



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**EL POTENCIAL DEL LIBRO-ÁLBUM EN CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA PARA NIÑOS**

**ANDRES FELIPE BUITRAGO RODRIGUEZ**

Foz do Iguaçu  
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

## **EL POTENCIAL DEL LIBRO-ÁLBUM EN CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS**

**ANDRES FELIPE BUITRAGO RODRIGUEZ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof. Dra. Miriam C. Garcia Rosa  
Co-orientadora: Prof. Dra. Mariana Cortez

Foz do Iguaçu  
2025

ANDRES FELIPE BUITRAGO RODRIGUEZ

**EL POTENCIAL DEL LIBRO-ÁLBUM EN CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA PARA NIÑOS**

**ANDRES FELIPE BUITRAGO RODRIGUEZ**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto Latino-Americano  
de Arte, Cultura e História da Universidade  
Federal da Integração Latino-Americana,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Licenciatura em Letras - Espanhol e  
Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Miriam Garcia Rosa  
Co-orientadora: Mariana Cortez

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dra. Miriam Cristiany Garcia Rosa  
UNILA

---

Co-orientadora: Prof. Dra. Mariana Cortez  
UNILA

---

Prof. Dra. Gretel Eres Fernández  
USP

---

Prof. Dra. Maria Eta Vieira  
UNILA

Foz do Iguaçu, 04 de agosto de 2025

## TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): ANDRES FELIPE BUITRAGO RODRIGUEZ  
Curso: LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tipo de Documento

- |                        |  |
|------------------------|--|
| (.....) graduação      | (.....) artigo   |
| (.....) especialização | <input checked="" type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso |
| (.....) mestrado       | (.....) monografia   |
| (.....) doutorado      | (.....) dissertação  |
|                        | (.....) tese   |
|                        | (.....) CD/DVD – obras audiovisuais                                |
|                        | (.....) _____  |

Título do trabalho acadêmico: EL POTENCIAL DEL LIBRO ALBUM EN CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS

Nome do orientador(a): Prof. Miriam Cristiany Garcia Rosa

Data da Defesa: \_\_04\_\_/\_08\_\_/2025

### Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca

Latino- Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported**.direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do

Foz do Iguaçu, \_04\_ de Agosto\_ de 2025

Dedico este trabajo a mi sobrina Maria José Sosa Buitrago, con todo mi corazón. Recuerda que siempre podemos ir un poquito más allá de donde parece que no podemos. A ella y a todas las personas que hicieron parte de este bello y desafiante proceso de formación académica y personal. Cada palabra de ánimo, cada ayuda, dificultad y solución que aparecieron en el camino nunca fueron por acaso. Nunca fueron en vano. Que Dios y la Vida les regresen el triple de la alegría y aprendizaje que me facilitaron.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por la fortaleza y por abrir los caminos, a pesar de los días y noches de tan poca fe y desaliento. Por siempre direccionar mis pasos hacia el misterio de su Amor. Gracias a mi madre Rubiela Rodríguez, mi padre Dario Buitrago y a mi hermana Jenny Cristina por creer y aprender junto a mí en esa difícil tarea de conocernos, aceptarnos y amarnos. Que el cariño y la paciencia mutua nos siga refinando. Muchísimas gracias a mis tías María, Amanda, Mery e Isabel y a todos/as mis primos/as con quienes he podido compartir.

A todos mis amigos y amigas por su calidez y compañía, "legión de ángeles clandestinos", como diría Gómez Jattin. A Armando que en la próxima nos vemos. A Fidel por las invaluables horas de escucha y su sentido del humor. A mi hermano Joaquín. A mis bellxs compas Pipe y Sebas, Jairíto, Mao, Cindy y Lizz ... A ti Vale, por supuesto, por tu gran ayuda y persona. A todos los maravillosos seres humanos que más recientemente se juntaron al camino pero no menos importantes, Paula Suárez, David Méndez., Abi Quintanilla., Marcelo Marinho, Giane Lessa, Samarys Cruz, y a todos/as quienes me acompañaron en esta aventura para hacerlo posible.

Agradezco a cada uno de los/las profes de quienes aprendí y sigo aprendiendo mucho. Por su calidad humana, entrega, y pasión por lo que hacen. A Carlos Latorre, por su palabra y apoyo desde el I.N.E.M. A todos y todas por su vocación y por persistir a contracorriente de un mundo difícil. A todas las personas de la universidad y de este hermoso país que guardo en mi corazón.

Finalmente, muchísimas gracias a mis orientadoras Miriam Garcia Rosa y Mariana Cortez por su profesionalismo y su ayuda esencial en esta fase final de mi curso. Por la dedicación, aprendizajes y crecimiento que su acompañamiento implicó para mí. También agradezco mucho a las profesoras Maria Eta Vieira y Gretel Eres Fernandez por su conocimiento, tiempo y disposición en este paso decisivo de mi vida.

A todos y todas ustedes infinita gratitud. Que Deus continue abençoando vocês.

“Por el amor, que nos deja ver a los otros como los ve la divinidad”

**Jorge Luis Borges**

BUITRAGO RODRÍGUEZ, Andrés. F. **O potencial do livro ilustrado na aula de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2025. 105 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2025

## RESUMO

Este trabalho investiga o potencial do livro ilustrado como recurso didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) para crianças (ELEC), com foco no contexto brasileiro. Partindo das dificuldades históricas e estruturais no ensino de ELEC no Brasil, especialmente no âmbito escolar público, o estudo propõe o livro ilustrado (“libro-álbum” em espanhol) como uma alternativa que, por suas características formais, pode ser bem aproveitado para promover uma aprendizagem significativa da língua-alvo e reflexões socioculturais ao redor desta. Os objetivos principais incluem: (1) analisar as características estéticas e literárias do livro ilustrado; (2) apresentar sua relação com os letramentos (literário, crítico e multiletramentos); (3) fundamentar seu uso a partir de teorias do desenvolvimento infantil (Piaget, Vygotsky, Bruner) e do antecedente metodológico de Amos Comenius; (4) relacionar alguns pressupostos acadêmicos sobre a leitura do livro ilustrado cotejando-os com o contexto de ELEC e (5) propor uma sequência didática baseada no livro *Eloísa y los bichos* (2009) de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng, que dê conta dos objetivos anteriores. A metodologia adotada é qualitativa e exploratória, com revisão bibliográfica de autores como Sipe (1998), Colomer (2005), Santaella (2012) e Kleiman (2012), além de teóricos da educação como Krashen (1982) e Bruner (1984). O trabalho destaca a transmediação (Sipe) como processo chave para a leitura do livro-álbum, em que texto e imagem geram significados interdependentes. A proposta didática final, organizada em pré-leitura, leitura e pós-leitura, demonstra como o gênero pode facilitar a aquisição linguística e abordar temas como alteridade, acolhimento e inclusive migração. Os resultados indicam que o livro-álbum, por sua natureza multimodal e narrativa, é um recurso eficaz para: (1) estimular o interesse pela língua e cultura hispânica; (2) desenvolver habilidades críticas e emocionais; e (3) servir como material autêntico complementar aos livros didáticos. Conclui-se que sua integração ao ensino de ELEC pode enriquecer práticas pedagógicas, alinhando-se a perspectivas contemporâneas de letramento e inclusão.

**Palavras-chave:** Livro ilustrado; Espanhol como língua estrangeira (ELE); Ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças (ELEC); Letramento; Transmediação.

BUITRAGO RODRÍGUEZ, Andrés. F. **El potencial del libro-álbum en clase de español como lengua extranjera para niños**. 2025. 105 páginas. Trabajo de conclusión de curso (Graduação em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2025

## RESUMEN

Este trabajo investiga el potencial del libro-álbum como recurso didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) para niños (ELEN), con foco en el contexto brasileño. Partiendo de las dificultades históricas y estructurales en la enseñanza de ELEN en Brasil, especialmente en el ámbito escolar público, el estudio propone el libro-álbum como una alternativa que, por sus características formales, puede ser bien aprovechada para promover un aprendizaje significativo de la lengua-meta y reflexiones socioculturales en torno a esta. Los objetivos principales incluyen: (1) analizar las características estéticas y literarias del libro-álbum; (2) presentar su relación con las literacidades (literaria, crítica y multiliteracidades); (3) fundamentar su uso a partir de teorías del desarrollo infantil (Piaget, Vygotsky, Bruner) y del antecedente metodológico de Amos Comenius; (4) relacionar algunos presupuestos académicos sobre la lectura del libro-álbum cotejándolos con el contexto de ELEN y (5) proponer una secuencia didáctica basada en el libro *Eloísa y los bichos* (2009) de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, que dé cuenta de los objetivos anteriores. La metodología adoptada es cualitativa y exploratoria, con revisión bibliográfica de autores como Sipe (1998), Colomer (2005), Santaella (2012) e Kleiman (2012), además de teóricos de la educación como Krashen (1982) y Bruner (1984). El trabajo destaca la transmediación (Sipe) como proceso clave para la lectura del libro-álbum, en que texto e imagen generan significados interdependientes. La propuesta didáctica final, organizada en prelectura, lectura y poslectura, demuestra cómo el género puede facilitar la adquisición lingüística y abordar temas como alteridad, acogida e incluso migración. Los resultados indican que el libro-álbum, por su naturaleza multimodal y narrativa, es un recurso eficaz para: (1) estimular el interés por la lengua y cultura hispánica; (2) desarrollar habilidades críticas y emocionales; y (3) servir como material auténtico complementario a los libros didácticos. Se concluye que su integración a la enseñanza de ELEN puede enriquecer las prácticas pedagógicas, alineándose a perspectivas contemporáneas de literacidad e inclusión.

