

Grado de Magisterio en Educación Primaria

Curso 2018/19

El desarrollo de la comprensión lectora en el
ámbito de E/LE en Educación Primaria a través
del álbum ilustrado

*The development of reading comprehension in
the field of Spanish as a foreign language in
Primary Education through the picture book*

Autor: Andrés Iglesias Gómez

Director: Manuel Pérez Saiz

09/07/2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTO

Índice:

Resumen	5
Lista de abreviaturas	6
Introducción y justificación	7
1. La enseñanza de E/LE	11
1.1. Teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje	11
1.2. Las funciones del lenguaje y la competencia en comunicación lingüística	14
1.3. Métodos para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	17
1.4. Características de los aprendices de una lengua	21
1.5. Factores que influyen en el aprendizaje de la L2 en alumnos inmigrantes	23
2. La comprensión lectora	25
2.1. Qué es leer y qué es la comprensión lectora	25
2.2. La primera lectura para el alumnado E/LE	26
2.3. La CL para el alumno de E/LE en nuestro sistema educativo	27
3. El álbum ilustrado en la literatura infantil	29
3.1. La literatura infantil	29
3.2. Aproximación al concepto de <i>álbum Ilustrado</i>	31
Conclusiones	37
Bibliografía	39

Resumen

El presente trabajo pretende aproximarse a la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Educación Primaria. Para ello, se estudiará el *álbum ilustrado* como herramienta educativa en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas. En primer lugar, tras una revisión de las grandes teorías de adquisición del lenguaje y de los métodos de aprendizaje de la lectura, se presenta un análisis de los alumnos de segundas lenguas y sus factores de aprendizaje. Finalmente, se muestran los beneficios y propiedades de la *literatura infantil* y del género literario *álbum ilustrado* dentro del aula de primaria.

Palabras clave: álbum ilustrado, literatura infantil, español como lengua extranjera, didáctica de segundas lenguas, competencia comunicativa, alumnado inmigrante, comprensión lectora.

Abstract

The purpose of this paper is to explore an approach involving Spanish as a Foreign Language (SFL) in Primary Education. For that reason, we study the picture book as an educational tool in the context of second language teaching for the first basic education. At first, after an examination of some of the major theories of language acquisition and learning methods of reading, we present, thus, an analysis of second language students and their learning factors. Finally, we show the value and benefits of infant literature and the particular literary genre calls *picture book* in the primary classroom.

Key words: picture book, infant literature, Spanish as a foreign language, didactic of second languages, communicative competence, immigrant students, reading comprehension.

Lista de abreviaturas

Para mayor comodidad, se utilizarán las siguientes abreviaturas para los términos más usados durante el trabajo:

Abreviatura	Término
E/LE	Español como lengua extranjera
AI	Álbum ilustrado
LI	Literatura infantil
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
LO	Ley Orgánica
D	Decreto
RD	Real Decreto
CL	Comprensión lectora

Precisiones en cuanto al uso del lenguaje en este documento:

A lo largo de este documento con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos, no significando en ningún momento esta adopción la utilización del uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones que él implica.

Introducción y justificación

El nuevo contexto global que se ha creado, a través de los avances tecnológicos en medios de transporte y comunicación, transforma la sociedad convirtiéndola en un contexto cada vez más multicultural y plurilingüe. España es un país que ha sido receptor y emisor de gran número de población migrante durante largos periodos de tiempo. Tanto es así, que la última actualización del censo de población (INE, 2018) residente en España refleja un total de personas extranjeras superior a 4,6 millones. Según los datos revisados, tras descender en la última década la población de extranjeros hasta alcanzar su cuota más baja en 2016, en el año 2018 se ha vuelto a dar un crecimiento reseñable.

Desde el año 1985, se refleja en la ley el derecho a la educación de los extranjeros residentes en España (LO 8/1985, art. 1.3) al margen de la situación legal del adulto. Este derecho se viene refutando en otros documentos legislativos, como se dispone en el artículo 9.1 de la LO 4/2000, según la cual los niños en edad escolar obligatoria (menores de 16 años) tienen tanto el derecho como el deber a la educación, incluyendo el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Hay que tener muy en cuenta que el periodo en el que más alumnos inmigrantes escolarizados hay es la Educación Primaria, seguido de la etapa de Educación Infantil, produciéndose un descenso muy notable en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (Aja, Carbonell, Ioé, Funes y Vila, 2000). Los motivos de estos datos, para Quicios y Flores (2005), residen en que los periodos de Educación Primaria e Infantil comprenden una “edad inhábil para desarrollar cualquier actividad laboral remunerada”, además del deseo de estas familias de que sus hijos adquieran una cultura superior a la que ellos obtuvieron.

Tras esta contextualización, cabe destacar que los centros escolares son un ejemplo de la sociedad a la que pertenecen (Cabañas, 2008). Bajo un punto de vista educativo, se demuestra necesaria la puesta en marcha de acciones que garanticen la equidad e inclusión de los niños inmigrantes que se encuentran en España, muchos de los cuales pueden no tener conocimiento de la lengua vehicular principal, el español. Las destrezas comunicativas y la competencia

lingüística son factores clave para la integración en la sociedad del individuo. No hay mejor origen para la exclusión y marginación social que la falta de capacidad para comunicarte con tu entorno social. Por esto, se ha de dar una importancia mayúscula al periodo educativo primario ya que, en él, se adquieren y desarrollan todos los aprendizajes instrumentales básicos para alfabetizar a toda la población (Quicios y Flores, 2005, p. 73). Como se verá a lo largo de este trabajo, existe cierta diferencia si el aprendiz de la lengua meta es un alumno extranjero o si se encuentra en calidad de inmigrante en nuestro país.

El objetivo principal de este trabajo es la obtención de una satisfactoria competencia en comunicación lingüística en alumnos inmigrantes que se encuentren en el primer ciclo de Educación Primaria, dentro del contexto de Cantabria y bajo su legislación autonómica. Para ello, se tratará de desarrollar la comprensión lectora y promover los hábitos lectores en alumnos cuya lengua materna no es el español. Una generalización que suele darse con respecto a los alumnos inmigrantes es que, una vez se incorporan al sistema educativo, alcanzarán la nueva lengua sin problema y, por el contrario, el conocimiento lingüístico alcanzado es más pobre que el alcanzado por alumnos autóctonos de un mismo nivel sociocultural (Aja et al., 2000, p. 153). Tampoco hay que generalizar la idea de que todos ellos desconozcan el español ya que han podido estar matriculados en Educación Infantil y haber empezado, así, un proceso de aprendizaje de la lengua. Pero, aun así, al ser la Educación Primaria el primer periodo de carácter obligatorio y siendo los movimientos migratorios fenómenos que se reiteran en el tiempo, es imperativo prever la posibilidad de llegada de alumnado cuyo conocimiento inicial del español sea nulo.

Un punto determinante en este trabajo es el papel de la lectura en el aprendizaje de los alumnos, así como llave que abre el camino a otros conocimientos. “Leer es una actividad fundamental e imprescindible en nuestra sociedad” (Clemente y Ramírez, 2008). Como se exponía al principio de este trabajo, los cambios en los medios de información y comunicación dan una gran importancia a lo escrito, esto hace que sea necesario una redefinición de lo que es el buen lector, no sólo como un decodificador de textos. En base a esto, las instituciones educativas ya plasman en sus documentos la importancia de la lectura desde el currículo, como contenido de conocimiento, y hasta lo proyectos

educativos de los centros. Un obstáculo a tener en cuenta es que los objetivos plasmados en los planes educativos no dan señal de cómo actuar frente a una circunstancia como es que haya alumnado que no conozca la lengua vehicular, dando pie a la libertad metodológica del maestro. Aunque se verá con más profundidad a lo largo de este estudio, el reto que aquí se plantea es hacer accesible estos objetivos y metas a alumnos que parten de un desconocimiento de la lengua vehicular parcial o total. De ahí la necesidad de dibujar una ruta de trabajo para la enseñanza de segundas lenguas que arroje luz a la acción docente.

