
3. Marco teórico .....	21
3.1. Identidad cultural y literatura. ....	22
3. 2. Tradición oral y vertebración de la identidad.....	25
3. 3. Educación inclusiva desde la literatura .....	28
4. Diseño de la investigación .....	35
4.1. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos .....	35
4.2. Descripción del contexto y de los informantes.....	36
4.3. Metodología de la investigación.....	38
4.4. Técnicas de recogida de información .....	39
4.5. Procedimiento de análisis de datos .....	42
4.6. Desarrollo de la investigación .....	43
5. Análisis de datos .....	49
6. Discusión de resultados .....	73
7. Conclusiones.....	79
8. Nuevas vías de investigación.....	81
9. Referencias bibliográficas.....	83
10. Anexos .....	89



## 1. Introducción

La literatura, y en concreto las historias orales, forman parte de la cultura de un pueblo, cultura que influye en la manera en la que los individuos conocen y comprenden el mundo, como afirma Zipes (2014). Las personas que han migrado de un país a otro pueden encontrarse con dos universos culturales diferentes llegando a sentirse entre dos mundos, por lo que ser capaz de asumir la pertenencia a ambas culturas puede suponer un reto al mismo tiempo que una necesidad para no sentirse perdidos. Petit (1999), en este sentido, habla de la importancia de conjugar estos dos mundos y asumir la pluralidad de pertenencias.

En este contexto se enmarca la presente investigación. En ella se va a procurar identificar y conocer las creencias que las familias inmigrantes tienen en relación a la oralidad de sus culturas de origen y acogida así como el uso que le dan, las historias que cuentan en el hogar, si se comparten historias entre la escuela y la familia y si existe un diálogo entre culturas que se complementan o, por el contrario, las familias diferencian entre la tradición oral de su cultura de origen y la tradición oral de su cultura de acogida. También interesa conocer la manera en la que se conjuga la cultura de origen y la cultura de acogida y si la oralidad puede ser un medio para establecer vínculos, como una manera de favorecer el diálogo transcultural.

La investigación ha surgido a partir de la experiencia personal de la investigadora, maestra en una escuela rural con un gran porcentaje de inmigrantes. La observación no sistemática de las similitudes y diferencias entre las culturas existentes en el centro y la percepción de la comunidad educativas respecto a ellas, así como las vivencias y comentarios de las familias y alumnos respecto al tema, unido a la formación en literatura infantil de la investigadora, ha dado luz a este proyecto.

Los aspectos clave de este estudio serán:

- La construcción de la identidad desde la literatura, y en concreto, desde las narraciones orales.
- La literatura y tradición oral como un medio para llegar a un estadio transcultural.



## 2. Estado de la cuestión

No son muchas las investigaciones que estudian el tema de la oralidad en relación a familias inmigrantes y escuela. Sin embargo, sí es posible encontrar estudios relacionados con la inmigración en los que se demuestra de qué manera la literatura puede ser un instrumento privilegiado para afrontar momentos de crisis como puede ser un proceso migratorio, y cómo la literatura puede ayudar a construir una identidad propia conjugando las diferentes culturas a las que se pertenece. Para Atxotegui (2000), el proceso migratorio conlleva cambios y ganancias como acceder a una vida mejor o sentirse capaces de controlar el propio destino, pero al mismo tiempo supone también un duelo, pérdidas de vínculos creados en las primeras etapas de la vida con las personas o culturas de los países de origen y que han contribuido a desarrollar la personalidad del sujeto. Para este autor, el emigrante debe conservar estos vínculos al mismo tiempo que crea otros con la cultura de acogida.

Entre los estudios que se centran en la construcción de la identidad por medio de la literatura, destacan los llevados a cabo por la antropóloga francesa Michèle Petit (1999), quien a partir de las investigaciones realizadas con adolescentes inmigrantes en barrios marginales de Francia, constató que los jóvenes hijos de familias que habían emigrado, es decir, los inmigrantes de segunda generación, en ocasiones se encontraban entre la cultura de origen de sus padres y la cultura en la que ellos habían crecido, viviendo con sufrimiento la pertenencia a dos mundos diferentes. Petit llegó a la conclusión de que por medio de la lectura y la biblioteca, los jóvenes eran capaces de integrar parte de su cultura de origen al mismo tiempo que se apropiaban de la cultura de acogida. De hecho, la lectura “es una promesa de no pertenecer solamente a un pequeño círculo” (Petit, 1999: 100).

La lectura sirve, del mismo modo, para adquirir y conocer una lengua desconocida, al mismo tiempo que necesaria, para adaptarse y comunicarse en la nueva sociedad a la que pertenece la persona migrante. Además, este lenguaje “tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos parlantes” (Petit, 1999: 73) y permite la expresión de sentimientos, pensamientos o frustraciones. Como sostiene esta autora:

La lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios. (Petit, 1999: 74).

Por otra parte, Marie Bonnafé (2008) realizó una investigación en centros de protección materna e infantil en Francia, es decir, en consultorios en los que se atiende a madres y niños, muchas de ellas inmigrantes, que no cuentan con muchos recursos económicos en acciones de cuidados postnatales. En esta investigación, Bonnafé (2008) dejaba libros en la alfombra para que los bebés tuviesen oportunidad de acercarse, cogerlos, mirarlos o contarlos, sin consignas y con total libertad. Los resultados demostraron que los niños se apropiaban de los libros y que poco a poco sus madres iban acercándose también a ellos. La autora determina que el acercamiento de las personas inmigrantes a los libros “significa un verdadero reconocimiento del país que las acoge” (Bonnafé, 2008: 69). Sólo después de este reconocimiento será posible realizar el camino inverso que permita el encuentro con la propia cultura.

Virginia Calvo (2011) realizó una investigación desde el año 2007 hasta el 2012 en la que también se centra en las “conversaciones literarias” y la construcción de la identidad. En dicha investigación, llevada a cabo con adolescentes inmigrantes que habían vivido su proceso migratorio en la adolescencia, llevando en España de nueve meses a dos años y con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, se pretendía reflexionar acerca de cómo el discurso literario podía favorecer la construcción de la propia identidad entre los adolescentes inmigrantes. Para la recogida de información se utilizaron las grabaciones de las “conversaciones literarias” de los cinco grupos creados en los cursos escolares 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011, cada uno compuesto de seis a ocho alumnos, la observación participante, notas de campo, entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios abiertos, escritura de los alumnos a través del correo electrónico y en un blog que se creó para la investigación. Los resultados confirman lo ya comentado en otras investigaciones, es decir, que esta metodología permite la construcción compartida de significados a través del texto, favorece que los alumnos escriban acerca de su propia realidad, la construcción de la identidad y el aprendizaje de la lengua, y crea lectores críticos. De la misma manera, se ha constatado cómo esta metodología ha favorecido el acercamiento entre jóvenes que provienen de diferentes culturas y que hablan diferentes lenguas, llegando a crear un espacio transcultural en el que se establecen conversaciones a partir de la experiencia de la lectura.

Por último, Hirschman (2011), desarrolla un proyecto llamado “Gente y cuentos” desde el año 1972 dirigido a una población formada por adultos de escasos recursos que no

han tenido acceso anterior a la literatura. Partiendo de la idea de que todas las personas pueden hacer uso de una literatura de calidad y entrar en el mundo de la ficción a partir de su propia experiencia, el proyecto realiza debates a partir de la lectura de cuentos para demostrar que estas discusiones pueden mejorar la vida de sus participantes y ayudarles a expresarse, compartir sentimientos y aumentar la confianza en sí mismos. En la actualidad, este proyecto se desarrolla en varios lugares del mundo como Estados Unidos, Latinoamérica y Francia.

El grupo de investigación GRETEL (Grupo de Investigación en literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona), se ha ocupado en realizar un gran número de investigaciones relacionadas con la literatura y la inmigración. El trabajo de este grupo parte de la idea, entre otras, de que:

La literatura facilita la reflexión sobre la realidad pluricultural y abastece de imágenes a la representación social, constituyendo un vehículo muy efectivo para la comprensión de la cultura tanto propia, como ajena, para la cohesión social con la comunidad de acogida y para la representación de los distintos niveles de pertenencia de cada individuo. (Colomer, 2012: 12)

Entre estas investigaciones, es de gran trascendencia el estudio llevó a cabo Evelyn Arizpe, en 2007. La investigación conjunta con James McGonigal se realizó en Glasgow con alumnos inmigrantes de 10 y 11 años que llevaban en Escocia menos de tres años. Los objetivos del estudio eran, por una parte, “investigar las respuestas de niños de minorías étnicas a la literatura infantil con temas y lenguaje escocés” (Arizpe, 2012: 52), y por otra, observar “cómo sus identidades se manifestaban a través de estas respuestas” (Arizpe, 2012: 52-53). A partir de dos libros mudos, *Flotante* y *Emigrantes*, se propusieron cuatro actividades: lectura y discusión de las imágenes, escribir anotaciones en los márgenes de las ilustraciones con comentarios y preguntas surgidas a raíz de la observación de las mismas, dibujo de tiras gráficas acerca de viajes migratorios pudiendo ser los propios o no y realización de fotografías de personas u objetos importantes en sus vidas.

Las respuestas obtenidas se categorizaron a partir de las propuestas de categorización de las respuestas lectoras de autores como Sipe o Fittipaldi y de la emergencia de categorías en cuatro tipos de respuestas lectoras como afirma Fittipaldi (2012):

- Referencial: acerca de la propia narración.

- Composicional: acerca del libro como objeto.
- Intertextual e intercultural: acerca de las conexiones intertextuales y culturales que se interpretan en el texto.
- Personal: relacionada con la propia experiencia.

Dentro de cada categoría se diferenciaron dos planos: inferencial, relacionado con la elaboración de hipótesis y literal o establecimiento de relaciones simples. Los autores observaron cómo se establecían conexiones y se solapaban las categorías, lo que muestra la lectura como un acto complejo.

Esta investigación permitió comprender mejor la manera en la que se construye el significado de un texto y cómo, por medio de las propuestas en las sesiones, los alumnos eran capaces de comprometerse con los textos, reflexionando y poniendo palabras a la experiencia migratoria, llegando incluso a compartir experiencias del propio proceso de migración. También se observó que los textos que los alumnos inmigrantes conocían previamente de sus culturas de origen eran evocados al interpretar las historias escocesas.

Más adelante se amplió la investigación anterior a dos aulas de grupos de 25-30 alumnos, incluyendo también libros con palabras. Se desarrollaron actividades como: la elaboración de un río de lectura en la que debían crear un mural con todas las lecturas realizadas durante un fin de semana, la creación de un diario fotográfico o la realización de ilustraciones. Esta experiencia permitió que los alumnos hablaran de sus historias e intercambiaran vivencias.

Este mismo grupo de investigación desarrolló un proyecto denominado “La interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes”, donde se incluyen varios estudios. Esta investigación parte de una observación realizada en varias escuelas de primaria y secundaria acerca de las actividades que se realizaban en el aula en una primera fase de integración del alumno inmigrante. También deriva de la indagación en la práctica docente y en la función que los maestros daban a las actividades relacionadas con la literatura. Así se descubrió que se priorizaba el aspecto lingüístico y comunicativo en el aprendizaje de los alumnos inmigrantes al realizar este tipo de actividades.

A partir de estos datos se creó el proyecto nombrado anteriormente, “La interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes”



donde se buscó “la participación activa de los niños y la construcción compartida de sentido a través de la oralidad” (Colomer, 2012: 14). Se utilizó para ello libros-álbumes, su lectura y discusión, además de alguna actividad de escritura o dramatización. Se llevó a cabo en nueve centros escolares de primaria y secundaria, con un total de 14 aulas y 108 alumnos de entre 6 y 16 años de 19 países diferentes que llevaban viviendo en Cataluña menos de tres años.

Estas investigaciones ahondaron en dos líneas: una centrada en analizar la literatura con temática migratoria, describiendo las características de aquella literatura donde los personajes son inmigrantes, y otra motivada por la selección de los libros a presentar a los alumnos inmigrantes recién llegados, elaborando un corpus de lecturas a utilizar en aulas de acogida de educación secundaria. Dentro de esta segunda línea destacan investigaciones como las siguientes:

- Ana María Margallo (2012), basándose en las características de los alumnos inmigrantes recién llegados, se propuso como objetivo crear un corpus de lecturas adecuadas adoptando criterios de uso escolar en su selección. Teniendo en cuenta los destinatarios de los libros seleccionados y las funciones escolares que debía cumplir ese corpus, se buscaron y propusieron textos que salvaran la barrera lingüística y fomentasen el aprendizaje lingüístico, y textos que se adaptasen a la nueva situación de los alumnos y les ayudasen a construir su identidad desde las dos culturas a las que pertenecían. Algunos de estos textos son: *El soldadito de plomo* de Jörg Müller, *El hilo de la vida*, de Davide Cali y Serge Bloch, *Libro de las preguntas* de Pablo Neruda e Isidro Ferrer, o *Del otro lado del árbol* y *El jardín de Babaï* de Mandana Sadat.

- La investigación realizada por Bellorín y Reyes (2012), en la que utilizando como informantes a cuatro grupos de cinco o seis alumnos de primaria, siendo dos de ellos de ciclo medio y otros dos de ciclo superior y tomando un aula de alumnado inmigrante y un aula de alumnado autóctono en cada ciclo, se hicieron discusiones literarias con libros-álbumes, algunos de los cuales trataban el tema de la inmigración como *Emigrantes*, y otros no, como *La leyenda de San Jorge*. Los resultados mostraron cómo los niños compartían referentes y relacionaban el texto con leyendas de sus culturas de origen.

- Aurora Rincón (2012), realizó la actividad “conversaciones literarias” propuesta por Aidan Chambers a partir del libro mudo titulado *Flotante* en un aula de acogida en

Educación Secundaria Obligatoria con siete alumnos de primero de la ESO. Se leyó y comentó el álbum en grupo, por parejas e individualmente. En el análisis se descubrió que después de un primer momento de desinterés, la lectura compartida consiguió interesarles y acercarlos al libro y su análisis, lo que favoreció que la autora llegase a la conclusión de que esta metodología es un buen instrumento para la acogida de niños inmigrantes por lo que supone, al permitir acceder y conversar acerca de temas complejos aún con dificultades en el lenguaje y crear lectores críticos

- Por su parte, Carmen Martínez-Roldán (2012) llevó a cabo “conversaciones literarias” utilizando libros-álbumes con estudiantes bilingües de segundo de primaria en un estudio de caso realizado en EEUU, en una escuela pública con alto porcentaje de estudiantes de origen latino y clase trabajadora. El objetivo del estudio fue “entender qué significaba leer y discutir textos literarios para un grupo particular de estudiantes bilingües, con el fin de obtener conocimientos que contribuyan a entender mejor la naturaleza de las transacciones de niños bilingües con la literatura infantil” (Martínez-Roldán, 2012: 223). Para ello se utilizó como técnica de recogida de información la observación participativa y grabaciones en audio y video de las conversaciones, así como las respuestas escritas y dibujos de los libros. Para el análisis se seleccionaron 11 conversaciones en función de la composición de los grupos y el momento de la sesión procurando que hubiese sesiones realizadas al principio del proceso a mediados y al final del mismo. Se categorizó en función de estudios anteriores y categorías emergentes, y se realizó un análisis de contenido a partir del cual surgieron nuevas preguntas. Los resultados confirmaron la potencialidad de las “conversaciones literarias” para crear significado compartido o el desarrollo de la identidad.

Como conclusión dentro del proyecto “La interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes”, los resultados mostraron un aprendizaje lingüístico y un avance “en el conocimiento sobre la recepción y el desarrollo de la capacidad interpretativa de textos narrativos que utilizan códigos textuales y visuales por parte de los lectores infantiles” (Colomer, 2012: 18). También se observó la importancia del mediador en el aprendizaje de los niños. Como afirma la autora:

En definitiva, el proyecto ha permitido avanzar, por una parte, en el conocimiento teórico sobre las respuestas y la construcción de significado de los niños en la

lectura de álbumes ilustrados y, por otra, en formas didácticas de proceder que se han revelado útiles en las aulas plurilingües. (Colomer, 2012: 19).

Todas estas investigaciones presentadas demuestran una característica fundamental de la literatura: la de contribuir a la construcción de la identidad facilitando la expresión de vivencias y emociones relacionadas, en este caso, con el proceso migratorio y la pertenencia a dos culturas. Solo a través de una literatura de calidad es posible la conjugación de culturas para evitar sentirse entre dos mundos, por lo que el corpus debe seleccionarse siguiendo criterios de calidad. En estos estudios se ha observado de qué manera el diálogo a partir de obras literarias puede favorecer, no solo el aprendizaje de una lengua, sino también la formación de lectores críticos y la comunicación de sentimientos.



### 3. Marco teórico

La sociedad española en la actualidad se caracteriza por ser multicultural. Los movimientos migratorios han favorecido que existan multitud de culturas que coexisten en el país, lo que implica un contacto entre culturas. Según el observatorio urbano Ebrópolis de Zaragoza, en el mes de junio de 2014, un 12,5% de los alumnos en Zaragoza son extranjeros, llegando a superar el 20% en algunas localidades de esta provincia. Como afirma Hidalgo (2005) hemos pasado de una sociedad monocultural a una sociedad multicultural, lo que supone el reto de que exista una convivencia y mezcla de culturas fomentando el respeto y la tolerancia y evitando la creación de guetos.

La movilidad de las personas supone un gran impacto en sus vidas y un cambio en sus estructuras culturales como afirman Pedro Jurado de los Santos y Alma Arcelia Ramírez Iñiguez (2009), pueden incluso llegar a perder parte de su identidad personal (García, 2004) o crear identidades inestables (Vidal, 2005). Este cambio, lejos de considerarse como un fenómeno que puede conllevar dificultades difíciles de superar, puede propiciar un diálogo transcultural y una comunicación entre culturas dentro de la educación inclusiva y la transculturalidad. Meyer, (citado por Calvo, 2012), habla de crear vínculos entre culturas heterogéneas, vínculos que irían más allá de la propia cultura, lo que supondría un espacio transcultural. En esta tarea, la oralidad puede tener un papel determinante si se tiene en cuenta que “los cuentos populares son probablemente el único caso que se ha dado en la historia de la civilización de un modelo verdaderamente multicultural y válido” (Rodríguez Almodóvar, 2005: 21).

El marco teórico se ha construido en torno a tres ejes que definen conceptos clave para la investigación. En el primero de estos ejes **identidad cultural y literatura**, se definirán los términos cultura e identidad y se especificará la importancia de la lectura en el desarrollo de esta última. El segundo eje, **tradición oral y vertebración de la identidad**, se centra en definir la oralidad y explicar su influencia en la construcción de la identidad personal. El tercer eje, **educación inclusiva desde la literatura**, hace un recorrido sobre los diferentes modos de abordar el tema de la inmigración como son la multiculturalidad e interculturalidad hasta llegar a la transculturalidad y la educación inclusiva, cómo la literatura puede favorecer esta transculturalidad y el papel de la literatura en la educación inclusiva..