**Palabras clave:** Libro-álbum; Español como lengua extranjera (ELE); Enseñanza de español como lengua extranjera para niños (ELEN); Literacidad; Transmediación.

## Lista de Cuadros

Cuadro 1. Cuadro comparativo entre libro-álbum y formatos semejantes.....	22
Cuadro 2. Paráfrasis de las definiciones peircianas.....	75
Cuadro 3. Explicación de la propuesta preliminar de tríada.....	80

## Lista de Figuras

Figura 1. Página del libro de Amos Comenius Orbis sensualium pictus.....	25
Figura 2. Página del libro A little pretty pocket-book.....	27
Figura 3. Página del libro A book of nonsense.....	28
Figura 4. Página del libro de James Stevenson We can't sleep.....	35
Figura 5. Página del libro de Tao te Ching.....	36
Figura 6. Página del libro Where the Wild Things Are de Maurice Sendak.....	37
Figura 7. Página del libro Leonardo I Codici de Leonardo Davinci.....	38
Figura 8. Ekphrasis de Mariko Sumikura.....	38
Figura 9. Portada de libro titulada El Periódico de María Ramírez.....	39
Figura 10. Imágen de tipografía pictorizada.....	40
Figura 11. Imágen de mural intervenido.....	40
Figura 12. Imágen de Molde del cuerpo humano de fomi para niños.....	41
Figura 13. Imágen del libro Zoo de Anthony Brown.....	44
Figura 14. Imágen del libro El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch.....	45
Figura 15. Imágen del libro Mi hermano de Anthony Brown.....	45
Figura 16. Imágen del libro Breasts de Genichiro Yagyu.....	45
Figura 17. Imágen del libro Malvado Conejito de Jeanne Willis y Tony Ross.....	46
Figura 18. Imágen del libro Willy the Wimp de Anthony Browne.....	46
Figura 19. Imágen del libro Sobre los mamíferos - una guía para niños de Cathryn Sill e John Sill.....	47
Figura 20. Imágen del libro Elmer de David McKee.....	47
Figura 21. Portada del libro A turma do Pererê de Ziraldo.....	48
Figura 22. Triada semiótica de Peirce.....	75
Figura 23. Tríadas propuestas por Sipe, para explicar el proceso de comprensión de cada signo (linguístico, imagético).....	77
Figura. 24 Tríada propuesta por Sipe, “del sistema de signos de las palabras al sistema de signos de las imágenes”.....	78
Figura. 25 Tríada propuesta por Sipe, “del sistema de signos de las imagenes al sistema de signos de las palabras”.....	78
Figura. 26 Propuesta de Triada.....	80
Figura 27. Dinámica de trabajo para uso de libro-álbum para la clase de ELEN.	83

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>13</b>
<b>1. El Libro-Álbum: Definición, Historia y Lenguajes.....</b>	<b>18</b>
1.1 Definición de libro álbum.....	18
1.2 Historia del libro-álbum.....	23
1.2.1 Las tecnologías y avances hacia el libro-álbum contemporáneo.....	27
1.3 Diferencias entre imágenes y palabras en el libro-álbum.....	30
1.4 Relaciones, modos referenciales y vínculos entre imagen y texto.....	35
1.4.1. Relaciones sintácticas.....	36
1.4.2. Relaciones semánticas.....	41
1.4.3. Relaciones pragmáticas.....	42
1.4.4. Vínculos entre códigos: semejanza, indicio y convención.....	44
<b>2. Fundamentos Teóricos en la Enseñanza de ELE para Niños.....</b>	<b>49</b>
2.1 El libro-álbum como práctica de literacidad.....	49
2.2. Tipos de literacidad en el libro-álbum.....	50
2.2.1. Literacidad Literaria.....	50
2.2.2. Multiliteracidad:.....	52
2.2.3. Literacidad Crítica.....	53
2.3. Teorías de aprendizaje y del desarrollo infantil.....	55
2.3.1 Sobre la teoría del conductismo.....	55
2.3.2. Sobre las teorías y enfoques psicogenéticos.....	57
2.3.3. Piaget y las etapas del desarrollo.....	58
2.3.4. Lev Vigotsky y las zonas de desarrollo.....	62
2.3.5 Jerome Bruner.....	65
2.4. El uso metodológico de las imágenes para la enseñanza de ELEN.....	70
2.4.1 El método de Amos Comenius para la enseñanza de LE y su relación con el libro-álbum.....	71
<b>3. La Transmediación, una forma de entender la lectura del libro-álbum.....</b>	<b>73</b>
3.1. Dinámica peirciana y construcción de significado.....	76
3.2. La aplicación al aprendizaje de Español como Lengua Extranjera para Niños (ELEN).....	81
<b>Consideraciones Finales.....</b>	<b>86</b>
<b>Apéndice: UNIDAD DIDÁCTICA.....</b>	<b>93</b>

## Introducción

Inmersos en un momento histórico marcado por vertiginosos cambios económicos, políticos y sociales singulares, hoy somos testigos de necesidades educativas cada vez más específicas. Las interacciones interculturales amplificadas por el avance tecnológico, los flujos migratorios a grande y pequeña escala, entre otros elementos del mundo globalizado en curso, revelan escenarios puntuales en los que la urgencia de reflexión, estrategias y acciones en educación se hacen evidentes. Un ejemplo de esto se observa en el panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil (en adelante ELE), específicamente en la enseñanza de ELE para niños (en adelante ELEN); marco referencial del presente trabajo. A pesar de la creciente oferta e interés por la enseñanza de esta lengua en el país, especialmente en algunas escuelas particulares (Rinaldi, 2011), existen factores que han obstaculizado un mayor alcance de esa oferta pedagógica en el sistema escolar público. Situación que se ve reflejada en los niveles investigación, debate y propuestas asociadas a la enseñanza de ELEN.

De razones geopolíticas de antaño a decisiones administrativas gubernamentales de turno (estaduales/federales), la presencia del español como LE en el sistema educativo de Brasil usualmente se ha visto comprometida y condicionada. Desde muy temprano (del año 1500 en adelante) algunas de esas dificultades se fueron gestando con la intención de consolidar la idea moderna de país, es decir, de establecer un idioma oficial a la vez que se evitaba a modo de glotofagia la coexistencia de otras lenguas. Más adelante se sumarían otras cuestiones como la valorización tradicional e ideológica de algunos idiomas extranjeros con más 'prestigio' que el Español, entre otros factores que afectarían ese estatus en el ámbito de enseñanza de las LE (Leffa, 2016).

A pesar de compartir un pasado cultural y de la obvia proximidad geográfica con países hispanohablantes, el español rara vez ha ocupado un lugar destacado como interés de aprendizaje en Brasil. Un ejemplo de esto se observa en el estancamiento que se dio posterior a la época del llamado boom y la Ley de

español. Rezago patente en la revocación de la Ley 11.161/2005<sup>1</sup>, sin mencionar otras decisiones administrativas (prohibiciones) y consecuencias de talante político-lingüístico que históricamente resultaron en la disminución o restricción de su enseñanza (Rinaldi, 2011, p. 24). Además de dicho panorama, Simone Rinaldi también indica al menos cuatro razones estructurales que explican en buena parte la carencia investigativa actual, de oferta y acciones pedagógicas en este campo particular que se han dado diacrónicamente. Dichas razones son: 1) la ausencia de "directrices oficiales" que regulen y garanticen tanto calidad como un profesionalismo coherente para la enseñanza de español en primaria; 2) la desconfianza de efectividad de una segunda lengua en contexto escolar en contraste con una escuela de idiomas; 3) la inexistencia de cursos de formación específica de profesores de ELEN; y 4) la obligatoriedad de la enseñanza de idiomas solo desde el 6° año en adelante (Rinaldi, 2011, p. 29,30).

No obstante, a pesar de estas dificultades es crucial no desistir e insistir en explorar alternativas que enriquezcan la pesquisa y la acción en esta área particular. En otras palabras, promover estudios y propuestas que, además de promover una enseñanza de la lengua española de forma más pragmática e integral en la clase, también incentiven reflexiones en el ámbito científico de la lingüística aplicada y la formación de maestros de ELE que quieran actuar en primaria. En este sentido, el presente ejercicio busca a través del análisis del libro-álbum<sup>2</sup> (género de la literatura infantil), sumarse a reflexiones discursivas y metodológico-didácticas que contribuyan a un aprendizaje más rico de esta segunda lengua para niños. Mediante un breve análisis del mencionado género, sus características formales, estético-literarias y sus posibles mediaciones dentro de clase, en las siguientes páginas se espera mostrar cómo este tipo de texto puede ser una alternativa bastante útil en el propósito de ofrecer un acceso transdisciplinar de conocimientos lingüísticos y culturales del español en los primeros años de escuela.

