

## El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes

### Reading diary in the process of reception of immigrant families

Virginia Calvo

<https://orcid.org/0000-0002-5753-7680>

Universidad de Zaragoza

**Fecha de recepción:**

29/08/2018

**Fecha de aceptación:**

04/02/2019

**ISSN:** 1885-446 X

**ISSNe:** 2254-9099

**Palabras clave:**

Procesos de lectura; inmigrantes; integración social; relaciones lectura escritura; comunidad escolar.

**Keywords:**

Reading Processes; Immigrants; Social Integration; Reading Writing Relationship; School Community.

**Correspondencia:**

vcalvo@unizar.es

#### Resumen

Este artículo analiza el diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. Se trata de un estudio de caso exploratorio, cualitativo y de corte etnográfico que centra su objeto de estudio en la relación entre lectura literaria y escritura. La investigación se realizó en la biblioteca escolar de un Centro de Educación Infantil y Primaria durante un curso escolar con un grupo de seis madres inmigrantes. Los resultados obtenidos indican que la lectura compartida de textos literarios en un espacio acogedor del entorno escolar favorece el desarrollo de actitudes hacia la cultura escrita. El diario de lectura se utiliza para hacer memorables las lecturas compartidas, así como un instrumento de apropiación de la lengua. Por otra parte, se muestra la necesidad de las informantes de escribir para contar sus propias experiencias vitales en la lengua de acogida. Finalmente, se confirma la relación entre lectura literaria y escritura.

#### Abstract

The study analyses the reading diary in the processes of welcoming immigrant families. It is an exploratory, qualitative and ethnographic case study. The research focuses on the relation between literary reading and writing. The study was conducted at the school library in an Infant and Primary School during a school year with a group of six immigrant mothers. The findings show that the shared reading of literary text in a cozy context favors the development of attitudes towards written culture. The reading diary is used to make shared readings memorable, as well as an instrument of language appropriation. On the other hand, it shows the need for the informants to write to tell their own life experiences in the host language. Finally, the relationship between literary reading and writing is confirmed.

Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos*, 18 (1), 41-51.

doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1789](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789)

## Introducción

La lectura literaria construye sentidos, ayuda a simbolizar la ausencia en situaciones de crisis, genera la apertura hacia otros espacios de pertenencia y contribuye a reflexionar sobre el mundo y sobre uno mismo (Andruetto, 2015; Petit, 2015). Para Larrañaga y Yubero (2015), “el valor pedagógico de la lectura está en las experiencias narradas, reales o ficticias, que nos abren expectativas de vida y nos pueden fortalecer personalmente, ofreciéndonos posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal” (p. 20).

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por la diversidad lingüística y cultural fruto de los movimientos globales migratorios. Durante los últimos años la investigación sobre las medidas educativas de atención a la población inmigrante se ha centrado fundamentalmente en los hijos de las familias inmigrantes. Así, las investigaciones de Arizpe (2012), Fittipaldi (2012), Margallo (2012), Calvo (2015) o Chovancova (2015) han estudiado la función de la lectura literaria en contextos escolares de acogida en el marco de la escuela inclusiva (Booth y Aisncow, 2002). Sin embargo, existe una carencia de estudios sobre el papel de la literatura en el proceso de inclusión de familias inmigrantes en la comunidad escolar (Calvo, 2018).

Las investigaciones de González (2007, 2010) detectan un desconocimiento de las familias acerca de la cultura escolar, además del choque cultural que implica incorporarse en un nuevo contexto educativo, lo cual conlleva miedo a participar en el entorno educativo. Por su parte, Mejías y Cano (2016) señalan que la poca participación de muchas familias inmigrantes en la escuela se debe a la barrera lingüística y cultural y, por tanto, abogan por crear una cultura de inclusión a través de dinámicas que mejoren el desarrollo de la lengua de acogida. Para estos autores:

Todo el trabajo que realizan las escuelas por integrar al alumnado inmigrante en el aula tiene unos resultados escasos si no se trabaja con las familias en el

más amplio sentido, que es la clave del éxito en la inclusión de los niños inmigrantes (Mejías y Cano, 2016, p. 1130).

También Arrojo y Berzosa (2018) aconsejan estrategias que promuevan la implicación de las familias en las escuelas, apoyándose en los resultados del proyecto INCLUD-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación* (2011) que han demostrado el beneficio no sólo para los hijos cuyos aprendizajes aumentan, sino también para los adultos que participan en relación a su desarrollo en otras áreas de la vida.

### *Lectura literaria y escritura en la apropiación de una cultura*

El duelo migratorio supone una etapa de reelaboración de vínculos y de recomposición de referentes y valores. En este proceso el individuo inmigrante necesita crear nuevas construcciones de la realidad y conciliar dos culturas: la cultura del país de origen y la cultura de acogida (Petit, 1999). Para ello, la lectura literaria contribuye a la integración social, leer implica ocupar un espacio en la cultura (Comisión Europea, 2001; Montes, 2017). Lluch y Zayas (2015) también proponen utilizar la lectura y la escritura como instrumentos que ayudan a enfrentar las situaciones de crisis.

La literatura puede ayudar a tejer vínculos en la polifonía cultural del individuo, a moldear y ampliar el universo simbólico y, como señala Machado (2018), “la ficción nos permite vivir una multiplicidad de vidas y de experiencias, entender emociones y razones ajenas, y de esta manera ilumina nuestra propia realidad” (p. 258).

Las teorías de Bruner (2002) relacionan pensamiento narrativo, identidad y literatura, así “a través de la narración creamos y recreamos la identidad, el yo es un producto de nuestra narración (de nuestro modo de hablar y de escribir)” (p. 85). La narrativa le permite al individuo construir sentido y contar historias es crucial para la interacción en la sociedad.

Lewis (2008) comprende la experiencia literaria como una forma de curar la individualidad, “cuando leo gran literatura me convierto en mil personas diferentes sin dejar de ser yo mismo” (p. 140). En esta línea, se inserta la teoría transaccional de Rosenblatt (2002), lectura eferente y lectura estética, la lectura como una interacción recíproca (transacción) entre texto y lector, el lector elabora significados vinculando al discurso literario sus emociones y experiencias. Esta concepción de la literatura se comparte en los trabajos de Sanjuán (2011), Petit (1999, 2015), Calvo y Tabernero (2015), entre otros. Para estas autoras la lectura literaria se concibe como una estrategia de inclusión social y reparadora en situaciones de crisis para “armarse un refugio en el gran desconcierto” (Montes, 2017, p. 110).

Por su parte, Meek (2004) entiende la literatura como un escenario natural para desarrollar la motivación y las habilidades de acceso a la cultura escrita. Esta autora explica que el individuo está inmerso en el mundo de la escritura y, por tanto, necesita asumir comportamientos culturales asociados a la cultura escrita ya que es una herramienta de aprehensión de la realidad.

Según Alvarado (2013), “la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto al propio discurso” (p. 175); ayuda a organizar el pensamiento y desarrolla funciones expresivas y cognitivas complejas. Ong (1987) subraya que para vivir el individuo no sólo necesita la proximidad, sino también la distancia y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia humana. De manera similar, Olson (2009) señala que “making everyone literate was not only instrumental but essential to social change and personal development” (p. 4).

Para Ferreiro (2002) la lectura literaria afecta en el desarrollo del lenguaje y la escritura es un procedimiento para forjar la identidad del individuo. Los resultados de las investigaciones de Ferreiro (2013) en escuelas europeas multilingües resaltan la función de la literatura en el descubrimiento y apropiación de una nueva lengua y cultura.

Desde este marco teórico, es imprescindible reflexionar y analizar cómo en los procesos de acogida de población inmigrante se pueden propiciar encuentros que acentúen la importancia de la “democratización de la lectura literaria” (Machado, 2018, p. 257). Se trata, en definitiva, de una responsabilidad social, ofrecer al ciudadano las herramientas necesarias que le ayuden a construir sentidos y explorar el mundo simbólico para extender su postura “hacia el universo de lo escrito” (Montes, 2017, p. 333). La lectura y la escritura son acciones que ayudan a forjar vínculos con la realidad y habitar el mundo (Petit, 2015).