### 3.1. Identidad cultural y literatura

La RAE define la **cultura** como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], por otra parte, la definió de la siguiente manera:

En su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (UNESCO, 1982: 7).

De esta manera, por medio de la cultura se transmiten, a los individuos que la componen, los modos de vida de una comunidad, su percepción e interpretación del mundo. Una cultura común supone compartir significados respecto a valores, creencias y formas de ver el mundo, lo que permite dotar de sentido a los acontecimientos y conductas (Aguado, 2003).

Sin duda, la cultura a la que se pertenezca influirá en el individuo y su identidad, “su personalidad, sus necesidades y metas, estarán moldeados por el grupo cultural específico en el cual ha crecido. Cada cultura tiende a estimular o a mantener ciertos aspectos de la personalidad y a reprimir otros” (Rossenblat, 2002: 173). Sin embargo, Aguado (2003, 2009) afirma que aunque se compartan determinados aspectos culturales con el grupo de referencia, cada individuo elegirá algunos elementos con los que se identificará de manera más concreta y que influirán en su conducta e interpretación de la realidad. La UNESCO también afirma que a través de la cultura “discernimos los valores y efectuamos opciones” (UNESCO, 1982: 7).

Para Hidalgo (2005) las culturas pueden presentar un carácter estático o dinámico, siendo el fenómeno multicultural un ejemplo de lo que sería el carácter dinámico de una cultura. Para otros autores como Aguado (2009) “las culturas son conceptos dinámicos” y “no pueden ser entendidas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa” (Aguado, 2009: 16). Para esta autora, las culturas pueden modificarse en parte por medio de la interacción con otros grupos.

Al mismo tiempo que se reconocen identidades e invariantes culturales, también es cierto que toda cultura está en proceso de cambio constante, de reequilibrio a partir de nuevas situaciones en el grupo social como resultado del contacto entre grupos sociales. (Aguado, 2003: 4).

Ya la UNESCO en 1982, en su Declaración sobre las políticas culturales insiste en la importancia de esta interacción para la renovación de las culturas.

La identidad cultural de un pueblo se renueva y enriquece en contacto con las tradiciones y valores de los demás. La cultura es diálogo, intercambio de ideas y experiencias, apreciación de otros valores y tradiciones; se agota y muere en el aislamiento. (UNESCO, 1982: 9).

De esta manera, la cultura de origen va a influir sin duda en la formación de la identidad del individuo, pero el contacto con otros grupos sociales también puede suponer un cambio en la identidad personal. Dentro de un contexto multicultural y de pertenencia a dos culturas por causa de la inmigración, la identidad sería un:

Proceso dinámico en el que el individuo busca un sentido a su existencia e, influido por la cultura de origen, de llegada, por la comunidad de origen y llegada, por sus creencias y constructos cognitivos, heterodesignaciones de género, clase y origen, elige aquellos elementos que le proporcionan seguridad y le ayudan a construir un proyecto de vida. (López Fernández Cao, 2012: 125).

La **identidad cultural** puede definirse como el “grado en que una persona se siente conectada, parte de un grupo cultural, al propio grupo de referencia en el que ha crecido” (Aguado, 2003: 70). La identidad de una persona, al igual que ocurre con las culturas, es **dinámica**, está en continua formación y modificación y se actualiza, convirtiéndose en una construcción social y cultural.

Si se considera entonces la identidad como un constructo en continua evolución que depende entre otros factores de aspectos culturales, y que las personas que emigran pueden sufrir un cambio brusco en sus estructuras culturales, surge la pregunta de si abandonar un país e instalarse en otro cuya cultura es diferente puede influir en la construcción de la identidad de las personas y la manera en que puede hacerlo y si es posible identificarse con dos culturas. En este sentido, Cabrera Rodríguez, Espín López, Marín Gracia y Rodríguez Lajo (2000) citando a Casas y Pytluk “afirman que la identificación con una cultura es

independiente de la identificación con otra. Una persona puede estar identificada con varias culturas en grados diferentes” (Cabrera et al., 2000: 32), y que “una persona puede adquirir patrones, conductas o normas de otra cultura y a la vez mantener las propias cuando se dan en ambientes diferentes o que no son incompatibles” (Cabrera et al., 2000: 32). Sin embargo, para el inmigrante, compartir la cultura y tradiciones de dos grupos diferentes puede producirle un “desasosiego de identidad” (García, 2004: 58). De ahí la importancia de construir la identidad conjugando las dos culturas, la de origen y la de acogida, para que las personas “puedan asumir sus múltiples pertenencias y sus identidades complejas” (Cabrera et al., 2000: 22).

Las personas que viven entre dos culturas, la de origen y la de acogida, pueden tener problemas para conjugar las dos culturas a las que pertenecen. Los individuos que dejan su país natal para buscar fortuna en un lugar desconocido con otra lengua y costumbres, pueden sufrir procesos de exclusión, sentimientos encontrados y conflicto entre dos culturas diferentes que los sujetos deben integrar. No se trata pues de perder la cultura de origen y dejarse asimilar por la de acogida ni de rechazarla, sino de tejer una identidad propia basada en la conjugación de ambas.

La **literatura** es una experiencia que permite el conocimiento propio y la construcción de la identidad, como afirman autores como Larrosa (2003), Petit (1999) o Colomer (2012). Para Larrosa (2003), la lectura forma al lector, “es el viaje hacia uno mismo, hacia la identidad humana” (Larrosa, 2003: 355). Este viaje contribuye a “configurar nuestra propia mirada sobre nosotros mismos y, a partir de nosotros mismos, sobre nuestro mundo” (Larrosa, 2003: 240). La lectura, entonces, ofrece experiencias al lector, le construye, le invita a reflexionar sobre su mundo y vida, acerca de su realidad y con ello le hace vulnerable y le transforma. Leer en este contexto permite descubrir la pertenencia a dos culturas como algo enriquecedor y con menor sufrimiento, e integrar parte de su cultura de origen apropiándose de la de acogida, permite a las personas “conjugar sus formas de pertenencia, cuando se encuentran entre dos culturas, en vez de hacerse la guerra en su interior” (Petit, 2009: 57) lo que puede marcar la diferencia entre dejarse arrastrar por la cultura de origen o la de acogida o ser capaz de elegir, de conjugar ambas culturas en lugar de enfrentarlas. Permite también elaborar una identidad propia que se aleja de los modelos preestablecidos que no permiten la elección. Y es que la lectura



puede ser para esta autora “un camino privilegiado para construirse uno mismo” (Petit, 1999: 74).

De esta manera, por medio de la lectura las personas pueden asumir la **pertenencia a dos culturas**, “pueden asumir la pluralidad de pertenencias, apropiándose a la vez de las culturas “dominantes” y de las culturas del lugar de origen pero con toda su diversidad, sus particularidades y su dinamismo” (Petit, 1999: 94).

La literatura, entonces, “podría llegar a reafirmar la identidad cultural de los lectores aportándoles claves culturales y una educación emocional” (Tabernero y Mora, 2011). También para Rosenblat (2002) la literatura permite al niño conocer muchas personalidades y desarrollar la sensibilidad social.

### 3. 2. Tradición oral y vertebración de la identidad

A lo largo de esta investigación se utilizará el término **oralidad** en lugar de otros como “literatura oral”, ya que como señala Ong (1987), no es posible hablar de “literatura” al referirse a la tradición oral, debido a que este término hace pensar y reduce la oralidad, irremediablemente, a la escritura. Este autor distingue entre dos tipos de oralidad:

- La “**oralidad primaria**”, referida a aquellas culturas que no conocen la escritura y que contrasta con el siguiente tipo de oralidad.

- La “**oralidad secundaria**” más actual y relacionada con tecnologías como el teléfono, televisión, radio...

Para Prat (2013), la oralidad primaria, a la que también denomina pura, es el entorno más antiguo donde se desarrolla el cuento y donde se da su característica más importante, “su capacidad de perdurar en variantes” (Prat, 2013: 14). Las historias deben ser recreadas constantemente de manera oral al no existir escritura, lo que produce variantes de las mismas, de las cuales, algunas serán aceptadas y otras no.

Al hablar de **oralidad** se hace referencia a todos aquellos textos provenientes de la tradición popular, que se transmiten por vía oral. Pueden ser nanas, canciones, retahílas, poesías, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, fábulas, leyendas... Esta oralidad acompaña al ser humano desde el principio de su vida, ya con las nanas, y continúa en la niñez y a lo largo de toda su existencia.

Algunos autores como Colomer (2010) afirman que la transmisión de la tradición oral se está debilitando al contar los padres con menos recursos orales que compartir con sus hijos y dejando en ocasiones la transmisión del folclore a la escuela. Larrosa (2003) da una explicación a este hecho al afirmar que la conservación de la tradición se ha hecho innecesaria para la cultura de masas actual, cultura que “produciría una sociedad informe e indiferenciada” (Larrosa, 2003: 584), lo cual iría en contra de la construcción de una identidad propia como se ha señalado que favorece la literatura y la tradición oral. Quizás uno de los motivos que llevan a esa pérdida de la tradición son los medios audiovisuales, la “oralidad secundaria” tal y como la define Ong (1987). Sin embargo, diferentes autores coinciden en señalar que la oralidad y los medios audiovisuales no tienen por qué estar reñidos sino que pueden complementarse, e incluso los segundos pueden contribuir al desarrollo de la ficción narrativa. Tal es el caso de Colomer (2010) cuando afirma que “la ficción narrativa, por ejemplo, se desarrolla también a través de los medios orales y audiovisuales” (Colomer, 2010: 9). También Meek (2004) afirma que los niños ingresan al discurso narrativo cuando empiezan a ver televisión y que este medio permite a los niños escuchar y ver mayor número y variedad de cuentos. Rodríguez Almodóvar sostiene que aunque la transmisión de historias por vía oral está desapareciendo por causa de los medios audiovisuales, “el verdadero enemigo de la literatura no es la televisión, sino la mala televisión, porque invalida al código primario” (Rodríguez Almodóvar, 2005: 230). Es decir, no parece tan importante el medio de transmisión sino la calidad del mensaje. Por otra parte, Ong (1987) afirma que la oralidad secundaria, aunque más formal, es parecida a la oralidad primaria en la creación de un sentido de grupo.

Pratt (2013), en este sentido, concibe la oralidad primaria en las comunidades ágrafas, como colectiva e interactiva, al darse una interacción y reacciones entre emisor y receptor, además de ser el medio por el que se transmiten las normas de comportamiento y formas de sentir. Para este autor “muchas veces, el sentir verdadero de una comunidad contemporánea se constata en sus chistes, rumores, leyendas urbanas y otros tipos de relatos comunicados oralmente” (Pratt, 2013: 15) Esto se debe a que la oralidad escapa a la censura y a los discursos oficiales emitidos por el poder por medio de la escritura. En este sentido, Petit (2012) afirma que la tradición oral ha sido la que ha favorecido, más que la escritura, la creación de puntos de referencia compartidos entre las personas que les permitían vincular sus experiencias con una cultura común.

En cualquier caso, la transmisión de historias y la oralidad y literatura forman parte del patrimonio cultural e inmaterial de los pueblos y caracterizan una parte importante de la cultura de una sociedad, como afirma la UNESCO (1982), Cerrillo (2011) o Manila (2010) entre otros. Además, se perfilan como una manera de transmitir esa cultura. Así lo manifiestan autores como Colomer (2010) cuando afirma: “a través de la literatura los niños pasan a compartir unos referentes lingüísticos, artísticos y culturales con las generaciones anteriores que los inscriben en su cultura” (Colomer, 2010: 98). También Bruner (2004), afirma que su interés por la literatura le ha permitido pensar en la condición humana desde el punto de vista de la cultura en la que vive. Rosenblatt (2002) apoya esta idea al afirmar que la literatura permite al niño vivir a través de ella y aprender la respuesta emocional culturalmente adecuada a cada circunstancia, “la literatura puede desempeñar un importante papel en el proceso por medio del cual el individuo se asimila al patrón cultural” (Rosenblatt, 2002: 211), y a partir de ella se transmite este patrón cultural. En esta misma línea, Meek afirma:

A partir de los cuentos que escuchamos siendo niños, heredamos las formas de hablar sobre lo que sentimos, los valores que consideramos importantes y los que nos parecen ser la verdad. Descubrimos en los cuentos formas de decir y de contar que nos permiten saber quiénes somos. (Meek, 2004: 151).

Y es que la cultura de referencia y las historias que desde ella se transmiten, determinan la manera propia de ver y construir el mundo, determinan la propia **identidad**. Así lo manifiestan autores como Manila (2010) al manifestar que “la percepción del mundo, y por tanto su conocimiento, está profundamente mediatizada por los textos narrativos de carácter oral que encontramos a lo largo de nuestra experiencia” (Manila, 2012: 13). Para este autor, la oralidad de un pueblo, que constituye su patrimonio inmaterial, define también su identidad cultural o gran parte de ella y ve la oralidad como un lugar donde el niño puede situar su experiencia a través de la cual se construirá y dará sentido a sus emociones. También Larrosa (2003) afirma que en la construcción de la identidad tienen mucha importancia las historias que se escuchan, historias que forman la cultura y en torno a las cuales se organiza la experiencia humana. Pero la literatura y en concreto la oralidad, además de transmitir unos valores propios de la cultura de origen también contribuye al desarrollo de la propia identidad.

La literatura, y en concreto la tradición oral, pueden contribuir también a establecer relaciones y unir las diferentes culturas a las que se pertenece, y esto se debe a que es universal, carece de fronteras. De esta manera puede observarse cómo el folklore, es decir, la tradición creada y transmitida oralmente, y dentro de ella los cuentos populares, se parecen en todas las partes del mundo, con matices y particularidades de cada lugar. Así lo afirma Quiles (2007) al hablar de que “muchas veces, los textos son en esencia los mismos y sólo varía el pequeño aporte que cada colectividad o grupo le ha proporcionado” (Quiles, 2007: 86). Esta idea del folclore como algo universal, permite “comprender que la literatura de todos los tiempos y lugares utilice imágenes y motivos muy recurrentes” (Colomer, 2010: 16). Rodríguez Almodóvar (2005) también explica el motivo de que los cuentos se parezcan entre los pueblos y citando a Propp mantiene que se debe a que las sociedades pasan por las mismas etapas en su evolución, por lo que las respuestas que se crean en forma de historia para hacer frente a sus preocupaciones deben ser también semejantes. Del mismo modo, Ortega (2010) habla de la universalidad de la literatura al mostrar y descubrir “algo de la esencia humana que traspasa épocas y culturas” (Ortega, 2010: 16), es decir, la tradición oral es universal debido a que responde a las necesidades humanas, a sus miedos, alegrías, preocupaciones, y en eso, todos somos iguales. Por otra parte, Prat (2013) apunta a la movilidad de los cuentos musulmanes, que fueron transmitiéndose por diferentes lugares del mundo y adaptándose a cada uno de ellos, lo que explicaría que muchos cuentos europeos y árabes tengan aspectos en común. Para Jung, (citado por Ortega, 2010), la tradición oral tiene gran importancia en la transmisión de arquetipos, es decir, elementos universales que se transmiten de generación en generación, y que desarrollan el inconsciente colectivo.

### 3. 3. Educación inclusiva desde la literatura

El término **multiculturalidad** hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, sin necesidad de que exista contacto entre ellas, frente al término interculturalidad que sí denota relación e intercambio (Hidalgo, 2005). La multiculturalidad se considera entonces, como una realidad estática frente a la interculturalidad que implica comunicación entre diferentes culturas (Aguado, 2003).

Algunos autores como Vidal (2005) consideran el multiculturalismo como una manera de opresión y dominación, al obligar al “otro” a modificar su comportamiento en

función de la cultura de acogida desde una óptica de superioridad. En este sentido, considera el multiculturalismo como una nueva manera de reproducir el dominio del hombre blanco occidental sobre el resto de la población. Además, el reconocimiento del “otro” se realiza tan solo de manera simulada. Este reconocimiento del “otro” simulado desde la dominación, “contribuye de forma decisiva a inducir en los individuos y grupos afectados una inseguridad y un concepto despectivo de sí mismos” (Vidal, 2005: 297). Para este autor, el multiculturalismo ha llegado a convertirse en una palabra hueca, que lejos de integrar, se relaciona con la segregación y que “connota, en la mayor parte de las ocasiones, una reivindicación interesada de la diversidad cultural que banaliza, mercantiliza y exotiza las diferencias” (Vidal, 2005: 295). En este sentido, tras el multiculturalismo se encierra en realidad una nueva forma de racismo. En ocasiones, este multiculturalismo lleva a reducir las culturas a sus tradiciones y costumbres folclóricas, llegando a marginar al inmigrante que vive su cultura desde un punto de vista únicamente folclórico y por lo tanto desprovisto de valor cultural real (García, 2004).

Por otra parte Hidalgo (2005) afirma que la multiculturalidad se relaciona con conceptos como etnocentrismo y relativismo cultural. El etnocentrismo se entiende como el sentimiento de las personas de pertenecer a la mejor cultura, lo que hace que se juzgue de manera inferior al resto. Como solución a este etnocentrismo surge el relativismo cultural, que consiste en un respeto tal al resto de culturas y sus creencias, valores... que no se valora ni cuestiona ningún aspecto, aunque puedan ir en contra de los derechos humanos. En el marco de estos conceptos no se da una verdadera convivencia y enriquecimiento, desde el etnocentrismo debido a que se ignoran o subestiman el resto de culturas, y desde el relativismo cultural porque “se respeta tanto las culturas distintas a la nuestra que aceptamos todo lo que en ella se lleva a cabo sin enjuiciar las desigualdades que ocurren dentro de estas” (Hidalgo, 2005: 81).

En este sentido, la **interculturalidad** supone un paso más hacia la relación y convivencia entre culturas. Así, “la sociedad con sus individuos serán multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las varias culturas, mientras que serán interculturales si establecen relaciones interactivas entre las diferentes realidades presentes” (Hidalgo, 2005: 79).

El diccionario de términos clave de español como lengua extranjera del Instituto virtual Cervantes define el término interculturalidad de la siguiente manera:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente.

Frente al multiculturalismo estático, la pedagogía intercultural no define al “otro” desde características invariables que le son impuestas como la nacionalidad, lengua o etnia, sino que tiene en cuenta la forma de construir el mundo, de verse y estar en él y los significados que le atribuyen desde sus referentes culturales (Aguado, 2003). En este sentido Mora y Tabernero (2011) sostienen que “la educación intercultural propicia la comprensión recíproca y el conocimiento profundo de las culturas originalmente diferentes, desde un espacio inicial, que es la búsqueda interna de los referentes culturales fundamentales tratando de evitar las situaciones de exclusión.” La interculturalidad supondría entonces “un mutuo reconocimiento de las diversas culturas” (Marco, 2002: 11).