Considerando que el libro didáctico (en adelante LD) suele ser el material más empleado en las clases de lengua extranjera (LE) —y que, en ocasiones, presenta problemas de "inadecuación o insuficiencia" para el público infantil (Eres

---

<sup>1</sup> La Ley 11.161 publicada el 8 de agosto de 2005 especificaba la obligatoriedad de la inclusión de la disciplina de lengua española en los establecimientos de enseñanza de educación media.

<sup>2</sup> Género textual correspondiente a la literatura infantil que será analizado a lo largo del presente trabajo.

Fernández; Rinaldi, 2009, p. 360, traducción nuestra)—, surge la inquietud de explorar otros recursos complementarios. Parte de esta observación se justifica ante la escasa presencia de lo literario infantojuvenil en los LD, muchas veces reducida a meros recortes. Frente a esto, el libro-álbum se presta como un objeto cultural auténtico cuyo potencial didáctico podría no solo enriquecer, sino incluso servir de relevo en el trabajo realizado con los LD de LE.

Este trabajo se justifica en primer lugar por el impacto social según el contexto multi/transcultural brasileño. Dado el perfil geográfico de Brasil, rodeado de países hispanohablantes, y su aspecto demográfico históricamente caracterizado por una amplia afluencia migratoria, hoy más que antes resulta urgente trabajar por una formación lingüística en LE que promueva la integración humanística y democrática. Estadísticas como las de la OBMigra -Observatório das migrações internacionais (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023), sin contar estudios y cifras anteriores así lo demuestran. Estos datos dejan ver la gran cantidad de niños de habla hispana y otras lenguas (guaraní, creole haitiano, entre otras) que desde el 2020 han llegado al país y se inscriben en distintas escuelas públicas a lo largo del territorio nacional (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023). Además de las cifras, esta situación también se confirma en la cotidianidad de ciertos escenarios de estados como Amazonas, Roraima, Curitiba o São Paulo, entre otros. Es por esto que, en el contexto de la enseñanza de ELE para niños, pensar el uso de producciones culturales como el del género literario libro-álbum en español, lejos de considerarse como un mero material adicional de clase, se ajusta en una postura política definida. Postura orientada no solo a las comprensiones léxico-gramaticales, sino, ante todo, a desarrollar el interés por la cultura y lengua del Otro, incentivar el ejercicio de la alteridad y motivar la deconstrucción de imaginarios xenófobos.

Otro de los puntos en los que esta investigación puede aportar está en el ámbito humanístico-pedagógico. Esto es, promoviendo el pensamiento crítico y la valorización de otros conocimientos importantes asociados a las lecturas de mundo de los estudiantes. De acuerdo con Paulo Freire en su texto sobre *La importancia del acto de leer* (1989), el aprendizaje de habilidades alfabetizantes como la lectura y escritura no debe estar dissociada de una mirada crítica del mundo. Al respecto creemos que esto también se aplica al aprendizaje de una lengua distinta a la materna. Al aprovechar los conocimientos y las interpretaciones del mundo que los

niños ya poseen en su lengua materna, el uso del libro-álbum se presenta como una estrategia eficaz para la enseñanza y el aprendizaje del español. Esto no solo facilita la creación de puentes inter y translingüísticos que conectan a los niños con los marcos culturales de otra lengua, sino que también permite una aproximación agradable al español, fomentando la emoción por el descubrimiento y el aprendizaje, a la vez que se abordan dimensiones emocionales y sociales relacionadas con la alteridad.

Luego, alrededor los aspectos formales del libro-álbum en la clase de ELE en primaria, este trabajo busca sumar al campo de la Lingüística Aplicada, demostrando de qué manera(s) dicho género se podría trabajar como material didáctico complementario o alternativo al LD. Esto, sin desaprovechar ni invisibilizar los rasgos particulares multisemióticos y discursivo-literarios del libro-álbum. Al valernos de algunas perspectivas teóricas y a través de una experiencia aplicada al contexto escolar brasileño, en las siguientes páginas se espera ofrecer un ejemplo argumentado que germine en más ideas para actuales y futuros profesionales en la enseñanza de ELEN.

Finalmente, al considerar la literatura como un derecho (Cândido, 2011), sostenemos que su integración en la enseñanza de ELE constituye una herramienta clave para la formación ciudadana. Esta perspectiva, alineada con derechos como la educación y la identidad, justifica su presencia en el ámbito escolar y en la clase de español, aportando beneficios que trascienden el enfoque estrictamente lingüístico y disciplinar, y que no se reducen a logros individuales. En este marco, la literatura infantil —por ejemplo, el libro-álbum— trasciende su función pedagógica y se convierte en un espacio donde lo individual se vincula con lo social, promoviendo el diálogo intercultural y una conciencia democrática basada en el reconocimiento del Otro.

A partir del objetivo (principal) de **observar cómo las características estéticas y literarias del libro-álbum son un potencial apropiado para la enseñanza/aprendizaje de ELEN**, este trabajo tiene como objetivos específicos:

- Definir los aspectos históricos y formales del libro-álbum
- Cotejar el libro-álbum en relación a la(s) literacidad(es) que se vinculan con las particularidades de este género.

- Revisar el marco teórico vinculado a la pedagogía de enseñanza/aprendizaje de ELEN.
- Proponer una secuencia didáctica con el libro-álbum Eloísa y los bichos, de Jairo Buitrago y Rafael Yokteng (2009), con el fin de observar las potencialidades didácticas, emotivas, lúdicas, latentes en este género, pensando el contexto pedagógico de la enseñanza de una LE.

## Metodología

Pensando en las características que plantean Bogdan y Biklen sobre la investigación, es decir, sobre el tipo de pesquisa que implica la "obtención de datos descriptivos, obtenidos en el contacto directo del investigador con la situación estudiada" (1982, *apud* André y Lüdke, 1986, p.13, traducción nuestra)<sup>3</sup>, la naturaleza de esta pesquisa se define de tipo cualitativo. También, en relación con los objetivos, es posible perfilarla como una pesquisa exploratoria ya que obedece al propósito de potenciar ideas y al "descubrimiento de intuiciones"<sup>4</sup> sobre el tema investigado, al mismo tiempo que se consideran los "más variados aspectos relativos al hecho estudiado" (Gil, 2002, p.41, traducción nuestra). Las fuentes para indagar y desarrollar este trabajo serán netamente bibliográficas o como menciona Gil, "Fuentes de papel"<sup>5</sup> (2002, p.43, traducción nuestra).

El trabajo se inició con una revisión introductoria sobre la enseñanza de ELE en Brasil, enfocándose específicamente en el contexto de la educación primaria. Este acercamiento permitió identificar vacíos académicos y factores estructurales -jurídicos, políticos y pedagógicos- que históricamente han limitado el desarrollo de esta disciplina en el país. Esta contextualización sentó las bases para justificar la necesidad de explorar alternativas didácticas innovadoras.

En coherencia con los objetivos planteados, la investigación se estructuró en cuatro partes fundamentales. La primera parte está dedicada al análisis histórico y formal del libro-álbum como género literario, examinando sus características distintivas (relación texto-imagen, narratividad, diseño integral) sin perder de vista su

<sup>3</sup> "a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada" (Bogdan y Biklen, 1982, *apud* André y Lüdke, 1986). En adelante todas las traducciones serán libres, es decir nuestras.

<sup>4</sup> "idéias ou a descoberta de intuições" (Gil, 2002, p.41)

<sup>5</sup> "Fontes de papel"(Gil, 2002, p.43)

potencial como recurso pedagógico. Este apartado establece las bases conceptuales del objeto de estudio.

La segunda sección inicia explorando la relación entre el libro-álbum y los procesos de literacidad en el ámbito escolar, particularmente desde las perspectivas de la literacidad literaria, crítica y multiliteracidad. En seguida, se revisan teorías del desarrollo y aprendizaje infantil (constructivismo, zonas de desarrollo próximo, modos de representación, etc), que además de estimar pertinentes para enseñanza de ELE para niños, dialogan con la unidad didáctica propuesta. Finalmente, se revisa el antecedente metodológico y pionero de Amos Comenius (1658) sobre el uso didáctico de imágenes para la enseñanza de lenguas extranjeras, el cual también se vincula con el uso del libro-álbum en clase de ELEN.

La tercera sección examina la teoría de la transmediación propuesta por Lawrence Sipe (1998) para explicar los procesos semióticos en la interpretación de este género. Finalmente, se adaptan estos planteamientos al contexto específico de la enseñanza de ELEN, proponiendo un marco teórico-metodológico aplicable al aula.

Como culminación del proceso investigativo, se presenta una unidad didáctica concreta que materializa los postulados teóricos anteriores. Esta propuesta pedagógica, centrada en el libro-álbum *Eloísa y los bichos* (2009), demuestra cómo este recurso puede funcionar como material auténtico para la enseñanza de español, aprovechando sus potencialidades lingüísticas, literarias y socioculturales en el contexto brasileño.

Finalmente, el trabajo cierra con las consideraciones finales, donde se integran los hallazgos teóricos con las posibilidades prácticas reveladas por la unidad didáctica, destacando las contribuciones de la investigación y sugiriendo líneas futuras de trabajo.