El objetivo de la investigación ha sido analizar el diario de lectura (Chambers, 2007), en soporte en papel y formato de cuaderno, en los procesos de acogida de familias inmigrantes. Para ello, se ha facilitado en el entorno escolar un contexto acogedor para la lectura compartida de textos literarios en la lengua de acogida.

## Método

### *Diseño de la investigación*

El diseño de la investigación obedece al objeto y contexto de estudio, así, se ha optado por un estudio de caso exploratorio (Simons, 2011) que se configura a partir del paradigma cualitativo/interpretativo de corte etnográfico (Mendoza, 2011).

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos han sido grabación en audio y transcripción de las sesiones, diario de lectura de las informantes y notas de campo de la investigadora.

Se grabaron un total de diez sesiones de una hora de duración durante seis meses, de enero hasta junio de 2017. De acuerdo con Van-Lier (1988), la grabación como instrumento permite observar el objeto de estudio con detenimiento y la sucesiva transcripción de los datos posibilita la inspección minuciosa de la información. Se ha seguido la codificación propuesta por Cambra (2003): numerar el turno del participante (nº participante), categoría M1 (madre 1, madre 2,

así sucesivamente), Inv. (investigadora), hechos paraverbales ((risas)), comentarios contextuales ((mirando la portada)).

Al comienzo de la investigación se entregó a cada informante un cuaderno para utilizar como diario de lectura, pero también como un medio de expresión libre (Vigo, 2007).

Las notas de campo recopiladas han servido para reflexionar sobre la praxis, hacer un seguimiento y facilitar la comprensión de la realidad social (Simons, 2011).

### Participantes

La investigación se realizó en la biblioteca escolar de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Comunidad Autónoma de Aragón durante un curso escolar. Este centro se caracteriza por su diversidad lingüística y cultural, el 20% de los alumnos escolarizados pertenecen a familias inmigrantes.

Con el fin de conocer la relación entre la escuela y las familias inmigrantes, se realizaron entrevistas de diagnóstico (Kvale, 2011) a diferentes agentes educativos (n=8): dos asesores del Centro de Recursos para la Educación Inclusiva

(CAREI) del Gobierno de Aragón, la directora del centro educativo, dos docentes y tres madres inmigrantes. Los asesores incidían en diseñar acciones focalizadas en las madres inmigrantes para mejorar su competencia lingüística en español y así sus posibilidades de socializarse. Los docentes indicaron que son las madres inmigrantes quienes se ocupan de la escolarización y seguimiento de la trayectoria académica de sus hijos. Por otra parte, la directora del centro escolar señalaba la preocupación de las madres por el rendimiento académico de sus hijos, sin embargo, detectaba muy poca presencia en las reuniones del centro, así como la necesidad de ampliar su dominio de la lengua: “ellas hacen por entenderse, por expresarse, quieren manejarse en los ámbitos que les toca, si el marido está trabajando, en el médico y la escuela” [Directora: 24/01/17]. Las tres madres inmigrantes entrevistadas expresaban que tenían dificultad para hablar en español en público y no tenían un sentimiento de pertenencia en la cultura escolar.

En este escenario, en coordinación con el equipo directivo del centro, se propuso a las familias inmigrantes asistir de manera voluntaria una hora a la semana a la biblioteca del centro para formar un grupo de lectura. La muestra se limitó a seis madres inmigrantes (n = 6) quienes

Tabla 1.  
*Perfiles de las informantes del estudio*

INFORMANTE	PAÍS DE ORIGEN	TIEMPO EN ESPAÑA	ABANICO LINGÜÍSTICO	LIBROS Y LECTURA EN EL ÁMBITO FAMILIAR
M1	Marruecos	10 años	Árabe lengua materna. Español nivel A2	Libros en árabe para el aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos
M2	Marruecos	11 años	Árabe lengua materna. Francés segunda lengua. Español nivel A2	Pocos libros en casa. Lee en árabe y francés a sus hijos
M3	Marruecos	3 meses	Árabe lengua materna. Español en proceso de adquisición de la lectoescritura	Narración oral en árabe a sus hijos
M4	Marruecos	11 años	Árabe lengua materna. Francés segunda lengua. Español nivel A2	Lee con sus hijos en árabe y francés. Dejó sus libros en su país
M5	Marruecos	9 años	Árabe lengua materna. Francés segunda lengua. Español nivel A2	Lee con sus hijos en árabe y francés. Dejó sus libros en su país.
M6	Marruecos	10 años	Árabe lengua materna. Francés segunda lengua. Español nivel A2	Lee con sus hijos en árabe y francés. Dejó sus libros en su país

manifestaron interés en la propuesta y consensaron, de acuerdo a su disponibilidad, el día y la hora para asistir, lo que explica el sesgo de la muestra. La tabla 1 recoge las características de las informantes en relación a país de origen, tiempo de estancia en España, abanico lingüístico entendido como las lenguas que están presentes en sus prácticas cotidianas, y la relación con los libros y la lectura en el ámbito privado.

Como se observa en la tabla 1, el libro en las lenguas que conocen tiene presencia en el hogar, aunque en tres casos explican que tuvieron que dejar sus libros en su país. Se trata de mujeres que han emigrado para reunirse con sus maridos, por tanto, han vivido un proceso de reagrupación familiar

En ningún caso la investigación contempló una evaluación inicial de las destrezas orales y escritas de la muestra, puesto que se priorizó la participación voluntaria de cualquier miembro de las familias inmigrantes independientemente de su dominio del español. Así como minimizar las barreras lingüísticas y culturales a favor de crear un clima acogedor para la lectura compartida en un contexto de diálogo a modo de una comunidad lectora inclusiva. De esta manera, el estudio se fundamenta en la dimensión social y

emocional de la lectura literaria (Arizpe, 2012; Calvo, 2015, 2018; Margallo, 2012). Enfoque que ha sido menos tratado en la acogida de familias inmigrantes ya que la perspectiva adoptada, en los cursos de español institucionales como en contextos informales, se ha focalizado en la adquisición de la lengua como herramienta para desenvolverse en tareas cotidianas. Sin embargo, siguiendo las teorías de Teberosky (2012), la literatura, la inmersión en libros y lecturas se muestra como un medio para la alfabetización en contextos multilingües.

Por otra parte, ha sido el trabajo de campo el que ha permitido identificar en cinco informantes un nivel A2 (Instituto Cervantes, 2002) de competencia comunicativa en español.

### Desarrollo del trabajo de campo

Las sesiones se han dinamizado siguiendo el enfoque de lectura propuesto por Chambers (2008), pero adaptado al contexto de la investigación (tabla 2) con el fin de crear un ambiente para acercar un corpus de libros escritos en español a las informantes y construir sentidos compartidos a modo de una comunidad interpretativa (Fish, 1980). Para Mata (2016), “las actividades de lectura compartida ayudan a crear nuevos

Tabla 2.  
 Síntesis de las fases de dinamización de las sesiones

FASE	OBJETIVOS	MODELO DE PREGUNTAS
FASE INICIAL: ANTES DE LA LECTURA	Predecir, inferir, activar conocimientos previos, relacionar	¿Qué os sugiere el título? ¿Qué pensáis que nos va a contar?
FASE DE LECTURA EN VOZ ALTA	Escuchar activamente, crear un puente entre el texto y los lectores, vincular al grupo	Las que surjan de manera improvisada por las participantes, por ejemplo: ¿qué significa?
FASE DE CONVERSACIÓN	Conversar, identificar palabras y/o expresiones nuevas, expresar opiniones sobre personajes, situaciones del texto	¿Qué os ha gustado? ¿Qué parte os ha gustado más? ¿Y menos? ¿Os ha recordado a algo el libro? ¿Os ha sorprendido? ¿Habéis escuchado alguna palabra que os haya gustado? ¿Alguna palabra nueva? ¿Qué personaje os ha gustado?
FASE DE ESCRITURA	Escribir en el diario sobre las lecturas, expresión escrita libre	¿Sobre qué vais a escribir?

lazos sociales, lo cual ayuda a aliviar estados de ansiedad, entrés o crisis emocional” (p. 23).