La educación intercultural debe entonces superar los modelos asimilacionistas relacionados con el multiculturalismo para responder a esa diversidad debida a la convivencia de varios grupos culturales (Aguado, 2003). Para esta autora, la pedagogía intercultural supone una alternativa a las pedagogías monoculturales, en las que se transmite una cultura única. “Frente a esto, la pedagogía intercultural acepta la complejidad de cada ser humano y de las formas culturales que los suyos elaboran... Reconoce que todos somos pluriculturales y nos exige tomar conciencia de nuestros propios valores y creencias” (Aguado, 2003: 13). También para García (2004), frente a la situación monocultural, la interculturalidad debe centrarse “en la disminución de la ignorancia cultural generada por el etnocentrismo, monolingüismo o los datos sociales y culturales (raza, religión, familia, sexo)” (García, 2004: 53) para evitar fenómenos como la xenofobia o la intolerancia.

Vidal (2005), citando a Graciano González afirma que la interculturalidad debe proporcionarnos “una nueva visión del mundo y una nueva estructuración social” (Vidal, 2005: 303) respecto al multiculturalismo. Habrá entonces que revisar los conceptos de cultura, identidad y subjetividad.

Desde algunas corrientes o paradigmas como el socio-crítico se cuestionan los programas tanto multiculturales como interculturales. Como afirma Muñoz (2001) citando a Etxeberria:

Para la teoría crítica, "la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo" (Muñoz, 2001: 15).

Una de las consecuencias que puede traer la inmigración para las personas inmigrantes es la de la asimilación, es decir, que su cultura sea asimilada por la cultura de acogida. En ocasiones, la asimilación llega a tal punto que los niños incluso olvidan su idioma. Esto puede ocurrir si la cultura de acogida asume sus características culturales como las únicas válidas. Como afirma Hidalgo (2005) "en este sentido, los inmigrantes que se incorporan a nuestra sociedad traen consigo su propia cultura, y por tanto, tratar de que olviden la misma e incorporen la nuestra, es algo que choca con los propios principios de convivencia, respeto y solidaridad" (Hidalgo, 2005: 73). Así, Morgado (2006) afirma que aunque las personas pueden identificarse con diferentes identidades culturales de los grupos a los que pertenecen, en ocasiones deben asumir las culturas hegemónicas dejando de lado su cultura de origen para conseguir una mejor integración u optar por elegir su identidad cultural de origen como algo aislado.

En este aspecto, Hidalgo (2005) habla de la "**transculturalidad**", no como una unión de culturas sino como un acercamiento que traerá hechos culturales nuevos y valores universales que superarán las diferencias de cuestiones como raza, etnia, religión... creando vínculos más allá de la cultura misma, al igual que afirma Meyer cuando hace referencia a la creación de un espacio transcultural, (citado por Calvo, 2012). Para otros autores como Vidal (2005) la transculturalidad es la alternativa al multiculturalismo que segrega y al interculturalismo y supera el carácter estático de este último utilizando el diálogo para conocer al "otro", para relacionarnos y construirnos con él. Meyer, (citado por Calvo, 2012), distingue tres niveles en el desarrollo de la competencia intercultural del aprendiz de una nueva lengua:

- Nivel monocultural: en el que se interpreta todo desde la propia cultura de origen

- Nivel intercultural: en el que el aprendiz se encuentra entre dos culturas, la de origen y la de acogida, y es capaz de establecer semejanzas y diferencias entre ellas, pudiendo compararlas

- Nivel transcultural: en el que existe un “acercamiento entre culturas heterogéneas que establecen vínculos más allá de la cultura misma” (Meyer, 1991; citado por Calvo, 2012: 462). Aquí, el aprendiz es capaz de actuar de mediador entre ambas culturas desde los principios de cooperación y comunicación al encontrarse por encima de ellas. Este nivel es el que permite superar los estereotipos y prejuicios y el desarrollo de una identidad propia no supeditada a una cultura única. Este autor asegura que un profesor de una lengua debería procurar que sus alumnos alcancen este nivel transcultural, ya que la comprensión adquirida favorece la construcción de su propia identidad. En este sentido, la oralidad podría contribuir al desarrollo de este tercer nivel al poner en contacto al niño con sus culturas, tanto la de origen como la de acogida, permitiéndole explorar y comunicar diferentes mundos descubriendo lo que tienen en común. Por otra parte, la tradición oral también podría favorecer que niños de diferentes lenguas y culturas de origen estableciesen vínculos a partir de historias comunes y del diálogo y la comunicación entre narraciones y textos pertenecientes a su cultura.

Para Tabernero y Mora (2011) “los inmigrantes deben asumir en muy poco tiempo las claves de una sociedad de recepción que se convierte en la suya y es ahí donde la literatura desempeña un papel fundamental” (Tabernero y Mora. 2011). Por otra parte, Petit (1999) afirma:

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).

Además, Colomer (2012) afirma que debido a las relaciones que se dan de poder entre el grupo que sustenta la cultura mayoritaria y los grupos culturales minoritarios, ni la escuela ni la sociedad suelen transmitir valores que ayuden a los niños inmigrantes a “construir identidades propias desde las cuales negociar un proyecto de colaboración social en el que se pueda vivir desde una cierta diferencia, a la vez que se establece un proyecto común de futuro con la población autóctona” (Colomer, 2012: 12), es decir, no se favorece esa transculturalidad, contribuyendo a que la construcción de la propia identidad por parte



de los niños extranjeros sea un proceso lleno de tensiones y complejo. La literatura, entonces contribuirá, según esta autora a “la articulación y conjugación de las identidades culturales de cada persona” (Colomer, 2012: 7). Como afirma Petit (1999), por medio de la lectura:

Algunos hacen descubrimientos gracias a los cuales el ser originario de dos culturas se experimenta más como una riqueza y menos como un sufrimiento. Vinculan eslabones de su historia, integran una parte de su cultura de origen, tal vez para ya no tener una deuda con ella, de manera más o menos consciente, y para poder apropiarse también de la cultura del lugar en el que se encuentran ahora. (Petit, 1999: 92).

La **educación inclusiva**, que supone un paso más allá respecto a la interculturalidad, no habla solo de una convivencia entre culturas, sino que considera necesario crear un sentido de comunidad, valorando la diversidad y respondiendo a las necesidades individuales de cada persona (Stainback, Stainback, y Jackson, 1999) y acogiendo a todos los niños sean cuales sean sus condiciones, incluyendo las sociales o lingüísticas, como afirman Sandoval et al. (2002).

Booth y Aisncow, (citados por Sandoval et al., 2002), ofrecen una nueva visión de la educación inclusiva desde un modelo social o socio-crítico. Estos autores hablan de la existencia de unas barreras que dificultan la participación y que ya no dependen de los alumnos sino de la interacción entre éstos y sus contextos, incluidas las culturas. Así, el objetivo de la inclusión es identificar estas barreras con el fin de minimizarlas, lo que permitiría que el alumno se relacionara e interactuara con las múltiples culturas a las que pertenece, su cultura de origen y la de acogida. La literatura y, en concreto la oralidad, es un escenario privilegiado para esta interacción entre culturas por la comunicación que establece entre las mismas.

Y es que la literatura, y en concreto la oralidad favorece esta educación inclusiva, ya que presenta una naturaleza intercultural o transcultural, al establecer lazos entre los individuos que van más allá de sus culturas de origen. Esta idea es desarrollada por autores como Ortega (2010) al hablar de la naturaleza intercultural de la oralidad que “interactúa con los oyentes contrastando la especificidad de cada cultura” (Ortega, 2010: 19) o Rodríguez Almodóvar (2005). También para Tabernero y Mora (2011), “la literatura

tradicional ofrece claves fundamentalmente interculturales por su propia esencia” (Tabernero y Mora: 2011: 16). Para estas autoras, la literatura favorece el intercambio cultural en la sociedad actual en la que conviven varias culturas.

De esta manera, la oralidad nos introduce en nuestra propia cultura a la vez que nos abre a nuevos mundos como afirma Janer Manila (2010) y nos vincula a otras realidades.

Por medio de los cuentos, nos podemos sentir perfectamente vinculados a nuestra tierra, a nuestro pueblo, a los pueblos amigos, a la humanidad, en aquello que la humanidad tiene de más humano. Tal vez a este suceso se le podría llamar interculturalidad. (Janer Manila, 2010: 32).

Por todo lo expuesto hasta ahora, en esta investigación se plantea si la oralidad puede ser un medio para integrar estas dos culturas, para no sentirse perdidos y de ningún lugar, para construir una identidad no local, sino global, universal. Para ello es necesario conocer la manera en que las familias inmigrantes conciben la tradición oral de sus culturas de origen y qué historias cuentan a sus hijos, así como conocer la relación que establecen con la tradición de la cultura receptora, es decir, si la integran o la rechazan y si favorecen que en la escuela exista este diálogo transcultural, entendido desde los presupuestos de Meyer, (citado por Calvo, 2012) “como el acercamiento entre culturas heterogéneas que establecen vínculos más allá de la cultura misma” (Calvo, 2012: 410). Así, esta investigación cobra sentido al centrarse en la construcción de la identidad personal teniendo en cuenta los aspectos emocionales y sociales del sujeto.

#### 4. Diseño de la investigación

La presente investigación responde a unos objetivos concretos que dependen de unas preguntas de investigación que a su vez se derivan de unos presupuestos de partida. En este apartado se abordarán estos elementos que son básicos para el desarrollo de cualquier estudio de naturaleza cualitativa y cuestiones como la metodología elegida para realizar la investigación, la selección y descripción de los informantes, las técnicas utilizadas en la recogida de información, el análisis de datos y el procedimiento seguido a lo largo de la investigación. Así mismo se reflexionará y explicarán las decisiones tomadas a lo largo del proceso de investigación.

##### 4.1. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos

La oralidad pertenece a un contexto cultural determinado y forma parte del patrimonio inmaterial de los pueblos. Como afirma Janer Manila (2010), “el patrimonio inmaterial de un país, todo este conjunto de textos orales -de etnotextos- define en gran parte su identidad cultural y, sea grande o pequeño, este patrimonio debe tener significación y sentido para cada nueva generación.” Por esto, la tradición oral permite el acceso del niño a su cultura y le proporciona signos de identidad. Y es que la oralidad explica la cultura y tradiciones propias de los pueblos, tiene gran importancia en su definición y nos transmite una herencia colectiva, tradiciones o el lenguaje, aspectos que permiten su continuidad. Por otra parte, la literatura y la oralidad nos permiten conocer nuevos mundos y son instrumentos excepcionales para comunicar las diversas culturas a las que se pertenece (Petit, 1999). Así, los presupuestos de los que parte esta investigación son los siguientes:

- Los padres de alumnos inmigrantes de segunda generación priorizan la oralidad de su cultura de origen respecto a la oralidad de la cultura de acogida como manera de transmitir su cultura, valores y adquirir un sentido de pertenencia e identidad.

- La tradición oral de origen se vive en el hogar, mientras que la tradición oral de la escuela no trasciende al ámbito privado, aunque pueden convivir e interactuar.

Las preguntas de investigación planteadas son:

¿Cuentan las familias inmigrantes historias pertenecientes a su cultura de origen en el hogar? En caso de que así sea ¿cuáles son?, ¿con qué finalidad?

¿En qué medida, la tradición oral de origen, se incorpora en la escuela? ¿Está presente la tradición oral de la cultura de acogida que viene del colegio en el ámbito privado del hogar?

El objetivo de esta investigación es explorar la manera en que los padres de alumnos inmigrantes de segunda generación conciben la tradición oral de sus culturas de origen y qué textos leen o cuentan a sus hijos, así como identificar su relación con la oralidad de la cultura receptora, cómo la entienden y cómo se aproximan a ella.

- Conocer las historias y textos de tradición cultural que los padres de alumnos inmigrantes de segunda generación transmiten en el hogar.

- Analizar qué textos de tradición oral pertenecientes a la cultura de origen entran en la escuela y qué textos pertenecientes a la cultura de acogida se incorporan en el hogar.

#### **4.2. Descripción del contexto y de los informantes**

Los informantes seleccionados para la investigación son **siete familias inmigrantes**:

- Dos de origen marroquí.
- Tres de origen rumano.
- Una de origen brasileño.
- Una de origen colombiano.

Estas familias tienen en común el haber vivido un proceso migratorio en la edad adulta o en la adolescencia. Todas las informantes vinieron a España siendo ya adultas, excepto en el caso de una informante marroquí que emigró en la adolescencia, con doce años. Sus hijos son ya lo que podríamos denominar inmigrantes de segunda generación, es decir, han nacido en España, exceptuando los dos hijos de una de las familias que llegaron a España con cuatro y siete años. Todas las familias, en el momento de la realización de esta investigación viven en un pueblo de la provincia de Zaragoza. Se trata de un pueblo pequeño, de aproximadamente 400 habitantes y cuyo porcentaje de alumnado inmigrante de segunda generación es del 72%. La actividad económica se centra en la agricultura y el comercio, aunque también existen familias cuyos padres son trabajadores por cuenta ajena.

Para realizar la **selección de los informantes** se buscó a aquellas familias inmigrantes que tras haber abandonado su país, educan a sus hijos en una cultura diferente a su cultura de origen. Se trata de familias con un perfil adecuado para la investigación, ya que tienen conocimientos acerca del tema de estudio (McMillan y Schumacher, 2007). Se propuso participar en la investigación a once familias, pero solo siete de ellas accedieron.

La investigadora y persona que ha realizado la recogida de información ha tenido durante varios años una relación directa y diaria con estas familias, ya que ha sido y es maestra de sus hijos. Este hecho ha conllevado algunas ventajas e inconvenientes que se señalan a continuación.

- **Ventajas:** esta situación ha facilitado el acceso al campo, así como la comunicación y confianza necesarias para que se creara un ambiente que favoreciese la conversación, posibilitando que las informantes mostraran sus puntos de vista, sensaciones y percepciones respecto al tema, ya que “el conocimiento producido depende de la relación social del entrevistador y el entrevistado” (Kvale, 2011:31).

- **Inconvenientes:** responder a las preguntas de una persona que en ocasiones consideran una “autoridad”, ha favorecido que algunas respuestas estuvieran condicionadas por lo que ellas pensaban que la entrevistadora quería escuchar y por lo que intuían era lo correcto. Como afirma Kvale (2011: 38), las entrevistas en investigación son conversaciones dentro del ámbito profesional, no diálogos entre compañeros, por lo que se da una situación de asimetría de poder entre informantes y entrevistador, por ello “los sujetos pueden decir de manera más o menos deliberada lo que creen que el entrevistador, a quien perciben como una figura de autoridad, quiere oír” (Kvale, 2007:38). Para evitar esto se ha procurado crear un clima de máxima confianza, indagando acerca de su proceso migratorio y el cómo lo vivieron y se han realizado dos entrevistas a cada familia, exceptuando una que abandonó el estudio sin realizar la segunda. Se decidió llevar a cabo una segunda entrevista tras analizar la primera y descubrir que la información obtenida no era suficiente para responder al objeto de investigación y que estaba condicionada por lo que los informantes pensaban que la investigadora quería escuchar.

Con el fin de **triangular** la información recogida por medio de las entrevistas, se tomó la decisión de incorporar a los hijos de las familias objeto de estudio como informantes. Para ello se realizaron dos **grupos de discusión** en los que se procuró

profundizar en las historias y textos de tradición oral como canciones o cuentos populares que escuchaban en sus casas. Estos informantes son niños con edades comprendidas entre los tres y los diez años que asisten al colegio ubicado en la localidad. Todos los alumnos, excepto una niña de diez años, comparten aula y maestra. La mayoría de estos niños ha nacido ya en España, por lo que se consideran inmigrantes de segunda generación que o bien conocen sus países de origen por visitas puntuales, o nunca han viajado a ellos como es el caso de dos niñas: una de tres años y otra de diez. Tan solo han nacido fuera de España los dos niños que se ha comentado anteriormente que emigraron con cuatro y diez años.

#### 4.3. Metodología de la investigación

Para la realización de esta investigación se ha optado por una metodología **cualitativa** por ser la más adecuada para responder al objeto de estudio al procurar “la *comprensión* de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes” (McMillan y Schumacher, 2007:19). En esta investigación se pretende comprender la perspectiva y punto de vista de las familias inmigrantes en relación a la oralidad, tanto de su cultura de origen como de la cultura de acogida. Para ello, la investigación se ha llevado a cabo en entornos y situaciones reales y por medio de la interacción con las personas (McMillan y Schumacher, 2007). Autoras como Aguado (2003) defienden que la investigación de corte cualitativo en estudios relacionados con la diversidad cultural dentro del ámbito de la educación es la más adecuada, ya que permite comprender de manera más ajustada el problema de investigación, debido a su complejidad.

Se ha optado por un **estudio de caso**, es decir, tanto la investigación como “el análisis de los datos se centra en un fenómeno seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio” (McMillan y Schumacher, 2007:402). En este caso, el fenómeno objeto de estudio son familias de alumnos inmigrantes de segunda generación. En el estudio de caso, el investigador selecciona el fenómeno que investigará en profundidad a partir de las percepciones de los informantes (McMillan y Schumacher, 2007) para lo que se ha utilizado la **entrevista en profundidad** como técnica de recogida de información.

#### 4.4. Técnicas de recogida de información

Para la recogida de información se han utilizado tres técnicas:

- **Entrevista en profundidad:** la entrevista en profundidad se ha perfilado como la técnica de recogida de información más adecuada para llevar a cabo esta investigación, ya que la entrevista permite construir conocimiento por medio de la interacción entre el entrevistador y la persona entrevistada (Kvale, 2007). Su objetivo principal es “obtener datos sobre los significados del participante” (McMillan y Schumacher, 2007:458), y “saber cómo las personas comprenden su mundo y su vida” (Kvale, 20007:23), es decir, se centra en “el mundo cotidiano vivido por el entrevistado” (Kvale, 2007: 34), e interesa la percepción de los informantes acerca del tema de estudio. En el caso de esta investigación, interesa cómo los informantes viven la relación que se establece entre la narración oral de su cultura de origen y la de la cultura de acogida, si las viven y perciben como elementos separados o establecen vínculos entre ellas favoreciendo así el diálogo transcultural y la pluralidad de pertenencias. Al hablar de transculturalidad se hace referencia “al acercamiento entre culturas heterogéneas y al establecimiento de vínculos más allá de la cultura misma” como afirma Calvo (2013: 685) haciendo referencia al paradigma transcultural de Meyer.