## **1. El Libro-Álbum: Definición, Historia y Lenguajes**

### **1.1 Definición de libro álbum**

Emplear nombres que nos permitan diferenciar los diversos tipos de textos presentes en nuestra vida (escuela, casa, trabajo, calle, mercado, etc.), suele ser

algo tan común como a veces sobreentendido. Aunque para algunos reconocer un género textual pueda parecer una acción común y corriente, lo cierto es que corresponde a un ejercicio de la literacidad que se construye a lo largo de la vida y en diferentes instancias (casa, escuela, trabajo, etc). En la escuela, por ejemplo, se nos enseñan, a partir de algunos rasgos muy generalizantes, a clasificar los diversos tipos<sup>6</sup> de texto que hacen parte de nuestro mundo biosocial pragmático (noticia, señales de tránsito, anuncios o facturas...), así como aquellos textos que se relacionan al mundo subjetivo de la imaginación y la ficción (cuento, mitos, novela, poema). Desafortunadamente, muchas veces esa presentación se da de una forma descuidada, con distinciones superficiales entre un género y otro, o, en algunas circunstancias, ubicando indiscriminadamente diversos tipos de texto bajo un mismo tipo. Así, comprendiendo que el reconocimiento de parámetros específicos en los diferentes géneros textuales está mediado por un aprendizaje en contexto de literacidad (o *letramento* en portugués), y que en la escuela no siempre se llega a profundizar sobre cuestiones puntuales de cada género, creemos que revisar las especificidades del libro-álbum aquí se torna más que necesario.

Como lo revisa Marta Larragueta Arribas (2021), el vocablo que designa este tipo de texto implica ciertas dificultades relacionadas a una falta de consenso. En el mundo anglosajón, por ejemplo, donde se gestaron avances cruciales para el actual desarrollo conceptual de este género, se observa más de una opción de significante (*picturebook*, *picture book*, o *picture-book*). En ocasiones esas alternativas tratan de justificarse desde un sentido etimológico y en ocasiones no. Así como se explica que la elección de la “palabra compuesta” *picturebook* es coherente con la idea de amalgama indisoluble entre texto e imagen (Wolfenbarger y Sipe, 2007, *apud* Larragueta Arribas, 2021, p.7), en otras ocasiones el uso de un nombre u otro, es un asunto local de predilección académica (ej. investigadores de Reino Unido vs. los de Estados Unidos).

Parte de esa situación también se observa en el contexto hispanohablante donde no siempre existe unanimidad. Como resultado de una tarea traductora, los significantes que más se han acuñado para el género son “libro álbum”,

---

<sup>6</sup> Cabe aclarar que en este trabajo utilizamos las expresiones “tipo de texto” y “género textual” como sinónimas. Siempre que aquí utilizamos ‘tipo de texto’, no es en el sentido que diferencia Marcuschi (2008) entre tipo de texto y género textual.

“libro-álbum”, “álbum” o “álbum ilustrado”. Alternativas de nombre que al ser revisadas con más detalle, acaban por expresar con mayor o menor claridad la idea que implica dicho género textual. (Taberner Sala, Consejo Pano, Calvo Valios, 2015, p.7). En el presente trabajo, optamos por la palabra libro-álbum no solo por recoger “la idea de imagen y texto vinculados al libro”, sino también por ser un término ampliamente empleado en las reflexiones de importantes investigadoras del campo como Teresa Colomer, Bettina Kümmerling-Meibauer, M<sup>a</sup> Cecilia Silva-Díaz, entre otros (Taberner Sala, Consejo Pano, Calvo Valios, 2015, p.7).

Al igual que su nombre, la definición del libro-álbum también suele ser una tarea compleja y escurridiza, en especial si se piensa en términos de una concepción definitiva o universal. A pesar de tener una “idiosincrasia particular” y aspectos propios que lo delimitan, el libro-álbum también se destaca por presentar matices liminales que desembocan en descripciones más o menos cambiantes según el “enfoque utilizado: público receptor, particularidades estéticas, particularidades literarias” o [...] “soporte material, etc.” (Lagarreta Arribas, 2021, p. 158). Es en ese sentido que, autoras como Barbara Bader optan por una definición más abierta al decir que:

[un] libro-álbum es texto, ilustraciones, diseño total; un artículo de confección y un producto comercial; un documento social, cultural, histórico; y, sobre todo, una experiencia para un niño, Como forma de arte, se basa en la interdependencia de las imágenes y las palabras, en la visualización simultánea de dos páginas y en el dramatismo de pasar de página. En sus propios términos, sus posibilidades son ilimitadas. (Bader, 1976, p. 1, *apud* Larragueta Arribas, 2021, p. 158).

Ahora bien , considerando que otros textos dirigidos al público infantil pueden coincidir en un uso parecido de ilustraciones (aunque sea con dinámicas e intenciones diferentes), en tener formatos cercanos, o en ser un producto comercial-cultural, es importante identificar los rasgos combinatorios más distintivos, por no decir exclusivos del libro-álbum en relación a otras clases de texto. Al respecto, Uri Shulevitz, reconocido autor e ilustrador polaco de libros infantiles, extiende mejor el asunto. En su texto “¿Qué es un libro-álbum?” (2005), señala que una de las confusiones más comunes se presentan con los libros de cuentos diseñados o readaptados con ilustraciones, las cuales a pesar de ser muy bien elaboradas y sobresalientes pueden ser prescindibles. Estos libros de cuentos, sean

con/sin recursos imagéticos, giran entorno a una anécdota que **"se narra con palabras"** y que **"puede ser perfectamente entendida sin las ilustraciones"**, en comparación con el libro-álbum donde "las palabras no se sostienen por sí solas" y mantienen una particular e inexorable relación simbiótica con el lenguaje visual (Shulevitz, 2005, p.9-10, el resaltado es nuestro). Dicho de otro modo, en el libro-álbum, las imágenes, además de imprescindibles, funcionan en una vinculación mutua con las palabras, garantizando la cohesión y coherencia narrativa, además de colaborar con otros factores pragmáticos del texto como la intertextualidad, la informatividad o situacionalidad, etc. Es preciso señalar que es esta característica, en la que coinciden la mayoría de definiciones existentes para éste género; la inextricable fusión o "interdependencia de palabras e imágenes" (Larragueta Arribas, 2021, p. 158). En conclusión, mientras que en un libro ilustrado la estructura esencial es el lenguaje verbal, en el libro-álbum el peso narrativo primordial recae en el lenguaje visual. El desarrollo y marco diegético en una obra de este tipo siempre estará en la secuencia e interrelación de las imágenes que la integran y su capacidad de contar una historia, otro elemento distintivo del libro-álbum.

Teniendo en cuenta que en el mercado editorial para el público infantil existen otras producciones con una relación estrecha entre la imagen y el lenguaje verbal, hacer la distinción de lo narrativo resulta necesario y oportuno. Poemas ilustrados, glosarios o diccionarios ilustrados, alfabetos o libros de números, entre muchos más, son ejemplos de obras que se tienden a catalogar indiscriminadamente como libro-álbum, pero que en esencia no lo son. Al respecto Kenneth Marantz afirma categórico: "Todos los libros-álbum narran cuentos" (2005, p.19), solo que no de la forma tradicional exclusivamente escrita. Los cuentos o historias que se narran en este formato son de extensión breve, están orientados generalmente al público infantil y sobre todo, se narran o leen con el ritmo e interdependencia visual-verbal mencionado anteriormente. También sobre esa distinción, las autoras Maria Nikolajeva y Carole Scott (2006) traen a colación la tipología propuesta por Torben Gregersen quien la divide en:

- (a) el libro de exposición: diccionario ilustrado (no narrativo)
- (b) narración visual: sin palabras o con muy pocas palabras

(c) el libro-álbum o libro de cuentos ilustrado: el texto y las imágenes tienen la misma importancia

(d) el libro ilustrado: el texto puede existir de forma independiente

(Gregersen, 1974, *apud* Nikolajeva, Scott, 2006, p. 6)

En esa categorización, aunque no se hace hincapié en lo narrativo, para (c) *picturebook* (libro-álbum) se da un nombre adicional: *picture storybook*, el cual indica en un sentido etimológico que se trata de un tipo de texto de estructura narrativa.

Hasta aquí, se podría decir que la combinación de las dos características ya mencionadas, es decir, la amalgama de lenguajes con la que se presenta una propuesta narrativa para niños, actuaría como núcleo distintivo propio del libro-álbum. Este núcleo, de forma centrípeta, resalta los demás detalles diseñados intencionalmente, "partícipes en la construcción del significado en la obra" (Larragueta Arribas, 2021, p. 158) bajo esa idea de "*total desing*" mencionada arriba en la definición de Barder (1976). También llamados de paratextos<sup>7</sup> (portada, contraportada, guardas, tipografía, etc.), estos elementos se suman a esa "totalidad integrada" no apenas como complementos de adorno sino como partes "cruciales para la comprensión del libro" (Marantz, 2005, p.19),

A continuación, y a modo de síntesis, proponemos la siguiente tabla para permite observar con más claridad los rasgos mencionados que distinguen al libro-álbum.

Cuadro 1. Cuadro comparativo entre libro-álbum y formatos semejantes

<b>Criterio</b>	<b>Libro-Álbum</b>	<b>Otros tipos de textos con imágenes</b>
<b>Relación texto-imagen</b>	Interdependencia total entre imagen y texto; las palabras no pueden sostenerse sin las imágenes. "Las palabras nos dicen lo que las imágenes no nos muestran y las imágenes nos muestran lo que las palabras no nos dicen" (Nodelman <i>apud</i> Kiefer, 2008, p.9)	Las imágenes pueden complementar, adornar o ilustrar, pero el texto puede existir sin ellas.

