



**EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO  
HERRAMIENTA MOTIVADORA  
PARA LA ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE EN EL AULA DEL  
IDIOMA EXTRANJERO (FRANCÉS)  
TRABAJO FIN GRADO**

**CURSO: 2016-2017**

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**ROSA MARÍA DEL PINO SALVADOR**

**DIRECTORA: CELIA SANZ PÉREZ**

*«Una prueba de lo acertado de la intervención educativa es la felicidad del niño»*

*(María Montessori)*

Este documento se presenta como Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria en la Universidad de Almería.

Promoción 2013/2017

## JUSTIFICACIÓN

La lengua es la vía de expresión más utilizada por el ser humano, sin embargo, no es la única y, es que, en el actual siglo en el que estamos inmersos — primordialmente en la cultura occidental—, se hace necesaria la comprensión de otras formas de comunicarse como son, por ejemplo, la imágenes o las ilustraciones —pues el bombardeo de anuncios, el excesivo uso de internet, televisión, dibujos animados, etc., es incesante—. Esto exige al individuo que adquiera y desarrolle diversas capacidades cognitivas, sociales y, por supuesto, emocionales. Para ello, también necesitará una adecuada formación en la alfabetización visual<sup>1</sup> que contribuya a completar su madurez y su integridad como persona.

Desde esta óptica, si la educación no tiene en cuenta la formación de las nuevas generaciones tanto en textos como imágenes, asumiendo el papel que la motivación y las emociones juegan en ello, así como la importancia de poder comunicarse con el resto del mundo en otros dialectos diferentes al nativo; puede hablarse de analfabetismo cuando se haga referencia a aquel que no es capaz de enfrentarse a esta «comunicación más compleja». En realidad, el problema puede llegar a ser más profundo, pues la persona podría ser fácilmente manipulada al carecer de un razonamiento crítico que analice de manera eficaz todas las perspectivas desde las que aparecen los mensajes — pues en éstos se maneja lo escrito, la imagen, el sonido...—.

La parte provechosa del universo en el que nos movemos —la globalización—, es que están a nuestro alcance gran cantidad de oportunidades y elementos para entender el pensamiento propio y el de los demás, las emociones y, a su vez, también nos proporciona espacios y formatos en los que se pueden analizar, comprender y, ante todo, disfrutar cuando, dentro del arte fundamentalmente, podemos hallar uniones o combinaciones entre palabras e ilustraciones que, además de dar sentido al lenguaje y a la comunicación, originan la experimentación y el goce de historias maravillosas llenas de valores que proporcionan el entendimiento de aspectos fundamentales de la expresión humana y de la vida en general —como por ejemplo lo es, un álbum ilustrado—.

---

<sup>1</sup> La alfabetización clásica asume como tal saber leer y escribir; sin embargo, al tener en cuenta los recientes contextos en los que se mueve el ser humano, ha de buscarse la formación de lectores polialfabetizados donde la alfabetización visual forma parte de la lectura en múltiples alfabetismos —esto es, que integra los textos, las imágenes, lo audiovisual, lo digital, etc.—.

A fin de cubrir una de las mayores necesidades del profesorado, que es encontrar herramientas que puedan encajar en la naturaleza de sus estudiantes y que, al mismo tiempo, los motiven a cultivarse en nuevos saberes, les faciliten la memorización de los mismos y, por supuesto, consigan que el conocimiento adquirido forme parte realmente del nuevo que ellos mismos deberán producir con posterioridad; la pretensión de este trabajo, reside en mostrar el álbum ilustrado como una herramienta motivadora al servicio del docente y de su alumnado para la enseñanza-aprendizaje del francés. Porque, sirviéndose de la motivación, puede potenciar notoriamente el estudio de una lengua extranjera; ya que contextualiza y une el significado, el uso y el sentido de los vocablos a través de una fonética —cuando es leído en voz alta por el maestro—, una imagen y una palabra<sup>2</sup>; sin olvidar, que puede acoplarse, siendo mediatizado por el preceptor, a la realidad presente de los escolares. De igual modo, es capaz de acercar a los niños a la lectura de una literatura de calidad —puesto que no todo a lo que se tiene acceso es óptimo—, que potencie su sapiencia hacia actitudes más críticas y positivas en el desarrollo de su persona.

De ahí que, sin desterrar otros elementos que ayuden o guíen la enseñanza del francés, el educador pueda motivar y afianzar el nuevo idioma en ellos mediante la vivencia de una relato —literatura narrativa con ilustraciones necesarias—, que tenga como punto de partida la curiosidad por conocer lo que ocurrirá dentro de una historia que «atrae», desde el inicio, a los pequeños.

---

<sup>2</sup> El alumnado actual es un lector multimodal ya que, prácticamente desde su nacimiento, tiene contacto con la lectura en soportes impresos, audiovisuales o digitales como textos, imágenes fijas o en movimiento y que, además, forman parte de su vida diaria. De este modo, lo natural para él es la conjugación de los mismos (Jenkins, 2006).

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCION.....</b>	<b>6</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>8</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
<b>3.1 El álbum ilustrado.....</b>	<b>9</b>
<b>3.2 La motivación.....</b>	<b>12</b>
<b>4. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>15</b>
<b>5. MODUS OPERANDI.....</b>	<b>16</b>
<b>5.1 Escenario de la propuesta didáctica.....</b>	<b>16</b>
<b>5.2 Objetivos de la propuesta didáctica.....</b>	<b>17</b>
<b>5.3 Metodología.....</b>	<b>18</b>
<b>5.4 Temporalización.....</b>	<b>19</b>
<b>5.5 Instrumentos de evaluación.....</b>	<b>21</b>
<b>5.6 Propuesta didáctica.....</b>	<b>21</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>25</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>30</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>37</b>

«Una prueba de lo acertado de la intervención educativa es la felicidad del niño»

(María Montessori)

## 1. INTRODUCCIÓN

Tras comparar la figura del docente durante los siglos pasados —en relación al concepto, a la función y a los ámbitos que abarca<sup>3</sup>—, se ha observado el vínculo que mantiene el desarrollo conceptual con la cultura y el progreso de las sociedades; por este motivo, se entiende que tanto las funciones como las características e, incluso, las peculiaridades que debe tener del profesorado, han sido ampliadas para dar cobertura o, al menos intentarlo, a las necesidades que parecen presentar los niños<sup>4</sup> de hoy.

Desde esta perspectiva, la educación difiere notoriamente respecto al ejercicio de la docencia que se debía practicar en siglos pasados; por ello —y no únicamente por lo citado en las líneas anteriores—, el modo de enseñar a los alumnos ha de ajustarse a las nuevas necesidades que se presentan en el momento actual. Pero, además, no solo nos encontramos con un educador diferente, sino que los estudiantes también han cambiado sus singularidades frente a sus antepasados. En esta nueva era digital, nos situamos en un mundo donde la novedad tecnológica ha aparecido con tanta fuerza que impregna la información o campos de conocimiento hasta el extremo de la sobreinformación que, al contrario de lo que se pudiera pensar, desemboca en la desinformación<sup>5</sup>. Por ello, nuestro discente se ha convertido en un nativo digital, donde la tecnología, los medios de comunicación, la imprescindible utilización de otros idiomas distintos al materno y la forma de comunicarse es diferente a la que, en no demasiados años atrás, fue la de sus parientes.

---

<sup>3</sup> En el siglo XVII, aparecen investigaciones como las de Philippe Ariès (1960, *passim*) que revelan la evolución que ha sufrido el concepto de infancia hasta ofrecer la concepción actual o premoderna de esta; ya que, en ellas se pone de manifiesto la transformación de la idea de niñez, que partía en sus orígenes de no considerarse en absoluto hasta su total diferenciación y protección en el presente.

<sup>4</sup> A lo largo del desarrollo de este TFG se hará uso del masculino genérico para hacer referencia a las personas de ambos sexos. La pretensión es otorgar fluidez a la lectura del presente trabajo sin la intención, por supuesto, de adoptar un lenguaje sexista o las connotaciones negativas que del mismo se pudieran desprender.