Se ha optado por una **entrevista semi-estructurada**, acercándose a una conversación cotidiana pero sin perder de vista los objetivos y la técnica tal y como señala Kvale (2011). Para este autor, la entrevista semi-estructurada debe contar con una secuencia de temas y algunas preguntas propuestas. Sin embargo, es el transcurso de la propia entrevista la que la determina en tanto que “hay una apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas para profundizar en las respuestas específicas dadas y las historias que los sujetos cuentan” (Kvale, 2011: 80).

La entrevista era **guiada** en el sentido de que los temas fueron elegidos anteriormente a la misma por la investigadora. Se diseñó una guía con temas y preguntas clave para la realización de esta primera entrevista a partir de los objetivos, presupuestos de partida y preguntas de investigación. Esto permitió estructurar “el curso de la entrevista de manera más o menos ajustada” (Kvale, 2011: 85). Los temas elegidos hacían referencia a historias y a la interacción entre escuela y hogar, mientras que las preguntas planteadas se centraban fundamentalmente en las historias que las informantes escuchaban cuando eran pequeñas

en sus países de origen y las historias que ahora transmiten a sus hijos y a las historias contadas en el colegio, profundizando en el hecho de que exista o no una comunicación entre estas historias pertenecientes al ámbito del hogar y de la escuela, es decir, que se incorporen las historias pertenecientes a la cultura de acogida en el hogar y viceversa. Para la preparación de la segunda entrevista se revisaron las anteriores para profundizar en aquellos aspectos que no habían quedado suficientemente claros o explicados en las primeras entrevistas, así como para hablar acerca de temas nuevos que se ajustaban a los objetivos y podían responder a las preguntas de investigación. Entre estos temas pueden señalarse el proceso migratorio de las informantes, tema que permitió crear un clima de mayor confianza en esta segunda entrevista. Se trata también de una entrevista guiada porque el orden, modificación o aparición de nuevas preguntas se basó en el transcurso de las entrevistas y en las circunstancias (McMillan y Schumacher, 2007).

Para la elaboración de las posibles preguntas formuladas en las entrevistas se tuvieron en cuenta algunas consideraciones realizadas por Kvale (2011) como son:

- Formular preguntas sencillas, cortas y que no contengan lenguaje académico.

- Eliminar cuestiones que pregunten directamente el por qué, ya que “pueden llevar a una entrevista excesivamente reflexiva e intelectualizada” (Kvale, 2011: 87). Interesan las respuestas espontáneas con las que se obtengan descripciones y explicaciones de lo sucedido o los comportamientos de los informantes. Las interpretaciones de ese material es tarea del investigador.

Como ya se ha comentado se ha procurado crear un clima de confianza, especialmente en las segundas entrevistas, dejando que fuesen las familias las que eligiesen los lugares donde llevar a cabo las entrevistas, sentándose la entrevistadora al lado de las informantes siempre que esto era posible o realizando una pequeña conversación acerca de temas triviales antes de conectar la grabadora, ya que el conocimiento obtenido en la entrevista depende también de la “capacidad del entrevistador para crear un escenario donde el sujeto se sienta libre y seguro para hablar de acontecimientos privados para un uso público posterior” (Kvale, 2011:31).

- **Grupos de discusión:** para asegurar la validez de la investigación, se decidió **triangular** los datos obtenidos por medio de las entrevistas realizando dos grupos de discusión con los hijos de las familias que participaron como informantes. Como afirman



McMillan y Schumacher (2007): “Las estrategias con varios métodos permiten la *triangulación* de los datos a lo largo de las técnicas de averiguación. Estrategias diferentes pueden aportar conocimientos diferentes sobre el asunto que nos interesa y aumentar la credibilidad de la información” (McMillan y Schumacher, 2007:416). Estos autores (2007) y otros como Kvale (2011) afirman también que la triangulación se utiliza para validar los datos y comparar diferentes fuentes. El grupo de discusión puede definirse “como una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y un tiempo determinados” (Huertas Barros y Vigier Moreno, 2010:183). En este caso, las características comunes del grupo eran ser hijos de familias inmigrantes, no conocer apenas, salvo por alguna visita ocasional en algunos casos, el país del que proceden sus padres, vivir en la misma localidad y estar escolarizados en el mismo centro público. El tema del que se pretendía obtener información era el objeto de estudio de la presente investigación, es decir, qué textos escuchaban en casa y si existía relación con los escuchados en la escuela o no, para lo cual la investigadora fue la moderadora del grupo, el espacio fue el aula del colegio y el tiempo dos días del mes de junio del año 2014.

Tanto las entrevistas como los grupos de discusión se registraron con una grabadora de voz para pasar después a su **transcripción**.

- **Diario de investigación:** para mejorar la reflexión sobre la investigación realizada se ha escrito un **diario de investigación** o de campo reflexivo en el que se recogían y registraban las ideas, concepciones sobre la investigación, decisiones tomadas, modificaciones de esas decisiones, etc. (McMillan y Schumacher, 2007; Gibbs, 2012). Este diario de campo sirve al investigador para “controlar y evaluar el impacto de su subjetividad y su punto de vista” (McMillan y Schumacher, 2007:421). Para Kvale (2011), este diario proporciona al investigador durante el análisis de datos, la verificación y la redacción del informe “un marco para comprender y reflexionar sobre los procesos y los cambios de la producción del conocimiento a lo largo de toda la investigación” (Kvale, 2011: 70).

#### 4.5. Procedimiento de análisis de datos

Se ha utilizado un **análisis de datos cualitativo**. Según McMillan y Schumacher (2007): “el análisis de datos cualitativos es, en primer lugar, un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de modelos (relaciones) entre las categorías” (McMillan y Schumacher, 2007: 478).

Gibbs (2012), por otra parte, afirma que en el análisis cualitativo, cuyas funciones son entre otras encontrar patrones y dar explicaciones, existen dos lógicas, la inductiva y la deductiva. En esta investigación se ha optado por el uso de una **lógica inductiva** que supone “la generación y justificación de una explicación general basada en la acumulación de muchas circunstancias particulares pero similares” (Gibbs, 2012: 23), es decir, se ha generado el análisis y los resultados de la investigación a partir de la información recabada con las entrevistas y los grupos de discusión y el análisis de su transcripción, así como con la información reflexiva que la investigadora ha plasmado en su diario de campo.

En esta investigación se ha optado por agrupar los datos obtenidos por medio de las entrevistas en diferentes categorías utilizando, para codificar los pasajes importantes que respondían al objeto de estudio, un programa informático. Según afirma Kvale (2011), “la forma más común de análisis informático en la actualidad es la codificación o categorización de las declaraciones de una entrevista” (Kvale, 2011: 131). Para seguir este proceso se ha utilizado el **programa ATLAS-TI** que permite la codificación de los datos en códigos, categorías, familias y redes, para establecer relaciones entre ellos. Las categorías no han venido prefijadas sino que surgieron del propio análisis de los datos y transcripciones. Este programa se basa en la **teoría fundamentada**, cuyo “foco central se pone en generar inductivamente ideas teóricas o hipótesis nuevas a partir de los datos, en contraposición a la comprobación de teorías especificadas de antemano” (Gibbs, 2012:76). Esta teoría utiliza el **método comparativo constante** para el análisis de los datos, método que consiste en comparar los datos obtenidos, en este caso de las entrevistas y grupos de discusión, y encogerlos creando categorías (McMillan y Schumacher, 2007).

No obstante y como afirma Gibbs (2012) un programa informático puede facilitar el análisis, pero nunca suple al investigador en el proceso de lectura y reflexión necesaria para el correcto análisis de los datos. También para Kvale (2011) los programas informáticos suponen una ayuda para estructurar y analizar las entrevistas, aunque la responsabilidad última de la interpretación pertenece al investigador. De esta manera, el

ATLAS-TI puede ser útil para establecer categorías y redes y para organizar la información, pero será la investigadora la que partiendo del objeto de investigación analice las respuestas de los informantes y tome las decisiones oportunas, teniendo siempre en cuenta el marco teórico, ya que un programa informático no puede hacer ese trabajo.

#### 4.6. Desarrollo de la investigación

Esta investigación surgió de la experiencia directa de la investigadora como docente de un grupo de alumnos en el que conviven varias nacionalidades y culturas y del interés de la misma por la oralidad y los procesos de acogida y socialización. En este contexto tiene sentido hablar de una educación inclusiva, lo que supone atender a las características individuales de todos los alumnos, entre las que se encuentra su cultura de origen, y a sus “vivencias de pertenencia y identificación” (Escudero, J. M. y Martínez, B, 2011: 90). La tradición oral permite el acceso del niño a su cultura y le proporciona signos de identidad, profundiza en su experiencia, contribuye a su formación y tiene un papel socializador al ponerle en contacto con el mundo. Pero además, los textos de tradición oral son universales y multiculturales, al ser un patrimonio que comparten todas las sociedades, por lo que se muestra como un nexo de unión entre los pueblos, como una manera de inclusión. Se podría afirmar que:

El folclore es la huella que han ido dejando muchos pueblos de un diálogo profundo entre culturas; un diálogo que se dio principalmente en tiempos lejanos, a veces incluso prehistóricos, por encima de toda clase de fronteras, y que va más allá de las lenguas, las naciones, las etnias y, por supuesto, la cultura oficial escrita. (Rodríguez Almodóvar, 2005: 36).

Las fases seguidas para llevar a cabo la investigación han sido:

- Precisar el **problema, preguntas y objetivos** de la investigación. Esta fase es necesaria “para tomar decisiones reflexivas sobre qué métodos utilizar en las diferentes etapas en el camino hacia la meta” (Kvale, 2011: 63). Una vez determinado el propósito de la investigación o lo que Kvale (2011) denomina el porqué, es necesario aclarar el “qué”, es decir, el tema de estudio, lo que proporcionará los fundamentos necesarios para tomar decisiones acerca del “cómo”, es decir, el método. Para este autor, aclarar el tema de la investigación “implica desarrollar una comprensión conceptual y teórica de los fenómenos

que se van a investigar a fin de establecer la base a la que se añadirá e integrará el conocimiento nuevo” (Kvale, 2011: 65).

- Elaborar un **marco teórico** en el que se identificaron y definieron los conceptos y ejes temáticos clave para esta investigación: el qué

- Elección de la **metodología** y el **diseño**: el cómo.

- **Recogida de información**: como ya se ha comentado, se optó por la realización de **entrevistas semi-estructuradas**. El acceso al campo fue sencillo, ya que la investigadora tiene relación directa con los informantes al ser también la maestra de sus hijos. Se pidió colaboración de manera individual a once familias informándoles de aspectos clave como el objetivo de la investigación, el modo de realización de la entrevista, la utilización de una grabadora para hacer posible la transcripción posterior, la posibilidad de que fuese necesaria una segunda entrevista y también de abandonar la investigación si lo deseaban y la confidencialidad de los datos y de su persona, como afirma Kvale (2011). De las once familias, varias dijeron que sí, aunque algunas de ellas rechazaron más tarde la oferta o no contestaron, quedando la muestra final en siete. Se ofreció a las familias la posibilidad de elegir el horario y lugar de las entrevistas para que se sintieran más cómodas. Todas ellas eligieron el colegio, excepto una que pidió ser entrevistada en su casa. Las informantes han sido siempre las madres excepto en un caso, en el que la informante fue una tía, hermana de la madre de la alumna. El motivo es que esta persona ha sido la que se ha ocupado fundamentalmente de transmitir las historias orales, cuentos, canciones y folclore a la niña, por ser ella la persona con la que ha pasado más tiempo durante su infancia.

Tras la realización de la primera entrevista, la investigadora reflexionó acerca de sus impresiones sobre ellas en el diario de campo. Del fruto de esta reflexión surgió la decisión de llevar a cabo una segunda entrevista, ya que se vio que las informantes no habían ofrecido suficiente información para atender al objeto de estudio y no se había conseguido crear un clima de completa confianza. Por ello, se consideró necesario profundizar en algunos temas y obtener información acerca de otros nuevos. Para esta segunda entrevista se transcribieron y revisaron las anteriores y se realizó una guía de entrevista individual para cada familia, aunque con algunas preguntas en común, con el fin de profundizar en aquellos aspectos que podrían responder a los objetivos y preguntas de la investigación.

A pesar de que se ha comentado que el acceso al campo fue sencillo, concretar hora y lugar para la realización de las entrevistas no lo fue tanto por las circunstancias personales de las informantes: trabajo, problemas de última hora que impedían su asistencia, etc. Esto alargó el tiempo de recogida de información que duró más de tres meses. La realización de las entrevistas tampoco fue sencilla en algunas ocasiones por la presencia de los niños en las mismas, ante la imposibilidad de las madres de dejarlos a cargo de alguien.

Como ya se ha explicado anteriormente, se realizaron también dos **grupos de discusión** para triangular los datos recopilados por medio de las entrevistas. Los grupos de discusión son una técnica de recogida de datos dentro de la investigación cualitativa. Gil Flores los define como:

Una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador. (Gil Flores, 1993: 200).

Este autor (1993) cita a Krueger para nombrar las características que debe presentar un grupo de discusión entre las que destacan reunir a un número de informantes “con características homogéneas en relación al tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima permisivo, no directivo.” (Gil Flores, 1993: 201).

Los grupos de discusión presentan una serie de ventajas como favorecer la interacción grupal y participación ofreciendo información de primera mano y poseer una alta validez subjetiva, como señalan Huertas y Vigier (2010: 183) citando a Suárez.

En esta investigación se decidió llevar a cabo dos grupos de discusión con los alumnos inmigrantes de segunda generación cuyos padres habían participado en la investigación como informantes con el fin de obtener datos que permitiesen la triangulación y aumentasen la validez de la investigación. Se realizaron en dos asambleas dentro del aula, donde los niños se conocen, y dentro de un clima permisivo a partir de las preguntas propuestas por la investigadora, referentes a las historias escuchadas en el hogar y en la escuela y sus similitudes o diferencias. Para estos grupos se elaboraron guías con los temas de conversación y preguntas a tratar con los alumnos. Al igual que ocurrió con las entrevistas en profundidad, las respuestas y comentarios del primer grupo de discusión

fueron revisadas para poder profundizar y retomar aquellos aspectos que no habían quedado claro o de los que se necesitaba más información, así como tratar temas nuevos en el segundo grupo de discusión. Los grupos de discusión se realizaron en horario escolar y fue la investigadora y tutora de los niños la moderadora de los mismos. Por cuestiones de horarios, mientras que en el primer grupo de discusión fue posible contar únicamente con los hijos de las familias entrevistadas, en el segundo grupo de discusión, además, había otros niños, algunos de ellos también alumnos inmigrantes de segunda generación que aportaron sus opiniones respecto a los temas tratados.

Las entrevistas se realizaron de marzo a julio del año 2014 y los grupos de discusión a finales de junio del mismo año. Al mismo tiempo que se realizaba la recogida de información, se seguía recopilando información acerca del tema de estudio.

- **Transcripción de las entrevistas y análisis de datos:** la investigadora transcribió las entrevistas y grupos de discusión y realizó el análisis de datos tal y como se explica más adelante.

Otro aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de una investigación son los **principios éticos** que como afirma Kvale (2011) afectan a todo el proceso de investigación. En el presente estudio se han seguido las normas éticas en relación a las preocupaciones que según este autor pueden darse en las fases de una investigación con entrevistas y que aparecen en la siguiente tabla:

### Recuadro 3.1. Problemas éticos en las siete etapas de la investigación

*Organización temática.* El propósito de un estudio de entrevistas se debería considerar también, más allá del valor científico del conocimiento que se busca, con respecto a la mejora de la situación humana investigada.

*Diseño.* Los problemas éticos de diseño incluyen obtener el consentimiento informado de los sujetos para participar en el estudio, asegurar la confidencialidad y considerar las posibles consecuencias del estudio para los sujetos.

*Situación de entrevista.* Es necesario tomar en consideración las consecuencias de la interacción de entrevista para los sujetos, como el estrés durante la entrevista y los cambios en la comprensión de sí mismo.

*Transcripción.* Se debe proteger la confidencialidad de los entrevistados, además el texto transcrito debe ser fiel a las declaraciones orales del entrevistado.

*Análisis.* Los problemas éticos en el análisis incluyen el problema de la profundidad con que se puede analizar las entrevistas y de si los sujetos deben tener voz en el modo en que se interpreten sus declaraciones.

*Verificación.* Es responsabilidad ética del investigador informar del conocimiento lo más seguro y verificado posible. Esto incluye la cuestión del grado de crítica con que se puede interrogar a un entrevistado.

*Informe.* Se plantea de nuevo aquí la cuestión de la confidencialidad al informar de entrevistas privadas en público y de las consecuencias del informe publicado para los entrevistados y para los grupos a los que pertenecen.

(Kvale, 2011:49)

Dentro del diseño se tuvieron en cuenta aspectos clave entre los que destacan algunos mencionados por Kvale (2011) y relacionados con la obtención del consentimiento informado como son: informar de la participación voluntaria en el estudio y el derecho a retirarse de la misma o la confidencialidad de los datos. Para este autor, “la confidencialidad en la investigación implica que no se informará de datos privados que identifiquen a los sujetos” (Kvale, 2011: 53). Por ello en esta investigación, se han sustituido los nombres de las informantes por letras.





## 5. Análisis de datos

De acuerdo con la metodología utilizada en este estudio y en relación tanto a la naturaleza del problema, objetivos y preguntas de investigación, como a las técnicas de recogida de información, se ha optado por un análisis de datos cualitativo tal y como se ha comentado anteriormente. Este análisis de datos cualitativo ha supuesto la codificación de las entrevistas y grupos de discusión transcritos utilizando para ello el programa informático ATLAS-TI. Esta codificación es para Gibbs (2012) “una manera de organizar o gestionar los datos” (Gibbs, 2012: 22). McMillan y Schumacher (2005) la definen como “el proceso por el cual dividimos los datos en partes mediante un sistema de clasificación” (McMillan y Schumacher, 2005: 486). Esto permite al investigador organizar los datos para poder trabajar con ellos, elaborar categorías que incluyen estos datos y comparar y establecer relaciones entre ellas. En el caso de esta investigación las categorías creadas han surgido a partir de los propios datos recopilados y del análisis del discurso, donde “el habla misma tiene primacía, el foco se pone en cómo se construye el habla y cuáles son las consecuencias sociales de las diferentes presentaciones discursivas de una situación social”(Kvale, 2011: 147). Para la creación de estas categorías se han tenido en cuenta las preguntas y objetivos de investigación, el marco teórico elaborado y los propios datos.