<sup>7</sup> Conjunto de elementos que acompañan a un texto, como el título, la portada, las ilustraciones, el prólogo, entre otros.

<b>Narratividad</b>	Siempre cuenta una historia con una estructura narrativa de cuento clara, cuya cohesión y coherencia depende del criterio de la relación texto-imagen.	Pueden o no contener una historia. Ejemplo, diccionarios ilustrados, alfabetos, animalarios, libros de números, poesía ilustrada, etc.
<b>Diseño integral</b>	Todo el diseño del libro (tipografía, disposición de texto e imágenes, contraportadas guardas) es parte complementaria en la construcción del significado.	El diseño puede ser importante, pero no es esencial o siempre intencional para la comprensión del texto.
<b>Experiencia de lectura</b>	Se basa en la simultaneidad de lectura de palabras e imágenes y el dramatismo secuencial del paso de página.	La experiencia de lectura depende principalmente del contenido verbal, con un papel secundario de las ilustraciones.

Fuente: el propio autor

## 1.2 Historia del libro-álbum

Cada vez que se observa con atención la historia de cualquier fenómeno u objeto cultural, es posible reconocer que, lejos de ser un resultado fortuito, generalmente corresponde a una suma de movimientos provenientes de diversas épocas, personas, sociedades y ámbitos (económico, tecnológico, social y cultural). En palabras del historiador Fernand Braudel (1989), historia de algo implica observar procesos de "larga duración" en los que se interconectan esfuerzos individuales y colectivos que maduran en resultados particulares. Tal es la dinámica de cómo la historia del libro-álbum debería ser vista.

Teniendo en cuenta esa esencia del libro-álbum, que entrelaza lo visual, lo verbal y lo conceptual en una sola cuerda narrativa, se puede inferir que ya desde la antigüedad, en los primordios de diversas culturas alrededor del planeta, esa forma simbiótica de lenguajes se preconfiguraba de distintas maneras. Al respecto, Martin Salisbury y Morag Styles, revisando algunos antecedentes de este género, sugieren que "La narración pictórica se remonta a las primeras pinturas de las paredes de las cavernas" en Francia y España, las cuales "[...] pueden tener entre 30.000 y 60.000 años de antigüedad" (Salisbury-Styles, 2012, p.10). A su manera, Julio Cortázar también hace alusión a este particular al resaltar la antigüedad de los cuentos en la humanidad. El escritor argentino nos propone una escena de cavernas en las que progenitores contaban a sus hijos historias sobre bisontes y cacerías; narraciones probablemente acompañadas por esos representamen que hoy conocemos como

arte rupestre. (Cortázar, 2013, p.26). Otro ejemplo que presentan Salisbury y Styles (2012) como precursor del libro-álbum es “La Columna de Trajano [...]”, “[...] citada a menudo como uno de los ejemplos más antiguos de narrativa visual, ya que representa con gran detalle la historia de las victorias de Trajano en las guerras Dacias a comienzos del siglo II d. C” (Salisbury-Styles, 2012, p.10).

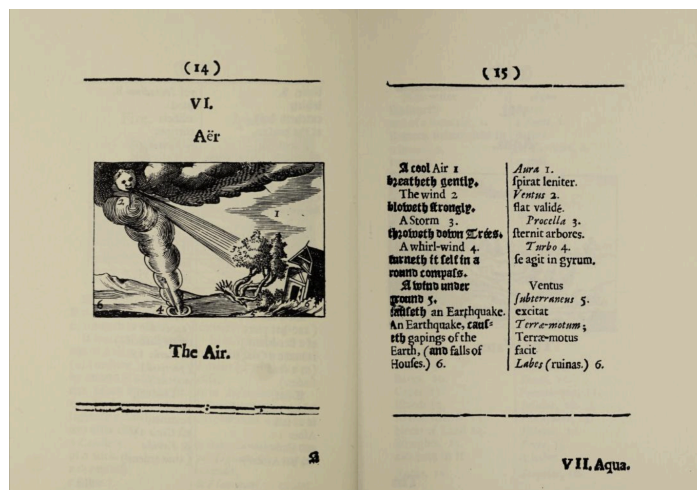
Así, pensando el asunto desde tiempos remotos y siguiendo el rastro de una lenta evolución a través de los avances tecnológicos para el registro escritural/documental (tablillas, papiros, códices, imprenta, libro, etc) podemos identificar algunas de esas amalgamas particulares entre imagen y texto como maneras o ideas germinales del libro-álbum (Kiefer, 2008).

Será la suma de otros avances, esfuerzos, curiosidades y paradigmas socioculturales lo que hará que el singular vínculo imagen-palabra desarrollado en este género particular, acabe sumándose como un hito de la creatividad artística en la historia de la humanidad. El cambio de perspectiva sobre la niñez, los avances en la pedagogía, el mercado editorial con sus innovadoras técnicas de impresión, la expansión del uso de las ilustraciones y la experimentación artística (Marantz, 2005), serán algunos de los elementos más específicos del recorrido diacrónico y colectivo que define la historia de este particular tipo de texto.

En relación con los antecedentes históricos anteriormente dichos, se podría decir que la trayectoria del libro-álbum comienza de forma más definida en el siglo XVII. Es en esta época, con el trabajo del filósofo y pedagogo checo Juan Amos Comenio, (1592-1670) cuando se suele identificar el inicio de dicho género (Kiefer, 2008, p16). También llamado Comenius en latín, este académico marcó una pauta muy importante no solo para la pedagogía sino para la literatura infantil y el uso didáctico de ilustraciones como un elemento semántico correlativo, aunque no enteramente simbiótico. Su gran aporte fue justamente proponer esa relación entre lo imagético y lo textual en publicaciones destinadas a un público que en siglos anteriores no era un objetivo importante. En su obra, “**Orbis Sensualium Pictus** (trad. El mundo en imágenes)”, propone una suerte de enciclopedia o diccionario semasiológico bilingüe con un uso particular de la doble página en donde disponía una ilustración representativa (página izquierda) que acompañaba las nociones de la página contigua (Lagarreta Arribas, 2021, p. 159). Pese a no ser una obra pensada para el entretenimiento, sino objetivamente para el aprendizaje, el **Orbis**

**Sensualium Pictus** de Comenius se suele concebir como “el primer libro-álbum para niños” convirtiéndose en un “modelo popular” para la producción de futuros libros infantiles (Kiefer, 2008, p. 16).

Figura 1. Página del libro de Amos Comenius *Orbis sensualium pictus*



Fuente: <https://archive.org/details/johamoscomeniior00come/page/14/mode/2up?view=theater>

En ese texto, además de plantearse una relación visual-textual con fines pragmáticos, como lo era el aprendizaje de otra lengua, se evidencia parte de la perspectiva epistemológica occidental que comenzaba a reconsiderar la infancia y su educación con más preocupación, detalle y sensibilidad humanista. A esta perspectiva se le sumarían pensadores como Jhon Locke, para quien los niños tenían derecho a un aprendizaje acorde con su naturaleza de juego y diversión, así como la necesidad de tener libros adecuados en lenguaje y contenido para su edad (Locke, 2012, p. 209-210, 220). Años más tarde, otros pensadores también reflexionaron sobre la concepción de esas primeras etapas de la vida humana, sus cuidados y posibilidades pedagógicas (Rosseau, Pestalozzi, Montessori, Piaget, etc), influyendo en el aumento y diseño de obras dirigidas al público infantojuvenil.

Más adelante, adentrados en el siglo XVIII, y con el precedente mencionado en Europa, surgieron y/o se readaptaron publicaciones para niños con temas, decoraciones y formas verbo-visuales particulares que irían preconfigurando el

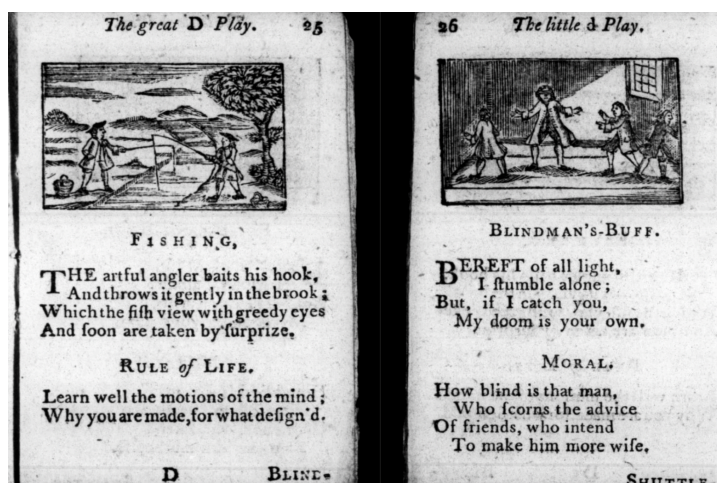
concepto de libro-álbum posmoderno. Producciones populares como los *chapbooks*<sup>8</sup>, que venían circulando desde el siglo XVI en países como Gran Bretaña, Escocia e incluso Francia, son ejemplos de creaciones o versiones más orientadas al público infantil (Grenby, 2007). También, obras de más costo y trabajo editorial, a saber “colecciones de fábulas y cuentos de hadas” rediseñadas con ilustraciones, llevarían a varios autores-editores como el inglés Jhon Newbery a ver una oportunidad y expandir el mercado editorial mediante la creación de nuevas propuestas dirigidas para el goce de los más pequeños. (Kiefer, 2008, p.17). *A little Pretty Pocket-Book* (1774), obra del mismo Newbery, es una muestra de esto. Lleno de ilustraciones y frases creativas es un libro que se orienta no solo al aprendizaje sino al propósito de disfrute infantil.