<sup>5</sup> «La descontextualización de los fragmentos y la continuidad textual ya no diferencia los diversos discursos... Las mutaciones contemporáneas no son sino riesgos, como muestra la inquietante capacidad del mundo digital de dar credibilidad a las falsificaciones o errores, de someter la jerarquía de los conocimientos a la lógica económica de las más poderosas empresas multimedia, o de establecer la dominación cada día más fuerte del inglés como única lengua del saber» (Chartier, 2010:35)

Por consiguiente, se expresa que, según Henry Jenkins «comprender cómo circula información es tan importante como saber expresar las ideas a través de palabras, sonidos o imágenes» (Jenkins, 2010:56).

Así, el sistema educativo actual y, en concreto, la LOMCE<sup>6</sup> —la última ley estatal de educación— señala que los objetivos, las competencias, etc. en sus criterios de evaluación, «deben servir para garantizar que el alumnado alcance los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional...». Es decir, que es necesario cubrir y perfeccionar tanto el aspecto laboral como el privado debiendo conectar, para ello, con la motivación y la emoción<sup>7</sup>. Por ende, cuando el profesional de la enseñanza sintetiza los objetivos a conseguir, debe tener en cuenta que ha de promover básicamente dos: por un lado los intelectivos, que engloban la consecución de contenidos de aprendizaje como aprender conceptos, hechos, procedimientos, actitudes, etc. y la constitución de capacidades intelectivas —se habla de aprender a aprender y aprender a pensar— y; por otro, se han de visualizar los objetivos socio-afectivos, que incluyen el área personal, social y escolar —es decir, aprender a vivir, a convivir y a trabajar—.

Todos los objetivos, que a continuación se concretarán, se integran y cumplen las directrices marcadas en el Decreto 97/2015, de 3 de Marzo en el que se establece que «El eje del área de Lengua extranjera lo constituyen pues los procedimientos dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva oral y escrita, en contextos sociales significativos que permita expresarse con progresiva eficacia y corrección y que abarque todos los usos y registros posibles [...] Al igual que en el área de Lengua castellana y literatura, se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación. Se podría decir que la interacción comunicativa no es sólo el medio pero sino también el objetivo final del aprendizaje»<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Enlace al RD: <http://www.mecd.gob.es/educación-mecd/mc/lomce>

<sup>7</sup> Ambos son campos básicos e imprescindibles ligados al funcionamiento y desarrollo psicológico del ser humano y que, por lo tanto, han de incluirse en la formación dentro del ámbito escolar para el normal progreso del alumnado.

<sup>8</sup> Enlace <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/index.html>

Por lo tanto y, tras leer el citado apartado, puede desprenderse la intencionalidad — lógica— de que ambos idiomas deben desarrollarse al unísono y, dentro de este documento, se apostará por el hecho de que uno ampliará al otro y viceversa; siendo este el motivo por el cual, la literatura española y la francesa irán conjuntamente, mediante el libro-álbum para desarrollar las capacidades lingüísticas y de comunicación del niño a las que, irremediablemente, se les sumarán otras implícitas<sup>9</sup> al apostar por el trabajo interdisciplinar.

## **2. OBJETIVOS**

Como principales propósitos a alcanzar dentro de este documento, se pueden destacar los siguientes objetivos:

1. Acercar la lengua francesa al alumnado de una forma natural y contextualizada.
2. Despertar y fomentar una actitud positiva hacia la lectura en otro idioma —francés—.
3. Facilitar la adquisición y posterior memorización de vocabulario nuevo, así como ampliar el léxico materno y extranjero.
4. Motivar al estudiante hacia su formación en la lengua francesa.
5. Proporcionar conocimiento de la existencia de álbumes ilustrados en ambas lenguas —española y francesa— y el aprendizaje de su lectura.
6. La comprensión del mensaje comunicativo que muestra el álbum ilustrado utilizado, así como, que el discente también pueda entender el significado de las palabras que en él aparecen y sea capaz de visualizar una imagen o un contexto —para su posterior uso—; así como, la asignación y unión desde el origen, por parte del escolar, de fonética-imagen-palabra.
7. La reproducción de palabras —tanto escritas como habladas— y, progresivamente, la producción de frases que se hayan trabajado mediante el libro-álbum.

---

<sup>9</sup> Sirva como ejemplo, el aumento de la capacidad creativa, el desarrollo de las capacidades artísticas o la adquisición de valores, entres otras.



### 3. MARCO TEÓRICO

Como ya se ha señalado en párrafos anteriores, para la correcta evolución integral del alumno, es imprescindible abarcar tanto el ámbito intelectual como el socio-afectivo; por este motivo, se va a cubrir, por un lado, la información que trata del álbum ilustrado y, por otro, la referente a motivación. O sea, que desde estos dos planos, se puede dar una cobertura más precisa a la dualidad de estos combates.

#### 3.1 El álbum ilustrado

Dentro de la denominación de «álbum ilustrado» podemos encontrar varios apelativos dependiendo del lugar o país en el que nos movamos. Y es que, es importante que el colegial sea capaz de buscar la terminología correcta para que indague, de un modo certero, en la búsqueda de otros libros diferentes de los trabajados en el aula — que les ofrezcan nuevas historias y aventuras—; por eso, se ha de señalar que en España el término correcto para señalar el tipo de soporte literario<sup>10</sup> es «álbum ilustrado», en Francia es «album», en América Latina se refieren a él como «libro-álbum» y en Inglaterra lo llaman «picturebook».

Pero, ¿qué es un álbum ilustrado? Han sido varios los autores que han propuesto definiciones conceptuales como la de Bárbara Kiefer<sup>11</sup>, Maria Nikolajeva y Carole Scott<sup>12</sup>, entre otros<sup>13</sup>, para este tipo de libro; sin embargo, para Lewis —uno de los expertos que más ha profundizado y, por tanto, mejor conoce este formato—, parece que es posible consensuar de manera general, las características básicas sobre la forma

---

<sup>10</sup> Se puede entender que el álbum ilustrado es, más bien, un soporte textual —y no una categoría literaria—, porque contiene distintos géneros de la literatura que se canalizan a partir de más de una vía de comunicación (Lewis 1995:101).

<sup>11</sup> «An art object which is dependent upon a succession of pages to convey a message. This message may be presented solely in pictures or thought a combination of pictures and written text» (1982:14). Es decir, «Un objeto de arte que depende de una sucesión de páginas para transmitir un mensaje. Este mensaje puede presentarse únicamente en imágenes o mediante una combinación de imágenes y texto escrito». (Traducción propia).

<sup>12</sup> «The unique character of picturebooks as an art form is based on the combination of two levels of communication, the visual and the verbal. Making use of semiotic terminology we can say that picturebooks communicate by means of two separate sets of signs, the iconic and the conventional» (2006:29). Al español, «El único carácter del álbum ilustrado como forma de arte, se basa en la combinación de dos niveles de comunicación, visual y verbal. Haciendo uso de la terminología semiótica, podemos decir que los álbumes ilustrados se comunican por medio de dos conjuntos separados de signos, el icónico y el convencional»

<sup>13</sup> Para más información, véase también Salisbury y Styles (2013).

como una combinación de dos modos distintos de representar —imágenes y palabras— en un texto compuesto<sup>14</sup> (2001:3).