En este apartado van a exponerse las categorías emergentes a partir del análisis de datos. Para ello se mostrarán evidencias de las mismas y se establecerán comparaciones y relaciones entre ellas, y también dentro de las propias categorías con el fin de llegar a responder a las preguntas de investigación planteadas. El marco de categorías resultantes es el siguiente:

- **Historias comunes**
- **Historias incorporadas de la escuela al hogar**
- **Historias pertenecientes a la propia cultura**
- **Historias incorporadas del hogar a la escuela**
- **Interculturalidad**
- **Libro como objeto físico**
- **Religión**

### - Televisión e Internet

Atendiendo al número de apariciones de cada categoría observamos los siguientes datos:

CATEGORÍA	NÚMERO DE APARICIONES
Historias comunes	32
Historias incorporadas de la escuela al hogar	33
Historias pertenecientes a la propia cultura	41
Historias incorporadas del hogar a la escuela	19
Interculturalidad	57
Libro como objeto físico	32
Religión	27
Televisión e Internet	36

Una aproximación cuantitativa a estos datos puede ofrecer una primera información que resultaría insuficiente para el objeto de estudio de la presente investigación. Si se analizaran únicamente estos datos cuantitativos podría observarse lo siguiente:

- Existen historias comunes entre culturas que se transmiten en el hogar y en la escuela y que pertenecen a ambas culturas.

- Existe mayor presencia de historias que se incorporan desde la escuela al hogar que viceversa.

- Las historias pertenecientes a la propia cultura aparecen en el hogar, con mayor asiduidad que las que provienen de la escuela.

- El libro como objeto y la televisión o Internet aparecen como medios de difusión utilizados por las familias para la transmisión cultural o la transmisión de historias.

- La religión ocupa un espacio dentro de las historias que se narran en el ámbito privado del hogar.

- Existe un discurso intercultural entendido como comparación entre culturas que conviven, en la percepción y relación entre cultura de origen y acogida. Abundan conversaciones tejidas a partir de comparar las culturas o identificar elementos diferentes entre las mismas.

Sin embargo, para entender los datos recopilados y analizados, y teniendo en cuenta la naturaleza del problema, objetivos y preguntas de investigación, se hace necesario un análisis cualitativo de la realidad presentando las diferentes categorías emergentes. Estas categorías no se presentan como elementos aislados sino que se establecen relaciones entre ellas. En este análisis se especificarán y explicarán también estas relaciones entre ellas.

- **Historias comunes:** esta categoría surgió al observarse que existían historias compartidas entre las diferentes culturas de origen y la de acogida. Consta de aquellas respuestas que muestran narraciones comunes en estas culturas. Se trata fundamentalmente de cuentos populares como “Caperucita Roja” o “Los tres cerditos”, pero también existen historias cantadas o juegos.

**Familia 3:** M- el “estaba el señor don gato”, de ese me acuerdo que me lo contaban, lo cantaban

E- Sí, esa la cantamos con Es

M- El “Caperucita roja” también, Pinocho también, o sea tampoco, no hay mucha diferencia  
.....

**Familia 5:** E- Cenicienta ¿y eso?

M- Porque esta yo lo conozco de mi idioma o de francés también. Es \_\_\_\_\_, pero aquí, ésta sí que me gustaría decírsela a los chicos

E- O sea, Cenicienta sí que te gustaría contársela

M- Sí, me gustaría de dibujos y de todo, de pequeña  
.....

**Familia 1:** M- No. Aquí, ahí en Rumanía esos son los cuentos que hay aquí, es lo que hay aquí, esto de los cerditos, de la Caperucita, del Bambi ese, del patito feo. Esos son los cuentos que ha habido de siempre y creo que lo habrá siempre y yo qué sé, otros no, no, no hay, o por lo menos no había, a lo mejor ahora han sacado otros, no sé, pero no, no había otros por aquel entonces.

Los grupos de discusión también confirman la existencia de estas historias comunes:

**Primer grupo de discusión:** S- ¡Ah sí! que a mí me gusta el de la Caperucita roja

E- Y el de Caperucita lo conoces...

S- Por mi abuela

E- Te lo contaba la abuela

S- Sí, en portugués

E- En portugués ¿Quién más conoce Caperucita?

Varios: yo

Y- Profe que la conocemos todos

E- Y ¿quién os cuenta Caperucita?

Y- Tú

D- Yo la conocí por un libro

Es- yo conozco el de garbancito

Y- Yo lo conocí porque tú lo has contado

G- Yo lo sé porque tengo uno en casa para pintarlo y para leerlo

E- ¿Te lo lee mamá, G?

G- No.

E- O lo lees tú

G- No lo leo ni yo, ni mi papá ni mis abuelos

Ad- Profe, a mí me gusta...

.....

**Primer grupo de discusión:** M- Profe ¿te puedo contar una historia de lo que estábamos hablando antes? Pero de Pinocho no

Y- (Habla en árabe)

E- Y ¿qué es eso?

Y- El de Pinocho, es de Pinocho, profe

E- ¿Lo veis en árabe?

Y- Sí.

E- Y \_\_\_\_ significa Pinocho en árabe. Y tú Ad, ¿Por qué en árabe no lo ves?

Ad- No, en español

.....

**Segundo grupo de discusión:** Ad- Yo tengo el libro de, el que ha dicho D

D- ¿El de Alí Baba?

Ad- No

D- ¿El soldadito de plomo?

Ad- Sí, ese

E- ¿Quién te ha regalado el soldadito de plomo?

Ad- Mi padre

E- Tu padre

Y- El soldadito de plomo lo tenías tú

D- A mí de Colombia, profe. De Colombia el año pasado.

Y- Profe, el soldadito de plomo me recuerda a un libro que nos has leído profe aquí, que nos has leído

A- \_\_\_\_

E- Es que es ese

A- ¡Ah!

E- Que os leímos aquí el soldadito de plomo

M- Es verdad, que se quería casas con una sirena

E- Con una bailarina

M- ¡Ah, sí!

Ad- ¡Ah, sí! En eso de cuentos

E- En un kamishibai

Ad- Sí

El diario de campo llevado a cabo por la investigadora a lo largo del estudio refleja también la existencia de historias comunes. En este diario se ha registrado sucesos ocurridos dentro del aula, lo cual ha sido posible al ser la investigadora la maestra de los hijos de las familias informantes, que han demostrado la existencia de estas historias comunes. Así, por ejemplo, ante la fábula de “La hormiga y la cigarra” varios niños de origen árabe aseguraron conocer la historia por escucharla en casa. Lo mismo ocurrió con niños de origen rumano al contar los cuentos “El traje nuevo del emperador” y “El gato con botas” o con niños árabes al hablar de historias como “El patito feo”, “El lobo y los siete cabritillos” o “Caperucita roja”.

- **Historias incorporadas de la escuela al hogar:** esta categoría ha emergido a partir de los presupuestos de partida, preguntas y objetivos de la investigación, ya que una de las pretensiones del estudio consiste en analizar los textos pertenecientes a la cultura de acogida que se cuentan en el hogar. Se trata de aquellas historias o libros que provienen de la escuela y que los niños llevan al hogar así como las creencias que los padres tienen de

este hecho. La mayoría de las respuestas en esta categoría aparecen relacionadas con los libros que los niños llevan a su casa los fines de semana y tras la pregunta de la entrevistadora. En el diario de campo aparece registrada la vinculación de las historias incorporadas de la escuela al hogar con los libros en soporte impreso, ya que resulta significativo que algunas familias, en el momento en el que la investigadora les explicaba el motivo de las entrevistas, reconocían rápidamente que contaban especialmente los libros que sus hijos se llevaban del colegio.

Las familias vinculan el libro a la comprensión lectora, a la formación y a la adquisición de conocimientos más que al disfrute o la transmisión de historias como puede observarse en las respuestas de estas tres familias:

**Familia 3:** E- porque aquí se llevan libros, les contamos historias en el colegio...

M- Esos libros se los ponemos a leer también, los domingos, cuando vienen, porque los domingos nos solemos ir a dar una vuelta y eso, y cuando venimos, se pone a leer, lo ponemos a leer cuando ya hace los deberes: lee esto a ver, y de qué se trata y nos lo explica y todo ¿eh?

.....

**Familia 4:** E- ¿y los libros que se llevan el fin de semana?

M- Sí, se pone y... en dos, y C y A, me pongo con él en la cama, mmm, \_\_\_\_\_ siempre se pone mi esposo, como le entiende bien, como le explicar más bien se pone con cada uno y se pone a leer y a la final le explicar mi esposo: - mira así, así, ¿dónde no entiendes? me preguntas, te explico yo. Sí, se pone siempre para leer, estos libros del fin de semana

.....

**Familia 5:** E- Porque los cuentos que traemos del, que, que llevan a casa del cole ¿Los leéis con ellos, los leen ellos solos?

M- Sí, la primera vez sí que con ellos y luego le dejo cada uno para que a ver cómo si sabe leer o no. La segunda vez solos y yo escuchando

Tan solo en dos ocasiones se ha hecho referencia a historias orales incorporadas de la escuela. Se trata de respuestas muy diferentes, dado que mientras que en una de ellas la madre no es consciente de que en el colegio se cuenten cuentos, en la otra, la madre informante muestra interés por conocer las historias contadas en el colegio.

**Familia 2:** E- ¿M y A te cuentan los cuentos que les contamos aquí?

M- No.

E- ¿No te cuentan ninguno?

M- No, no me cuentan de que, que cuento, ni siquiera me dicen de que aquí se cuentan cuentos. Yo pensaba de que solamente los cuentos los llevaban a casa. El año pasado,

claro, como te he visto con el... en infantil, pues claro, he estado alguna vez, pero este año no.

.....

**Familia 5:** E- En español. Y cuando contáis en casa cuentos o historias ¿qué lengua utilizáis?

M- Depende de qué día toca, porque hay días, hay días que toca árabe, cuentos de los abuelos y hay días que toca los cuentos del cole, lo que ellos... como, te voy a explicar, como hay días le digo, pues os toca a los dos explicarme, o sea, decirme, contarme los cuentos que en el cole que cuentan los profesores, para ver si ellos también tienen la memoria un cuento.

En el ejemplo anterior también pueden observarse diferencias en la lengua de transmisión en función de si las historias provienen de la cultura de origen o de la de acogida:

**Familia 7:** E- ¿Cuándo contáis historias o cuentos?

M- Sí, contamos tanto en rumano como en español, pero... más en español, o sea cuando le leo libros o hago todo lo que le das tú del cole, eee, sí, en español se lo leo.

En general, los informantes expresan agrado por los libros incorporados desde el colegio como muestran los siguientes comentarios de varios informantes:

**Familia 7:** E- De los libros que llevamos el fin de semana a casa ¿hay alguno que te haya gustado especialmente?

M- Todos (ríe), todos me encantan y al final, después de leer con él, yo: - conclusión, ¿qué ha pasado? o no sé, cuando eran dos hermanitos que se han ido no sé qué, sí, todos me gustan que sí, también me recuerdo de mi infancia, sí, todos.

.....

**Familia 5:** E- Me contaste también que de los libros que llevábamos a casa te gustaba el de los dos hermanos que se metían... era el túnel, el libro

M- El túnel, el túnel, bueno, el último ahora sí que ¿te acuerdas que te he dicho déjame para un par de semanas? Pero éste no es me imagino cuento, este es para verdad, los huesos de los... éste es verdad

E- Sí

M- Éste también es muy bueno. Hay cosas que no las sabía y, y es muy bueno. Y la madre chillona (ríe)

E- Madre chillona te gusta mucho

M- Porque como chillamos todos los días con los niños (ríe) te acuerdas de tú misma como chillas con los niños. La verdad hay unos que me gustaban mucho de los cuentos

Tan solo en una ocasión una madre afirma que hubo una historia que le disgustó cuando hace referencia al cuento del “Medio pollito”.

**Familia 5:** E- Y ¿alguno que, que no les quieras contar? ¿O algún tema que no quieras tratar?

M- Bueno, lo que lleva las palabrotas (ríe), porque una vez trajeron uno que lleva palabrotas

E- ¿El del pollito?

M- Ese sí (ríe) Este no me gusta. Contarles eso, pero el resto sí, que me gustaría que aprenden todo, todo, para ellos bien.

- **Historias pertenecientes a la propia cultura:** esta categoría emergió, al igual que la anterior, a partir de los presupuestos de partida, preguntas y objetivos de la investigación, por la necesidad de conocer si las familias inmigrantes transmitían relatos propios de su cultura de origen. Se refiere a aquellas historias, canciones, textos, juegos... que pertenecen a su cultura y no son comunes a la de acogida. Las familias afirman contar historias o enseñar canciones y juegos que pertenecen a su cultura de origen. Entre estas historias, canciones y juegos encontramos leyendas brasileñas como el “Saci Pereré” o “La mula sin cabeza”, canciones de cuna marroquí, canciones y juegos colombianos cantados como “Los pollos de mi cazuela” y “Arroz con leche”, poesías como “El hijo de rana rin rin renacuajo” e incluso los himnos de Colombia y Santa Marta.

**Familia 6:** T- Sí, o bien mis tíos también se los contaba, y luego pa que nos portásemos bien, se nos decía: -mira que viene la mula sin cabeza, que viene el Saci Pererê (ríe), que era un negrito que, y realmente decía un negrito, pero no..., era un chico que era minusválido, no tenía una pierna y así el papel este, de Saci Pererê. Y saltaba con una pierna solo y era mágico ¿sabes? A veces desaparecía, se quedaba solo la capucha ¿sabes? y se quedaban buscando y no lo encontraban.

E- ¿Se lo habéis contado a S, estas cosas?

T- Sí, decíamos pa ella que la cuca venía a cogerla (ríe) si se portase mal, pero no se acordará. A mi hijo también. Tenía el, el cerdito también que hablaba, que era gordo, que no paraba de comer

.....

**Familia 5:** E- Y esa historia de los cabritillos ¿tú se la cuentas a tus hijos?

M- Sí, sí, y además es más preferida para ellos, lo que les gusta, es esta

.....

**Familia 2:** E- Y ¿canciones?

M- Sí, a la hora de dormir, a la hora dormir con ésta (la bebé de 10 meses)

E- Y ¿qué le cantas a Q para dormir?



M- ¿Para dormir? ¿Tengo que traducirlo o qué?

E- No, me la puedes cantar en árabe si quieres

M- (ríe) No.

E- O traducirla, como tú quieras

M- Eee, no. Duérmete, duérmete, cariño mío, duérmete hasta que se haga la cena, si no se hace nuestra cena se cogerá del vecino (ríe), duérmete, duérmete o así. Me parece que...  
(a M, el niño de ocho años): - M, ¿te sabes la canción esa \_\_\_\_? ¿No te acuerdas?

E- ¿Te la cantaban a ti de pequeña?

M- Sí, esa la teníamos muy popular entre los niños para que se duerman

Los grupos de discusión han confirmado en algún caso esta transmisión de historias:

**Segundo grupo de discusión:** E- Y a las canciones que te cantan en casa?

A- A mí me cantan una en árabe. Cuando era pequeño me la cantaban y ahora se la cantan a mi hermana. Aún me la sé

.....

**Segundo grupo de discusión:** E- Y ¿alguien más se acuerda de si le cantaban nanas de pequeño?

Y- Pues esa la que está en \_\_\_\_ nanana

E- ¿A ti también te la cantaban de pequeño?

Y- Sí

De la misma manera, en el diario de campo aparecen reflejadas situaciones dentro del aula en el que los niños cuentan cuentos propios de su cultura de origen en su lengua materna.

Sin embargo, al mismo tiempo que se transmiten estas historias, varias familias afirman no contar o recordar mucha tradición oral.

**Familia 2:** E- y cuando eran más pequeños ¿contabais más cuentos populares?

M- sí

E- ¿en árabe también?

M- en árabe no, no mucho, no. ¿Sabes? No tengo tantas historias árabes

.....

**Familia 5:** M- Pero el resto no me acuerdo bien porque estaban muy largas. Antes los padres ya tienen memoria de captar cuentos largos largos hasta que duermes

En algunas ocasiones, incluso, no existe interés por parte de los informantes en la transmisión de la oralidad de sus países de origen.

**Familia 7:** E- ¿Te gustaría acordarte de más cuentos o de más canciones en rumano para contárselos a Em?

M- No (ríe), no porque no, no. Si quería sí que me podría acordar o mirar o decirle un poco, pero no, creo que cada uno que descubra y no.

- **Historias incorporadas del hogar a la escuela:** esta categoría, al igual que las anteriores, pretende dar respuesta a algunos de los presupuestos de partida, preguntas y objetivos de la investigación, al mostrar aquellos relatos que las madres o los niños llevan a la escuela desde el ámbito privado del hogar. De esta manera, se da una comunicación entre la escuela y la familia. Esta categoría se relaciona íntimamente con la anterior, ya que algunas de las historias incorporadas pertenecen a la cultura de origen de las familias.

Los informantes han tenido la oportunidad de contar historias propias de su cultura o llevar libros de su casa a la escuela y así lo han hecho.

**Familia 2:** E- y ¿ellos os han pedido alguna vez traer algún cuento suyo aquí al colegio?

M- sí, y lo han traído

E- sí, me acuerdo que trajeron...

M- El de Alí Babá que les encanta también y Peter Pan

.....

**Familia 5:** E-Y ¿tú te acuerdas de las historias que te contaban cuando eras pequeña?

M- Bueno, una (ríe) Una lo que he dicho yo, una, lo que yo he dicho la otra vez aquí con las madres, de las ovejas, una

E- Era el lobo y los siete cabritillos,

.....

**Familia 3:** E - ¿Te acuerdas que en la otra entrevista me dijiste que os había traído un libro de, con diferentes cuentos?

M- Sí, que yo leí uno aquí. No, sí, eran, sí, eran cuentos, eee, ¿cuál es el cuento? Ahora no me acuerdo de los cuentos.

Este hecho se ve confirmado en los grupos de discusión donde los niños comentan emocionados la visita de la madre para contar cuentos de su cultura en su idioma materno.

**Primer grupo de discusión:** E- ¿Y qué cuentos os gustan más, los que se cuentan...?

Y- Profe, a mí me contaba mi madre por la noche, nos contaba el cuento de tres ovejas y la madre que siempre, que siempre, que siempre la mamá

A- ¡Ah! Y aquí lo contó

Y- y los pequeños dicen: - tengo hambre, tengo hambre. Y esto, pero las tres ove, yo sé cómo se llaman las tres ovejas, las pequeñas

E- ¿Cómo se llaman?

Y- Una se llama (dice los nombres en árabe)

A- Y ¿a que, a que lo ha contado tu madre en...?

Y- En árabe

A- Sí en árabe pero en, cuando hacemos chocolate

E- En cuentos con chocolate

A- Sí

E- Me acuerdo que vino el año pasado

Y- Lo contó

E- A contarlo

A- Era muy chulo ¿a que sí?