Otras obras similares, aunque quizá con un sentido más instructivo para los escolares-infantiles, aparecen en diferentes países de Europa con ilustraciones de índole académico, costumbrista, normativo y científico. Algunas de estas producciones a destacar son “*Picture Academy for the Young*, publicado por Johann Siegmund Stoy entre 1780 y 1784” o el “*Bilderbuch für Kinder* (trad. El libro de imágenes para niños) de Friedrich Justin Bertuch” publicado entre 1790 y 1830. (Hidalgo Rodriguez, 1999, *apud* Larragueta Arribas, 2021, p. 160, la cursiva es nuestra). En palabras de Barbara Kiefer (2008, p.17) fue en esta época, y con producciones como la recién mencionada, que se abrió “el camino a la literatura infantil actual: álbumes ilustrados y otros libros que eran objetos estéticos más que educativos” (la traducción es nuestra). No obstante, serían los paulatinos progresos en la técnica editorial, especialmente de finales del siglo XVII en adelante lo que acabaría de abrir aun más el camino de este género naciente.

---

<sup>8</sup> De acuerdo con Salisbury-Styles (2012, p.13), los *chapbooks* eran libros de bolsillo que se producían desde el Siglo XVI usualmente a bajo precio. Estos eran ejemplares ilustrados con “xilografías toscamente preparadas e impresas” que “vendedores ambulantes vendían por el campo a un público con niveles de alfabetización y recursos económicos a menudo limitados” (la traducción es nuestra)

Figura 2. Página del libro *A little pretty pocket-book*



Fuente: [https://archive.org/details/bim\\_eighteenth-century\\_a-little-pretty-pocket-b\\_1790/page/n23/mode/1up](https://archive.org/details/bim_eighteenth-century_a-little-pretty-pocket-b_1790/page/n23/mode/1up)

### 1.2.1 Las tecnologías y avances hacia el libro-álbum contemporáneo

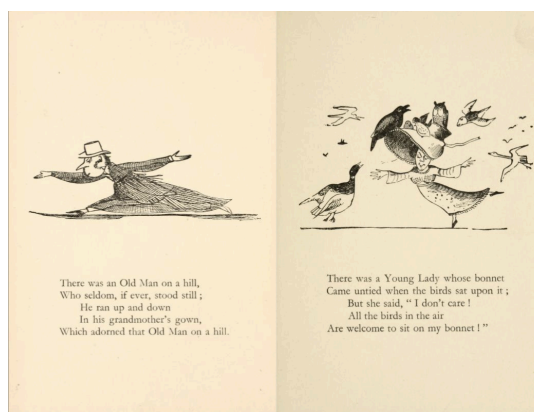
Paralelo a los cambios de perspectiva sobre la infancia y al creciente interés por diseñar y producir obras para esta población, un elemento decisivo fue la implementación de materiales y su integración a nuevas técnicas de producción editorial. Para la época del libro de Comenius (S. XVII), ya algunos de estos avances se habían instalado en Europa, entre estos, el formato de códice como técnica de encuadernación, el papel como insumo principal que había llegado desde China a través de los países islámicos y por supuesto, “la invención de la imprenta con tipos móviles en la década de 1450” (Kiefer, 2008, p. 15).

Varios procedimientos relacionados al uso de ilustraciones en la producción de libros se irían mejorando o remplazando gradualmente, incidiendo en una evolución de la calidad de las imágenes para los libros infantiles. Como lo indica Barbara Kiefer (2008, p.17) “Hasta finales del siglo XVIII, las ilustraciones de los libros se realizaban con xilografías, grabados en madera o aguafuertes sobre planchas de metal” (la traducción es nuestra), lo que generaba, además de costos elevados, dificultad para producir ejemplares a gran escala. No obstante, entre las últimas décadas del s. XVIII y la primera mitad del s. XIX, el desempeño y creatividad pujantes de tiempos cada vez más industrializados, permitiría poco a poco superar algunas limitaciones operativas. Limitaciones que se iban resolviendo

desde diversos frentes con invenciones e insumos mejorados a favor del brio editorial. Algunos de estos impulsores clave fueron: el perfeccionamiento del grabado (como en Thomas Bewick), la invención de la litografía de Aloysius Senefelder en 1796 y la implementación de diversas técnicas para aplicar color a ilustraciones, las cuales antes se hacían manualmente (Salisbury-Styles, 2012, p.13-14).

Si bien estos factores permitieron optimizar la calidad estética, así como la relación tiempo-costo en la manufactura de libros para niños y jóvenes, es observable que, durante la transición hacia esas nuevas formas de producción, no se dejaron de crear algunos textos híbridos (de lenguaje verbal-visual) que anticiparon formas precursoras del libro-álbum contemporáneo. Obras como *A Book of nonsense* de Edward Lear, por ejemplo, nos permiten ver algo de esos antecedentes formales en la integración que se ejecuta entre lo escrito y lo imagético. Siendo un ejemplar de versos humorísticos, aunque no narrativo, la obra de Lear incorpora ilustraciones que por sí solas no tendrían el suficiente contexto interpretativo pero que junto al texto escrito permite un mejor impacto y deleite para el propósito semántico-lúdico del libro.

Figura 3. Página del libro *A book of nonsense*



Fuente: <https://archive.org/details/bookofnonsense00lear/page/n19/mode/2up>

Otras referencias que recuerda Marta Lagarreta (2021) como influencias del libro-álbum moderno serían: el “*Der Struwwelpeter de Heinrich Hoffmann*” en donde “palabras e imagen compartían el espacio de la hoja, llegando a haber incluso

páginas con una sola línea de texto”; o el libro “*The King of the Golden River or The Black Brothers: A Legend of Stiria*, escrito por John Ruskin” en cuya versión ilustrada por Richard Doyle se preconfigura una de las características del libro-álbum contemporáneo: el diseño total. Dicha característica, marcada en muchas de las obras infantiles posteriores se manifestará -como en el caso del trabajo de Doyle- a través de un elaborado trabajo de ilustración en las portadas y de diversos elementos paratextuales que se alinean con el contenido de la historia, (Lagarreta Arribas, 2021, p. 162).

Los avances posteriores y mejoras que darían una dinámica comercial más fluida para los libros ilustrados a color y finalmente al libro-álbum moderno, se gestaron, al menos en Inglaterra, gracias al impulso y promoción del escultor, editor e impresor Edmund Evans. Él, junto a otros ilustradores colaboradores como Walter Crane, Kate Greenaway y Randolph Caldecott impulsarían de forma innovadora en un intenso ejercicio creativo para las producciones destinadas al público infantil, afianzando más algunos de los aspectos característicos en ese género textual incipiente. Cabe decir que a este punto, dicho público ya estaba más consolidado como un objetivo comercial-editorial, lo que resultó en muchas iniciativas y esfuerzos evidentes en diversas producciones creadas y/o coordinadas por Evans (Terrusi, 2012 *apud* Larragueta Arribas, 2021, p. 160).

De los ilustradores mencionados con los que Edmund Evans trabajó, uno de los más destacados, hoy considerado como “el creador del libro-álbum para niños” moderno, es Randolph Caldecott (Greene, 2005, p. 22). Bien reconocido en el medio artístico editorial de esa época por su estilo creativo reflejado en la composición de bellas imágenes, terminó siendo una de las mayores influencias para las próximas generaciones de escritores-ilustradores de este particular género. Es en la obra de Caldecott, de acuerdo con Maurice Sendak, que se da esa “yuxtaposición de palabras e imágenes” tan identitaria del libro—álbum; una manera narrativa *sui generis* que desarrolla un lenguaje simbiótico en el que “lo que no está en el texto está en las imágenes y viceversa” (Greene, 2005, p. 23).

En síntesis, fue en dicha coyuntura que la suma de algunas de las características del libro-álbum ya mencionadas tomaron más consistencia influenciando y dando paso a nuevos artistas quienes enriquecieron bastante el campo de la literatura infantil desde parámetros estético-narrativos singulares. Poco

a poco, el camino que tomó este género fue diferenciándose con mayor nitidez de otros formatos como los libros ilustrados, los alfabetos visuales o los poemarios con imágenes, abriéndose a su vez al abordaje de temáticas sociales y perspectivas distintas de las que se asumían exclusivas o apropiadas para los niños. Como lo resalta Barbara Kiefer (2008, p. 19), será a partir de los años 60 en el marco de movimientos contraculturales, luchas por los derechos civiles y una progresiva apertura a nuevas sensibilidades colectivas, que en el libro-álbum se explorarán otros contenidos en donde se trataban emociones profundas, situaciones complejas y aspectos sociales antes vedados al público infantil. Tal confianza en la capacidad interpretativa de los niños<sup>9</sup> para decodificar narrativas más ambiguas, simbólicas o poéticas no solo amplió los temas tratados, sino que permitió a autores e ilustradores experimentar con formatos más elaborados y lenguajes visuales más sofisticados.