Por lo tanto, a mi entender, existe una necesaria relación entre texto e imagen; así, desde esta perspectiva y, dentro del campo en el que se basa este trabajo, al posicionarnos en este tipo de arte, para que niño pueda entender y continuar la historia, habrá momentos en los que necesitará comprender la imagen para descifrar el código y en otros, los vocablos —y fonética, pues damos por hecho que será leído por el docente implicando al grupo clase—. A mi juicio, este aspecto es de suma importancia, pues, el contexto ya está creado —situamos al estudiante dentro de una «aventura» que le puede resultar atractiva—, ahora ha de fusionarse con la palabra —alguna debe estar escrita y/o leída en el idioma extranjero, si estamos en los primeros cursos en los que se introduce la disciplina o ante colegiales que no tienen ninguna base en la lengua extranjera, pero en caso contrario, se podrá abarcar una mayor parte o la totalidad del texto en francés— para que el discente asocie dicha palabra a esa imagen que, al estar contextualizada, le resultará más asequible y deducible, pudiendo memorizarla de un modo más efectivo y rápido.

No obstante, puede suscitar la duda de la utilización de un objeto tan complejo para la enseñanza de una lengua que no es nativa si se considera que se combinan dos tipos de códigos de expresión a la vez. En efecto y, a tenor de lo que señala Silva-Díaz (2005), la tarea no parece sencilla pues, dentro de este objeto se encuentran dos discursos: texto e ilustración —esto es, un dialogismo— y que, entre ambos, existe un vacío que el lector debe completar —discontinuidad—, por lo que se produce la convergencia de varios filamentos —simultaneidad—. Sin embargo, como señala Mendoza (1996) «La lectura es siempre una actividad de relación de conocimientos » y, dentro de la misma dirección Dussel y Southwell (2009) determinan que en la actualidad la distribución espacial y visual del libro y de la pantalla digital es más compleja que en antaño, pues integra el formato hipertextual, la imagen..., siendo esta nueva organización, la que lo convierte en un recurso que puede otorgar un significado

---

<sup>14</sup> Traducción propia de «These has long been a broad consensus about the basic characteristics of the form, its combining of two distinct modes of representation –pictures and words- into a composite text» (Lewis 2001:3).

concreto que nace de la combinación de un nuevo conjunto de textos (*apud* Kress, 2005).

Al tener en cuenta todas estas aportaciones, se hace palpable que leer en el presente no se ciñe sólo al entendimiento y la comprensión del código escrito, sino que éste parece ir acompañado, en muchas ocasiones, de representaciones ópticas. En tal sentido, Serafini (2014:2) precisa que es más frecuente encontrar las imágenes visuales dentro de un conjunto multimodal, combinando elementos escritos, de diseño o ilustraciones<sup>15</sup>.

Así, se entiende la trascendencia de exponer al alumnado a la visualización de imágenes, pues en las afirmaciones de Altisen (2002), encontramos el hecho de que, en los tiempos de hoy, existe una gran condensación de imágenes que vienen in crescendo en los últimos años; por esta razón:

Es importante «comprender la necesidad de aprender a “pensar” la imagen, analizando cómo funcionan y comunican los discursos visuales, evitando la proliferación de esa especie contemporánea de “*ciegos videntes*”, que no sólo no saben pensar “*la*” imagen, sino que tampoco saben “*con*” la imagen, pensar en ellos mismos» (Altisen, 2002).

A mi entender, el educando debe familiarizarse con la lectura, el desciframiento y la intencionalidad de, no sólo, la terminología escrita, sino también de las imágenes que le acompañan; pues es el mejor modo de formar al discente que se mueve dentro de una sociedad que se sirve de una «insistencia» contante de imágenes para persuadir.

Por consiguiente, es posible considerar una doble vertiente en bucle, pues de un lado, el colegial «debería» comprender e interpretar los diferentes códigos por los que le llega el mensaje —aunque en la mayor parte de las ocasiones no lo hace, pues no se ha tenido en cuenta esta cuestión dentro del ámbito escolar durante muchos años— y, por otro, de modo paradójico, el estudiante ya está familiarizado y acostumbrado a esta combinación; entonces, puede ocurrir que el alumno logre entender algo superficial o, peor aún, malinterprete el mensaje; con lo que se volvería a la situación inicial —el niño no concibe el mensaje—. En realidad y, al poner de manifiesto esta situación, se hace

---

<sup>15</sup> Traducción propia de «The visual images we encounter are most often experienced as multimodal ensembles, a type of text that combines written language, design elements, and visual images» (Serafini 2014:2).

palpable la necesidad de utilizar un formato en el aula que permita el empleo de imágenes y vocablos —al igual que sus fonemas—, pero de forma guiada por el profesor, para poder mostrar y aclarar todos los aspectos e intenciones posibles que se recogen dentro en las distintas formas de expresión.

Cuando situamos un álbum ilustrado frente a un grupo de personas, ponemos a su disposición un elemento que permite desvelar con ilustraciones lo que no se ha manifestado con palabras —o las completan—; por lo que, es capaz de ampliar el texto narrativo resaltando aquellos datos que pudieran presentar mayor dificultad de desciframiento; sobre todo, si estamos ante un público que no domina el lenguaje, por ser extranjero. De ahí, que este formato se nutra de las imágenes no sólo para complementar su lectura, sino que éstas, traspasan el espacio de la palabra para adaptarse mejor a cada cual —mediante un recorrido visual y personal que cada lector realiza sobre la página ilustrada—; pues permite desarrollar una observación individual y a la par, se presenta mediatizada por el docente, permitiendo así, proceder con un ajuste y un ritmo adecuados que posibilitan llevar a cabo una tarea con el mayor éxito posible.

### **3.2 La motivación**

Antes de conceptualizar el elemento motivacional, es necesario concretar que según Aguado (2005) la motivación se suplementa con la emoción, pues ambos son aspectos de una misma situación o fenómeno; esto es, así como las emociones contienen componentes de motivación, éstos se sienten o reflejan como estados emocionales (2005:12). La razón del estudio de la emoción por parte del docente radica en, como señala Aguado<sup>16</sup>, encontrar explicaciones racionales que, traducidas a aplicaciones prácticas, se pueda contribuir al bienestar psicológico de —en este caso concreto— los discentes. Por lo tanto, parece lógico afirmar que las emociones también forman parte de los procesos mentales como son el aprendizaje, el razonamiento o, también, la percepción. En resumen y, con la intención de aclarar y simplificar conceptos, se alude a que:

---

<sup>16</sup> En el libro de Aguado, se señalan las particularidades descritas de forma genérica (lo aplica a las personas en general); sin embargo, al tratarse de un trabajo referente a la enseñanza, se ha estimado conveniente trasladar las aportaciones al ámbito escolar.

«Un posible punto de partida para delimitar el significado de la emoción y la motivación como procesos psicológicos es considerar que en ambos casos se trata de estados internos referidos a reforzadores. Evidentemente, las cosas que nos motivan y las que nos emocionan son aquellas que tienen un valor o “utilidad” desde un punto de vista personal o subjetivo. En el sentido más elemental, esto quiere decir que son cosas que o bien deseamos conseguir (si tienen valor positivo) o bien deseamos evitar (si tienen valor negativo)» (Aguado, 2005:281).

Siguiendo las investigaciones de este autor (Aguado, *op. cit.*:279), la motivación parece explicar una serie de situaciones o procedimientos que ocurren en el interior de la persona cuando éstos actúan recíprocamente con estímulos externos<sup>17</sup> y que, dan como resultado una determinada conducta.

Si se traslada esta materia al campo educativo, se ha de interpretar que es el docente, sirviéndose del libro-álbum, quien ha de provocar esos estímulos externos que, al combinarse con los estados o procesos internos de cada individuo, den como fruto una actuación positiva encaminada al aprendizaje y a la «necesidad» de querer saber más sobre lo que éste les está mostrando.

Como puede observarse, esta temática se corresponde con los reforzadores de la conducta<sup>18</sup> —en el presente documento, se apuesta por los positivos<sup>19</sup>—; esto ocurre, porque en el campo de la investigación conductual, así como en el estudio de las bases cerebrales de la motivación, se ha descubierto que, ambos, convergen de manera muy estrecha (Aguado, 2005:284).