La investigadora realizó la lectura en voz alta de los textos como una manera de facilitar el encuentro entre las lectoras y el libro. Esta modalidad de la oralidad permite vincular socialmente a los participantes compartiendo universos imaginarios. Además, la lectura en voz alta mejora en la adquisición y aprendizaje de la lengua, así como el desarrollo de habilidades cognitivas como predecir, relacionar e inferir.

### **Análisis de datos**

Se han analizado las respuestas (Calvo, 2011, 2015; Fittipaldi, 2012; Rosenblatt, 2002) de las informantes en las que manifestaron una actitud y una aproximación hacia la escritura. Así como se ha procedido al análisis textual de los textos producidos en los diarios de lectura. Los datos analizados se han categorizado e interpretado de acuerdo al objetivo del estudio.

### **Corpus seleccionado**

La selección del corpus de obras se definió a partir de los criterios aportados por Calvo (2011) y Calvo y Tabernero (2015) en contextos de acogida. Estas autoras sustentan sus claves en la noción de lectura distanciada (Lewis, 2008) que se fundamenta en el contenido metafórico del lenguaje literario (Ricoeur, 1996). Esta concepción de la lectura literaria le posibilita al lector objetivar su historia personal y desencadenar una actividad narrativa. Para Machado (2018), “la narración de ficción rompe la indiferencia individualista y acostumbra al lector a salir de sí mismo y a vivir otras vidas, lo cual le deja un bagaje de experiencia emocional, de apertura hacia el otro, riquísima” (p. 262).

En la misma línea, Petit (2015) sugiere lecturas que no sean un calco de la vida de los lectores, “sino una metáfora, una transposición, un desvío” (p. 67), en el sentido que Ricoeur (1996) confiere a la metáfora como una manera de mirar el mundo, de reescribirlo y habitarlo.

El lector queda protegido por la mediación de un texto y el libro se convierte en un espacio estético acogedor. Esta idea subyace en los estudios de Bonnafé (2008) cuando se refiere al libro como soporte que enlaza al individuo con su comunidad y como una herramienta que facilita las relaciones entre los individuos, así “acercar los libros a las familias de origen extranjero significa un reconocimiento del país que las acoge” (p. 69).

A estos criterios responde la relación de libros que se compartieron en el trabajo de campo: tres cuentos populares (“Yo dos y tú uno”, “La mujer mandona” y “La mano negra”) de la recopilación de Rodríguez Almodóvar (1983), *Cuentos al amor de la lumbre*; *La cenicienta* de Perrault ilustrada por Innocenti (2001), “Loba” en *Cuando de noche llaman a la puerta* de Docampo (2001) y “Píramo y Tisbe” de Guillot (2007) en *Las metamorfosis de Ovidio*.

### **Resultados**

Se ha llevado a cabo un proceso de triangulación de la información recabada de las respuestas de las informantes, los textos producidos en los cuadernos de lectura y las notas de campo de la investigadora. El resultado ha sido el siguiente marco de categorías: categoría lecturas, categoría lingüística y categoría emocional.

La categoría lecturas comprende segmentos que se han tipificado de las respuestas orales de las informantes que expresan actitudes hacia la escritura con el propósito de registrar en el diario de lectura los textos leídos para recordarlos, así como sus opiniones. Por ejemplo, a partir de la elaboración de inferencias sobre el tema de “La mujer mandona”, surge el interés por anotar el título en el diario de lecturas:

Inv.: Hoy vamos a leer *La mujer mandona*.

M2: ¡Ah!

Inv.: *La mujer mandona*. El título, ¿os recuerda a algo? ¿a otros cuentos que hayáis leído, alguna leyenda, narración de vuestra cultura de origen? ¿De qué puede tratar? ¿Qué nos va a contar?

M2: Rompe las reglas, es una mujer que rompe las reglas.

Inv.: Rompe las reglas *La mujer mandona*.

M2: Escribir, sino no me acuerdo.

[Grupo de lectura, sesión 4: 31/03/17]

Se trata de textos breves compuestos por anotaciones con datos de autoría de los libros, sirva como ejemplo la figura 1. Estas páginas reflejan también las impresiones y sensaciones (figura 2) que han provocado en las informantes las lecturas compartidas y representan una forma de hacer memorable la lectura.

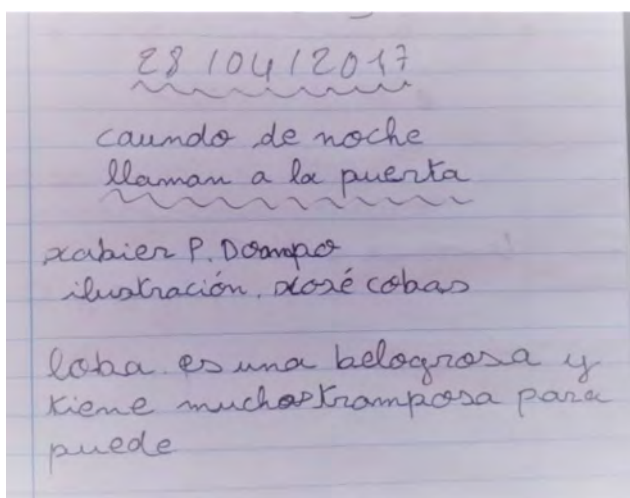


Figura 1. Captura de la página del diario de M1.

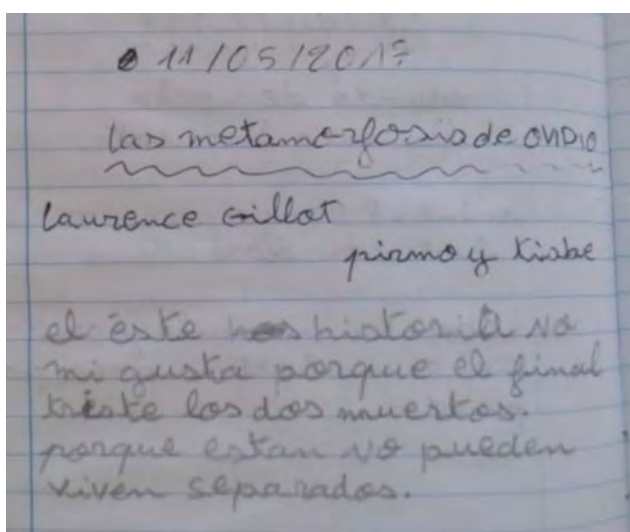


Figura 2. Captura de la página del diario de M2.

La categoría lingüística engloba todas las respuestas referidas a la apropiación de la lengua de acogida. Así, durante la conversación grupal se producen secuencias potencialmente adquisitivas (Cambra, 2003), las informantes se cuestionan categorías gramaticales relacionadas con la escritura del género de un sustantivo y su valor semántico (M2 y M6) en un contexto de diálogo a modo de una comunidad lectora inclusiva:

- 27. Inv.: El cuento se titula *Loba*. ¿De qué creéis que puede tratar?
  - 28. M2: Tramposa.
  - 29. M3: Infel, todas las cosas malas.
  - 30. M1: Lobo, loba. Antes yo veo el dibujo de lobo, cuidado, seguridad.
  - 31. M6: La loba te puede matar.
  - 32. M1: Para comer.
  - 33. M2: ¿Por qué no ha escrito lobos? Solo loba.
  - 34. M6: ¿Qué más da lobo, loba?
  - 35. Inv.: ¿Qué puede haber en el cuento para que escriba loba en lugar de lobo?
  - 36. M6: Los dos pueden hacer todo. Los dos.
  - 37. Inv.: En el título está escrito loba
  - 38. M2: Eso. No sé por qué. Algo especial. Una loba cariñosa o defiende a sus crías, no sé.
- [Grupo de lectura, sesión 7: 28/04/17]

Esta categoría se observa en las páginas del diario que se utilizan para fijar y retener el léxico nuevo que han adquirido durante el proceso de escucha activa y atenta en la lectura en voz alta (figura 3). En este caso, escriben el término en español y la traducción en árabe como estrategia de aprendizaje y de apropiación de la lengua.