El pilar fundamental, cuya eficacia se estudiará en este trabajo, para dar solución a la problemática, es la literatura infantil, más concretamente, el género narrativo conocido como *álbumes ilustrados*, cuyos libros convertiremos en herramientas educativas de aprendizaje. La lectura y el uso de la literatura están contemplados dentro del currículo de Educación Primaria en Cantabria. Como se dispone en el artículo 2 del Decreto 27/2014, tanto la lectura como el sentido artístico son fines que se persiguen en la etapa Primaria para la formación íntegra de cada alumno. También se nombran otros fines, que se trabajarán de forma transversal gracias a la flexibilidad del género narrativo analizado, como son la expresión y comprensión oral.

El trabajo intentará, de forma teórica, un acercamiento global a los elementos que se han considerado de mayor relevancia para tratar la problemática. Primero, se estudiarán las teorías más relevantes de adquisición y aprendizaje del lenguaje, contextualizado dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera, ofreciendo una base teórica desde la que el profesor de Educación Primaria y lenguas extranjeras sustentará sus intervenciones. A continuación, se recaban en un capítulo las diferencias entre *lengua extranjera* y *segunda lengua* para poder entender las características de los estudiantes que demandan el aprendizaje de lenguas. Para acabar este apartado, se explicará lo que es la comprensión lectora, su peso dentro del proceso de aprendizaje de la lengua y su lugar dentro del currículo.

Otro punto fundamental del marco teórico es el análisis del concepto de literatura infantil y su lugar dentro de la literatura, así como los beneficios que la competencia literaria tiene didácticamente. Tras esto, se estudian los orígenes

de los *álbumes ilustrados* para definir el concepto y su lugar dentro de la literatura y, así, explicar su valor didáctico y, posteriormente, su necesidad dentro del sistema educativo, integración en las aulas, etc.

A pesar de no existir ya la organización en ciclos dentro de la etapa Primaria, como dispone la LO 8/2103, durante este trabajo se usará esa designación para hacer una referencia generalizada a los dos primeros cursos de la etapa.

1. La enseñanza de E/LE

1.1. Teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje

El origen del lenguaje es una cuestión que vienen abordando científicos lingüistas y psicólogos durante años. Como se desarrollará en el apartado, el lenguaje es un sistema que implica un código amplísimo que desempeña complejas funciones. ¿Cómo es capaz un ser humano de aprenderlo? Este es un interrogante que llama la atención de la comunidad científica con diferentes propósitos. Uno de ellos es el de desarrollar programas de enseñanza de lenguas, que faciliten a los aprendices un mejor y más rápido dominio de la lengua que se encuentren estudiando. Es por esto que, en este capítulo, desarrollaremos a grandes rasgos los modelos más importantes sobre los que se apoya la literatura científica en este campo.

Dentro de las últimas tres décadas, existen cuatro grandes teóricos del desarrollo humano (Garton, 1994), cuya influencia se puede encontrar en prácticamente toda la literatura científica del desarrollo psicológico humano y, por extensión, en los libros de didácticas y enseñanza de segundas lenguas (L2). Estos son Piaget, Vygotsky, Chomsky y Bruner. Cada uno de estos autores ha aportado información acerca de “cómo tiene lugar el desarrollo de los procesos que lo promueven y lo facilitan” (Garton, 1994, p.16), a excepción de Chomsky, cuyas críticas se desviaron hacia el estudio del desarrollo del lenguaje en un contexto social, interactivo. Las teorías que mayor presencia tienen en la comunidad científica son:

- a) *La teoría de Piaget* (Flavell, 1985 en Garton, 1994). Resalta la “universalidad de la cognición” (Garton, 1991, p.19), considerando al contexto poco influyente en los cambios cognitivos, y basándose en el crecimiento biológico para razonar las fases del desarrollo. Piaget establece cuatro estadios de desarrollo que el niño superará gracias a cambios cualitativos en las capacidades cognitivas: sensorio-motor, el preoperatorio, el operatorio concreto y el operatorio formal. Piaget descuidó “el papel de la interacción con el ambiente en la construcción del conocimiento” (1994, p.20) a pesar de considerar su teoría como interactiva.

- b) *La teoría de Vygotsky* (1962, 1978, 1986 en Garton, 1994). Tiene una visión más amplia y se detiene con énfasis en la orientación contextual del desarrollo. Como base, establece un origen social del habla o lenguaje que determina y precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza del mismo. El lenguaje y el pensamiento (funciones mentales superiores) se darían primero con la interacción social, y posibilitan al niño la entrada en la cultura.
- c) *La teoría de Chomsky* (1957, 1965 en Garton, 1994). El objetivo principal de este autor era “ofrecer una teoría de la estructura del lenguaje que diera cuenta de la producción de todas las oraciones gramaticales por parte de los hablantes nativos de una lengua y solamente de ellas.” (1994, p. 17). Por lo que la gramática es considerada universal, capaz de explicar todas las oraciones producidas por los usuarios del lenguaje. A partir de la universalidad de la gramática, se deduce que la capacidad lingüística del ser humano es una dotación genética, innata.
- d) *La teoría de Bruner* (1983, en Garton, 1994). Para Bruner tanto contexto como cognición son necesarios en el proceso. La necesidad de un niño de comunicarse es la fuente del desarrollo, el niño aprenderá antes a usar el lenguaje que la complejidad gramatical del mismo. Este enfoque comunicativo implica por un lado aprender significados de palabras y frases, por otro lado, cuándo y dónde usarlos, en “qué situaciones sociales son consideradas apropiadas” (1994, p.18). Se ve caracterizada esta teoría por la estrecha relación entre capacidad innata y apoyo social. De hecho, identifica el autor dos fuerzas que son necesarias para que se produzca el desarrollo, una interna, innata, y otra externa como puede ser un adulto o personas con las que el niño “interactúe en contextos reconocibles y regulares donde se use el lenguaje”.

Podemos encontrar otros autores que hacen acopio de estas teorías, como son Aguirre y Mariscal (2001), que proponen en su obra una gran división que diferencia los modelos de adquisición de lenguas: los modelos de adquisición guiados por *teorías lingüistas* y los modelos de adquisición centrados en la

evolución bio-psicológica. Las autoras proponen una evolución de las principales teorías integrándolas y encontrando puntos comunes entre ellas.

En manuales del desarrollo del lenguaje, como el de Owens (2006), podemos comprobar que las teorías se clasifican en base a cuatro apartados. Estas se corresponden con las corrientes en donde se encuentran los clásicos autores, anteriormente explicados, junto a la *teoría conductista de condicionamiento clásico operante*. Esta está conocidamente desarrollada por el psicólogo B.F. Skinner, entre otros.

e) *La Teoría conductista. Condicionamiento clásico operante* (Skinner, 1957 en Owen, 2006, pp. 32-37). Se considera al lenguaje una conducta más, que es y tiene que ser aprendida (*operante*), regida por las normas del *condicionamiento operante*. Esto implica sucesos (estímulos) externos que aumenten (refuerzo) o disminuyan (castigo) la posibilidad de que la conducta se repita (aprenda). Así pues, aquellos sonidos de un niño que son ignorados se producen con menos frecuencia, se *extinguen*. Son los usuarios maduros del lenguaje los que ofrecen un modelo de conductas estándar. Una vez el proceso alcanza una complejidad mayor, se producen otros dos procesos, *encadenamiento* y *modelado*. La gramática se empieza a desarrollar mediante el *encadenamiento de estímulos* y esto se ve, a su vez, afectado por las contingencias del entorno que los *modelan*. Esta, pues, basa el aprendizaje del lenguaje en imitación, práctica, refuerzo selectivo y modelado.

Todas estas teorías tienen sus limitaciones, detractores y críticas, ninguna está en posesión de una verdad absoluta y gracias a la comprensión de todas ellas podemos estructurar el proceso de adquisición íntegramente y en cuántas áreas se puede llegar a desarrollar.

Owens resume la comparación de modelos de desarrollo del lenguaje en base a la forma lingüística, el método de adquisición y el *input* ambiental. Como muestra el resumen que a continuación se ofrece (Cuadro 1.), junto al modelo conductista encontramos el psicolingüístico-sintáctico, donde se enmarcaría a

Chomsky; el psicolingüístico semántico-cognitivo, donde se enmarca a Piaget; y el modelo sociolingüístico, donde entrarían las ideas de Vygotsky y Bruner.