### **1.3 Diferencias entre imágenes y palabras en el libro-álbum**

Como se observó en el camino evolutivo del libro-álbum, las imágenes fueron integrándose de forma cada vez más especial con el lenguaje verbal hasta resultar en esa amalgama donde lo imagético, además de predominante, terminó siendo un factor distintivo -e inexorable- para este género en el marco de la literatura infantil. El libro-álbum, así como otras manifestaciones con estrechas relaciones entre palabras e imágenes (códices religiosos de la edad media, textos científicos, bestiarios, etc) se inscribió a una amplia actividad cultural que desde hace mucho y desde diversos campos (ciencia, arte, religión, pedagogía, etc) ha combinado estos dos lenguajes con fines y efectos culturales específicos (Santaella, 2012).

No obstante, a pesar de la pretérita presencia de ese tándem de códigos, actualmente, por extraño que parezca, persiste el supuesto de que tan solo el texto verbal es el único que se lee, derivando así en una asunción que desconsidera no solo la lectura de imágenes, sino implícitamente, la capacidad de éstas para representar informaciones de todo tipo (ficcional, pragmático, científico). Sobre esto,

---

<sup>9</sup> En este documento el sustantivo niño y otros de género gramatical masculino, son usados ocasionalmente de acuerdo a la convención gramatical que incluye bajo una misma forma género femenino y masculino (niño-niña, investigador-investigadora, etc).

Lucía Santaella recuerda que las imágenes (fotografías, pinturas, ilustraciones, dibujos, etc.) también implican una actividad lectora superior a una simple visualización. En este sentido, reconociendo algunos procesos que se dan en la lectura del lenguaje verbal -neurofisiológico, cognitivo, afectivo, argumentativo, simbólico- (Jouve, 2002), es posible inferir que durante el acceso al lenguaje visual también se den operaciones semejantes. Esa ponderación y profundización sobre las características e implicaciones sociales de la producción y lectura de imágenes, es lo que Lucía Santaella nos recuerda como "*visual literacy*" o en español *literacidad visual*<sup>10</sup>. Perspectiva pedagógica de gran importancia no solo para una comprensión integral de la imagen (formal, intertextual y sociocrítica), sino para el análisis y trabajo con géneros textuales caracterizados por sus interrelaciones de lenguaje visual y verbal (Santaella, 2012, p.12). Si bien, valorizar la lecturabilidad de las imágenes es necesario para ampliar la noción de lectura, no necesariamente es un factor que delimite a plenitud las diferencias entre lenguaje verbal e imagético.

En su texto, *How pictures books work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships* (1998), Lawrence Sipe, con el interés de profundizar en las relaciones que se dan entre el lenguaje visual y el verbal en el libro-álbum, preestablece una breve clasificación de las dinámicas de lectura más acentuadas en cada lenguaje, estableciendo así un primer contraste entre un código y otro. Partiendo de la idea de G.E. Lessing que define nuestra experiencia sensorial del mundo dividida en dos modos -espacial y temporal-, Sipe (1998) señala un contraste orgánico entre las imágenes y las palabras. Estas primeras, al integrar varios componentes que se pueden visualizar al mismo tiempo en una misma espacialidad, son clasificadas como predominantemente simultáneas, característica que genera un cierto detenimiento o efecto de atemporalidad en comparación con el flujo temporal progresivo que se da en la lectura de palabras. Por otro lado, el lenguaje verbal, cuya ejecución y recepción dependen de una sucesión perceptible y lógica de palabras (orales o escritas), se clasifican como predominantemente secuenciales.

Aquí, cabe aclarar que la adverbialización del adjetivo "predominante" no es en vano. Esto, en vista de lo que justifica Roman Jakobson al decir que "[...] El lenguaje escrito no es puramente lineal [...]" dado que "[...] cuando leemos, procesamos secuencias cada vez mayores de letras, palabras y frases como

---

<sup>10</sup> En portugués llamada *letramento visual*.

conjuntos significativos, hasta que, finalmente, podemos llegar a comprender la estructura total de un poema o una historia.” (Trad. nuestra). Asimismo, en relación a lo imagético, Jacobson aclara que: “[...] las artes visuales tampoco son puramente espaciales” o simultáneas, considerando que “Cuando miramos un cuadro (o una ilustración del libro-álbum), observamos en una serie de momentos temporales diversas partes del mismo.” (Jackobsen, *apud* Sipe, 1998, p.100)<sup>11</sup>.

A partir del reconocimiento de las dinámicas particulares de lectura en cada lenguaje (verbal-visual), Sipe se propone mostrar que dentro del libro-álbum se genera una tensión inherente suministrada por los impulsos de cada código. Mientras las palabras, por su naturaleza predominantemente temporal, incitan al lector a avanzar de manera continua y lineal —siguiendo el deseo narrativo que C. S. Lewis llamó “*narrative lust*” (Lewis *apud* Sipe, 1998, p. 101)—, las imágenes, por el contrario, invitan a detenerse, contemplar y construir estructuras atemporales unificadas. Esta diferencia en la manera de experimentar lo visual y lo verbal genera una interacción particular en el libro-álbum, donde el lector se ve interpelado constantemente por dos impulsos opuestos: avanzar para seguir la progresión de la historia o detenerse para explorar los significados que surgen desde la espacialidad visual. Así, la lectura de un libro-álbum no puede reducirse a la simple decodificación lineal de un texto, sino que se configura como una experiencia compleja de negociación entre códigos, ritmos y modos de significación distintos pero interdependientes (Sipe, 1998, p. 100, 101).

Hasta aquí estas distinciones se refieren estrictamente a aspectos de percepción lectora: lo espacial para la de lectura de imágenes (+/-<sup>12</sup> simultáneo) y lo temporal para la lectura de palabras (+/- secuencial), son entendidas como dinámicas empíricas en el acceso a cada código. No obstante, los conceptos de espacialidad y temporalidad también se pueden entender de otra forma. Cuando Santaella (2012) habla de las diferencias entre imágenes y palabras, usa lo espacial como una categoría que reúne algunas representaciones analógicas de tamaño,

---

<sup>11</sup> Aquí el apellido Jackobsen en la cita se refiere a Roman Jakobson. Se mantuvo la forma Jackobsen dado que así mismo aparece en la cita de Sipe (1998)

<sup>12</sup> +/- Basados en la aclaración de Jacobson usamos este signo para expresar las características de “predominantemente.

distancia o proporción, generalmente mejor representadas mediante el lenguaje visual. Ejemplo:

- La profundidad mediante la disposición de planos (montañas al fondo, un río en primer plano)
- Las relaciones de tamaño entre personajes (un elefante junto a un ratón)
- Una vista panorámica donde múltiples acciones simultáneas acontecen dentro de una misma escena, como ocurre en una imagen de mercado abarrotada de figuras y gestos.

Luego, cuando la autora emplea la palabra temporal, apenas se refiere a formas de expresar el tiempo dentro de la narración, lo cual para algunos casos se entiende con más claridad mediante el lenguaje verbal. Por ejemplo, en frases como 'Esta mañana', 'Ayer' o 'Cuando el abuelo era niño', es posible contextualizar narrativamente con más precisión de lo que podría una imagen por si sola.

Bajo ese mismo ejercicio comparativo Santaella (2012), identifica otras diferencias entre imágenes y palabras relacionadas a su capacidad de significar. Según el caso, cada código puede representar mejor ciertas ideas/objetos concretos o abstractos, de lo que lo haría su opuesto en menor medida. En el campo de lo visual, por ejemplo, hay una mayor ventaja o idoneidad para representar de modo sintético algunas expresiones emocionales, seres imaginarios, símbolos, metáforas visuales, entre otros, que con el lenguaje verbal probablemente exigiría descripciones prolijas y hasta confusas. El rostro de un personaje condescendiente en una situación incómoda, un animal inexistente, un reloj de arena, un escenario caótico como metáfora de confusión o tensión narrativa, son algunos ejemplos que podríamos mencionar. Aun así, también hay casos en los que las imágenes, no alcanzan a ser suficientes para expresar algunas ideas que en el lenguaje verbal se transmiten sin margen de error.

Así, en cuanto a la capacidad comunicativa de las palabras, una muestra de lo mencionado anteriormente se ve en “actos lingüísticos como preguntas, interpelaciones, promesas” y otros similares, que difícilmente “[...] pueden ser substituidos por imágenes” (Santaella, 2012, p.108). Expresiones de ese tipo

implican una intención comunicativa específica que requiere del uso explícito del lenguaje verbal para ser comprendida en su totalidad. Por ejemplo, una promesa como 'Te cuidaré siempre' no puede ser representada únicamente mediante una imagen sin que esta pierda su carácter performativo: sin el acto de enunciación, la promesa se tornaría ambigua o incluso imperceptible. Lo mismo podría pasar con preguntas como '¿Por qué me dejaste solo?' o una interpelación directa como '¡Respóndeme ahora!'. Intenciones dialógicas así, necesitan del lenguaje verbal para activar una respuesta o provocar una reacción en el lector. Adicionalmente, aspectos sonoros del lenguaje como la musicalidad del verso, las rimas o los juegos fonéticos -elementos clave en muchos libros-álbum- son inherentes a lo verbal y rara vez llegan a ser traducibles al lenguaje visual.