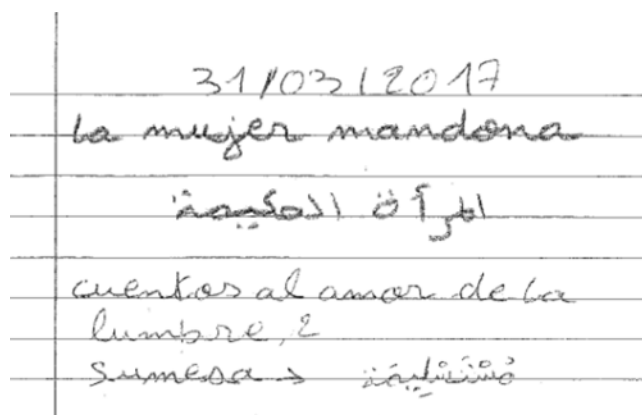


Figura 3. Captura de la página del diario de M1.

Se ha identificado la categoría emocional como aquellas respuestas autorreflexivas que manifiestan el significado y el sentido de escribir en la lengua de acogida. Sirva como muestra el siguiente extracto de una informante (M2) para quien escribir es una necesidad emocional:

283. Inv.: ¿Te gusta escribir?  
284. M2: Sí, en árabe siempre he escrito.  
285. Inv.: En árabe.  
286. M2: Lo que siento, lo escribo.  
287. Inv.: ¿Y en español?  
288. M2: Nunca, la primera vez.  
289. Inv.: ¿Y qué te parece esta experiencia?  
290. M2: Sé que sientes, estas nervioso o algo te pones todo al diario y ya te limpias dentro  
291. M2: Claro, si sacas todo lo que sientes dentro  
292. Inv.: Te distancias  
293. M2: Alejarme.  
[Grupo de lectura, sesión 10: 26/05/17]

Los diarios de lectura se convierten en relatos de vida como se muestra en la figura 4. Dos de las informantes se atrevieron a escribir sobre su viaje migratorio, reconstruirlo y recrear su experiencia vital a través de la narración como

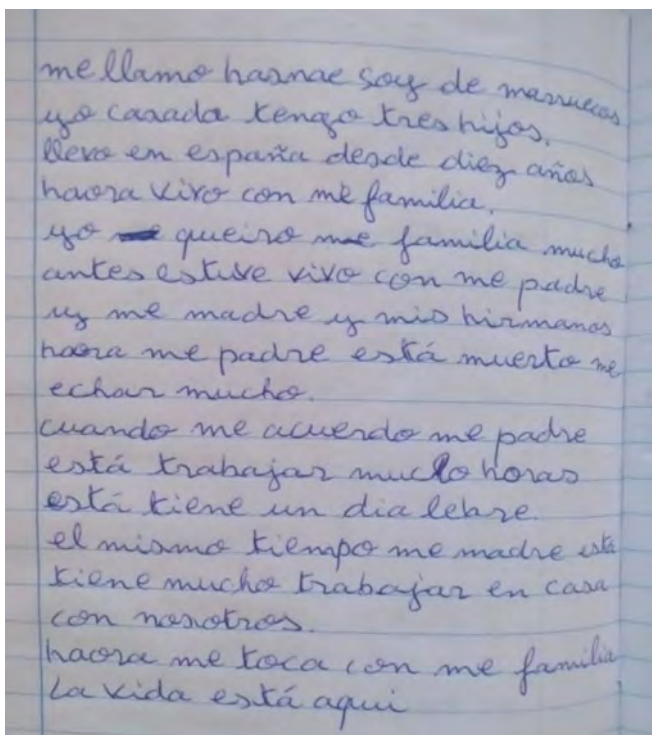


Figura 4. Captura de la página del diario de M4.

un instrumento para distanciarse, dar sentido y construirse.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos indican que la lectura compartida de textos literarios en un espacio acogedor del entorno escolar favorece el desarrollo de actitudes hacia la cultura escrita en la lengua de acogida. Según las categorías resultantes, el diario de lectura, como soporte y formato, cumple tres funciones: escribir para retener las lecturas compartidas (Chambers, 2007), escribir para apropiarse de la lengua (Ferreiro, 2002; Teberosky, 2012) y escribir para tomar distancia y construirse (Alvarado, 2013; Ferreiro, 2002; Ong, 1987).

La categoría lecturas refleja la utilidad de incorporar el diario de lectura como un instrumento que sirve para hacer perdurable la experiencia de la lectura en la lengua de acogida. Este resultado sugiere que las lecturas seleccionadas se han incorporado en la polifonía cultural de las informantes.

La categoría lingüística incide en el papel de la lectura en voz alta, como modalidad de la oralidad, en la adquisición de la lengua. De manera que las informantes se han apropiado de un nuevo léxico que han fijado y retenido en las páginas de sus diarios.

En este sentido, se confirma la relación entre lectura literaria y escritura (Meek, 2004), el mundo del texto conduce al lector a expresar su mundo (Rosenblatt, 2002). Así, la categoría emocional muestra el papel de la escritura como búsqueda individual de saberse quién se es y de cincelar la identidad narrativa del sujeto (Ferreiro, 2002). Los diarios revelan la interiorización de un discurso narrativo de referencias y sentido, y la necesidad de escribir para contar sus propias experiencias vitales en la lengua de acogida. Los textos elaborados por las informantes M2 y M4, en sus ámbitos privados, constituyen un documento que evi-



dencia la función de la escritura como procedimiento para reflexionar, expresar y tamizar emociones, y forjar vínculos con la realidad (Petit, 2015).

Por tanto, las informantes han desarrollado actitudes hacia la cultura escrita y el diario se presenta como un objeto adecuado para poner por escrito su relato, una forma de distanciarse (Alvarado, 2013; Andruetto, 2014; Ong, 1987) y organizar los recuerdos: “M2: Sé que sientes, estas nervioso o algo te pones todo al diario y ya te limpias dentro”, “Alejarme”.

Conviene señalar que en ningún caso la investigación ha buscado evaluar el dominio de español de la muestra, sino que ha interesado procurar un clima acogedor para conversar y escribir en la interlengua (Selinker, 1972) que cada informante aportaba. Para todas las informantes ha sido una oportunidad escuchar lecturas en voz alta de textos literarios en español, conversar y escribir en la lengua de acogida, puesto que nunca habían formado parte de una comunidad de lectura en la comunidad escolar.

Se espera que el estudio expuesto resulte de utilidad para otras realidades educativas con el fin de minimizar barreras lingüísticas y sociales a través de la lectura literaria y la escritura en formato de diario de lectura.

No obstante, los resultados de este estudio necesitan interpretarse en el contexto de la investigación, principalmente por el sesgo de la muestra. Aunque se podrían considerar como punto de partida para diseñar futuras investigaciones longitudinales que confirmaran y/o contrastaran los datos obtenidos.

La lectura literaria propicia una aproximación hacia la escritura dotando al individuo de un material simbólico y lingüístico necesario para construir sentidos sobre uno mismo y sobre el mundo, clave esencial para la inclusión en la sociedad.