	CONDUCTISTA	PSICOLINGÜÍSTICO-SINTÁCTICO	PSICOLINGÜÍSTICO SEMÁNTICO-COGNITIVO	SOCIOLINGÜÍSTICO
Forma lingüística	Unidades funcionales (mandatos, tactos...)	Unidades sintácticas (nombres, verbos...)	Unidades semánticas (agentes, objetos...)	Unidades funcionales (actos de habla, peticiones, comentarios...)
Método de adquisición	Reforzamiento selectivo de la forma adecuada	Mecanismo para la adquisición del lenguaje (LAD), que contiene las reglas universales de la estructura de la frase, necesarias para descifrar las reglas de transformación del lenguaje	Estructuras cognitivas universales que ayudan a los niños a establecer relaciones no lingüísticas que posteriormente se expresarán como relaciones semánticas	Comunicación precoz, mediante la que los niños expresan preverbalmente sus intenciones; el lenguaje se desarrolla para expresar las intenciones
Input ambiental	Refuerzo y extinción; modelado de los padres	Mínimo	Relaciones cognitivas establecidas mediante la implicación activa del niño con su entorno	Interacción comunicativa como proceso básico; modelado y retroalimentación por parte de los padres

Cuadro 1. Comparación de cuatro modelos de desarrollo del lenguaje (Owens, 2006, p. 63)

1.2. Las funciones del lenguaje y la competencia en comunicación lingüística

Como punto de partida para abordar este apartado, es primordial establecer un acercamiento al término *lenguaje* que “presenta una indudable polisemia” (Belinchón Carmona, Igoa González y Rivière, 1998). Pese a la gran cantidad de definiciones que puede presentar el término, lo que lo caracteriza es la presencia de los siguientes rasgos comunes (Belinchón Carmona et al., 1998, p.19):

- a) Puede interpretarse como un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos).

b) Su adquisición y uso permite formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio.

c) Se materializa en formas de conducta concretas, lo que permite considerarlo como un tipo de comportamiento.

En consecuencia, para alcanzar a conocer cómo se caracteriza el término *lenguaje* en el ámbito científico, nos referiremos a lo que son sus tres dimensiones más comunes: *dimensión estructural*, cuyo objeto es el de conocer y explicar cómo es el sistema lingüístico en sí mismo; *dimensión funcional*, cuyo fin es explicar para qué sirve el lenguaje a los usuarios y *dimensión comportamental*, que aporta explicación al cómo se usa lenguaje una vez se domina.

Tal y como demuestra Ruíz Bikandi (2010, pp. 109-112), la enseñanza-aprendizaje de L2 tiene que tener como finalidad saber usar los distintos usos que las personas damos al lenguaje. Y es que esta es una herramienta fundamental como vía de aprendizaje ya que es el instrumento que conforma nuestro pensamiento. A través de él, podemos representar la realidad, construir el conocimiento y comunicarnos, además de regular emociones y sentimientos (Pérez Esteve, 2007). En esta línea, se clasifican los usos y funciones que los niños le dan al lenguaje en siete tipos como se muestran en el siguiente esquema (Cuadro 2.).

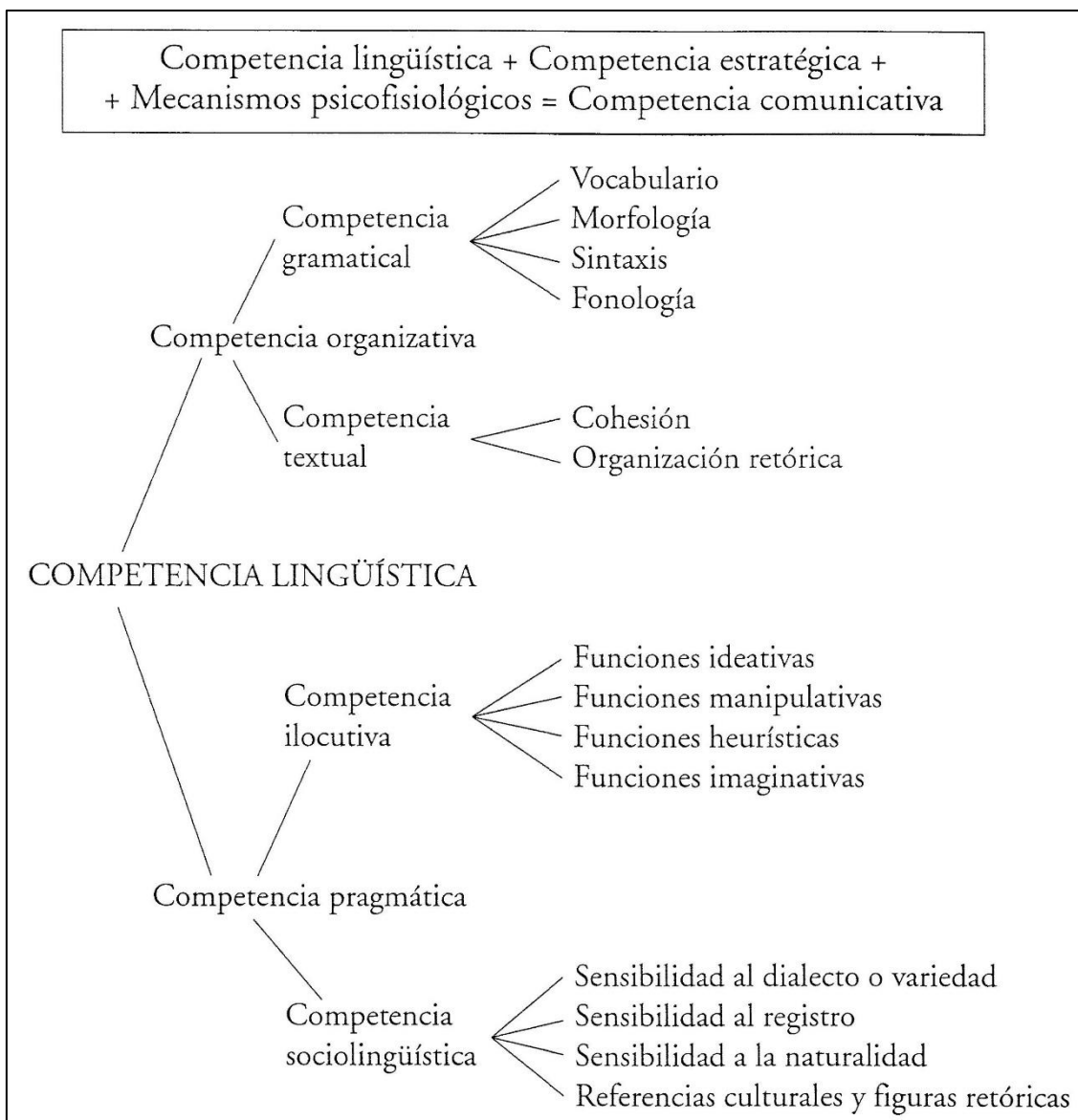
		EN EL USO INFANTIL
<i>Instrumental</i>	Satisfacer necesidades materiales, hacer que las cosas se realicen.	“Yo quiero”
<i>Reguladora</i>	Ejercer el control del comportamiento humano.	“Hazlo como yo te digo”
<i>Interaccional</i>	Asegurar la relación social. Mantener el contacto.	Definir y consolidar el grupo. Delimitar “el yo y el tú”

<i>Personal</i>	Expresar sentimientos, emociones, reacciones.	“Aquí estoy yo, así soy yo”
<i>Heurística</i>	Explorar la realidad, adquirir conocimientos, aprender.	“¿Por qué?”
<i>Imaginativa</i>	Crear mundos imaginarios, explorar la belleza del lenguaje.	“Vamos a hacer como si”
<i>Representativa</i>	Informar sobre procesos, personas, objetos, abstracciones, estados, mundo real.	Su uso aumenta con el desarrollo.