En todo caso, el maestro puede actuar contando con algunas claves que favorezcan la enseñanza y, con ello, se está haciendo referencia al campo emocional — para influir sobre el motivacional—, así se han encontrado numerosas investigaciones sobre el funcionamiento cerebral que afirman la repercusión y la importancia de las

---

<sup>17</sup> Según Aguado, existen estímulos externos, internos o la combinación de ambos. Este trabajo se va a focalizar en los primeros; pues los segundos responden, en su mayoría, a las necesidades biológicas básicas (2005, *passim*).

<sup>18</sup> Conforme a la definición de Skinner, los reforzadores son estímulos que pueden propiciar una determinada conducta del sujeto. Para ampliar información consultar: Skinner, B. (1969). *Contingencies of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.

<sup>19</sup> A fin de no extender demasiado este escrito, se recomienda para la realización de un estudio más exhaustivo sobre los reforzadores y los estados motivacionales, consultar: Tolman, E. (1949). «There is more than one kind of learning». *Psychological Review*, 56, pág 144-155.

emociones sobre el pensamiento; en concreto, mencionan a la amígdala y al hipotálamo que, al producir y modular las emociones estimulan, al mismo tiempo, las neuronas que se dedican al razonamiento. Así, se halla una congruencia entre el sentimiento y el pensamiento (Rojas, 2006:139).

Desde esta perspectiva, se puede entrever que, tanto la presentación como la «puesta en escena» y el ambiente de clase que propicie y estimule el docente influirá directamente sobre el aprendizaje de su alumnado.

Se está aludiendo a la «motivación de incentivo»<sup>20</sup>, o sea, a través de las cualidades sensoriales<sup>21</sup> se puede atraer al niño hacia una determinada conducta; es más, se puede afirmar que es la propia experiencia placentera la que refuerza una determinada conducta motivada (Aguado, *op. cit.*:299).

Provocar emociones positivas y agradables en los escolares cuando realizan actividades dentro del aula, compartidas con sus propios compañeros y, sobre todo, apoyados y orientados por su maestro, les invita a querer ir cada día al colegio, realizar trabajos de aprendizaje y esforzarse por saber más sobre lo que allí se trata. Sin una motivación adecuada, no se puede conseguir un estudiantado que se «mueva» y continúe en el tiempo una conducta —en términos de permanencia— que les empuje a aprender con interés y curiosidad la lengua francesa.

De ahí la importancia de, por un lado, tener en cuenta las emociones y, por otro, el aprovechamiento por parte del profesional de todos los mecanismos que activen los órganos sensitivos para que ellos mismos las produzcan en su interior y, sin duda, dichas sensaciones sean positivas y gratas —como estimular a través de su voz, perfumar el aula para que capten un aroma deleitoso, proyectar las ilustraciones para que, al ser más grandes, causen mayor impacto y sean accesibles a aquellos que se encuentran más alejados o, igualmente, la utilización de música que ayude a conducir y a escenificar el relato que en el libro-álbum se desarrolla—.

En relación al tema que aquí se trata, se ha de evidenciar que el arte conecta muy bien con las emociones, pues es precisamente, la proyección humana de las mismas. Por esto, tanto las obras literarias como las pictóricas son un buen vehículo para canalizar la

---

<sup>20</sup> Para profundizar más sobre este aspecto, véase Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial, S. A. págs. 297-308.

<sup>21</sup> Entiéndase por éstas, las peculiaridades que hacen apetecible o atractivo un objeto a los sentidos.

emoción hacia el estudiante. Y justamente, el álbum ilustrado, es una combinación necesaria de ambas expresiones artísticas. Por lo tanto, si se hace un uso adecuado de éste, se podrá motivar al alumnado en su aprendizaje.

#### **4. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Una de las formas más extendidas, en cuanto a la enseñanza en el aula de un idioma extranjero, pasa por la generalizada consumición del libro de texto casi de manera exclusiva para aplicar metodologías o como sola herramienta de docencia. Empero, sin desdeñar dicho instrumento, puede que éste quede incompleto si se usa de modo único y si no se adapta al curso, grupo y tipo de alumnado ante el que se muestra; ya que, al asertir que cada persona es diferente por sí misma, también lo es su nivel y ritmo de aprendizaje. En particular, ha de ser el propio maestro el que proceda a modificar todo lo necesario para poder adecuarse lo más posible al discente del momento ajustando el currículo en cada intervención.

En consecuencia, se pueden adquirir capacidades relativas al lenguaje, pero sobre temáticas que pudieran parecer lejanas o aburridas al niño, pudiendo ser el desencadenante de una desmotivación hacia el aprendizaje. La emoción y el disfrute, en muchos casos, quedan olvidados para dar prioridad a una lectura mecánica, repetitiva y, por ello, falta de entusiasmo —sin motivación—. Incluso, las cuestiones gramaticales se aprenden por obligación e instrucción y no por «verdadera» necesidad; pues si alguien quiere saber qué está ocurriendo en la historia que se cuenta, ha de esforzarse y tomar interés por descifrar qué quiere decir una palabra o frase; mientras que, dentro de los manuales, en el título del tema, ya se sabe previamente aquello que se va a estudiar; por lo que, el aliciente o la expectación por descubrir qué sucede, se pierde por completo. A la par, en el interior de los distintos álbumes ilustrados, existe una pluralidad lingüística que refleja los elementos y construcciones gramaticales que se emplean de manera más habitual en una lengua, permitiendo comprender su uso y forma de un modo más atractivo y real.

Otra cuestión parecida se deriva al trabajar con los ejemplares «propios para leer», puesto que, generalizando, no suelen estar pensados para lectores franceses, sino para

que se adquiriera la mayor cantidad posible de vocabulario repitiendo una y otra vez palabras y estructuras de la gramática<sup>22</sup>; descontextualizando las experiencias propias que ocurrirían o se reflejarían si estuviesen escritos para una persona propia de Francia; la forma de contarlos y, escribirlos, sería diferente; pues no se le da prioridad a las palabras que tendrían que aparecer —para memorizar—, más bien, a contar una narración entendible y atrayente para un pequeño de la nacionalidad propia del idioma extranjero. En consecuencia, se puede potenciar un relato que seduzca y cautive al que lo contempla además de manifestar y recrear su auténtico entorno.

Aclarar y remarcar, que no se pretende rehusar ambos objetos de enseñanza (libro de texto y de lectura), al contrario, se busca su complementación y perfeccionamiento con el libro-álbum.

A propósito de la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, se encuentra una supremacía generalizada —dentro del contexto de la globalización— del lenguaje británico frente al resto; esta circunstancia provoca que, además de estar en continuo contacto con este idioma —principalmente por reclamos publicitarios en los diferentes medios de difusión—, el estudiante puede encontrar más cantidad de fuentes sobre el mismo; aunque no tengan que ser todas fidedignas. Desde esta perspectiva, es necesario que el profesor ofrezca información fiable para poder buscar fuentes de calidad<sup>23</sup>, que se sumen a la literatura que se aborda en el aula, que equiparen y otorguen el mismo valor o prestigio a un habla que a otra.

## **5. MODUS OPERANDI**

### **5.1 Escenario de la propuesta didáctica**

Este estudio se lleva a cabo como un trabajo exploratorio que se ha puesto en práctica real en el «C.E.I.P Freinet», de carácter público; concretamente, se ha

---

<sup>22</sup> Se debe tener en cuenta, que la «repetición» es una técnica de memorización; por lo que, también, ha de señalarse su aspecto positivo. En este documento se advierten las partes a mejorar para que, al combinar su uso con el álbum ilustrado, se optimicen y enriquezcan todos los recursos.

<sup>23</sup> Sirva como ejemplo, el « Institut français en España», pues integra todo tipo de fondos con temática francesa. O los «Premios Sorcières» adjudicados por «Librairies Sorcières» (Asociación de librerías que están especializadas en la literatura infantil y juvenil) y la Asociación de bibliotecarios franceses (AFB).



experimentado con veinticinco escolares pertenecientes al tercer curso de primaria (segundo ciclo), con edades que alcanzan los ocho y nueve años.