## Referencias

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, T. (2015). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lecturas inclusivas y creativas”. En T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 44-68). Venezuela: Banco del Libro – GRETEL – SM.
- Arrojo, M. J., & Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367>
- Booth, T., & Aisncow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Inglaterra, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano Travesía.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. Nueva York, Estados Unidos: Farrar, Straus and Giroux.
- Calvo, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Ocnos*, 7, 123-135. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.10](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.10)
- Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes. (Re) pensar la educación: 5*. Zaragoza: Pressas Universitarias.
- Calvo, V. (2018). La lectura literaria en los procesos de acogida de madres inmigrantes. En R. Tabernero (Coord.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 15-26). Barcelona: Octaedro.
- Calvo, V., & Tabernero, R. (2015). La selección de textos literarios en el contexto del español como segunda lengua. Investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 55-71. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50870](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50870)
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica..
- Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 14, 28-41. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.03)
- Comisión Europea (2001). *New basic skills for all. National actions to implement Lifelong Learning in Europa* (pp. 15-44). Bruselas: Eurydice.
- Docampo, X. (2001). *Cuando de noche llaman a la puerta*. Madrid: Anaya.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas sobre lecturas*, 1, 31-37.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles antes los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Venezuela: Banco del Libro – GRETEL - SM.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.
- Guillot, L. (2007). *Las metamorfosis de Ovidio*. Madrid: Clásicos a medida, Anaya.
- González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de educación*, 9, 155-169.
- González, I. (2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Educación y diversidad*, 4(2), 105-116.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Innocenti, R. (2001). *La cenicienta*. Barcelona: Lumen.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larrañaga, E., & Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02)
- Lewis, C. S. (2008). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial. doi: <https://doi.org/10.1007/s00018-008-8238-4>
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Machado, A. M. (2018). *Punto de fuga*. Bogotá: Babel.
- Margallo, A. M. (2012). Qué literatura para los recién llegados. En T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 144-171). Venezuela: Banco del Libro – GRETEL - SM.
- Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *Revista de Estudios Socioeducativos. RESED*, 4, 16-26.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejías, J., & Cano, J. (2016). Retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa: estudio de caso desde una perspectiva longitudinal. *Revista Complutense de Educación*, 27(3) 1119-1138. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47550](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47550)
- Mendoza, A. (2011). *La investigación en Didáctica de las primeras lenguas, Educatio Siglo XXI*, 1, 31-80.
- Montes, G. (2017). *Buscar indicios, construir sentidos*. Bogotá, Colombia: Babel.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olson, D. (2009). Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis. *Psykhé*, 18(1), 3-9.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Rodríguez, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- Rosenblatt (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la

- infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(2), 209-231. doi: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Teberosky, A. (2012). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. En T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 239-250). Venezuela: Banco del Libro – GRETEL - SM.
- Van-Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Inglaterra, Reino Unido: Longman.
- Vigo, B. (2007). Sentido y significado actual del texto libre: bases para un debate. *Anuario de pedagogía*, 9, 379-418.

**Reading diary in the process of reception of  
immigrant families**  
**El diario de lectura en los procesos de acogida  
de familias inmigrantes**

**Virginia Calvo**

<https://orcid.org/0000-0002-5753-7680>

Universidad de Zaragoza

**Received:**  
29/08/2018

**Accepted:**  
04/02/2019

**ISSN:** 1885-446 X  
**ISSNe:** 2254-9099

**Keywords:**  
Reading Processes; Immigrants;  
Social Integration; Reading  
Writing Relationship; School  
Community.

**Palabras clave:**  
Procesos de lectura;  
inmigrantes; integración social;  
relaciones lectura escritura;  
comunidad escolar.

**Contact:**  
[vcalvo@unizar.es](mailto:vcalvo@unizar.es)

**Abstract**

The study analyses the reading diary in the processes of welcoming immigrant families. It is an exploratory, qualitative and ethnographic case study. The research focuses on the relation between literary reading and writing. The study was conducted at the school library in an Infant and Primary School during a school year with a group of six immigrant mothers. The findings show that the shared reading of literary text in a cozy context favors the development of attitudes towards written culture. The reading diary is used to make shared readings memorable, as well as an instrument of language appropriation. On the other hand, it shows the need for the informants to write to tell their own life experiences in the host language. Finally, the relationship between literary reading and writing is confirmed.

**Resumen**

Este artículo analiza el diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. Se trata de un estudio de caso exploratorio, cualitativo y de corte etnográfico que centra su objeto de estudio en la relación entre lectura literaria y escritura. La investigación se realizó en la biblioteca escolar de un Centro de Educación Infantil y Primaria durante un curso escolar con un grupo de seis madres inmigrantes. Los resultados obtenidos indican que la lectura compartida de textos literarios en un espacio acogedor del entorno escolar favorece el desarrollo de actitudes hacia la cultura escrita. El diario de lectura se utiliza para hacer memorables las lecturas compartidas, así como un instrumento de apropiación de la lengua. Por otra parte, se muestra la necesidad de las informantes de escribir para contar sus propias experiencias vitales en la lengua de acogida. Finalmente, se confirma la relación entre lectura literaria y escritura.

Calvo, V. (2019). Reading diary in the process of reception of immigrant families. *Ocnos*, 18 (1), 41-51. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1789](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789)

## Introduction

Literary reading builds senses, helps to symbolise absence in crisis situations, generates openness to new senses of belonging and contributes to reflect on the world and on one's self (Andruetto, 2015; Petit, 2015). According to Larrañaga & Yubero (2015), "reading's importance lies in the experiences told, whether real or fictional, as they generate life expectations and may strengthen ourselves, offering social learning and personal development opportunities" (p. 20).

Society in the 21<sup>st</sup> century is characterised by linguistic and cultural diversity as a result of global migration movements. In recent years, research on educational measures of welfare for immigrants has mainly focused on children of immigrant families. Therefore, the studies of Arizpe (2012), Fittipaldi (2012), Margallo (2012), Calvo (2015) or Chovancova (2015) have analysed the role played by literary reading in reception environments within the framework of the inclusive school (Booth & Aisncow, 2002). Nevertheless, there are few studies on the role played by literature in the inclusion process of immigrant families in the school community (Calvo, 2018).

The studies of González (2007, 2010) highlight the families' ignorance of school culture, combined with the culture shock of joining a new educational context, which entails fear of participating in such educational environment. On their part, Mejías & Cano (2016) point out that the limited participation of immigrant families in the schools is due to the language and cultural barrier; they thus advocate for the creation of a culture of inclusion by establishing dynamics that enhance the development of the host language. In the opinion of these authors:

All the work carried out at the schools to integrate immigrant students in the classroom produce poor results if such work does not include their families in the broadest sense, which is the key to successful inclusion of immigrant children (Mejías & Cano, 2016, p. 1130).

Arrojo & Berzosa (2018) also recommend strategies that promote the involvement of families in the school context, based on the results of the INCLUD-ED project called *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe from education* (2011) that have proved beneficial not only for those children whose learning levels are increased, but also for those adults who participate in such increase and in other aspects of life.

### *Literary reading and writing when assimilating a culture*

Migratory grief is a phase during which bonds are re-developed and referents and values are re-built. In this process, immigrants need to create new realities and reconcile two cultures: the culture of their country of origin and the culture of their host culture. To that end, literary reading contributes to social integration, as reading occupies a space in culture (European Commission, 2001; Montes, 2017). Lluch & Zayas (2015) also suggest using reading and writing as useful instruments to face crisis situations.

Literature can help to develop bonds in the individual's cultural polyphony, to mould and expand the symbolic universe; according to Machado (2018), "fiction lets us live multiple lives and experiences, understand the motions and reasons of others, thus illuminating our own reality" (p. 258).

Bruner's theories (2002) link narrative thinking, identity and literature; therefore "we create and re-create identity through narration, the inner self is the result of our narration (of the way we speak and write)" (p. 85). Narrative enables individuals to build senses and telling stories is essential to interact with society.