Cuadro 2. Funciones del lenguaje según Halliday (1982 en Ruiz Bikandi, 2000 p. 111)

Como acaba de verse, la comunicación no es sólo el conocimiento gramatical de una lengua. Hacen falta la suma de diferentes tipos de conocimientos para desarrollar la competencia comunicativa, que se entiende como “conocimiento pragmático, sociocultural, discursivo que, además del lingüístico, dispone un hablante nativo a la hora de hacer uso de la lengua” (Ruiz Bikandi, 2000, p. 102).

El concepto ha ido evolucionando desde 1967. Dell Hymes empezó criticando el concepto de “competencia lingüística” de Chomsky. Para Hymes, la competencia del hablante abarca la capacidad de adecuar sus expresiones a las situaciones en que son producidas. Esto sirvió de base para estudios posteriores (Canale y Swain, 1980 en Ruiz Bikandi, 2000, pp. 104-106) que, con intención de aplicar el concepto a la enseñanza aprendizaje de L2, desarrollaron un modelo que incluía cuatro componentes: competencia gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva. Este modelo detalla los componentes, pero descuida las relaciones entre ellos. En este sentido cabe destacar el modelo de Bachman (1990 en Ruiz Bikandi, 2000, pp.106-107), que une a la competencia lingüística (con un sentido mucho más amplio que en el modelo de Canale y Swain), la competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos como se muestra a continuación (Cuadro. 3).



Cuadro 3. Componentes de la competencia comunicativa y de la competencia lingüística (Bachman, 1990 en Ruiz Bikandi, 2000, p. 107)

Esta definición de la competencia en comunicación lingüística es la recogida en el RD 1513/2006 (pp. 11-12) y se considera un aprendizaje imprescindible.

1.3. Métodos para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

Una vez contempladas las diferentes ideas en base al lenguaje, podemos encaminarnos en la búsqueda de la mejor manera para enseñar una LE en un contexto escolar. “Utilizar una metodología en la clase de idiomas equivale a elegir un camino determinado para la docencia” (Sánchez Pérez 1997, p. 23), escogiendo el más adecuado en consecuencia a los objetivos que se pretendan

alcanzar. Para escoger el más apropiado, hay que considerar tres ejes (1997, p. 23):

Eje 1.º Naturaleza y características de la lengua objeto de la enseñanza, junto con las creencias y convicciones respecto a ella, su enseñanza y su aprendizaje.

Eje 2.º Características de los objetivos que pretenden alcanzarse (concretados en el contenido que debe aprenderse).

Eje 3.º Instrumentos, medios o técnicas de que nos valemos para alcanzar tales objetivos.

Por esta razón, se explicarán aquellos métodos que propician el uso del AI en el transcurso de este apartado.

Existe una dualidad, con matices, en cuanto a los métodos de enseñanzas de segundas lenguas se refiere. Por una parte, encontramos los convencionales, que tienen una base lingüística y se centran en la gramática, formas y estructuras de una lengua, que además disfrutan de un estatus alto y están bien asentados en el sistema escolar. Tomando de ejemplo los estudios de Sánchez Pérez (1982 y 1997) destaco los siguientes: el método tradicional o gramatical y traducción, el método directo, el método audio-oral, el método situacional y el método estructuro-global-audiovisual. Frente a estos métodos, han surgido, durante años, alternativas cuya “eficacia y bondad no han llegado al estatus de los métodos convencionales” (1997, p. 213). Los denominados métodos no-convencionales se caracterizan por estructurarse entorno a aspectos no lingüísticos: “naturaleza del aprendizaje y los procedimientos que pueden favorecerlo, las características del discente y todos los elementos susceptibles de coadyuvar en una mejor predisposición de aquel para aprender” (1997, p. 213). Se sitúan, por lo tanto, dentro del marco humanístico, poniendo al individuo (alumno) como centro del aprendizaje. El aprendizaje es un todo que incluye todas las facetas de la persona, tanto su dimensión intelectual y cognitiva como afectiva. Como ejemplos de métodos no-convencionales, destacan (Sánchez Pérez, 1997) los *programas nocional-funcionales*, el *método comunicativo*, la *sugestopedia*, el *método de la respuesta física* o del *movimiento*, el *método del silencio* o el *método comunitario*.

Ya que un gran número de profesores de segundas lenguas provienen de ramas científicas específicas, como la Filología, que dominan los aspectos lingüísticos y los métodos tradicionales, se optará por poner distancia sobre estos aspectos (no ignorar) y centrarse en otros como los psicológicos, pedagógicos y sociales, cuya relevancia suele atraer el interés del maestro, y encaja mejor con la complejidad pragmática del lenguaje que se ha explicado anteriormente. En base a las características de los destinatarios de este trabajo, que se comentarán más adelante, la elección del método más interesante para llevar a cabo la actuación es el *método comunicativo*, que ahora se explicará.

1.3.1. *El método comunicativo* (Sánchez, 1997, pp. 196-217)

*El método comunicativo está bien en teoría,
pero en la práctica no funciona.*

Afirmaciones o creencias de este tipo abundan entre los profesionales de la educación y entre los profesionales de las lenguas en especial. Sin embargo, no deberían existir razones para este tipo de convicciones. La práctica profesional queda disminuida si no está bien asentada en un marco de actuación debidamente justificado y razonado. De otra parte, la teoría meramente especulativa carece de utilidad si no tiene ninguna finalidad que pueda redundar en el mejoramiento de los seres humanos a los que sirve. En consecuencia, más que oposición entre teoría y práctica debería darse una **complementariedad** entre ambas. (Sánchez, 1997, p. 9)

Este método considera al lenguaje como algo globalizado, ya sea en forma de discurso o texto. Se le concibe como medio para la comunicación personal, como un instrumento con funciones comunicativas determinadas. En él, el contexto es primordial.

Gracias al desarrollo de la *pragmática* en lingüística, se ha llegado a imponer el método comunicativo en la esfera docente. Este método pretende ser una síntesis del estructuralismo y del generativismo, incluyendo los propios de la dimensión comunicativa. “La complejidad lingüística sólo es observable en el uso de la lengua, no en la formalización teórica abstraída de la realidad” (1997, p. 196). Por lo tanto, este método establece como punto de referencia para el *uso lingüístico* y el *habla* el acto de comunicación mediante un sistema lingüístico

concreto. Este nexo de unión hace que cualquier metodología comunicativa quede al amparo del paradigma de la pragmática.

El fin último de este método es facilitar la comunicación o el intercambio de información entre los seres humanos, y la gramática pasa a ser un medio para lograr este fin, pero nunca un fin en sí mismo. Siguiendo este fin, las actividades comunicativas que se propongan han de cumplir los siguientes puntos (1993, p. 198):

- a) Estar fundamentadas en la transmisión de contenido.
- b) Subordinar la forma al contenido.
- c) Ser participativas.
- d) Ser desarrolladas por los interlocutores como una acción concreta.

Primordialmente, este es el método destacado en este trabajo porque integra la teoría lingüística junto a aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales; son estos tres últimos los que aportan el valor humanístico explicado anteriormente (1997, p. 217). Sus beneficios más reseñables son:

- a) Presta atención al alumno como persona, parte esencial del proceso docente.
- b) Atiende a sus necesidades comunicativas.
- c) Se ocupa de motivarlo para lograr mayor eficacia.
- d) Tiene en cuenta el entorno social.
- e) Trata de tomar en consideración las características personales de los grupos e individuos.
- f) Favorece la interacción.
- g) Promueve las relaciones sociales y evita el aislamiento individual.

Cualquier método existente puede ser más o menos humanístico dependiendo del profesor que lo imparte, pudiéndolo modificar o integrar con

otros más o menos convencionales, aunque, bien es cierto que el profesor que escoja esta metodología voluntariamente tenderá a actuar según la naturaleza del mismo.

1.4. Características de los aprendices de una lengua

Para poder abarcar esta cuestión, estableceremos unas fronteras conceptuales entre los términos *lengua extranjera* (LE) y *segunda lengua* (L2).