El diario de campo ofrece varias situaciones en las que tanto las madres como los niños muestran interés por compartir relatos provenientes de sus casas con la escuela. Así, tras ofrecer a los padres la posibilidad de asistir al colegio para contar cuentos pertenecientes a su propia cultura y en su lengua materna, las madres valoran la actividad de manera positiva, lo que puede deducirse por el entusiasmo mostrado al compartir la experiencia vivida de contar en el colegio una historia en árabe traducida al castellano por sus hijos. De esta propuesta surgió una actividad en la que una madre árabe contó la historia de “Alí Babá y los cuarenta ladrones” con la ayuda de sus hijos, a los que decidió vestir con trajes típicos marroquíes. Otra situación en la que se observa la transferencia de historias desde el hogar a la escuela se da en la actividad “conversaciones literarias” realizada con los alumnos, en la que los niños piden traer para estas sesiones libros de sus casas, entre los que se encuentran *Peter Pan* o *Alí Babá y los cuarenta ladrones*.

Dentro de esta categoría se puede realizar una distinción entre las familias árabes y el resto de familias. Las dos familias árabes han afirmado estar interesadas en que en el colegio se cuenten aquellas historias propias de su cultura de origen, aún percibiendo la diferencia de idioma como una dificultad.

**Familia 2:** E- y en vuestra casa ¿tenéis cuentos escritos en árabe?

M- Hay unos cuantos, sí, pero muchos no tengo

E- y ¿te gustaría que los trajesen al colegio?

M- sí, no me importaría, pero como es la... traducirlos cuesta, por eso

.....

**Familia 5:** E- ¿te gustaría que contásemos más historias árabes o más cuentos en castellano?

M- Oye, ojala que podíamos hacer cuentos árabes, pero con la idioma. Perooooo si hacéis cuentos en árabe, pues para vosotros me imagino que no se puede ¿no?

Sin embargo, otras familias no parecen dar tanta importancia a que se incorporen historias de su propia cultura en el colegio.

**Familia 7:** E- ¿Te gustaría que contásemos algún cuento rumano, alguna historia rumana?

M- ¿En su clase? ¿En el cole?

E- Sí

M- Eeee, no lo sé, ni que sí ni que no, cada uno decide lo que, lo que quiere hacer.

De acuerdo con los datos anteriores, se observa que los informantes árabes son los que más valoran la transmisión de textos desde el hogar a la escuela como una manera de intercambio y de compartir historias y culturas.

**Familia 2:** E- y ¿crees que además deberíamos abrimos más a que vosotros traigáis de casa?

M- Sí, igual, sí

E- ¿te gustaría?

M- Porque para inter... igual los niños intercambian historias con los, con otros niños, con los libros que traigan otros niños del cole y así, tendrán más historias para... más cuentos ¿sabes?

.....

**Familia 5:** E- O ¿te gustaría que incorporásemos algún cuento de Marruecos?

M- Aah, ¿por qué no? Oye, así aprendéis vosotros también cómo tenemos allí la cultura, cómo son los cuentos también ¿por qué no? Para mí me gusta a mí también compartirme con otro país lo que tienes, lo que tienen ellos ¿por qué no? Me gustaría, me gustaría

- **Interculturalidad:** esta categoría ha emergido al comprobar en el análisis que las familias establecen comparaciones constantes entre las historias que pertenecen a su cultura de origen y de acogida, no llegando a conjugarlas y dando lugar a que puedan sentirse, en ocasiones, entre dos mundos, como aparece reflejado en el diario de campo cuando la investigadora reflexiona acerca de un comentario realizado por una de las informantes al apagar la grabadora tras una de las entrevistas, donde manifestaba sentirse “ni de aquí, ni de allí” y expresaba sus dudas acerca de cómo afrontarlo, especialmente en relación a sus hijos.

Esta categoría refleja la relación que los informantes establecen entre sus culturas, sin llegar a establecerse en un estadio transcultural. Siguiendo los presupuestos de Meyer,

(citado por Calvo, 2012), las familias se encuentran entre dos culturas, la de origen y la de acogida, y establecen semejanzas y diferencias entre ellas, pudiendo compararlas. Existe relación e interacción entre ambas culturas, pero sin llegar a la creación de una nueva cultura o identidad integrando ambas y creando otra en un nivel superior, como sería el caso de la transculturalidad, sino que la interacción entre las culturas se limita a una convivencia y al establecimiento de una comparación entre ellas.

En las entrevistas realizadas se observan gran cantidad de ocasiones en las que los padres informantes comparan las historias orales, canciones o juegos de sus culturas de origen con las de la cultura de acogida, dando la impresión de que hablar de culturas significa buscar diferencias o semejanzas, es decir, compararlas. Estas comparaciones pueden darse para señalar la similitud entre estas historias, especialmente en las familias rumanas y brasileña:

**Familia 6:** T- Sí, la Cenicienta también, pero son iguales los, la historia es la misma, solo que son otros nombres. Aquí habla, por ejemplo aquí se dice Caperucita Roja, allá decimos Capuchinho Vermelho, que es lo mismo (ríe)

.....

**Familia 6:** E- A ti ¿te apetecería que S conociese más historias de Brasil o más juegos de los que jugabas tú de pequeña en Brasil?

T- Sí, porque los juegos que jugábamos allá aquí también se han jugado. Cuando estaba yo hablando con una madre y jugaba, solo que aquí es otro, otros nombres. Nosotros le llamamos de una forma y vosotros de otra, pero es lo mismo. Que un día estábamos hablando yyy,: -Ah, ¿a qué jugabas de pequeño? Pues yo también (ríe) ¿sabes? De, de ver que es lo mismo juego

.....

**Familia 7:** M- Sí, lo mismo que hay aquí, de la Blancanieves y los siete enanitos, de la cabra con tres... ¿cómo se llama? Con tres, eee... ¿cómo se llaman sus hijos?

E- ¿cabritillos?

M- Algo así (ríe). Del lobo con... sí, eso también se lo cuento a Em, Em también sabe esos cuentos, tanto en rumano como en español. De... ¿cómo se llama? de la abuela con el lobo y con...

E- ¿Caperucita?

M- Ah sí, ese también. ¿Ves? (ríe) Sí. De esos, sí, lo mismo que aquí

E-¿Se los has contado a Em?

M- Sí, sí, sí, sí, sí, sí.

.....

**Familia 6:** T- Que es igual al de aquí sí, ese que se va por la... por la selva y deja cositas pa que no se pierda en el camino, son los dos: - Ay, deja en el camino. ¿Sabes cuál es?

E- Sí aquí es el de la casita de chocolate ¿el de la bruja?

S- El de Hansel y Gretel

E- El de Hansel y Gretel

T- Pues allá es You y María, Jou y María (ríe) pero cambian los nombres pero la historia es la misma ¿no? La misma historia. La Cenicienta, la Blancanieves, es la misma historia

En otras ocasiones, las informantes señalan las diferencias, especialmente en el caso de las informantes árabes:

**Familia 5:** E- Y ¿se parecen mucho los cuentos que contáis en casa de Marruecos con los cuentos que llevamos nosotros, que contamos aquí?

M- Mmmm, no siempre, a veces. Bueno, todos van a la misma del final, pero... un poco distintos. Solo es, por ejemplo, este de los siete cabritos un poco son igual, pero al final ya la historia se cambia. La de vosotros al final no se.... salen ¿no? los siete cabritos, pero la de nosotros no, se los come el lobo todos, o sea, el final, distinto. (Ríe)

.....

**Familia 5:** M- también las siete cabritas, como nosotros lo tenemos en tres, pues de vosotros me gustaría más que el de la mía, sí, con siete, es otra, otro cuento. Es muy bonito

Resulta significativo que en la comparación la madre afirme que le gusta más el cuento de “el lobo y los siete cabritillos” que el que pertenece a su cultura, que se diferencia en el número de cabritillos y en el final.

En el diario de campo se observa cómo una informante, en este caso brasileña, afirma que los cuentos españoles se adaptan más a las características de los niños que los que conocía de su país. Se trata de la informante que habló de cuentos de miedo en su cultura como “*la mula sin cabeza*”.

También las historias relacionadas con la religión son objeto de comparación por parte de alguna familia de origen árabe, aunque en esta ocasión se deja ver que las historias no son tan diferentes entre las culturas:

**Familia 5:** M- ¿De Abraham? Bueno, la historia me imagino ya la conocéis vosotros también, de que su padre lo quería matar y en este día, Dios le ha bajado un cordero, por eso tenemos la fiesta del cordero. Y así contamos, la de... lo de Egipto, es... no sé cómo se llama en Español, tiene nombre, es Musa, pero aquí no me acuerdo bien cómo se llama.

.....

**Familia 5:** M- Es que, es que nosotros todos estos profetas son profetas nuestros también, o sea, el Jesús también es profeta nuestro también, pero \_\_\_\_ solamente estamos cambiados, que cada uno, los cristianos con judíos, así, pero tenemos que enseñar a nuestros hijos también los profetas porque son profetas también y tenemos respeto para ellos, pero solamente tienen que saber que él de Mohamed, por ejemplo, y los cristianos es de Jesús, y cada uno, bueno, como nació

Los grupos de discusión llevados a cabo con los niños también han reflejado la percepción de los hijos de las familias inmigrantes respecto a la similitud y diferencias entre las historias contadas en casa y en el colegio:

**Primer grupo de discusión:** E- ¿los cuentos que contamos en el colegio se parecen a los que os cuentan los papás?

¿?- No

Y- Yo sí

Ad- Casi

E- A ver

D- Bueno, sí, mucho

E- Aquí hay diversidad. Ad dice que casi, cuéntanos

Ad- Porque mi padre me cuenta de siete cabritillos, algún día de miedo, mi madre me cuenta los de los tres cerditos, Caperucita roja

(Interrupción)

E- Sigue Ad

Ad- Es que se parecen mucho

E- Se parecen. Y ha dicho también que sí

Y- A ver sí porque, bueno, casi, porque el de las tres ovejas y el de los siete cabritillos se parecen y otros más que me cuenta mi madre se parecen a otros cuentos que me cuentas

E- ¿Por ejemplo?

Y- No sé

Ad- Pan con miel, ¿sí?

Am- (cantando) Pan con miel

E- Y d ¿has sido tú el que ha dicho que no se parecen?

D- Sí

M- Y yo

A- Y yo

.....

**Segundo grupo de discusión:** E- G ha dicho que no son los mismos cuentos. ¿Qué cuentos escuchas en casa G?

G- Es que yo los cuento, el de los tres cerditos y el de Bambi

¿?- ¿Bambi?

G- Y también hay más que los cuento yo.

E- ¿Y aquí en el colegio?

G- No se parecen

E- ¿Qué piensa M? ¿Qué cuentos cuenta mamá en casa?

M- Muchos, pero algunos son iguales que los del cole y otros, otros no.

E- ¿Cuáles son iguales?

M- El de Caperucita roja, el de Hansel y Gretel, el de cuarenta ladrones

- **Libro como objeto físico:** esta categoría emergió al observarse la importancia que las familias le dan al libro en soporte impreso. Durante las entrevistas, las informantes hacían referencia continua a los libros como elemento para transmitir historias. Se han categorizado con esta denominación aquellas respuestas que proporcionan información acerca de la manera en que las familias consideran el libro como objeto y el valor que le atribuyen a su posesión, a poseer libros como acceso al aprendizaje de la lectura, al lenguaje y al conocimiento. Las familias dan al libro un valor importante para:

- El aprendizaje de la lectura y el lenguaje de la cultura de acogida:

**Familia 1:** M- muchas veces, que le digo, venga, coge el libro y empieza a leer, entonces me dice ¿puedo otra vez el de los cerditos?, pues venga, lee los cerditos. A mí que me importa.

.....

**Familia 1:** M- si no lee cada tarde, yo que sé, medio cuento o lo que sea, pero de español.

Este aspecto queda confirmado en los grupos de discusión realizados:

**Segundo grupo de discusión:** G- Los tres cerditos porque yo me lo cuento sola y me lo dice mi mamá

E- ¡Ah! ¿Te lo cuenta también mamá?

G- No, solo yo.

E- Mamá que dice ¿Qué te lo leas?

G- (Asiente)

E- Sí, y ¿cómo lo conoces?

G- Pues, no lo sé



E- ¿No te acuerdas? ¿Te lo contaba E el año pasado?

A- Por video

E- O por video, o el libro

G- Por un libro que tengo grande

También en el diario de campo aparecen reflexiones acerca de comentarios realizados por las madres entrevistadas tras apagar la grabadora, donde afirman que han comprado libros a sus hijos para que lean en castellano y así aprendan la lengua de la cultura de acogida.

- El gusto por leer

**Familia 6:** E- ¿Te apetece contarme algo más de cosas que le contáis a S, o historias o algo que te parezca importante de los libros?

T- Pues a mí me gusta mucho leer, ella no lee mucho. A mí me gustaría que le cogiese más el gusto ¿sabes? Por leer, porque lo que tiene de libros de cuentos de aquí ¿sabes? Que hay veces pasa en la librería y:- ¡Ay, cómprame este libro! Y compro y ni mira. (A la niña) ¿Te acuerdas de lo que Marisa te regaló?

S- Sí, de las hadas

T- Y ni mira, ni ha mirado ese libro ¿sabes? Y a mí me gusta, a mí me gusta leer, entonces a mí me gustaría que a ella le gustase más, le cogiese más gusto a la lectura porque es muy bueno, se aprende mucho, no solo aprende a escribir bien, a leer, con los libros leyendo se aprende a escribir mejor, a leer ¿sabes?

- La apertura al mundo y el conocimiento

**Familia 2:** E- Y queréis comprarle libros de religión adaptados a su nivel ¿no? Entiendo

M- Sí

E- Y ¿algún otro tipo de texto, de libro?

M- Sí, para que vean cuentos de todo el mundo, no solamente de aquí o de religión, pues que sepan de... que estén más abiertos, preparados para todo ¿sabes? Yo así lo veo

.....

**Familia 2:** E- y ¿crees que en el cole, además de los cuentos que leemos deberíamos cambiar y leer otros o contar otras historias?

M- No, yo estoy, estoy bien, conforme con lo que hacéis ¿sabes? Lo veo muy bien porque, yo cuando estudiaba aquí pues no, no te llevas libros ni nada, los que te compras te los lees y ya está. Ahora los niños pues traen, conocen libros que no tienen, no tienen, muchos libros los conocen, tal, a base de la escuela.

Esta categoría puede relacionarse con la categoría religión, ya que el libro es uno de los medios utilizados por las familias para la transmisión de sus creencias:

**Familia 2:** E- ¿Te gustaría tener más?

M- Sí, ahora cuando me vaya sí, les tengo que traer alguno, porque ahora ya empiezan a comprender cosas y los traeré en forma de cuentos.

.....

**Familia 5:** E- Volvemos otra vez a la otra entrevista que estuvimos hablando, que recuerdo que estuvimos hablando de libros, entonces me dijiste, me parece, que tenías algún libro para estudiar árabe en casa.

M- ¿Yo? ¿O los chicos?

E- Sí, para los chicos me parece

M- ¿Para estudiar árabe? Mmmm, sí, sí tengo, tengo unos dos, uno del, para que aprenda el Corán y... ¿qué más? Tenía otra cosa, me imagino un libro de primaria mismo, del del árabe, como la lengua aquí

E- Pero ¿es de lengua árabe?

M- Sí, de la lengua árabe, no sé dónde pero lo tengo también de lengua, la lengua árabe como aquí la lengua. Los \_\_\_\_ lengua, es lengua también. El otro es de... como hacéis aquí, de la, el día que no entran los chicos, eee

E- ¿Qué día?

M- El martes, pero solamente los chicos de... religión

E- Ah, vale, sí

M- Este se llama también religión ahí también, del Corán tenemos también una de religión también, lo he traído

E- ¿Es el Corán o es un libro que te explica el Corán?

M- El Corán y al mismo tiempo te explica. Como la religión, o sea por ejemplo en una página el Corán y aquí te encuentras la explicación mas preguntas, te preguntan y luego tú vas, es como la religión, igual

E- ¿Y ese se lo enseñas a Y y a A?

M- Sí, sí, sí, a Y sí pero A aún pequeña.

- **Religión:** esta categoría surgió a partir de las aportaciones de las familias inmigrantes en torno a este tema y la importancia que le dan al mismo. En todas las entrevistas las informantes hablaron de religión aunque desde perspectivas muy diferentes, por lo que se hace necesario analizar estos datos. Las respuestas en esta categoría se refieren a aquellas historias relacionadas con la religión que los padres cuentan en el hogar así como el concepto e importancia que le dan a la religión en la formación de sus hijos.

En esta categoría se pueden observar diferencias significativas entre las familias de origen árabe y el resto de familias. Aunque todas hacen referencia en un momento u otro a

temas relacionados con la religión, las familias árabes la perciben como algo primordial en la formación de sus hijos y cuentan historias relacionadas con sus creencias, como son las historias de los profetas Abraham, Musa, Ayyub, Jesús o María con el fin de transmitir las y mostrarles un camino. Este es el caso de una familia que afirma:

**Familia 2:** M- sí, de los cuentos árabes sí, muchos, porque M ya tiene siete años y ya tiene que comprender pues lo que, el camino pues para \_\_\_\_\_ ¿sabes? y pues a base de los cuentos, de las, de lo que ve en la tele pues claro, ya hay que, lo veo de esta manera.

También puede observarse en el siguiente fragmento:

**Familia 2:** E- El profeta porque la religión es importante para vosotros y sí que intentáis transmitir...

M- Sí, para que sepan el camino de dónde dirigir. No estar ni estos ni con los otros ¿sabes? Para que no estuvieran perdidos ¿sabes?

E- Para que al final se identifiquen con...

M- Sí, con la religión.

Por otra parte, el resto de familias no hablan de la religión en términos de creencias que transmitir, sino que hacen referencia a ella de manera secundaria como parte de tradiciones relativas a sus países de origen como son la celebración de la Navidad. Pueden mostrar villancicos o enseñar oraciones, pero con finalidad diferente a la que muestran las familias de origen árabe. Un ejemplo de esta diferencia de conceptos puede observarse en la siguiente transcripción:

**Familia 1:** E- ¿canciones, adivinanzas?

M- canciones, canciones, así... yo que sé. Mira, villancicos de esos como hay aquí, en Rumanía lo cantan mucho, pero ahora ya, no me, no me acuerdo como eran esos, pero hay, hay muchos, y en la noche de Navidad, el 24 hasta el 25, los niños se reúnen y van de casa en casa y empiezan a decir los villancicos esos y se le dan bombones, cada uno lo que le parezca bien.

E- ¿Se los sabe?

M- La chica, me parece que no

E- ¿y se los habéis cantado?

M- es que los hemos puesto aquí en el ordenador, pero como lo sabe ella en el cole con eso, con... a ver cómo era eso, ahora no me acuerdo, eso que se canta en el cole... yo le he puesto los de Rumanía pero no, no lo ha cogido, normal, que son palabras para decir ella muy difíciles.