Lewis (2008) sees literary experience as a way to overcome individuality, "when I read great literature, I turn into a thousand different people and remain myself at the same time" (p. 140). In this sense, Rosenblatt's transactional theory (2002), efferent and aesthetic reading

are inserted, as well as reading as interaction (transaction) between the text and the reader, who creates meanings by linking literary discourse to his/her emotions and experiences. This vision of literature is shared in the works by Sanjuán (2011), Petit (1999, 2015), Calvo & Tabernero (2015), among others. According to these authors, literary reading is conceived as a healing social inclusion strategy in crisis situations “to seek refuge in situations of great disarray” (Montes, 2017, p. 110).

On her part, Meek (2004) sees literature as a natural setting to enhance motivation and skills to access written culture. This author explains that the individual is immersed in the world of writing and, therefore, has to engage in cultural behaviours linked to written culture, as it is a tool to grasp reality.

According to Alvarado (2013), “writing promotes objectification processes and some perspective on one’s discourse” (p. 175); it helps to organise thought and develops complex expressive and cognitive functions. Ong (1987) underlines that, in order to live, individuals do not only need proximity but also distance, and this is the contribution of writing to human conscience. Similarly, Olson (2009) states that “making everyone literate was not only instrumental but essential to social change and personal development” (p. 4).

According to Ferreiro (2002), literary reading affects language development and writing is a process to shape the individual’s identity. The result of the research conducted by Ferreiro (2013) in multilingual schools in Europe highlights the role played by literature when it comes to discovering and assimilating a new language and a new culture.

From a theoretical point of view, it is vital to reflect on and analyse how encounters that highlight the importance of “democratising literary reading” (Machado, 2018, p. 257) can be promoted through reception processes of immigrant population. In short, offering citizens

the tools required to build senses and explore the symbolic world to expand their stance “on the written universe” (Montes, 2017, p. 333) is a social responsibility. Reading and writing are actions that help to develop bonds with reality and to be in the world (Petit, 2015).

The objective of this study is to analyse the reading diary (Chambers, 2007) on paper and under the form of a notebook within the framework of the hosting processes of immigrant families. To this end, a shared-reading-friendly environment has been provided in the school environment to read literary texts in the host language.

## Method

### *Design of the research*

The design of the research is based on the subject and the context of the study; therefore, an exploratory case study (Simons, 2011) was selected, configured following the qualitative/interpretative paradigm of an ethnographic nature (Mendoza, 2011).

The data collection techniques and instruments used included audio recordings and transcriptions of the sessions, as well as reading diaries of the respondents and field notes of the researcher.

Overall, ten one-hour sessions were recorded over six months, between January and June 2017. According to Van-Lier (1988), recordings used as an instrument allow for the subject of study to be observed in detail and subsequent transcription of data makes it possible to do a thorough check thereof. The encryption proposed by Cambra (2003) was followed: numbering the respondent’s turn (respondent no.), category M1 (mother 1, mother 2, and so), Res. (researcher), paraverbal messages (*laughter*), contextual comments (*staring at the cover*).

At the beginning of the research, each respondent was provided with a notebook to be

used as reading diary, but also as a free means of expression (Vigo, 2007).

The field notes collected were used to reflect on practice, to keep track and to facilitate understanding of social reality (Simons, 2011).

### Participants

This study was conducted in the school library of a Childhood and Primary Education Establishment (CEIP, as per its Spanish acronym) in the Autonomous Community of Aragon throughout a school year. This establishment is characterised by its linguistic and cultural diversity, as 20% of the enrolled students belong to immigrant families.

In order to identify the link between the school and immigrant families, a series of educational agents (n=8) underwent diagnostic interviews (Kvale, 2011): two advisors from the Resource Centre for Inclusive Education (CAREI, as per its Spanish acronym) of the Regional Government of Aragon, the headmaster, two

teachers and three immigrant mothers. The advisors designed actions focusing on the immigrant mothers in order for them to upgrade their language skills in Spanish, hence improving their chances to socialise. The teachers stated that these immigrant mothers take care of enrolling and tracking the academic performance of their children. On the other hand, the headmaster expressed the mothers' concern about the academic performance of their children; nevertheless, she stated that they barely attend any meetings at the school and that they need to upgrade their command of Spanish language: "they try to make themselves understood, to express themselves, they want to get along when their husband is at work, when they go to the doctor and at school" [Headmaster: 24/01/17]. All three immigrant mothers stated that they had trouble speaking in Spanish in public and that they had no feeling of belonging to the school culture.

In this context, in coordination with the establishment's management team, the immigrant families were invited to visit the school

Table 1.  
*Respondents' profiles*

RESPONDENT	COUNTRY OF ORIGIN	IN SPAIN SINCE	LANGUAGES	BOOKS AND READING IN THE FAMILY
M1	Morocco	10 years	Arabic, mother tongue. Spanish, A2 level	Books in Arabic to improve her children's reading and writing learning
M2	Morocco	11 years	Arabic, mother tongue. French, second language. Spanish, A2 level	Few books at home. She reads to her children in Arabic
M3	Morocco	3 months	Arabic, mother tongue. She is learning to read and write in Spanish	She tells stories to her children in Arabic
M4	Morocco	11 years	Arabic, mother tongue. French, second language. Spanish, A2 level	She reads in Arabic and French with her children She left her books in her country
M5	Morocco	9 years	Arabic, mother tongue. French, second language. Spanish, A2 level	She reads in Arabic and French with her children She left her books in her country.
M6	Morocco	10 years	Arabic, mother tongue. French, second language. Spanish, A2 level	She reads in Arabic and French with her children She left her books in her country

library voluntarily one hour each week to create a reading group. The sample was made up of six immigrant mothers (n = 6), who showed an interest in the proposal and selected a day and a time to go to the library depending on availability, which explains the sample's bias. Table 1 shows the respondents' characteristics in terms of country of origin, time spent in Spain, languages used in everyday life and relationship with books and reading at home.

As can be seen in table 1, they have books in the language they know at home, although three of them explained that they had to leave their books in their country of origin. They are women who emigrated to join their husbands; therefore, they underwent a family reunification process.

In no circumstance did this study envisage any initial assessment of the sample's oral fluency or writing skills as voluntary participation of any member of the immigrant families was prioritised, regardless of their command of Spanish language. Additionally, the intention was to minimise the language and cultural barriers in order to foster a welcoming climate for shared reading in a context of discussions held within an inclusive reading community. The study is thus based on the social and emotional dimen-

sion of literary reading (Arizpe, 2012; Calvo, 2015, 2018; Margallo, 2012). This approach is not so frequent in reception processes of immigrant families, as attention is normally drawn on the acquisition of the language as a tool to face everyday life situations, both in institutional Spanish language courses and informal contexts. Nevertheless, according to Teberosky's theories (2012), literature, diving into books and reading are a pathway to literacy in multilingual contexts.

On the other hand, the field work enabled to determine that five respondents had A2 level (Instituto Cervantes, 2002) of communicative competence in Spanish.

### *Fieldwork performance*

Sessions were revitalised following the reading approach proposed by Chambers (2008), adapted to the research context (table 2) in order to foster a climate to provide the respondents with a book corpus in Spanish and to build shared senses as an interpretative community (Fish, 1980). According to Mata (2016), "shared reading activities help to develop new social bonds, help to relieve states of anxiety and stress or emotional crises" (p. 23).

Table 2.  
*Summary of the revitalisation phases of the sessions*

PHASE	OBJECTIVES	QUESTION MODEL
FIRST PHASE: BEFORE READING	Predicting, inferring, activating prior knowledge, linking	What does the title mean to you? What do you think it is going to tell us?
READING OUT LOUD PHASE	Listening actively, creating a bridge between the text and the readers, binding the group	Those raised spontaneously by the respondents, such as: what does it mean?
CONVERSATION PHASE	Speaking, identifying words and/or new expressions, expressing opinions about the characters and situations of the text	What did you like? What part did you like best? And least? Did the book remind you of something? Did it surprise you? Have you heard any word you like? Any new word? What character did you best?
WRITING PHASE	Writing about the readings in the diary, free written expression	What are you going to write about?