A pesar de que puedan parecer sinónimos, existen sutiles diferencias entre ambos conceptos. La LE es aquella que se aprende en un contexto institucional y, normalmente, en la etapa adulta; en cambio, la L2 es considerada aquella adquirida en un contexto natural en la niñez o juventud (Baralo, 2011). En este trabajo, se contempla el español como L2, ya que los destinatarios principales son niños y niñas migrantes que no tienen conocimiento del español y cuyas lenguas maternas abarcan una gran diversidad. Esto no nos impide afirmar que, aun siendo iniciados a través de la institución escolar, el hecho de estar inmersos en una sociedad que usa el español y su temprana edad de inicio en la adquisición de la lengua hará que la competencia comunicativa final sea propia de una L2.

Cabañas Martínez (2008) también explica las diferencias entre ambos términos, haciendo especial énfasis en las circunstancias del aprendiz de la lengua. Como la autora enuncia, dependiendo de la localización del alumno (contexto) y de la necesidad y el fin que satisface la adquisición de la lengua, hablaremos de L2 o LE. Para poder referirnos a un aprendizaje de L2, por un lado, hace falta que el aprendiz se encuentre en otro país, en el contexto donde se habla la lengua, donde la lengua que se habla no coincide con la lengua materna; también estarían dentro de esta consideración aquellas personas que viven en regiones que coexistan dos lenguas oficiales.

La condición geográfica no es determinante para diferenciar los términos. Puedes estar aprendiendo español en España desde una institución formal especializada, sin mezclarte con el contexto, siguiendo un proceso muy estructurado, lo que responde a lo dicho para definir el aprendizaje de una LE, y no por estar dentro del territorio del país poder referirte a un proceso de aprendizaje de L2. Pero la razón por la que se encuentran en esa localización

los aprendices de la lengua sí lo es, puesto que determina la necesidad y funciones que alcanza el dominio de la lengua vehicular. En función a esto, recogeremos las características entre alumnos inmigrantes y alumnos extranjeros siendo esta distinción la base de la diferenciación terminológica:

<i>Alumnos inmigrantes</i>	<i>Alumnos extranjeros</i>
<p>1) Necesidades: conseguir trabajo, llevar a cabo tareas simples y habituales, integrarse y relacionarse, etc.</p> <p>2) Carácter urgente de aprender el idioma.</p> <p>3) Situación de inmersión.</p> <p>4) Condiciones sociales, culturales y afectivas delicadas, debido al choque cultural y situación económica en España.</p> <p>5) Obligados a integrarse en el sistema educativo con lo que ello conlleva.</p>	<p>1) Necesidades: mejorar en el trabajo o en los estudios.</p> <p>2) Situación menos apremiante por el aprendizaje del idioma.</p> <p>3) Fuera del contexto, aunque se intenta replicar como herramienta de aprendizaje.</p> <p>4) Les ampara un cierto nivel socioeconómico, su situación es temporal y se ven arrojados por el contacto con el entorno familiar, aunque sea a distancia; su situación es reversible.</p> <p>5) Eligen libremente venir a nuestro país. Poseen algo de bagaje en el idioma y desea aprender más de nuestra lengua y cultura.</p>

Cuadro 4. Diferencias entre estudiantes inmigrantes y estudiantes extranjeros (Cabañas, 2008, pp. 15-17)

Estas diferencias son imprescindibles a la hora de tomar un punto de partida desde el que diseñar y programar acciones eficaces, crear materiales, etc., que ayuden a generar un aprendizaje significativo para el alumnado inmigrante.

1.5. Factores que influyen en el aprendizaje de la L2 en alumnos inmigrantes

Son muchos los autores que demuestran interés en la elaboración de una taxonomía de los factores que inciden en el aprendizaje de una L2. Y es que, este es un punto determinante para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este punto, caben destacar los estudios de Ruiz Bikandi (2000) cuya clasificación de factores de influencia incluye los siguientes factores:

- a) La edad: aunque hay teorías que rechazan que sea un factor que modifique la calidad del proceso de aprendizaje, hay autores que ven en los 6 años un periodo crítico para lograr una mejor pronunciación y acento (Freeman y Long, 1994, Ellis, 1994, en Ruiz Bikandi, 2000, pp. 84-85).
- b) La aptitud: se le otorga a este factor una responsabilidad entre el 25-50% y lo define “como la capacidad para aprender determinada tarea” (2010, p. 85). Más bien condiciona el cuánto y cómo se aprende.
- c) La motivación: este es un factor clásicamente relacionado con el éxito educativo. Se puede catalogar como *intrínseca* o *extrínseca* según si su origen reside en el alcance de una necesidad propia o si nace del deseo de recibir una recompensa externa. Ambas pueden favorecer la adquisición y de hecho combinarlas (*motivación integradora*) ofrece las mejores condiciones para lograr los mejores resultados. Una importante apreciación es que a medida que aumenta la edad la eficacia de los métodos integradores se diluye dejando espacio para una *motivación instrumental* (Ruiz Bikandi, 2000, pp. 86-87).
- d) Las actitudes: posición del aprendiz frente a la L2. Dentro del proceso de aculturación, el choque cultural puede hacer que el alumno se sienta irritable, indeciso, hostil o presentar otros síntomas de alteración emocional (Larraña y Ruiz, 1996 en Ruiz Bikandi, 2000).
- e) La personalidad y el estilo cognitivo: aspectos como la autoestima, la extroversión o introversión, el grado de ansiedad, la empatía o la asunción de riesgos son rasgos que definen la personalidad e influyen en el aprendizaje (Ruiz Bikandi, 2000, pp. 89-90). Lógicamente el exceso o la

carencia de alguno de ellos puede provocar efectos negativos. El estilo cognitivo hace referencia al modo en que se procesa la información, factor que se puede y debe trabajar desde familia y escuela especialmente en las primeras etapas de la vida.

- f) El uso de distintas estrategias de aprendizaje: “son las técnicas o mecanismos de los que se vale el estudiante para adquirir conocimientos” (Ruiz Bikandi, 2000, p. 91) que son diferentes en cada estudiante en función de su edad, estilo cognitivo, experiencia educativa o sexo.

Bernaus (citado en Manga, 2008, pp. 5-6) simplifica la clasificación de los elementos que hemos enunciado en tres categorías: factores biológicos y psicológicos: edad y personalidad; factores cognitivos: inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje; y factores afectivos: actitudes y motivación. Estos factores se solapan con los identificados en otros estudios como son los de Cabañas (2008).

Además de los ya mencionados, y en relación con la situación social y económica de los potenciales alumnos que describíamos en el apartado anterior de este trabajo, es necesario añadir los dos siguientes factores (Sánchez Pérez, 1982):

- g) El entorno social y ambiente familiar: hecho difícilmente controvertible y que influencia todas las demás variables. El entorno familiar orienta a quien está inmerso en él, pudiendo crear hábitos, consolidar aprendizajes, etc.
- h) La calidad de medios y material: no sólo medios materiales, también recursos humanos. Tan importante es la elección y disponibilidad de libros y tecnología, como la preparación y formación del profesorado, la calidad docente, etc.

Todas estas variables tienen que ser atendidas con merecida atención por los profesores de L2 que se propongan dar clase a inmigrantes de cualquier edad.

2. La comprensión lectora

2.1. Qué es leer y qué es la comprensión lectora

a) Leer

La lectura y sus múltiples funciones son factores que están cambiando rápidamente las últimas décadas. Como ya se ha explicado, ser un hábil lector hoy día implica ser un lector polivalente que domine diferentes soportes, tipos de textos y formas de lectura. Además, el proceso de alfabetización ya no es algo con un final claro sino que el proceso se alarga en los años. Este constante aprendizaje se ve potenciado por el desarrollo de un lector acostumbrado a las distintas formas y soportes de comunicación, capaz de aprovecharse de la lectura en diferentes contextos (Clemente y Ramírez, 2008).

Se podría simplificar que leer es un acto físico en el cual coordinando el movimiento de los ojos con la identificación de signos ordenados se consigue descodificar un mensaje. Pero estaríamos olvidando que leer implica satisfacer una función dentro del “proyecto de vida” (Foucambert, 1989) de cada lector. Para Foucambert la lectura empieza antes incluso de buscar lo que deseas, escogiendo lo que buscas. Para él, la lectura es una actividad que está “necesariamente estrechada a la totalidad del individuo, a lo que es, a lo que vive, a su proyecto actual”.