En este grupo se encuentran tres niños con necesidades educativas especiales —leves—, siendo el nivel de lectoescritura ligeramente inferior al compararlo con el conjunto total. También, se hallan dos compañeros de éstos que rozan la superdotación, pero el diagnóstico no es del todo favorable porque no alcanzan todos los estándares necesarios para ello; no obstante, tanto un extremo como el otro no afectan el ritmo ordinario del resto del grupo.

Como dato importante a tener en cuenta, es el nivel de conocimiento de lengua francesa que presenta este estudiantado, pues carecía de base alguna, siendo el actual año académico su primer contacto con la misma.

Estas actividades se realizan dentro del marco específico de la enseñanza obligatoria y el aprendizaje; por lo que, para ejecución de éstas, se ha tenido en cuenta dicha situación, adaptando la intervención a las particularidades y necesidades del momento, así como, las demandas que solicitaban dichos estudiantes.

Los álbumes ilustrados utilizados en la praxis de este proyecto, han sido:

- «*Comino*» de Niño Cactus y Jacobo Muñiz. (2015)
- «*Devine combien je t'aime*» de Sam McBratney y Anita Jeram. (2004)
- «*Le loup qui voulait faire le tour du monde*» de Orianne Lallemand y Éléonore Thuillier. (2013)
- «*Marcel la Mauviette*» de Anthony Browne. (1991)
- «*Max et les Maximonstres*» de Maurice Sendak. (1991)
- «*Ah! Les bonnes soupes*» de Claude Boujon. (1994)

## **5.2 Objetivos de la propuesta didáctica**

Como objetivo general a lograr, con la realización en el aula de estas actividades — en las que se presentan diversos álbumes ilustrados, en sesiones diferentes—, es motivar y fomentar la lectura en un idioma extranjero, incluir las ilustraciones como parte del mensaje. Y, como propósitos específicos, se indican los siguientes:

1. Introducir vocablos franceses sencillos en el lenguaje del estudiantado.
2. Memorización de vocabulario nuevo, así como ampliar el léxico materno y extranjero.
3. Proporcionar conocimiento de la existencia de álbumes ilustrados en ambas lenguas —española y francesa—.
4. La comprensión del mensaje comunicativo que muestra el álbum ilustrado utilizado, así como, que el discente también pueda entender el significado de las palabras que en él aparecen y sea capaz de visualizar una imagen o un contexto, asociando de fonética-imagen-palabra.
5. La reproducción de palabras —tanto escritas como habladas— y, progresivamente, la producción de frases que se hayan trabajado mediante el libro-álbum.
6. La implicación de los sentidos —vista, oído y olfato, en este caso— para motivar al alumnado hacia un aprendizaje destacable<sup>24</sup>.

En la realización de la escenificación de cada libro, los objetivos se perseguirán de forma global y conjunta.

### **5.3 Metodología**

Este trabajo exploratorio se ha proyectado ante veinticinco alumnos que han participado en la totalidad de la tarea. La actividad consiste en escenificar y recrear el álbum ilustrado —en español y algunas palabras en francés, combinando ambas lenguas— a través de la voz de la estudiante de Educación Primaria, la visualización de las páginas de éste, la audición de música ambiental como ayuda para la narración del mismo y una nube de perfume agradable que, al rociarla y, bajo el apelativo de «la magia de hadas», indicaba el comienzo de la lectura.

---

<sup>24</sup> Cuando se implica la máxima cantidad de sentidos posible, se abren todas las vías o canales de recepción de información, por lo que el individuo puede hacer una composición más compleja, precisa y entendible del conocimiento que le llega; esto provoca a su vez, que la comprensión de ésta sea más óptima, clara y, además, ayuda a que la misma permanezca durante más tiempo en la memoria a largo plazo del sujeto. Por lo tanto, se acostumbra al niño a atender a todos los órganos captadores de información que deberán, sin duda, estar «despiertos» durante el aprendizaje. De este modo, se está incitando a la sensación de placer, que es la que mejor motiva hacia la repetición de actividades de este tipo que se fundamentan en el aprendizaje.

La metodología que aplicaremos partirá en su inicio del método transmisivo, que avanzará modificándose hacia la participación y cooperación —en busca de la acción—, ello se canalizará por la formulación de preguntas coherentes y sencillas mientras se relata, que serán referentes al contenido del texto o a la ilustración y, que obligarán al seguimiento de la historia por los presentes; estimulando así, su pensamiento y avivando la curiosidad por saber. La intención es la búsqueda del eclecticismo, para apropiarnos de lo mejor de ambas metodologías y, por supuesto, el establecimiento de un plano conexionista, donde se enlace al propio sujeto con el mundo y las consecuencias que suceden.

En cuanto a la colocación espacial de los niños, no será la convencional —sentados individualmente y mirando hacia el frente—, pues primará la completa visualización del álbum por todos<sup>25</sup> y se apostará por acomodarse, preferiblemente en semicírculo sentados en las sillas o, incluso, los que se encuentren en la última fila, sobre la mesa. Al romper la rigidez de lo tradicionalmente cotidiano, el pequeño experimenta la sensación de que la actividad tiene tonalidades que se relacionan con la diversión y el juego; esto predispone a su mente a absorber, de manera más natural, el conocimiento. Todo ello, canalizado por la producción de emociones positivas posibilita agudizar la atención y la memoria, porque favorece la asimilación de la información y permite la comprensión de las relaciones existentes entre las diversas ideas.

Una vez que se termina la lectura de éste, se les da a los estudiantes el álbum ilustrado físico, para que lo puedan observar con más detalle y, también, se realizan actividades que, relacionadas con lo anteriormente leído y dependiendo del mismo, ayudarán a fijar mejor el saber que se ha mostrado.

#### **5.4 Temporalización**

Todo el trabajo realizado con los diversos álbumes ilustrados se llevó a cabo en seis sesiones donde se incrementaba gradualmente, representado por niveles, el uso de la lengua extranjera; de modo que se sumerge al alumno en el francés siguiendo una línea progresiva.

---

<sup>25</sup> Cuando el formato del libro sea demasiado pequeño, se proyectará siempre en la pizarra digital —por fotografías con la máxima calidad posible—; en el resto, puede ser opcional, siempre que pueda ser visto por todos los miembros del grupo clase.

NIVEL	ACTIVIDAD	DURACIÓN <sup>26</sup>
Nivel 1: Álbum ilustrado escrito en español. Se introducen algunos términos de forma oral y escrita en francés.	«Comino»	45 minutos
Nivel 2: Álbum ilustrado escrito en francés. Se narra en español pero se presentan términos en el idioma extranjero.	«Devine combien je t'aime»	45 minutos
Nivel 2: Álbum ilustrado escrito en francés. Se narra en español pero se presentan términos en el idioma extranjero.	«Ah! Les bonnes soupes »	45 minutos
Nivel 2: Álbum ilustrado escrito en francés. Se narra en español pero se presentan términos en el idioma extranjero.	«Le loup qui voulait faire le tour du monde»	45 minutos
Nivel 3: Se introduce alguna frase muy breve en francés.	«Marcel la Mauviette»	45 minutos
Nivel 3: Se introducen algunas frases cortas en francés.	«Max et les maximonstres»	45 minutos

Tanto las estrategias como las herramientas de evaluación, serán modificadas para ajustarse a cada actividad en función de su dificultad y las finalidades que se pretendan conseguir con la misma.

<sup>26</sup> Incluye las actividades que se realizaron posteriormente a la lectura del álbum ilustrado.

## 5.5 Instrumentos de evaluación

Para la obtención de información, se realizan anotaciones en un diario de campo al terminar cada sesión y, a la par, la revisión de algunas actividades que se realizaron en la misma.

Aunque en el presente documento no se ha realizado una evaluación, se proponen algunos aspectos a tener en cuenta para su confección:

- Comprende el mensaje de forma global.
- La actitud es positiva y evidencia interés en lo que se realiza.
- Entiende el significado de las palabras que se han presentado en francés.
- Utiliza con lógica las palabras aprendidas en los posteriores ejercicios que se efectúan.