The researcher read the texts out loud to facilitate the encounter between the readers and the book. This orality method enables to link respondents by sharing imaginary universes. Additionally, reading out loud enhances the language acquisition and learning, and also promotes cognitive skills such as predicting, linking and inferring.

### Data analysis

Responses (Calvo, 2011, 2015; Fittipaldi, 2012; Rosenblatt, 2002) where respondents displayed an attitude and stance on writing were analysed. The texts produced in the reading diaries were also analysed. The analysed data were categorised and interpreted according to the objective of the study.

### Selected corpus

The corpus of works was defined following the criteria of Calvo (2011) and Calvo & Tabernero (2015) in reception contexts. These authors' keys are based on the concept of distance reading (Lewis, 2008), based on the metaphorical content of literary language (Ricoeur, 1996). This vision of literary reading enables the reader to objectify his/her personal story and unleash a narrative activity. According to Machado (2018), "fiction narration breaks individualist indifference and accustoms readers to step out of himself/herself and live other lives, which leaves an emotional experience, openness to other people, which is extremely rich" (p. 262).

In this same line, Petit (2015) recommends books that are not just a pure carbon copy of the reader's life, "but a metaphor, a transposition, a detour" (p. 67), following the same approach to metaphor of Ricoeur (1996) as a way to look at the world, to rewrite it and live in it. Readers are protected by the mediation of a text and the book becomes a welcoming aesthetic space. This is an underlying concept of the studies conducted by Bonnafé (2008) when referring to the book as an

aid that links the individual and his/her community and as a tool that facilitates relationships between individuals, "bringing books to families of foreign origin implies recognition of the host country" (p. 69).

Such criteria are supported by the series of books shared in the fieldwork: three folk tales (*Yo dos y tú uno*, *La mujer mandona* and *La mano negra*) from the compilation of Rodríguez Almodóvar (1983), *Cuentos al amor de la lumbre*; *Cinderella* by Perrault and illustrated by Innocenti (2001), *Loba* from *Cuando de noche llaman a la puerta* by Docampo (2001) and *Piramo e Tisbe* by Guillot (2007) from *Ovid's metamorphoses*.

## Results

Data collected from the respondents' answers, the texts produced in the reading notebooks and the researcher's field notes underwent a triangulation process. The results thereof produced the following category framework: readings category, linguistic category and emotional category.

The readings category includes segments that have been identified in those respondents' oral answers that express certain stances on writing in order to record the texts read in the reading diary to recall them, as well as their opinions. For example, based on the inferences of the subject dealt with in *La mujer mandona*, interest in writing down the title in the reading diary grows:

81. Res.: Today we are going to be reading *La mujer mandona*.

82. 2: Ah!

83. Res.: *La mujer mandona*. The title, does it ring a bell? Does it remind you of something you have already read, a legend, a story in your culture of origin? What is the story about? What is told in it?

84. M2: She breaks the rules, she is a woman who breaks the rules.

85. Res.: *La mujer mandona* breaks the rules.

86. M2: Writing, otherwise I do not remember  
[Reading group, session no. 4: 31/03/17]

It is about short texts made up of notes including details about the books' authors; figure 1 is a good example of this. These pages also reflect the views and feelings (figure 2) generated by shared reading in the readers and represent a way to make reading memorable.

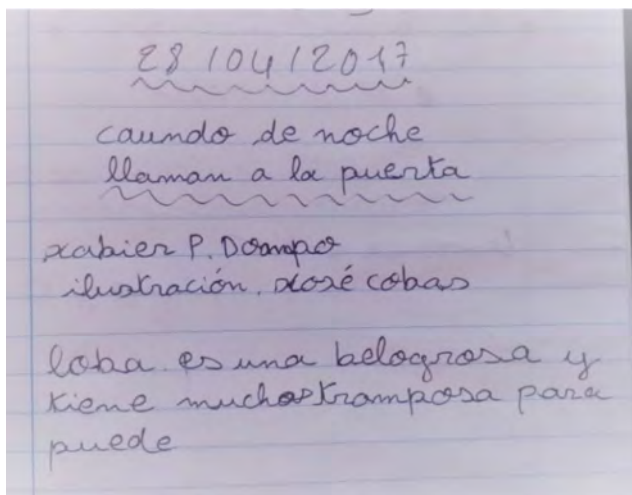


Figure 1. Screenshot of M1's diary page.

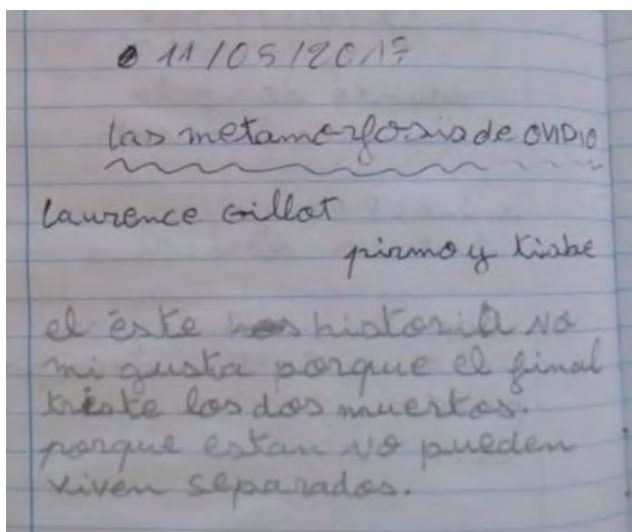


Figure 2. Screenshot of M2's diary page.

The linguistic category covers all responses referring to assimilating the host language. Therefore, during the group conversations, potentially acquisitive sequences take place (Cambrá, 2003), and respondents question

grammatical categories regarding the gender of a substantive and its semantic value (M2 & M6) in a context of discussions held within an inclusive reading community:

- 27. Res.: The title of this tale is *Loba*. What do you think is the story about?
- 28. M2: Cheater.
- 29. M3: Unfaithful, all the bad things.
- 30. M1: Wolf, she wolf. I see the picture of a wolf in first place, caution, safety.
- 31. M6: The wolf can kill you.
- 32. M1: To eat.
- 33. M2: Why did not he/she write wolves? Just she wolf.
- 34. M6: What difference does it make wolf, she wolf?
- 35. Res.: What may be in the tale? Why is it "she wolf" instead of "wolf"?
- 36. M6: Both can do everything. Both.
- 37. Res.: The title is she wolf
- 38. M2: That is right. I do not know why. Something special. A loving she wolf who protects her young, I do not know.

[Reading group, session no. 7: 28/04/2017]

This category is identified in the diary pages used to reinforce and retain new vocabulary acquired during the active and attentive listening process when reading out loud (figure 3). In this case, they write the term in Spanish and its translation into Arabic as a strategy to learn and acquire the language.

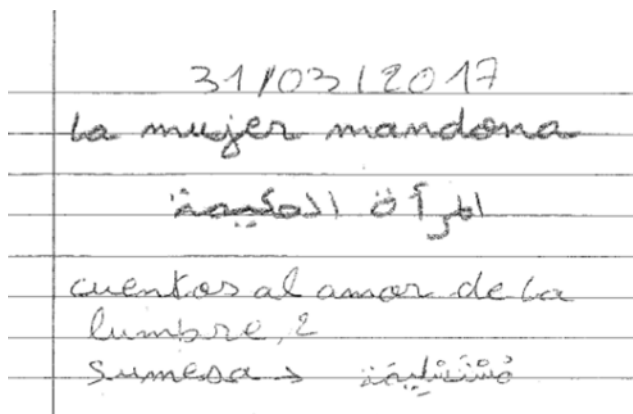


Figure 3. Screenshot of M1's diary page.