Con respecto al alumnado no nativo, esta habilidad resultaría de vital importancia, ya que, es la llave que abre el resto del conocimiento en las demás áreas curriculares durante toda la educación básica, y en el proceso de socialización en un contexto que demanda ser capaces de comunicar y acceder a la información a través de infinitud de formas. Por estas razones, este apartado aborda el desarrollo de la competencia lectora (CL) en alumnos inmigrantes.

b) Comprensión lectora

La CL se puede explicar como el conjunto de estrategias y procedimientos reguladores que se activan en la lectura, que ayudan a la comprensión significativa de lo que se lee (Serra y Oller, 2001). Tanto es así, que Pérez Zorrilla (2001), a pesar de categorizar como difícil la definición de la CL, refuta lo anterior. La CL es un amplio proceso en el que se ve implicado el lector que finalmente

elabora un significado en su interacción con el texto. Aunque como ella identifica, los modelos de comprensión lectora son incluso contradictorios entre sí.

Es importante la comparación de estas definiciones con las que ofrecen PISA (*Programme for International Student Assessment*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), como referentes fundamentales de la evaluación de esta competencia con las que guardan grandes similitudes.

a) En PISA:

La comprensión y el empleo de textos escritos y la reflexión personal a partir de ellos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad. (Pérez Esteve, 2007, p. 21)

b) En PIRLS:

La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores y para disfrute personal. (Pérez Esteve, 2007, p.21)

Como se ha comprobado, la lectura, en simbiosis con la comprensión lectora, son procesos que abarcan un amplio espectro de conocimientos, fines, motivaciones, usos, etc. En definitiva, no podemos desatender ninguno de todos ellos puesto que sólo así nos acercaremos a la totalidad que para un lector significa.

2.2. La primera lectura para el alumnado E/LE

Para incrementar la comprensión de un texto cuando se lee, hasta de forma inexperta, existen recursos metodológicos. Es sabido (Hall, 1991), que la habilidad para comprender requiere de un buen procesamiento de las palabras, trabajable por medio de la enseñanza y de la práctica. Enseñar cómo está organizado el texto facilita el acceso al contenido.

Hay que prestar atención al tipo de texto para una mayor comprensión y acercamiento de lo que se va a leer. Teniendo en cuenta el tipo de alumnado, ignorante del idioma en potencia, y la etapa evolutiva es conveniente ser muy cautos a la hora de elegir el material sobre el que trabajar.

Para autores como Pérez Zorrilla (2001) o Cooper (1999), son el texto y la prosa narrativa los que ofrecen mejores características, para jóvenes lectores (entre los 6 y 8 años), de conseguir una mejor comprensión. Para identificar estos textos frente a los de carácter expositivo, podemos recurrir a las diferencias que enumera Pérez Zorrilla (2001, pp. 112-113):

- En la narración la información puede ser ficticia. El lector no necesita evaluar lo constantemente la verdad.
- Tiene referentes temporales y espaciales específicos.
- La prosa narrativa se encuentra más cercana al lenguaje conversacional.
- La narración tiene una relación temporal y causal orientada hacia metas.
- La función comunicativa de la narración es entender.

Ya en el aula, hay que tratar el acceso a estas obras de una forma estructuralizada (1999, pp. 342-359):

1. Enseñarles cuáles son los elementos de un texto narrativo, de modo que puedan anticipar la información que deben buscar al leerlos.
2. Enseñar a los alumnos a configurar un mapa de la historia.
3. Utilizar preguntas asociadas a la lectura guiada, que les permitirán entender la estructura de la historia.

La escuela no puede seguir enseñando igual ya que la sociedad no dejará de cambiar en el futuro tampoco. La preocupación de cualquier docente debe ser dotar a los niños de cuantas más herramientas de reflexión y análisis (Pérez Esteve, 2007). Por esto, es necesario que desde el ámbito educativo formal le otorguemos a la lectura el valor correspondiente y trabajemos con objetivos y contenidos que busquen la mejora de la comprensión lectora y de los hábitos lectores del alumnado.

2.3. La CL para el alumno de E/LE en nuestro sistema educativo

Como dispone la LO 8/2013, la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión

oral, la lectura, entre otros, además de que la acción educativa se debe adaptar a sus ritmos de trabajo (art. 16). Este alumnado es tomado en consideración en los artículos 78 y 79 (LO 2/2006), bajo la categoría de alumnado con necesidades de apoyo educativo específico por su escolarización tardía, y como dispone el RD 1513/2006 (art. 13) para que este alumnado alcance su máximo desarrollo se deberán activar los mecanismos tanto organizativos como curriculares que atajen las diferencias de aprendizaje. Bajo estas premisas, el maestro de Educación Primaria tiene que adaptar su trabajo e incluir la posibilidad de llegada de un alumno sin el idioma adquirido.

Como se ha avanzado, la herramienta que se estudia en este trabajo está dirigida a alumnos del primer ciclo de la Educación Primaria. Teniendo en cuenta su momento madurativo y los contenidos de los cursos en el currículo (D 27/2014), el desarrollo de la CL y de hábitos lectores suponen la mejor ayuda para una integración eficaz y un rendimiento escolar exitoso. Aunque el aprendizaje de estos alumnos es integral y constante en todas las áreas, este trabajo se centra en el área de Lengua Castellana y Literatura, por ser de la que más contenidos abarcaremos.

3. El *álbum ilustrado* en la literatura infantil

3.1. La literatura infantil

“Si hay una disciplina que abra las puertas a los demás aprendizajes esta es, sin lugar a dudas, la lengua y su manifestación artística, la literatura” (Quicios y Flores, 2005, p. 141).

3.1.1. Definición de *literatura infantil*

En este trabajo, se propone, como herramienta fundamental, el uso del *álbum ilustrado* para desarrollar un plan didáctico en el aula, lo que obliga a definir qué comprende el término *literatura infantil*. Muchos autores muestran diferencias en sus definiciones para la *literatura*, la *literatura infantil* y lo que simplemente se consideran obras o productos dirigidos a un público infantil pero que distan mucho de poderse considerar literatura.

Como punto de partida, hay que establecer una definición para el término *literatura*. Cervera (1991) incide en que la literatura es un conjunto de obras literarias, aceptando la definición de obra literaria como creación artística expresada en palabras; lo que implica un proceso de alto valor artístico y creativo que se expresa mediante la palabra y que tiene un destinatario. Así pues, se deduce que la literatura es lo formado por todas las obras literarias, siendo clasificables en función de los rasgos que compartan.

La conceptualización del término *literatura* implica todo lo expresado anteriormente, lo que no se debe ignorar para abarcar la definición de *literatura infantil*. Un problema con respecto a la elasticidad que se le ha dado al término, es que se ha intentado hacer que cualquier producto se considerase literatura infantil (Amo Sánchez-Fortún, 2003). El problema para conceptualizar la literatura infantil reside en prestar más atención al adjetivo *infantil*; lo que amplía, según Amo Sánchez, el adjetivo *infantil* es que la literatura se convierte en infantil cuando despierta el interés y motivación del niño, cuando el niño se convierte en receptor real de la obra.

3.1.2. Características del texto literario infantil

Aun así, no podemos ignorar las características cognitivas de los niños y pensar que serán capaces de leer cualquier texto si la temática es de su interés.

Desde el punto de vista de un docente, esto obliga a buscar una serie de características con las que poder seleccionar obras y textos literarios que puedan estar dentro del nivel lecto-escritor del niño.

Estos textos tienen que ser esencialmente motivadores para sus destinatarios que, siendo niños, han de encontrar en los libros una liberación de emociones y sentimientos además de un juego o divertimento en lo que están leyendo. Podemos ver reflejados en los textos de este género los siguientes rasgos:

- Son textos relativamente cortos.
- Potencian una recepción activa, mediante el diálogo y la acción.
- Poseen escasez de descripciones.
- Los protagonistas suelen ser los niños.
- Las acciones que realizan los personajes son siempre las mismas.
- Las convenciones literarias que la definen han sufrido pocos cambios a lo largo de su evolución.
- La historia se desarrolla dentro de un esquematismo moral claro.
- El lenguaje está determinado por el grado de competencia lingüística del niño.
- Tienen un final feliz.
- La trama suele ser previsible.
- Realidad y ficción se entrelazan para formar un universo fantástico que el niño cree y acepta sin reservas.