Los parámetros que se han mostrado en líneas anteriores han de combinarse con otros para poder concluir una evaluación acorde con la interdisciplinariedad, pues dentro de estas sesiones, se haya mucho más conocimiento que el perteneciente, exclusivamente, al área del idioma extranjero.

## 5.6 Propuesta didáctica

SESIONES	ACTIVIDADES	SECUENCIACIÓN
1º SESIÓN:	«Comino» [Ver anexo I]	Se interpreta el álbum ilustrado utilizando todas las herramientas disponibles. Durante la misma se realizan preguntas a los niños para que respondan en español y alguna repetición en francés.  A continuación, se les pregunta por la terminología que han creído aprender tras la lectura. Y se escribe en la pizarra.

Después, por grupos, tendrán que elaborar un final alternativo a la historia en el que tendrán que aparecer algunas de las palabras trabajadas.

Trabajo de reflexión: ¿Hubiésemos adivinado quién era Comino si no existiera la última ilustración?

Y, por último, responden a tres preguntas relacionadas con los vocablos franceses, para averiguar si han entendido el significado correcto de los mismos.

De este modo, introducimos vocabulario nuevo dentro de un contexto.

## 2º SESIÓN:

«*Devine combien je t'aime*»

[Ver anexo II]

Se escenifica el libro-álbum en condiciones semejantes a la sesión anterior.

Se anotan en la pizarra las palabras que se han oído en francés.

En este álbum también aparece como terminología principal, la misma que en el que precede «petit» y «grand»; por lo que se recuerdan y se fijan conceptos y palabras.

A continuación, recreamos con el cuerpo las expresiones que aparecen en las ilustraciones; de tal modo, que seguimos contextualizando conceptos y palabras.

Se escriben en la pizarra las palabras que se han pronunciado en francés. Para después, reflexionar qué

		<p>personaje ha ganado en el relato; para ello, se abre un debate y cada interventor debe utilizar una palabra de las trabajadas.</p>
<p><b>3° SESIÓN:</b></p>	<p>«<i>Ah! Les bonnes soupes</i>»</p> <p>[Ver anexo III]</p>	<p>Interpretación del álbum ilustrado con las similitudes de los anteriores.</p> <p>Se repiten en el encerado los términos franceses.</p> <p>Se idea una receta imaginaria con ingredientes comestibles; para ello, el alumnado ha de buscar alimentos en el diccionario bilingüe.</p> <p>Finalmente, se ha de proponer, por grupos, un título alternativo que contenga, al menos, uno de los vocablos en francés.</p>
<p><b>4° SESIÓN:</b></p>	<p>«<i>Le loup qui voulait faire le tour du monde</i>»</p> <p>[Ver anexo IV]</p>	<p>Se escenifica el álbum ilustrado en condiciones semejantes a los anteriores.</p> <p>En segundo lugar, se anotan con la tiza los términos en el idioma extranjero que han aparecido fonéticamente.</p> <p>Después, se buscan los países en un mapa del mundo y se repite su nombre en francés. A continuación, por grupos, se trazará la ruta —procurando acertar el orden exacto— que siguió el protagonista de la historia.</p> <p>Al final, se utilizará el mapa que aparece en el álbum para repetir en voz alta los continentes y océanos. Y, se le asignará el nombre de uno de</p>

	<p>esos territorios a cada grupo; la maestra lo irá diciendo en francés y cada conjunto se irá levantando de su silla si es el que se le asignó, pronunciando tal apelativo. Así se utilizará el juego y la diversión para educar en la fonética.</p>
<p><b>5° SESIÓN:</b></p> <p><i>«Marcel la Mauviette»</i></p> <p>[Ver anexo V]</p>	<p>Interpretación del álbum ilustrado con las similitudes de los anteriores.</p> <p>Se repiten en el encerado los términos franceses.</p> <p>Y por último, por grupos, contamos la narración al revés —donde el protagonista ha de ser salvado—, usando las palabras galas que ya se han mencionado.</p>
<p><b>6° SESIÓN:</b></p> <p><i>«Max et les maximonstres»</i></p> <p>[Ver anexo VI]</p>	<p>Se escenifica el libro-álbum en condiciones semejantes los anteriores.</p> <p>A continuación, se les pregunta por la terminología que han creído aprender tras la lectura. Y se escribe en la pizarra.</p> <p>Cada pequeño pinta un monstruo que ha de tener, al menos, una parte «absurda»; es decir, cada discente elige una palabra extranjera y su significado ha de estar representado en su boceto artístico. Por ejemplo, si el alumno opta por la palabra «étoile», su dibujo ha de tener una parte del cuerpo con forma de estrella y, al lado, ha de escribir la palabra.</p>



## 6. CONCLUSIONES

Antes de concluir el presente documento, se considera necesario resaltar las palabras de Marina:

«Ahí los tienes, ya en clase. [...] Hay tantas cosas que puedes hacer por ellos, en este momento, en este curso. Sonríeles, háblales despacio, están desando agradarte, están deseando que les hagas caso, que les quieras, están deseando quererte. Puede ser un año inolvidable» (Marina, 2007:215).

Asentir, presenta una buena razón para que la lectura de los álbumes ilustrados en francés —y en español— no se pueda ejecutar de cualquier modo. Es importantísimo, que el profesional de la enseñanza cree un ambiente adecuado para ello, pues ha de comenzar por instaurar en sus estudiantes unas emociones positivas y placenteras ante lo que se está trabajando, de manera que, para su «interpretación», no sólo se cuente con la mejor de las recreaciones y escenificaciones artísticas que sea capaz de efectuar éste, como la adecuación de la voz, adaptar el ritmo de la narración, teatralización coherente, gesticular, etc.; sino que ha de sumar a su trabajo, todos los elementos que estén a su alcance para que se vivencie la historia de la manera más real posible —música, olores...—, intentando introducir y haciendo sentir parte de la misma, a cada uno de los niños que se encuentran en clase, atrayéndolos por medio de su curiosidad innata. Únicamente así, se podrá, por un lado, disfrutar del arte pictórico y narrativo del libro promoviendo la lectura y, por otro, el entendimiento y la memorización serán mayores; dando como resultado un alto nivel motivacional positivo, que buscará la repetición de tal actividad y provocará que la acción de leer se convierta en un mundo mágico por descubrir para cada pequeño, intensificando así, el fomento de la lectura no solo en el idioma materno, sino que se acrecentarán las ganas de indagar y el gusto por saber qué se «esconderá» detrás de las historias en otras lenguas. En definitiva, se leerá en francés con naturalidad.

A mi entender, el docente es, entre otras consideraciones, ese mediador que incita a su alumnado a aprender, mejor dicho, a desear aprender. Para poder producir ese «efecto» —que ha de ser siempre positivo— ha de valerse de las emociones para provocar una motivación interna que acentúe la curiosidad y estimule la necesidad de estudiar en el niño. Y no es casual que, desde los más lejanos tiempos, el ser humano se

haya caracterizado por la utilización del arte como forma de expresión que revela sus sentimientos y como comunicación con los demás miembros de su especie. Esta afirmación, nos lleva a pensar, que quizá sea ésta la manera más acertada y eficaz de llegar al pensamiento de nuestro alumnado.

El álbum ilustrado es una herramienta que se engalana de obra artística y es capaz de introducir al lector en un mundo que lo atrapa para contarle algo. Por lo tanto, es idóneo para contextualizar una idea o significados en forma de palabras e imágenes que se adhieren muy bien al razonamiento del niño actual, acostumbrado a la sucesión permanente de mensajes en distintos formatos y diseños.