En el diario de campo realizado por la investigadora queda reflejada una situación en las que un niño rumano recita una oración en su lengua materna tras la petición de otro alumno.

- **Televisión e Internet:** esta categoría emergió al constatarse el uso que las familias hacen de estos medios audiovisuales como ayuda para transmitir historias o canciones. Englobaría aquellas respuestas relacionadas con otros soportes diferentes a la oralidad o el libro en soporte impreso que suponen un canal de acercamiento y relación con la cultura. Equivaldría al concepto de “oralidad secundaria” acuñado por Ong (1987).

**Familia 5:** E- Y además de cuentos, ¿canciones?

M- Mmm, canciones, la verdad que muy poco. Por la mañana, los sábados, domingo cuando estoy haciendo cosas de trabajo de casa, sí que contamos, un inter... bueno, pongo el teléfono en Internet, hago canciones de mi país.

E- ¿populares?

M- Para recoger, sí y empezamos con la, pero la mayoría no, muy pocas veces

E- y ¿sabías o me podrías decir de qué van esas canciones, de qué hablan?

M- Bueno, por el momento hago canciones normales, que no llevan palabras, grandes para los niños, para que aprendan solo... cómo te explico, canciones como, como aquí normales, o sea, no llevan, ni del amor, ni de nada

También en el diario de campo se comenta que tras una entrevista realizada en el hogar de la informante, ésta busca en la televisión un canal con bailes típicos de Rumanía mientras explica a la investigadora que en ocasiones se los muestra a su hija.

En otra ocasión, una madre reconoce la ayuda proporcionada por Internet para poder contar historias de su país, en concreto se refiere a Aladino y a Alí Babá y los cuarenta ladrones:

**Familia 5:** E- Y ¿esos se los has contado a Y y a A?

M- Sí, bueno un poco, pero a veces intento ahora últimamente con el Internet, hablar y enseñarlos a ver si también porque decirlo primero no puedo, tengo que pensarme mucho, así lo que ahora hago es con fotos, con dibujos de Internet y al mismo tiempo voy yo también a acordarme y diciendo lo que me acuerdo de estas historias.

Los padres entienden también estos medios audiovisuales como una manera de acercar a sus hijos al aprendizaje del lenguaje presente en la cultura de acogida. Este es el caso de una madre de origen rumano que afirma:

**Familia 1:** M- Después, cuando ya, cuando sea ella capaz de hablar más o menos bien en español, de entender, ya hablará rumano también. Incluso la tele, la otra vez cuando ha

venido mi madre, que la chica tenía un año y algo, en español la tele, cuando dormía la chica la poníamos en rumano, pero si no la tele en español. Y los dibujos, que le decía, le contaba, hablábamos algunas veces por teléfono con mis hermanos y esos y los primos de ella, decía: -pues mira, hay un dibujo de no sé cuál. Y mi hija decía: -pues yo no lo conozco. Yo de normal, yo dibujos de Rumanía no le ponía ninguno.

En esta categoría se establece una relación con la religión, ya que las familias se sirven de esta oralidad secundaria para transmitir a sus hijos historias relacionadas con la misma. Por la importancia que se ha mencionado anteriormente que las familias de origen árabe dan a la religión, esta relación entre las categorías televisión e Internet y religión se ve, especialmente, en estas familias. Un ejemplo de este hecho sería la siguiente cita en la que la madre habla de las historias de la vida de los profetas:

**Familia 5:** E- ¿Se la cuentas?

M- Si, a veces en el Internet las vemos y luego lo apago y le digo: - pues cuéntame tú lo que ha pasado en la historia.

También en relación con la religión afirman:

**Familia 2:** M- Hay algunos momentos, por ejemplo, que viene en la tele pues, ve alguna cosa y tengo que explicarle por qué es así, especialmente de la religión, porque ahora muchos dibujos animados de la religión, de lo que hacía el profeta, o de que esté así, pues en ese momento sí que le cuento toda, el cuento por ejemplo de qué ha hecho así, de que está.

A partir de estos medios los padres pueden explicar más fácilmente a sus hijos aquellos aspectos para ellos importantes relacionados con sus creencias religiosas.

**Familia 2:** E- Porque ahora ¿les contáis vosotros o lo ven por la tele...?

M- Le contamos pero aparte lo ven por la tele. Hay unos dibujos animados que lo explican de otra manera y lo ven, y si no comprenden alguna cosa pues se lo explico yo, y así le enseño cómo se reza, cómo aprender, ahora también empiezan a aprender los del Corán, las frases

Los grupos de discusión realizados con los hijos de las familias informantes confirman este uso de los medios audiovisuales para mostrar historias como puede observarse en el siguiente fragmento en el que los niños hablan de Pinocho.

**Primer grupo de discusión:** E- Y como lo habéis conocido ¿os lo han contado?

Y- De la tele

E- ¿De la tele?

Y- Sí que hay unas muñecas que hablan y no sé

....

**Primer grupo de discusión:** E- Oye y Pinocho lo veis en casa

Y- En la tele, en la tele profe porque sale como, como un señor ¿no? que tiene el traje blanco y un

Ad- ¡Ahí va es verdad! Un señor que es como calvo pero no es calvo que tiene pelo y tiene todo el traje blanco ¿a qué sí?

Y- Sí. Que salen unas muñecas ¿no? que unas muñecas que tienen cuerdas así, que las cogen

E- Unos títeres

Y- Sí. Y hablan de verdad y uno, uno a veces, un día estaba malo de la... de la mano ¿no? que tenía esto, y Dios y las muñecas le estaban ayudando ¿no? limpiando la casa y le... y dice el señor:- me aburro. Y les dice: -pues cuéntenos un cuento. Y les cuenta el de la zanahoria grande

M- ¡Ah, es verdad!

E- ¿Cuál es el de la zanahoria grande?

M- Que, que ponen una zanahoria y de repente sale, sale una zanahoria súper gigante

Ad- ¡Ah! sí \_\_\_\_ todo verde pa ahí, sí.

Y- Y viene, viene un ratón, viene su madre, vienen los hijos, viene una oveja, viene

Ad- La vaca

M- Un zorro

Y- Viene

Ad- La vaca

Y- No

Ad- Sí

Y- La vaca no. Viene un conejo y al final la sacan

En muchas ocasiones, estas historias son visionadas en la lengua de la cultura de origen como se manifiesta en el siguiente fragmento de conversación que se dio en uno de los grupos de discusión llevados a cabo:

**Segundo grupo de discusión:** A- El de la zanahoria grande

Y- ¡Ah, sí!

E- El de la zanahoria que lo hablasteis también el otro día. ¿Cómo conoces el cuento de la zanahoria grande? Que era el que intentaban sacar todos la zanahoria

Y- El (dice el título en árabe)

A- Es que lo veo

E- Lo ves ¿dónde?

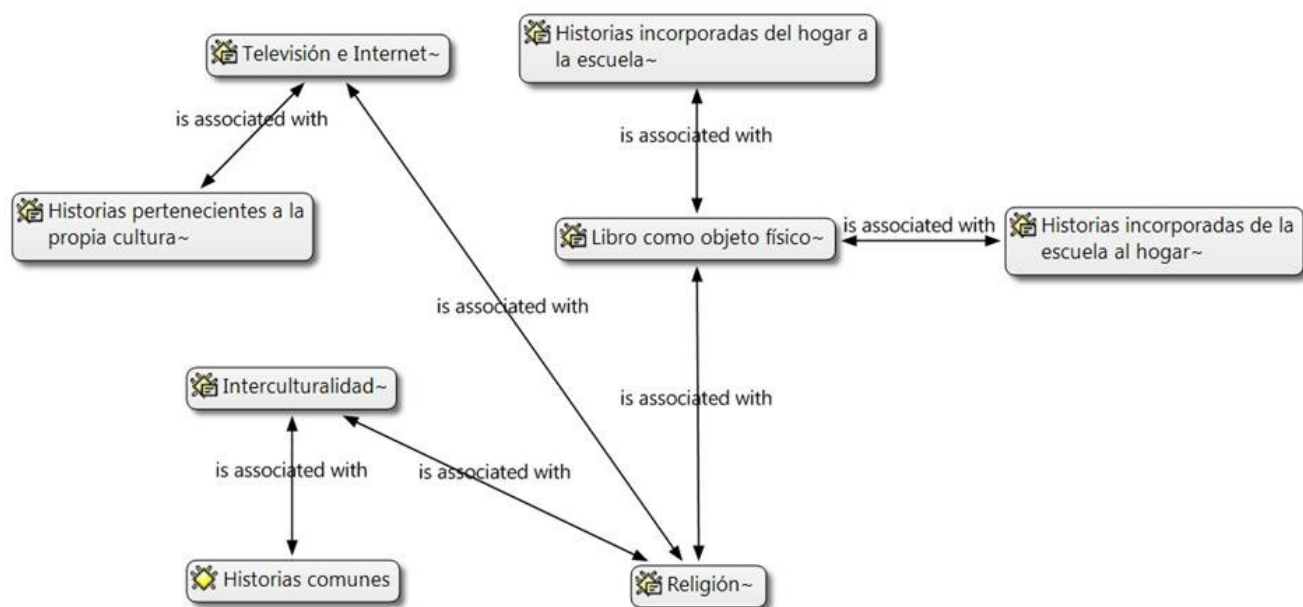
Y- En la tele

Ad- En árabe

A- En árabe

Los niños en la escuela también reconocen utilizar la tele para visionar historias, como aparece en el diario de campo. Es el caso de un niño que afirma ver “*El patito feo*” en su casa. En otra ocasión en la que se contó el cuento de “*El gato con botas*” algunos niños afirmaron conocerlo por haberlo visto en la televisión.

Como se ha observado a lo largo del análisis las categorías emergentes no aparecen como elementos aislados, sino que se establecen relaciones entre ellas. De esta manera se pueden observar las interacciones más evidentes entre estas categorías en el siguiente gráfico:



- Las categorías “historias incorporadas del hogar a la escuela” e “historias incorporadas de la escuela al hogar” se relacionan con la categoría “libro como objeto físico” debido a que este es el formato utilizado por las familias en muchas ocasiones para la transmisión e interacción de historias desde un espacio a otro. En este sentido, Bonnafé (2008) sostiene que “el libro es una magnífica herramienta para facilitar las relaciones, favorece la transmisión cultural entre padres e hijos” (Bonnafè, 2008: 34). También esta

autora afirma que “el libro es un soporte para el intercambio entre niños y adultos y enlaza asimismo al individuo con su comunidad” (Bonnafe, 2008: 71).

- La categoría “religión” está asociada de igual manera a las categorías “libro como objeto físico” y “televisión e Internet” que se relaciona también con “historias pertenecientes a la propia cultura”. Esto se debe, al igual que ya se ha comentado, a que las familias se sirven de estos medios para comunicar por una parte, las historias relacionadas con su religión y, por otra, las historias propias de su cultura.

- La categoría “interculturalidad” se vincula a “religión” e “historias comunes” ya que es en estos ámbitos donde las familias establecen mayor número de comparaciones entre culturas, destacando aquellos aspectos similares y diferentes entre ambas.



## 6. Discusión de resultados

Las historias que las familias inmigrantes de segunda generación transmiten en el hogar ofrecen información acerca de cómo viven su proceso migratorio y la pertenencia a dos culturas. Petit (2009) afirma que los individuos son seres de relatos y necesitan las historias. En el marco teórico se ha expuesto la manera en que las historias pertenecientes a una cultura transmiten sus valores y la posibilidad de llegar, por medio de ellas, a una verdadera convivencia entre culturas superando la multiculturalidad y la interculturalidad para llegar a un nivel transcultural, en el que se crea una nueva cultura híbrida. En esta investigación se plantea como presupuestos de partida que si bien las historias pertenecientes a las culturas de acogida y de origen pueden convivir, existe una predisposición por parte de las familias a contar en el hogar historias propias.

Tras el análisis de datos y resultados resulta necesario realizar una discusión en la que se pongan en relación los datos obtenidos y las categorías emergentes con los presupuestos de partida planteados. Para ello, en este punto van a presentarse las categorías emergidas a partir de cada presupuesto de partida y de los datos, así como el análisis realizado partiendo de los mismos.

Respecto a los **presupuestos de partida**:

1. - Los padres de alumnos inmigrantes de segunda generación priorizan la oralidad de su cultura de origen respecto a la oralidad de la cultura de acogida como manera de transmitir su cultura, valores y adquirir un sentido de pertenencia e identidad.

A partir de este primer presupuesto de partida y el análisis de los datos han emergido las categorías “historias comunes”, “historias pertenecientes a la propia cultura” y “religión”.

Estas categorías muestran diferencias en la transmisión de historias pertenecientes a la cultura propia en función del origen de las familias. Las familias árabes inmigrantes de segunda generación cuentan historias pertenecientes a su propia cultura, como canciones, nanas o historias relacionadas con la religión, con las que se pretende transmitir la cultura de origen y valores de su cultura. Algunas de estos relatos son los de los profetas Musa, Abraham, Ayyud o Jesús. Un ejemplo de esto es la narración que desarrolla una de las informantes en la entrevista:

**Familia 5:** M- También es un profeta también porque había antes muchos, muchos y el último es Mohamed, o sea lo que tenemos, lo que tenemos, el último, y uno de ellos es de un profeta que se llama Ayyud, y este profeta se conoce que es... aguanta mucho, paciencia, el profeta por ejemplo de paciencia, aguanta muchísimo, muchísimo éste. Tenía un montón de diner..., diez niños y tenía muchísimo dinero y campos... y daba a los pobres y todos los días tenía en su casa comida, todos los días los que no tienen nada vienen a su casa y un día Dios como prueba, como una prueba: murieron los diez a la vez, los niños, y así aguantó, y él le tocó una enfermedad hasta que nadie puede acercarse a él y su mujer se quedó con él y hasta le salen gusanitos en el cuerpo, se cae su cuerpo, se quedó solamente con huesos, y así aguanta y no quiere pedir a Dios que lo cura, solamente dice: - gracias Dios, gracias, gracias. Y no quiere que... y siempre su mujer dice que ¿por qué no quieres decir a Dios que te cura? puede curarte a un momento. Y no, y él no quiere, dice, siempre dice que: - como me ha dado Dios esto yo estoy feliz ¿por qué no estoy feliz ahora con esta enfermedad? Y la gente de su pueblo le echarán del pueblo, se ha ido solamente a un... eee... ¿cómo te digo? En los montes, estos agujeros en el monte, con su mujer

E- Sí, una cueva

M- Sí y su mujer, pobrecica, solamente estaba con él, a trabajar para las casas, que le trajera, que le trae comida, y aguantó 18 años con esta enfermedad, sin levantar, solo su mujer le ayuda y, hasta un día ya... su mujer como tenía un pelo muy muy muy bonito y la, la única de las mujeres que estaban en, que lo tenía y siempre iba con unas trenzas por aquí. Vendió sus trenzas para una mujer de ahí y, y se enteró que su mujer se ha vendido, así que este día pidió a Dios que lo cura y se curó, se ha vuelto otra vez todo de, de nuevo: sus hijos, tenía terrenos otra vez, así que se ha vuelto otra vez y vivió otra vez 70 años más, porque antes los profetas vivieron antes mucho, mucho tiempo. Bueno (ríe) esto es lo que me acuerdo bien.

Por otra parte, las familias de origen rumano muestran mayor interés por las historias de la cultura de acogida.

**Familia 4:** E- Y en casa ¿tenéis libros...?

M- ¿Españoles?

E- En rumano

M- En rumano, sí, y ninguno quiere, no quiere ser mirando, no quiere leer

E- ¿No quieren leer en rumano?

M- Ninguno, ninguno, y te digo de verdad, para mí no hay ningún problema, que C o A no quieren saber más cosas para leer en rumano. No me... no me parece así más importante. Ahora como \_\_\_\_\_ aquí, queremos terminar todo aquí, mmmm, mira, al final de todo de terminar año de cole, de todo, se puede con trabajo aquí, no pensamos así para Rumanía, a Rumanía no.

....

**Familia 7:** E- Y ya vamos terminando ¿Tenéis en casa libros en rumano?

M- Eee, no. Sí, yo tengo unos pero míos (ríe)

E- Para adultos

M- Exactamente, pero para él no, la verdad que no

E- ¿Te gustaría tener alguno? ¿o no os lo habéis planteado?

M- No, no me he planteado si quería, si cuando he ido yo o mi marido con él podíamos traer, pero, no.

....

**Familia 7:** E- ¿Cuando contáis historias o cuentos?

M- Sí, contamos tanto en rumano como en español, pero... más en español, o sea cuando le leo libros o hago todo lo que le das tú del cole, eee, sí, en español se lo leo.

Por último, existen historias comunes y universales, como se desarrolló en el marco teórico, entre las que se encuentran “Caperucita Roja”, “El lobo y los cabritillos”, “Los tres cerditos” o “Pinocho”, que también son contadas, tanto en el hogar como en el colegio, y se incorporan también historias, fundamentalmente a partir del libro como objeto físico, desde el colegio como *Madre Chillona*, *El Túnel*, *Voy* o *Confundiendo historias*.

**Familia 3:** E- y luego esas, tú ¿se las has contado a ellos?

M- Sí, eso sí se lo he contado ¿eh? El carro de papá, el don gato ese, el Caperucita roja, el Pinocho, que cuando los críos mienten les crece la nariz como a Pinocho, a esta se lo he dicho ¿verdad?

....

**Familia 5:** E- Me contaste también que de los libros que llevábamos a casa te gustaba el de los dos hermanos que se metían... era el túnel, el libro

M- El túnel, el túnel, bueno, el último ahora sí que ¿te acuerdas que te he dicho déjame para un par de semanas? Pero éste no es me imagino cuento, este es para verdad, los huesos de los... éste es verdad

E- Sí

M- Éste también es muy bueno. Hay cosas que no las sabía y, y es muy bueno. Y la madre chillona (ríe)

E- Madre chillona te gusta mucho

M- Porque como chillamos todos los días con los niños (ríe) te acuerdas de tú misma como chillas con los niños. La verdad hay unos que me gustaban mucho de los cuentos

La universalidad del folclore que se transmite queda confirmada tanto en el diario de campo como en los grupos de discusión cuando uno de los alumnos comenta:

**Primer grupo de discusión:** me contaban cuentos como Hansel y Gretel, la Caperucita Roja, Pinocho, Garbancito y, y, el soldadito de plomo.

Tras estas consideraciones se puede afirmar que el primer presupuesto de partida planteado en esta investigación se cumple parcialmente, ya que es necesario considerar la variable origen cultural de las familias, diferenciando entre las de origen árabe y el resto de familias. Puede afirmarse que aunque se utilicen historias de la cultura de origen para transmitir los valores e identidad propios, se incorporan también historias de otras culturas.