Cuadro 5. Características de los textos literarios (Amo Sánchez, 2003, pp. 22-23)

Otros parámetros de clasificación de los textos literarios, que hay que atender, son las funciones que cobran, se pueden resumir en:

- Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada.
- Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario.
- Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

Cuadro 6. Funciones de los textos literarios (Colomer, 2010 p. 15)

3.2. Aproximación al concepto de *álbum ilustrado*

3.2.1. Historia y definición del *álbum ilustrado*

Como refleja Amo Sánchez (2003), las primeras apariciones de libros ilustrados (con imágenes) se remontan alrededor de los siglos XVI y XVII. Es en el siglo XVIII cuando podemos notar un crecimiento de las obras ilustradas infantiles, impulsado por las mejoras en tecnología e innovación tipográficas y de impresión. Pero el verdadero cambio lo encontramos a mediados del siglo XIX, entonces es cuando las ilustraciones alcanzan la misma importancia que el texto escrito, otorgándole al *libro ilustrado infantil* (*álbum ilustrado* o *álbum metaficcional*, como se explicará más adelante) el reconocimiento de género artístico mayor.

Ya es a mediados del siglo XX cuando, en relación con este tipo de obras, crece la investigación y aparece un novedoso lenguaje visual, que ofrecen y permiten a quien lo lee una “recreación lúdico-estética y, por otro, un compromiso ideológico” (Orquín, 1998).

El *álbum* permite que se produzca la metaficcionalidad gracias a la interacción (imagen-palabra) (Lewis, 1990 en Amo Sánchez, 2003), de ahí la posibilidad de denominarlo *álbum metaficcional* aunque la preferencia en este trabajo sea la de *álbum ilustrado* (AI) por su mayor uso en la literatura científica. Podemos considerar que las características del lenguaje narrativo desarrollado en este género son (Silvia-Díaz, 2005):

- a) Repugnancia hacia el realismo mimético. Con esto se rechaza la función de la narración como reproducción de la realidad pasando a orientarse hacia el lector para involucrarlo de lleno en la lectura.
- b) Intercomunicación con formas ajenas al código escrito. Entra en escena la fuerza de la imagen como código, que junto al texto crean una relación de necesidad o complementariedad.
- c) Forma espacial. El significado de estos libros se adquiere exclusivamente a través de la percepción simultánea de la totalidad textual.
- d) Construcción de artefactos. Se rompe la barrera entre objeto material y narración, destacando su naturaleza de artefacto verbal, haciendo que el lector entienda la relación entre ficción y realidad.
- e) Conciencia lingüística. El significado de la unidad textual deja de ser el protagonista para dejar espacio a los significantes.
- f) Juego. Para el niño, la lectura se convierte en un juego con su propia textualidad provocando sorpresa y perplejidad a los jóvenes lectores que tienen que buscar nuevas claves para dar sentido a la narración.
- g) Intertextualidad productiva. Se identifica esta característica como principal y es que, siendo el AI una tendencia postmodernista en la literatura infantil, son reiteradas las referencias a elementos de nuestra cultura (iconos, símbolos, textos, etc.).

En definitiva, este nuevo género supone una revolución para la narrativa tradicional en todos sus ámbitos y ofrece al autor una versatilidad mucho mayor bajo la que desarrollar su creatividad.

Al buscar una definición para los AI, nos encontramos una dificultad por su novedad. Para muchos autores su definición es compleja (Durán, 2000). Para alcanzarla tenemos que ser conocedores de las características propias de los AI.

Hay que afrontar una cuestión terminológica para entender lo particular del AI. Lo primero a aclarar es que los AI son libros, pero nunca nos referiremos a ellos como *libro ilustrado*, ya que estos son aquellos que aun incluyendo

imágenes o ilustraciones no son necesarias para completar la narración, aunque sí la complementen; también debemos excluir del género aquellas publicaciones que aun estando dirigidas a un público infantil y tengan una gran cantidad de imágenes (como puedan ser las enciclopedias temáticas) no se puedan considerar *literatura* (véase el apartado de este trabajo *Definición de literatura infantil*), por su falta de valor artístico, simplemente son productos infantiles, cuyos destinatarios son intencionalmente los niños, pero no por entran dentro de la definición de *literatura infantil* ni de *literatura*.

Para terminar de definir el AI, hay que remarcar la importancia de la interdependencia compositiva que crean texto e imagen (Durán, 2000). “La clave del género está justamente en esa relación entre ambos lenguajes” (Arellano, 2008), en la relación entre texto e imagen. Por supuesto, el género tiene también sus características propias de formato, edición, etc., pero que son menos importantes para el objetivo que, como herramienta de aprendizaje, busca este trabajo. Una definición, que englobaría estas últimas cuestiones, sería la de AI como “arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzando en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (Bosch, 2007).

3.2.2. El *álbum ilustrado* como instrumento didáctico

I. *Presencia de la literatura y del uso de textos literarios en la didáctica de lenguas extranjeras*

El uso de los textos literarios (Albaladejo García, 2007) se viene notando desde mediados del siglo XX, donde el modelo de enseñanza gramatical predominante hacía un gran uso de ellos. La literatura era el vehículo idóneo para la memorización de reglas gramaticales e imitación de muestras elevadas de lengua. A partir de los años 60 y 70, se produjo un cambio en el que los criterios lingüísticos y el estudio de las estructuras y vocabulario relevaron a la literatura. Los años 70, además, trajeron el desarrollo de programas nocional-funcionales lo que hizo que se prestara mayor atención a aspectos relacionados con el uso social de la lengua junto a los criterios lingüísticos.

La gran ruptura llegó en los años 80 con el planteamiento del método comunicativo. El énfasis cae totalmente sobre el uso de la lengua hablada y en

la adquisición de la competencia comunicativa, con un enfoque absolutamente pragmático. Esto provoca un rechazo a la literatura que inevitablemente supone desarrollar el acto individual de leer, y que no tiene más que una finalidad catártica. En los años 90, es Naranjo Pita (1999, en Albaladejo García, 2007) quien explica que el panorama de enseñanza de segundas lenguas permite integrar diversas corrientes como la psicología, sociología, lingüística, etc. Se reconstruye la idea de la literatura como instrumento o recurso de enseñanza y nunca como objeto de estudio para resaltar su valor en la enseñanza de lenguas. Siguiendo a Naranjo Pita (1999), esto hace que se origine explotación de textos literarios en el ámbito de la metodología inglesa, pero escasos en el ámbito del español. Desde el Instituto Cervantes, se reclama que la competencia literaria debe estar integrada dentro de la competencia comunicativa. Esta institución, distinguida en la enseñanza del español como lengua extranjera, es incitadora de la presencia de literatura en los manuales de E/LE, y concretamente con un enfoque comunicativo, defendiéndola como elemento que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural.

II. Beneficios y posibilidades didácticos del AL

La literatura tiene excelentes características para tener cabida en la didáctica de lenguas extranjeras (Collie y Slater, 2002 en Albaladejo García, 2007). Las principales razones que podemos aducir son hasta cinco. La literatura tiene un *carácter universal de temas* (amor, amistad, etc.), los cuales aportan un valor estético y de contenido significativo que perdura en el tiempo y hacen del acto de leer un atractivo para el estudiante. En segundo lugar, la literatura es *material auténtico*, es decir, no creado para enseñar sino para disfrutar, esto ofrece una muestra de auténtica lengua nativa de la que aprender. Un aliciente más es el *valor cultural* que transporta la literatura transmitiendo códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la L2. En cuarto lugar, *la riqueza lingüística* que aportan los textos literarios cuyo umbral abarca tanto incremento del vocabulario como estructuras sintácticas varias, ofrece un contexto natural, no secuenciado gramaticalmente, que ayuda a enriquecer el lenguaje. Finalmente, su poder para crear un *compromiso personal* del estudiante con lo que lee.