Las imágenes no son dibujos o visualizaciones de objetos, animales o personas simplistas, no, en absoluto; en realidad, una misma lámina acompañada de una u otra palabra puede cambiar por completo el significado del mensaje y a la inversa. Justamente, se sustenta la teoría de que es imprescindible la inclusión de la imagen como aspecto a enseñar y a aprender. Pero, desde la perspectiva del aprendizaje de un idioma —si es extranjero la incidencia es aún mayor—, es esencial la utilización de ilustraciones que ayuden a recrear, lo más fielmente posible, la realidad y la idea que se quiere transmitir; pues, el lenguaje y la comunicación surgen porque el ser humano tiene la necesidad de expresar lo que ve, oye, huele, saborea, toca y siente. Por lo tanto, toda comunicación es así —y no de otra manera— porque está rodeada de un contexto que se sitúa en un lugar concreto y no en otro. En el caso de la adquisición del lenguaje, se aprende porque el individuo, desde su nacimiento, se introduce en situaciones reales y concretas cada día sin descanso. Esas situaciones, con esas características tan particulares son las que provocan el sentido y significación a cada nueva palabra o expresión que se usa y, repito, no otra. Es obvio, que la mejor forma de aprender un idioma extranjero —así como el materno— es permanecer en la localidad exacta donde se genera esa lengua; pues ésta conduce los pensamientos de los seres del lugar. Sirva como ejemplo práctico, las diferencias dialécticas que existen en el habla y que, varían en acepción dependiendo de la zona geográfica en la que nos situemos dentro de un mismo país o incluso, continente. No es lo mismo el castellano que se practica en Andalucía que en Castilla-León. No se está aludiendo a la forma de pronunciación, sino a las diferencias existentes entre la utilización de unos u otros vocablos para designar

algo y, por supuesto, al empleo de la diversidad de locuciones dentro de un mismo idioma.

Cuando se utiliza un álbum ilustrado, se crea una imagen que contextualiza la situación pero, a la par, se propicia la necesidad de aplicar una palabra para evidenciar por completo el sentido del mensaje y, además, se está utilizando una literatura de calidad para ello. Siendo éste, un medio para diseñar un entorno entendible por el niño al que, por otro lado, ya parece estar acostumbrado desde sus primeros años de vida por ser un nativo digital al que llegan gran cantidad de combinaciones entre palabras-sonidos-imágenes; aunque esto no garantice que las entienda con corrección.

Respecto a cómo comenzar a introducir componentes motivacionales en nuestro discente y atraer su atención hacia el libro-álbum, coincide con la misma fórmula de cualquier género artístico que se sirva de la expectación —como el cinematográfico, por ejemplo—; al plantear el inicio o presentación de la actividad, haremos un uso atrevido de la intriga. El deseo por descubrir, ya connatural en el pequeño, puede ser el aliado perfecto cuando se les presenta lo que se les va a leer. Incluso, conseguiremos «engancharlo» desde el principio hasta el final, sino cercenamos en recreación y admitimos como deseable e imprescindible la imaginación que debe aportar el niño en la misma. Y, por supuesto, el álbum ilustrado puede ser «manipulado» por el docente, en el momento en el que lo interpreta, para que se adapte mejor a las características de sus discentes.

Según Rojas (2010:104), Albert Einstein, cuando se le preguntaba por las cualidades personales que más habían aportado a su éxito, respondía que:

«El regalo de la fantasía y la esperanza ha significado para mí mucho más que la capacidad de absorber y retener conocimiento» (*apud* Einstein, 1980).

De ahí, se deriva la necesidad del docente en aprovechar una amplia gama de álbumes ilustrados que reflejen las distintas temáticas, formas... y, sin duda, que fomente la creatividad; pues, el maestro se asegurará de que todos sus estudiantes, primero conozcan para que, después, encuentren y escojan el tipo de literatura que más les gusta; porque cada individuo presenta unas preferencias o inclinaciones hacia un tipo

u otro de materias, siendo necesario que cada persona encuentre su predilección. Ciertamente, la docencia se realiza en grupo pero, éste está configurado por seres individuales con necesidades y prioridades distintas; por lo que, habrá que individualizar y personalizar, en la medida de lo posible, la enseñanza, para que se produzca un verdadero aprendizaje.

De igual modo, se hace imprescindible que el docente mime y cuide por igual tanto las diversas lenguas que se tratan en el aula —fonética, escritura y empleo de la máxima variedad de vocablos que sea posible—, como los soportes artísticos que las contienen. Es esencial que al álbum ilustrado se le otorgue «vida» para que pueda comunicar en la praxis; por eso, puede que este objeto literario no sirva para todos los maestros sino se entrenan en él; pues, cada educador ha de encontrar los elementos que mejor se adapten a sus capacidades para enseñar y, descubra las necesidades que presenta el grupo concreto de alumnos frente al que se ubica en cada curso.

De ahí, creo que sea vital que, «cada maestro pueda entender mejor el porqué y el cómo de su tarea y sentirse más seguro y creativo en su trabajo cotidiano» (Colomer, 2005:9).

Por ende, es indispensable que el mentor disfrute con plenitud de todo lo que construye con sus escolares. Y, simultáneamente, no ha de cerrarse nunca las vías hacia la experimentación, como tampoco, debe dejar de analizar los errores cometidos; todo lo contrario, el profesor ha de perfeccionar cada día su docencia todo lo posible, utilizando como mejor vehículo la motivación —esto es, para motivar y motivarse— en la dación y la obtención de lo mejor de cada uno, incluido él mismo.

Debido a la trascendencia del tema que se indica en este trabajo, he tomado la licencia —y el atrevimiento— de emplear una alegoría para clarificar y hacer entendible lo que, a mi parecer, es uno de los aspectos más importantes dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero—o de cualquier otra disciplina— y, es que:

No se trata de verter todos los ingredientes en una olla y pretender que el comensal se los «trague» y los digiera porque sí, sino que es necesario que esos elementos se cocinen «a fuego lento» para que sepan bien, se deglutan mejor y el convidado disfrute al saborear cada bocado; el fin, reside en que, con posterioridad, éste

sea capaz de preparar solo sus propias composiciones con ellos. Pero no basta con la intención del «chef» que es capaz de crear una única receta sabrosa, fácil y que domina a perfección —es decir, en términos poco académicos «una receta cómoda»—; sino que, en ocasiones, tendrá que modificar la forma de elaboración y los instrumentos usados (como el horno, microondas, batidora...) para que ese plato sea degustado por cada aprendiz como su favorito, porque se ajusta a su paladar. Y, por supuesto, como en antaño se viene advirtiendo, el alma del arte culinario es el amor al mismo; por lo tanto, ¿qué sería de la cocina sin emoción, creatividad, ingredientes de calidad, dedicación, y, fundamentalmente, cariño, mucho cariño?! No tendría sentido alguno.

A mi juicio, enseñar a comunicarse en las lenguas española y francesa de modo conjunto, tomando como base la motivación positiva sustentada en la herramienta del álbum ilustrado, permite experimentar y comprender aspectos de la vida en general acariciando el aprendizaje mediante la palabra escrita, la voz y la imagen como pinceles para dibujar historias cargadas de emociones que despiertan en los más pequeños el goce por educarse para ser más felices.