2. La tradición oral de origen se vive en el hogar, mientras que la tradición oral de la escuela no trasciende al ámbito privado, aunque pueden convivir e interaccionar.

En este caso, las categorías que han surgido a partir de este segundo presupuesto de partida han sido “historias incorporadas de la escuela al hogar” e “historias incorporadas del hogar a la escuela”.

Estas categorías han revelado que las familias inmigrantes de segunda generación sí se muestran interesadas en contar historias del colegio en sus hogares. Fundamentalmente esta transmisión se da partiendo de los libros y como manera de mejorar la lectura y el lenguaje, aunque algunas familias afirman también que este intercambio de historias facilita la apertura al mundo y su conocimiento. Estas familias no solo incorporan los libros de la escuela en el ámbito privado del hogar sino que en general, muestran agrado hacia los mismos y en ocasiones piden a sus hijos que les cuenten las historias contadas en la escuela.

**Familia 5:** M- Había uno, sí que me acuerdo de... de, el chico sí. Lo que va en túnel o algo así abajo

E- El túnel

M- Eso sí también es muy bonito también. Eso también me gus... a mí también me ha gustado porque empiezas con ese cuento, luego terminas con otro mundo. Esto también es muy bonito

Respecto a la incorporación de historias de su propia cultura a la escuela, nuevamente debe hacerse una distinción entre familias árabes y rumanas para indicar que las primeras expresan mayor disposición a contar y mostrar historias propias si se les ofrece esa oportunidad, mientras que las segundas, aunque no lo descartan, prefieren que sus hijos aprendan las historias del país de acogida. En este sentido, a lo largo de la investigación y como se ha visto a través de las entrevistas los grupos de discusión y el diario de campo, las familias árabes han compartido relatos como “El lobo y los

cabritillos” o “Alí Babá” en el aula. En cualquier caso, la transmisión de historias pertenecientes a la propia cultura desde el hogar a la escuela no es muy común.

Respecto al segundo presupuesto de partida planteado, puede afirmarse que la tradición oral de origen se vive fundamentalmente en el hogar. Sin embargo, las historias de la escuela trascienden al ámbito privado, por lo menos en lo que concierne al libro. Estas historias entonces, conviven e interaccionan.

Otras categorías que han resultado de los datos analizados han sido “libro como objeto físico” y “televisión e Internet”, al observarse que se trata de soportes utilizados para la transmisión de historias y cultura que facilitan la explicación de los valores culturales. Así, la televisión e Internet son utilizados por las familias árabes para mostrar a sus hijos relatos relacionados con la religión, como aparece en el siguiente fragmento en el que la informante habla acerca de la historia de Musa:

**Familia 5:** E- ¿Se la cuentas?

M- Si, a veces en el Internet las vemos y luego lo apago y le digo: - pues cuéntame tú lo que ha pasado en la historia. Le gusta mucho esta historia. Y hay más.

Por último, la categoría “interculturalidad” ha emergido como respuesta al estadio en el que se encuentran los informantes de esta investigación en la que se ha observado que predomina un discurso intercultural, es decir, se da una relación entre las culturas de origen y acogida, existiendo una convivencia entre ellas y estableciendo comparaciones entre las mismas, como se especificó en el marco teórico. Aguado (2009) plantea este enfoque intercultural como metáfora de la diversidad, lo que permite reflexionar acerca de ella. Es posible que ni la escuela ni la sociedad hayan sabido responder a la llegada de personas inmigrantes, centrándose más en las diferencias y el origen cultural que en las similitudes, sin que existan grandes cambios a la hora de afrontar esta diversidad como algo natural. Esto ha contribuido a que la escuela, la sociedad y las personas inmigrantes se estanquen en este estadio intercultural que permite convivir a las culturas y respetarse pero estableciendo comparaciones entre ellas y sin llegar a un nivel transcultural. Por ello, en esta categoría se han observado que las informantes establecen multitud de semejanzas y diferencias entre las historias de sus culturas de origen y acogida, afirmando en qué se parecen y diferencian los cuentos, canciones o juegos, o comentando la extrañeza que sus historias pueden causar en las personas que nacieron en el país de acogida.

**Familia 1:** E- Y a ti ¿qué historias te contaban de pequeña?

M- Pues eso de los tres cerditos, la Caperucita esa roja, del patito feo, esos.

E- ¿y son exactamente iguales?

M- sí, sí, sí, sí, así empiezan, así siguen, sí, sí todo, todo igual, solo que aquí es traducido al español o lo que sea, o ahí está traducido en rumano, pero es el mismo. Así empieza, así acaba.

....

**Familia 3:** M- Es que son diferentes, diferentes for, diferentes letras, o sea, diferentes anuncios, lo van poniendo con diferentes anuncios

E- Pero el cuento ¿es el mismo o son diferentes versiones?

M- eee, es el mismo pero con diferente versión

D- Versiones

M- Es el mismo pero con diferente versión

Existen indicios de que a partir de la literatura y de la oralidad es posible llegar a un estadio transcultural. Aunque en esta investigación se ha observado que no se ha llegado todavía a este nivel, el libro puede ser un camino privilegiado para ello y así lo expone Bonnafé (2008):

La aproximación a los libros significa un verdadero reconocimiento del país que los acoge. Sólo después podrá tejerse un lazo en sentido inverso entre la lengua de adopción y la del país de origen permitiendo así el encuentro con historias de la propia cultura. (Bonnafé, 2008: 69).

El libro también puede ser un instrumento que favorezca el conocimiento del mundo, como han afirmado algunas madres en las entrevistas al considerarlo como una manera de conocer otros mundos y abrirse a ellos. Permite que a través de la comunicación y de compartir su experiencia de lectura, puedan establecerse vínculos entre las personas como demuestran las investigaciones citadas a lo largo del estado de la cuestión. Se pueden así generar espacios sociales a partir de la conversación en torno a un libro en soporte físico, sin tener en cuenta la variable cultural. Bonnafé (2008) sostiene que el libro como soporte ofrece algo fijo, independiente del contexto y del interlocutor, frente a la oralidad que implica un discurso que varía según el mismo.

## 7. Conclusiones

Partiendo de los objetivos de la presente investigación y teniendo en cuenta el análisis de datos y los resultados de la misma, se derivan las siguientes conclusiones y nuevas vías de investigación.

En el análisis de datos se ha constatado que las familias informantes transmiten historias relacionadas con su cultura de origen, por ejemplo leyendas brasileñas como la de “La mula sin cabeza” o “Sací Pereré”, canciones colombianas como “Arroz con leche”, “Los pollos de mi cazuela”, nanas árabes o historias relacionadas con la religión. De la misma manera, cuentan cuentos o utilizan libros incorporados del colegio como son *El Túnel*, *Madre chillona* o *Voy*. Sería necesario diferenciar en este caso entre familias de origen árabe y el resto de familias, especialmente las de origen rumano. Mientras las primeras se muestran más interesadas en transmitir sus textos y creencias relacionadas con la religión y así lo hacen, como se ha podido observar en los resultados al hacer referencia a las historias de sus profetas, las segundas prefieren acomodarse a la cultura de acogida y contar historias de la misma o historias comunes, como “Caperucita Roja” o “Los tres cerditos”. Las familias de origen rumano se encuentran más cerca de una asimilación, en la que la cultura de acogida predomina sobre la de origen incluso en el aprendizaje de la lengua oral y escrita, debido principalmente a la necesidad de adaptarse, mientras que las familias de origen árabe mantienen su cultura que combinan con la del país de acogida, aunque sin llegar a crear una nueva cultura híbrida en la que se integran las dos. Serán los niños que están creciendo y educándose en las dos culturas los que pueden llegar a integrar esta nueva identidad conjugando la cultura de origen y de acogida de sus padres, sin necesidad de confrontar ni imponer una sobre otra y llegando a alcanzar el nivel transcultural del que habla Meyer (citado por Calvo, 2012).

Los padres incorporan al hogar los libros que la escuela les ofrece fundamentalmente como instrumento de lectura, por ejemplo, el libro divulgativo *Los exploradores de huesos*, otorgándole al libro gran valor como instrumento para mejorar la comprensión lectora, el aprendizaje del español, la formación y la apertura y conocimiento del mundo. También se muestran receptivos a compartir libros y contar historias de su cultura de origen en la escuela, y así lo han hecho cuando se les ha dado la oportunidad, contando historias como “Los tres cabritillos y el lobo” en árabe o “Alí Babá”, como se ha presentado a partir del

diario de campo y los grupos de discusión, aunque algunas consideran la diferencia de idioma como una dificultad.

Se ha observado también a lo largo del curso de la investigación que, como se comentaba en el marco teórico, la oralidad no ocupa un lugar predominante en la transmisión cultural, dominando este espacio otros medios como los libros en soporte impreso o la denominada oralidad secundaria (Ong, 1987), es decir, los medios audiovisuales como la televisión. Por un lado, las familias sustituyen la tradición oral por el libro debido, en parte, a la facilidad que el mismo les brinda para mejorar la comprensión lectora y el aprendizaje de la lengua de acogida, aunque también lo conciben como un medio para conocer y comprender el mundo. Por otro lado, las familias informantes han asegurado en las entrevistas la utilización de la oralidad secundaria para mostrar relatos a sus hijos, por ejemplo, narraciones relacionadas con la religión como la historia de los profetas o canciones pertenecientes a su cultura de origen, ya que al tratarse de medios audiovisuales facilitan la comprensión. Este hecho ha quedado igualmente probado a través de las reflexiones realizadas en el diario de investigación y en los grupos de discusión, donde los niños manifestaban el uso de libros en soporte impreso, de la televisión y de Internet en el visionado de relatos y narraciones.



## 8. Nuevas vías de investigación

A partir de esta investigación se abren nuevas líneas de posibles futuros estudios que podrían permitir ampliar el conocimiento en este campo.

La investigación ha demostrado que aunque las familias inmigrantes incorporan historias de la cultura de acogida en el hogar no se llega a un verdadero estadio transcultural tal y como lo define Meyer (citado por Calvo, 2012), es decir, como un “acercamiento entre culturas heterogéneas que establecen vínculos más allá de la cultura misma” (Meyer, 1991 citado por Calvo, 2012: 462). Se puede afirmar que las familias y la escuela se encuentran en un nivel intercultural, por lo que cabría plantearse si las instituciones educativas han sabido responder a la llegada de inmigrantes y si han sido capaces de contribuir al desarrollo de una educación inclusiva que, como se señaló en el marco teórico, supone un paso más allá respecto a la interculturalidad, creando un sentido de comunidad como sostienen Stainback, Stainback, y Jackson (1999), que favorezca una convivencia que vaya más allá de la simple comparación o intercambio de experiencias, días dedicados a la tolerancia o conocimiento superficial de otras culturas. Los principios de esta educación inclusiva no pasan por la integración sino por acoger a todos los niños sean cuales sean sus condiciones, como afirman Sandoval et al. (2002) y ofrecer una oportunidad de crear espacios que permitan establecer lazos entre los individuos que posibiliten la creación de una cultura híbrida nueva. Por medio de un compromiso adquirido por parte de la sociedad y todos los agentes implicados en la educación en relación a la educación inclusiva, que tuviese en cuenta la diversidad y la individualidad de cada alumno, podría llegarse al establecimiento de un estadio transcultural.

Las investigaciones futuras, en este sentido, deberían ir encaminadas a plantear qué acciones pueden llevarse a cabo desde la escuela para superar esta fase intercultural y alcanzar un discurso transcultural que permita conjugar ambas culturas y crear espacios sociales que favorezcan la creación de hechos culturales nuevos. Quizás cabría preguntarse qué es lo que la escuela ha hecho para no superar este nivel intercultural. Aguado (2009), en este sentido afirma que es necesario diferenciar entre diversidad y diferencia para evitar la clasificación y responder a la diversidad como una característica humana. La literatura aquí tendría un valor predominante, ya que como se ha visto, favorece el diálogo transcultural. El papel de la literatura en la educación inclusiva supone un medio para articular la identidad propia al mismo tiempo que se crea una identidad global por medio

de la vinculación a otras realidades, conjugando las culturas de origen y acogida para crear esa cultura superior de la que se ha hablado.

Esta línea de investigación que relaciona literatura e inmigración podría ampliarse a estudios con personas adultas donde se valorase el papel que juega la literatura dentro del proceso migratorio, es decir, si a partir de historias, cuentos y libros, tanto de la cultura de origen como de la cultura de acogida o compartidos, las personas adultas migrantes establecen relaciones entre las culturas de origen y acogida, si la literatura les ha ayudado en este proceso y de qué manera.

Otra posible investigación que resulta muy interesante sería aquella que contaría como informantes con los hijos de las familias inmigrantes de segunda generación dentro de unos años. Resultaría conveniente realizar un seguimiento para comprobar de qué manera han tejido sus identidades, teniendo en cuenta que han crecido entre la cultura de origen de sus padres y la cultura de acogida donde han vivido. Se podría analizar si desde la sociedad y la escuela se les han proporcionado los medios para crear una cultura híbrida que supere las diferencias culturales, para lo cual sería necesario según afirma Aguado (2009), regirse por la negociación. Se trataría de conocer qué estrategias se han dado a nivel político, institucional y escolar para favorecer este hecho y cuáles han sido las percepciones de estos niños respecto a las mismas. En este sentido, Aguado (2009) sostiene que el poder político no favorece las actuaciones necesarias ni dota económicamente a las organizaciones para llegar a la igualdad y a la realización de actividades educativas que puedan ser enriquecedoras para todos los alumnos.

## 9. Referencias bibliográficas

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En Aguado, T. y Del Olmo, M. (Ed.). *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 13-29).

Recuperado de: [http://www.uned.es/grupointer/interalfa\\_book+espanol.pdf](http://www.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf)

Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 44-68). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.

Atxotegui, J. (2000). "Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y social". A tu salud.

Bellorín, B. & Reyes, L. (2012). Álbumes en marcha: recuento de proyectos de aula en torno a las narrativas visuales. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 172-196). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.

Bonafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Cabrera Rodríguez, F., Espín López, J.V., Marín Gracia, M.A. & Rodríguez Lajo, M. (2000). Diagnostico a la identidad étnica y la aculturación. En Cabrera Rodríguez, F., Espín López, J. V., Marín Gracia, M. A. & Bartolomé, M. (Coords.), *La construcción de la identidad en contextos multiculturales* (pp. 18-123). Madrid: CIDE.

Calvo Valios, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Ocnos*, 7, 123-135.

Recuperado de: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/215/195>

- Calvo Valios, V. (2012). El discurso literario: Construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. (Tesis doctoral) Universidad de Zaragoza). Disponible en la base de datos Zaguán.
- Cerrillo, P. (2011). Memoria, oralidad y escritura. Sobre literatura oral y literatura escrita. *Boletín Galego de Literatura*, 44(2), 7-29. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/memoria-oralidad-y-escritura-sobre-literatura-oral-y-literatura-escrita/>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 7-25). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de calificación. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- García García, P. (2004). La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas. *Revista electrónica internacional glosas didácticas*, 11, 47-59. Recuperado de [www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/04pgarcia.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/04pgarcia.pdf)
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95670>
- Hirschman, S. (2011). *Gentes y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires. FCE

- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 75-85.
- Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564558>
- Janer Manila, G. (2010). *Literatura oral y ecología de lo imaginario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Jurado, P. y Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 109-124.
- Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art7.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México: FCE.
- López Fernández. Cao, M. (2012). Sentirse en casa. Ariadne: un proyecto para la inclusión de personas migrantes a través del arte. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 7, 121-141. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/viewFile/40765/39073>
- Maraña, M. (2010). Cultura y desarrollo. Evolución y perspectivas. *Cuadernos de trabajo*, 1, UNESCO Etxea.
- Recuperado de [www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura\\_desarrollo.pdf](http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura_desarrollo.pdf)
- Marco, A. (2002). Multiculturalismo y educación. *Primeras noticias: revista de literatura*, 191, 9-17.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Margallo, A.M. (2012). Qué literatura para los recién llegados. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 144-171). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Margarida Morgado, M. (2006). Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la educación intercultural. *Primeras noticias: revista de literatura*, 216, 7-20.

- Martínez-Roldán, C. (2012). Pláticas literarias con estudiantes bilingües: la metodología de estudio de caso. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 213-238). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Ortega Larrea, A. (2010). Didáctica de literatura oral: lenguaje y realidad. En Morote Magán, P. *Aproximación a la literatura oral. La leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias* (pp. 15-23). Valencia: Perifèric Edicions. Recuperado de [www.periferic.es/PDF%20Primers%20capitols/.../Estrategies%203.pdf](http://www.periferic.es/PDF%20Primers%20capitols/.../Estrategies%203.pdf)
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Petit, M. (2012). La literatura, parte integrante del arte de habitar. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 263-280). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Prat Ferrer, J.J. (2013). *Historia del cuento tradicional*. Fundación Joaquín Díaz. Recuperado de <http://narracionoral.es/index.php/es/documentos/boletines-y-noticias/noticias-y-eventos/379-historia-del-cuento-tradicional-de-juan-jose-prat-ferrer>
- Quiles Cabrera, M<sup>a</sup>. C. (2007). Cruzar la frontera: señas de identidad y contacto entre culturas en textos infantiles y juveniles. *Primeras noticias Literatura Infantil y Juvenil*, 224, 85-91.
- Rincón, A. (2012). De la imagen a la palabra. Conversaciones literarias en el aula de acogida. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 197-205). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2005). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2005). El folclore como huella de un diálogo intercultural perdido (en torno al cuento popular "La niña que riega las albahacas"). *Demófilo: Revista de cultura tradicional*, 40, 33-40. Recuperado de <http://www.aralmodovar.es/descargas/articulos/el-folclore-como-huella-de-un-dialogo-intercultural-perdido.pdf>

- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Huertas Barros, E. y Vigier Moreno, F.J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181-196. Recuperado de [www.entreculturas.uma.es/n2pdf/articulo11.pdf](http://www.entreculturas.uma.es/n2pdf/articulo11.pdf)
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index por inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498293.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498293.pdf)
- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, H. J. (1999). Hacia las escuelas inclusivas. En Stainback, S. y Stainback, W. (Coords.), *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Tabernero, R. y Mora, L. (2011). “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). Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.
- Vidal Jiménez, R. (2005). Hermenéutica y transculturalidad. Propuesta conceptual para una deconstrucción del “multiculturalismo” como ideología. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 12, 293-308. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0505220293A>
- UNESCO (1982). *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales – MONDIACULT* – México: Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000546/054668MB.pdf>
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: FCE

## Webgrafía

Centro virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/>

Observatorio urbano de Zaragoza EBRÓPOLIS:

<http://observatoriourbano.ebropolis.es/web/observatoriourbano/arbol/interior.asp?idArbol=196&idNodo=196>

Rae: <http://www.rae.es/>



**ANEXOS**