La elección del texto, por parte del profesor, es vital. Es por eso, que el género escogido en este trabajo es el AI, el cual tiene todas las consideraciones anteriores en su poder. Su forma y uso del lenguaje lo vuelve muy accesible a lectores no expertos o que desconozcan la lengua, que constantemente pueden aprender enfrascados en estas lecturas. Además, la edad hacia la que están orientados entra dentro del nivel madurativo y de los intereses que tradicionalmente atraen la mirada de los niños. Gracias a este instrumento y su complejidad en la conjunción de texto e imagen, podemos comenzar una educación literaria y artística en la etapa Primaria y para cualquier nivel lingüístico.

III. Contenidos del currículo que trabajar con el AI

Con respecto a los diferentes bloques que se desarrollan dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, según el Decreto 27/2014 que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, y a los criterios de evaluación que en ellos se explicitan, los más destacables a los que acceder con esta herramienta son:

Bloque 1. Comunicación oral, hablar y escuchar

- Creación de textos literarios básicos en prosa o en verso.
- Comprensión de textos orales según su tipología. Sentido global del texto. Ideas principales. Ampliación de vocabulario. Bancos de palabras.
- Valoración de los contenidos transmitidos por el texto. Deducción de palabras por el contexto.
- Resumen oral.

Bloque 2. Comunicación escrita. Leer

- Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras en negrita. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de texto. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales. Resumen.
- Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.

- Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.
- Conversaciones sobre textos literarios.
- Uso de la biblioteca como fuente de aprendizaje.
- Selección de libros según el gusto personal.
- Desarrollo de la comunicación lingüística.

Bloque 3. *Comunicación escrita. Escribir*

- Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia, estructura.)
- Caligrafía. Orden y presentación.

Bloque 4. *Conocimiento de la lengua*

- Las relaciones gramaticales. Reconocimiento de las relaciones que se establecen entre el sustantivo, adjetivo, verbo y algunos determinantes.
- Reconocimiento de los constituyentes oracionales: la oración simple.

Bloque 5. *Educación literaria*

- Conocimiento de los diferentes tipos de cuentos.
- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral.
- Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.

Conclusiones

Como se ha intentado justificar hasta aquí, el desarrollo de didácticas de lengua extranjera es esencial para construir un sistema educativo inclusivo en el que la integración de sus miembros sea lo más eficaz posible.

Este trabajo trata de ofrecer una visión de la importancia de la enseñanza del E/LE, enfocando la problemática para un maestro de Educación Primaria. El alumnado inmigrante es la causa principal de conflicto, del cual se estudian sus características para ofrecer a los maestros una base teórica sobre la que sustentar su labor práctica y realzar el valor de las programaciones didácticas que en el futuro se diseñen. Tras la revisión teórica de este trabajo, se trata de demostrar la necesidad de una formación y preparación docente específica en la enseñanza de E/LE, la cual por el momento es insuficiente. Esta atención debería surgir tanto de la formación académica universitaria como de las instituciones educativas.

Recordando el primer objetivo, con este trabajo se ha querido aportar una base teórica que sirva de referencia y justificación en la didáctica de segundas lenguas a maestros de Educación Primaria. Para ello, a lo largo del primer apartado se ha sintetizado la información más relevante de las teorías de adquisición del lenguaje, funciones del lenguaje, métodos de aprendizaje, características del alumnado y factores que en ellos influyen. Considerando estos cinco apartados como pilares temáticos en la enseñanza de segundas lenguas, se cree alcanzado el primer objetivo de la revisión.

Desde la literatura científica, la creación y análisis de materiales para la enseñanza de L2 han sido orientados insistentemente hacia la lengua inglesa, con una gran aceptación. Este trabajo intenta ampliar el conocimiento e importancia de los álbumes ilustrados para la enseñanza del E/LE. El uso de la literatura infantil tiene un largo recorrido en el desarrollo de estas didácticas, pero con respecto a este género está poco explotado, lo que ha supuesto una limitación o problemática durante la realización del trabajo. Durante el tercer apartado de este trabajo, se ha tratado de descubrir el valor didáctico de la literatura infantil y del álbum ilustrado. Tras esto, se han extraído los contenidos

y criterios de evaluación organizados en el currículo que se pueden trabajar con un grupo heterogéneo de alumnos, en el que haya presencia de alumnos inmigrantes sin conocimiento de la lengua vehicular. Este resumen sirve de guía para la acción docente en el ámbito de E/LE desde el área de Lengua Castellana y Literatura.

Como última valoración, es imprescindible hacer que los alumnos tengan motivos para querer ir a la escuela. La búsqueda de esos factores que suban la motivación y autoestima de los alumnos, a veces en situaciones tan complejas como las que hemos tratado en este trabajo, es el reto que cada día un maestro tendrá que hacer frente en su labor profesional.

Bibliografía

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). El bilingüismo tardío. En *El desafío del bilingüismo* (pp.82-97). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Aguirre Marínez, C. y Mariscal Altares, S. (2001). *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*. Madrid: UNED.
- Aja, E., Carvonell, F., Colectivo-loé., Funes, J. y Vila, I. (2000). *La Inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Albaladejo García, M. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-51.
- Amo Sánchez-Fortún, J. (2002). *Literatura infantil: teoría y práctica*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Amo Sánchez-Fortún, J. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Arellano Yanguas, V. (2008). El álbum ilustrado: un género en alza. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/2454/21081>
- Baralo, M. (2011). La lengua materna y las lenguas no nativas. En *La adquisición del español como lengua extranjera* (pp.22-34). Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Bosch Andreu, Emma (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura infantil y juvenil*, 5, pp. 25-45.
- Belinchón Carmona, M., Igoa González, J., y Rivière, Á. (1998). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Cabañas Martínez, M. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Málaga: ASELE.
- Cervera, J. (1991). Concepto de literatura infantil. En *Teoría de la literatura infantil* (pp.10-14). Bilbao: Mensajero.

- Cervera, J. (1997). ¿Qué es la competencia literaria del niño?. En *La creación literaria para niños* (pp.20-24). Bilbao: Mensajero.
- Clemente Linuesa, M., y Ramírez Orellana, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 85-122). Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Cooper, J. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Dehant, A. y Gille, A. (1976). Los comienzos de la lectura. En *El niño aprende a leer* (pp. 65-79). Buenos Aires: Kapelusz.
- Diego Domínguez, M.A. (2004). La lectura: ¿un placer que se puede enseñar?. En *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo* (pp. 119-139). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Duran, T. (2000). *¡Hay que ver!*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector: leer es comprender*. Barcelona: LAIA, S.A.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Hall, W. (1991). La comprensión de la lectura. En *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp.25-40). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). Cifras de Población / Estadística de Migraciones. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/cp_j2018_p.pdf

- Manga, A.M. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital*, 16, p. 14. Recuperado de: <https://bit.ly/2CnH1sy>
- Mier Pérez, L., y Santamaría Fernández, S. (2016). El álbum ilustrado en primaria: un recurso para la adquisición de la L2. *Lenguaje y Textos*, 44, pp. 31-38. doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6754>
- Orquín, F. (1998). Tendencias en los libros ilustrados para libros. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 102, pp. 70-73. Recuperado de: <https://bit.ly/2QTVlyb>
- Pérez Esteve, P. (2007). La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de Educación Infantil y Primaria. En *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp.9-38). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Pérez Zorrilla, M.J. (2001). La comprensión lectora: un objetivo. En *La educación lectora* (pp.105-117). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Piñar Gallardo, M.I. (2004). La enseñanza del Español en contextos escolares. En *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo* (pp. 63-75). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Quicios García, M. y Flores Ramos, E. (2005). *Población inmigrante: su integración en la sociedad española (una visión desde la educación)*. Madrid: Prentice Hall.
- Ruiz Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Pérez, A. (1982). *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*. Barcelona: Hora, S.A.
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos de la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Serra, J. y Oller, C. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp.35-44). Barcelona, GRAÓ.

Silvia-Díaz, M.C. (2005). *La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro.

Legislación

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial del Estado, de 13 de junio de 2014, núm. 29, 1508-1937.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, 2006-7899.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 2013-12886.

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado, de 12 de enero de 2000, núm. 10, 2000-544.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de julio de 1985, núm. 159, 1985-12978

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, de 8 de diciembre de 2006, núm. 293, 2006-21490.