The emotional category is identified as those self-reflective responses that reveal the meaning and the sense of writing in the host language. The excerpt of a respondent (M2), who feels writing is an emotional need, is a good example:

283. Res.: Do you enjoy writing?  
284. M2: Yes, I have always written in Arabic.  
285. Res.: In Arabic.  
286. M2: I write what I feel.  
287. Res.: And in Spanish?  
288. M2: Never, this is my first time.  
289. Res.: How do you feel about this experience?  
290. M2: I know what you feel, you are nervous, write it in your diary and release tension  
291. M2: Sure, if you bring out what you have inside you  
292. Res.: You get away  
293. M2: I get away.  
[Reading group, session no. 10: 26/05/2017]

Reading diaries become stories of life as shown in figure 4. Two respondents even described their migratory journey, reconstructed it and recreated their vital experience through narra-

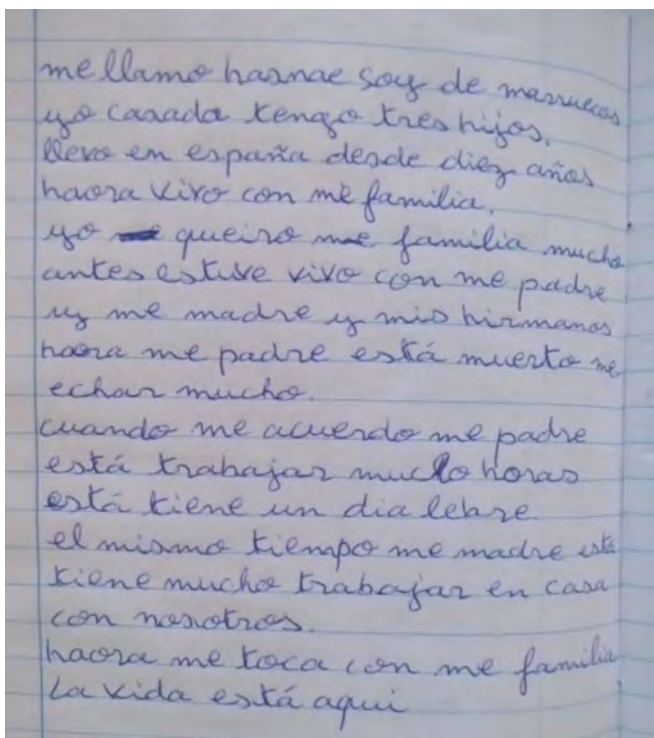


Figure 4. Screenshot of M4's diary page.

tion as an instrument to get away, give meaning and build themselves.

## Conclusions

The results suggest that shared reading of literary texts in a welcoming school environment promoted the development of attitudes towards the written culture of the host language. According to the resulting categories, the reading diary, as a medium and format, has three functions: writing to retain shared readings (Chambers, 2007), writing to acquire the language (Ferreiro, 2002; Teberosky, 2012) and writing to get away and build one self (Alvarado, 2013; Ferreiro, 2002; Ong, 1987).

The readings category reflects the usefulness of including reading diaries as an instrument to make reading in the host language sustainable. This result suggests that the selected readings have been included in the respondents' cultural polyphony.

The linguistic category focuses on reading out loud as an orality method, as a way to acquire the language. Therefore, the respondents acquire new vocabulary, which they have assimilated and retained on the pages of their diaries.

In this sense, the link between literary reading and writing is confirmed (Meek, 2004), and the text's world makes the reader convey his/her world (Rosenblatt, 2002). Therefore, the emotional category shows the role played by writing as an individual's search to know who he/she is and to shape his/her narrative identity (Ferreiro, 2002). Diaries reveal the interiorisation of a narrative discourse that contains references and meaning, and the need to write to tell one's own vital experiences in the host language. The texts produced by respondents M2 and M4 at home are an evidence of the dimension of writing as a process to reflect, express and refine emotions and develop bonds with reality (Petit, 2015).

Therefore, the respondents developed certain attitudes towards written culture and the diary is an adequate means to write up their stories, a way to get away (Alvarado, 2013; Andruetto, 2014; Ong, 1987) and to organise their memories: “M2: I know how you feel, you are nervous, write it in your diary and release tension”, “Get away”.

It should be noted that this study has never been aimed at assessing the sample’s command of Spanish language, but at fostering a welcoming climate to speak and write in an interlanguage (Selinker, 1972) provided by each respondent. For all respondents, it was a great opportunity to hear literary texts in Spanish read out loud, and also to speak and write in the host language, as they had never been part of a reading community within the school community.

This study is expected to be useful for other educational realities to minimise language and social barriers through literary reading and writing under the form of a reading diary.

Nevertheless, the results of this study should be interpreted in the context of this specific research, mainly due to the sample’s bias. Although such results may be a starting point to design subsequent longitudinal studies to confirm and/or compare the data obtained.

Literary reading fosters approaching reading by providing the individual with symbolic and linguistic materials to build senses about one’s self and the world, an essential key to social inclusion.

## References

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, T. (2015). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lecturas inclusivas y creativas”. In T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 44-68). Venezuela: Banco del Libro – GRETEL – SM.
- Arrojo, M. J., & Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367>.
- Booth, T., & Aisncow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Inglaterra, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano Travesía.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. Nueva York, Estados Unidos: Farrar, Straus and Giroux.
- Calvo, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Ocnos*, 7, 123-135. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.10](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.10).
- Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes. (Re) pensar la educación: 5*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Calvo, V. (2018). La lectura literaria en los procesos de acogida de madres inmigrantes. In R. Tabernero (Coord.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 15-26). Barcelona: Octaedro.
- Calvo, V., & Tabernero, R. (2015). La selección de textos literarios en el contexto del español como segunda lengua. Investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 55-71. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50870](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50870).
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica..
- Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 14, 28-41. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.03).

- Comisión Europea (2001). *New basic skills for all. National actions to implement Lifelong Learning in Europa* (pp. 15-44). Bruselas: Eurydice.
- Docampo, X. (2001). *Cuando de noche llaman a la puerta*. Madrid: Anaya.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas sobre lecturas*, 1, 31-37.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles antes los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. In T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Venezuela: Banco del Libro – GRETEL - SM.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.
- Guillot, L. (2007). *Las metamorfosis de Ovidio*. Madrid: Clásicos a medida, Anaya.
- González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de educación*, 9, 155-169.
- González, I. (2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Educación y diversidad*, 4(2), 105-116.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Innocenti, R. (2001). *La cenicienta*. Barcelona: Lumen.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larrañaga, E., & Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02).
- Lewis, C. S. (2008). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial. doi: <https://doi.org/10.1007/s00018-008-8238-4>.
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Machado, A. M. (2018). *Punto de fuga*. Bogotá: Babel.
- Margallo, A. M. (2012). Qué literatura para los recién llegados. In T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 144-171). Venezuela: Banco del Libro – GRETEL - SM.
- Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *Revista de Estudios Socioeducativos. RESED*, 4, 16-26.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejías, J., & Cano, J. (2016). Retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa: estudio de caso desde una perspectiva longitudinal. *Revista Complutense de Educación*, 27(3) 1119-1138. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47550](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47550)
- Mendoza, A. (2011). *La investigación en Didáctica de las primeras lenguas, Educatio Siglo XXI*, 1, 31-80.
- Montes, G. (2017). *Buscar indicios, construir sentidos*. Bogotá, Colombia: Babel.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olson, D. (2009). Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis. *Psyche*, 18(1), 3-9.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Rodríguez, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- Rosenblatt (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(2), 209-231. doi: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- Teberosky, A. (2012). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. In T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 239-250). Venezuela: Banco del Libro - GRETEL - SM.
- Van-Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Inglaterra, Reino Unido: Longman.
- Vigo, B. (2007). Sentido y significado actual del texto libre: bases para un debate. *Anuario de pedagogía*, 9, 379-418.