*«Una prueba de lo acertado de la intervención educativa es la felicidad del niño»*

*(María Montessori)*

# **ANEXOS**

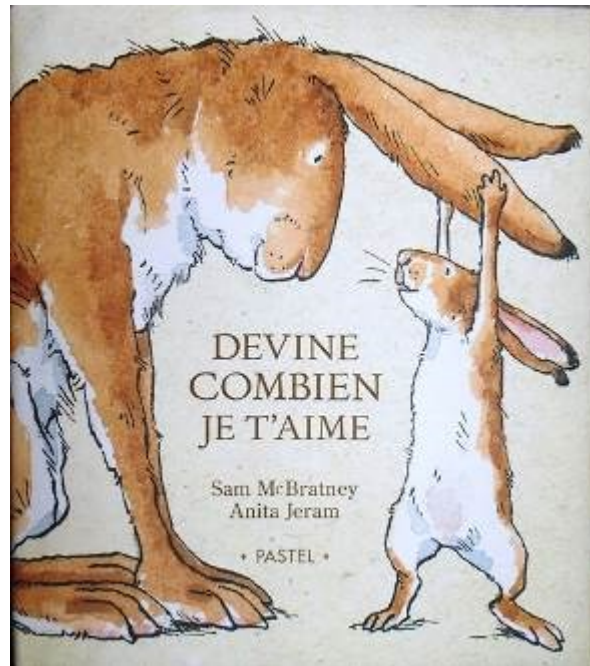
## Anexo I

Imágenes tomadas de Cactus, N. y Muñiz, J.: «*Comino*», Libre Albedrío



## Anexo II

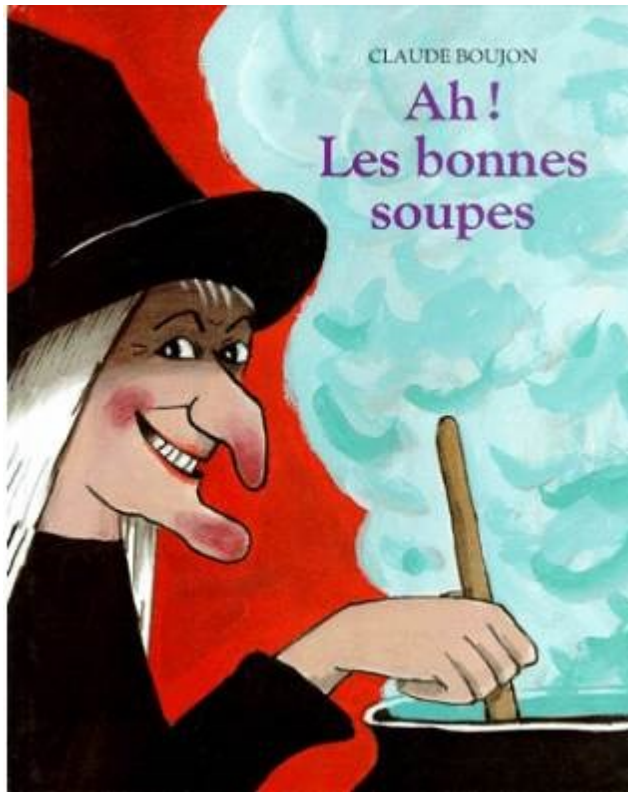
Imágenes tomadas de Jeram, A. y McBratney, S.: «*Devine combien je t'aime*», Pastel





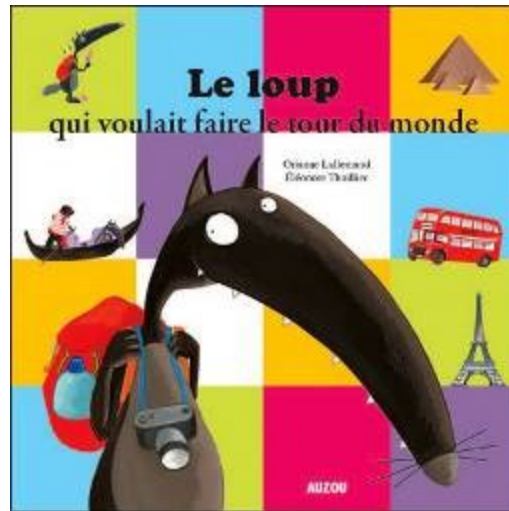
### Anexo III

Imágenes tomadas de Boujon, C.: «Ah! Les bonnes soupes», L'ecole des loisirs



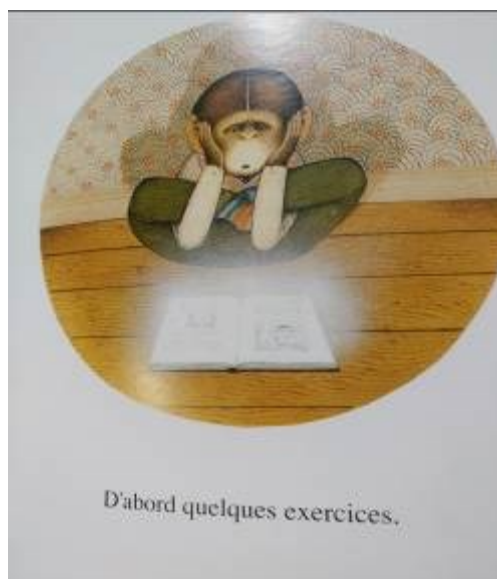
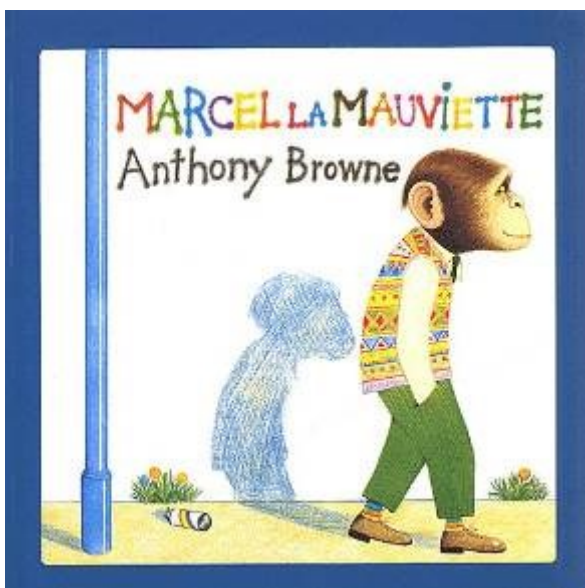
## Anexo IV

Imágenes tomadas de Thuillier, E. : *Le loup qui voulait faire le tour du monde*, Auzou



Anexo V

Imágenes tomadas de Browne, A.: *Marcel la mauviette*. Kaléidoscope.



## Anexo VI

Imágenes tomadas de Sendak, M.: Max et les maximonstres, L'ecole des loisirs

### MAX ET LES MAXIMONSTRES



HISTOIRE ET ILLUSTRATIONS DE MAURICE SENDAK

D'abord un arbre,  
puis deux, puis trois,



Les Maximonstres roulaient  
des yeux terribles,  
ils poussaient de terribles cris,



## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Altisen, C. J. (2002). *Sinopsis de Obsequio. Alfabetización Visual*. Buenos Aires: Libros en Red.
- Boujon, A. (1994). *Ah! Les bonnes soupes*. Paris: L'ecole des loisirs.
- Browne, A. (1991). *Marcel la mauviette*. Paris : Kaléidoscope.
- Cactus, N. y Muñiz, J. (2015) *Comino*. Salamanca: Libre Albedrío Editorial.
- Chartier, R. (2010). «Aprender a leer, leer para aprender». *Nuevo mundo, mundos Nuevos*, 10, págs. 1-25. DOI : 10.4000/nuevomundo.58621
- Colomer, T. y Fraire, I. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México D.F.: FCE-Fondo de cultura económica.
- Dussel, I., & Southwell, M. (2009). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. *El monitor*, 13.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU press.
- Lacasa, P. (2010). Entrevista a Henry Jenkins. Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones. *Cuadernos de pedagogía*, (398), 52-56
- Lallemand, O. y Thuillier, E. (2013). *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Paris : éditions Auzou.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks*. New York: RoutledgeFalmer.
- Marina, J. y De La Válgoma, M. (2007). *La magia de leer*. Barcelona: DeBolsillo.
- Mendoza Fillola, A. (1996). El intertexto lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 5, págs. 265-288.
- McBrathey, S. y Jeram, A. (2004). *Devine combien je t'aime*. Italia : Pastel.
- M. Nikolajeva y C. Scott. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Rojas, L. (2010). La fuerza del optimismo. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Sendak, M. (1991). *Max et les Maximonstres*. Francia : L'ecole des loisirs.

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

Zulandt Kiefer, Bárbara. (1982). *The response of primary children to picture books*. Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía. Ohio: The Ohio State University.