Pese a todo esto, es decir, a pesar de lo inherentes y fijos que puedan parecer los dominios y/o capacidades representativas de cada código, es posible encontrar en algunas obras del género libro-álbum, excepciones que cuestionan la exclusividad del lenguaje verbal o visual para representar solo determinadas cosas. En su artículo *El Álbum y el Texto* Teresa Colomer (2005) nos deja ver, por ejemplo, que no siempre las palabras son autosuficientes para expresar nociones de tiempo. Colomer ejemplifica esto con la obra infantil *Yo También Quiero Tener Hermanitos* de la sueca Astrid Lindgren. En el texto, en el momento narrativo donde aparecen las frases "Pedro es así de mayor, ahora" y "Pero antes era así de pequeño", es patente confirmar que las ideas que expresan se logran comprender "sólo viendo la ilustración" (Colomer, 2005, p.41). Luego, con el libro *!No Queremos Dormir!* de James Stevenson, la autora también nos deja ver que el lenguaje verbal no tiene idoneidad exclusiva para representar nociones de tiempo, y que a su vez el lenguaje visual, vulnerando "la linealidad del discurso", también puede expresar con claridad saltos cronológicos en el interior de una historia" comúnmente difíciles de entender para niños y niñas de cierta edad (Colomer, 2005, p.42). En esa historia, el abuelo, que cuenta a sus nietos momentos de su infancia, es ilustrado en su época de niño con el recurso humorístico de un bigote sin canas. Elemento visual creativo que ayuda al lector a comprender ese cambio temporal del personaje.

Figura 4. Página del libro de James Stevenson *We can't sleep*



Fuente: <https://archive.org/details/wecantsleep0000stev/mode/2up>

Hasta aquí, la observación de estas distinciones, contrario a lo que puede parecer, resulta un ejercicio clave, no apenas para notar el potencial representativo de ambos lenguajes (verbal-imagético) en el marco del libro-álbum, sino para comprender mejor la lógica de interdependencia que surgen entre estos a partir de las particularidades de cada uno.

A continuación, y para terminar de contextualizar aspectos formales del libro-álbum, la siguiente sección nos presenta algunas de las convergencias funcionales que se dan entre sus códigos.

#### **1.4 Relaciones, modos referenciales y vínculos entre imagen y texto**

Después de contrastar algunos de los rasgos predominantes en ambos códigos, con el fin de comprender sus propiedades y dinámicas individuales, pasamos a revisar algunas de las convergencias que surgen en la confluencia entre imágenes y unidades del lenguaje verbal (palabra, sintagma, oración, texto) dentro de un espacio compartido —o moldura-límite—. A partir de la taxonomía en la que Lucía Santaella (2012) desglosa diversos puntos de inflexión y efectos posibles entre dichos códigos, presentamos a continuación una relación traducida y simplificada,

que busca facilitar al lector la comprensión de las convergencias específicas que pueden encontrarse en el libro-álbum.

En cuanto a estos contactos y efectos entre lo visual y lo verbal, la autora propone tres categorías principales: relaciones de tipo sintáctico, semántico y pragmático. A su vez, como formas aún más específicas dentro de esas relaciones, Santaella identifica tres tipos de vínculos entre códigos: por semejanza, por indicio y por convención. Aunque no se hará aquí una descripción detallada de estos últimos, se los menciona y ejemplifica brevemente, con el objetivo de ofrecer un marco referencial integral que permita, más adelante, comprender en conjunto tanto los aspectos formales como las posibles aplicaciones pedagógicas del libro-álbum.

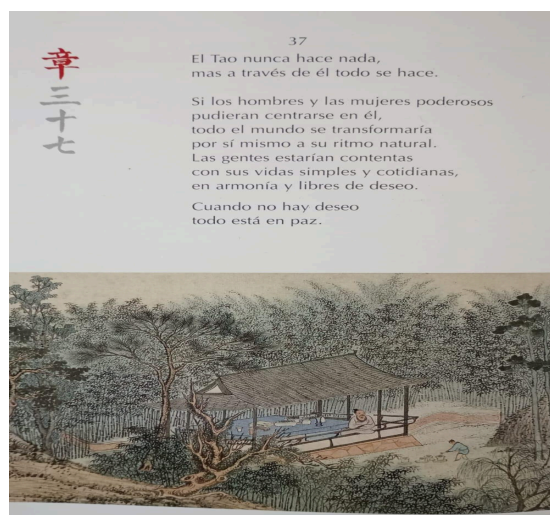
#### 1.4.1. Relaciones sintácticas

Esta clase de relaciones se refiere a la disposición espacial y organización física entre imagen y texto en la página, a lo cual la autora distingue dos tipos principales (contigüidad e inclusión), cada uno con sus respectivas variantes:

**Relaciones sintácticas por contigüidad:** imagen y texto coexisten en el mismo espacio sin superponerse, pero se vinculan por proximidad. Así habrían dos casos de contigüidad:

- Interferencia: palabras escritas e imágenes están notablemente separadas una de la otra, pero comparten la misma página.

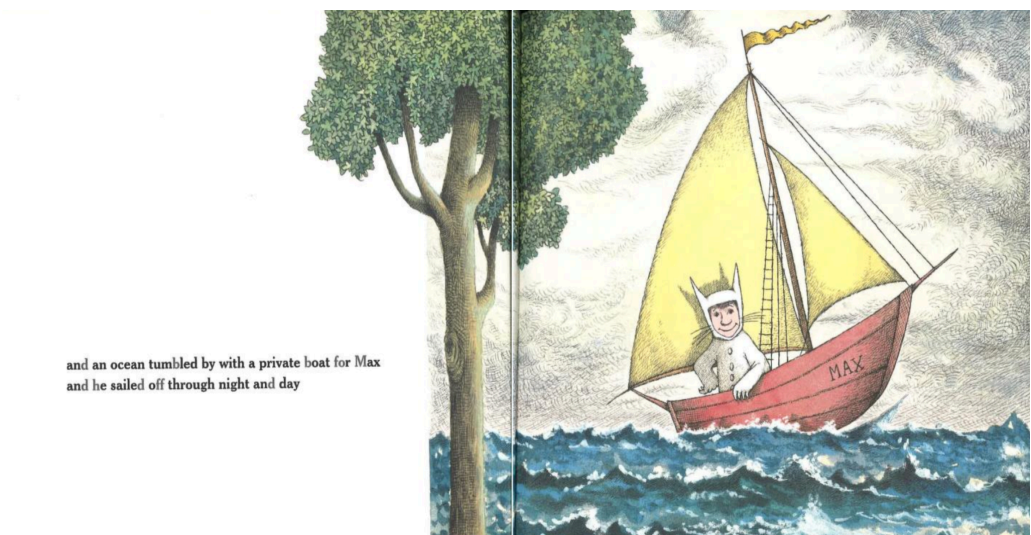
Figura 5. Página del libro de Tao te Ching



Fonte: Tao te ching-uba jornada ilustrada, de Lao Tzu

- Correferencia: Texto verbal e imagen se refieren a un mismo objeto o situación. Ambos elementos, al estar juntos, apuntan o hacen referencia al mismo ente o concepto, a pesar de que cada uno pueda tener cierta autonomía en su forma de expresar inmediata sin depender uno del otro.

Figura 6. Página del libro *Where the Wild Things Are* de Maurice Sendak

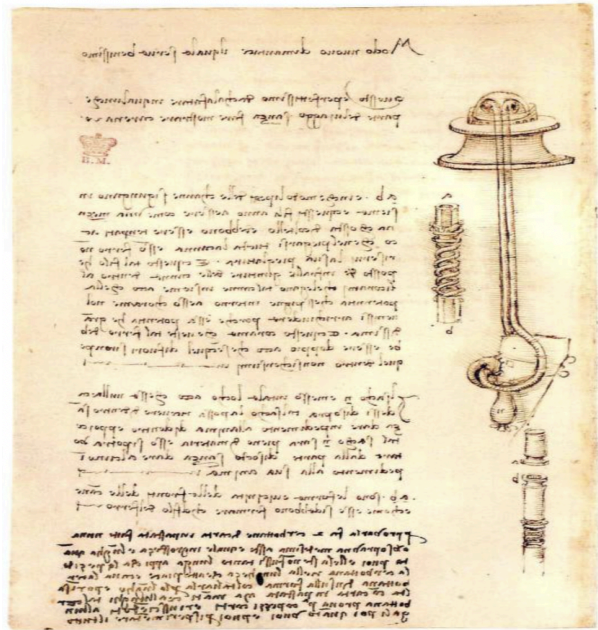


Fuente:

[https://archive.org/details/wherethewildthingsare\\_20211123/page/n15/mode/2up](https://archive.org/details/wherethewildthingsare_20211123/page/n15/mode/2up)

- Ilustración: Se da cuando hay texto antes de la imagen. El concepto concreto o abstracto está expreso previo a la imagen.

Figura 7. Página del libro Leonardo / Codici de Leonardo Davinci



Fuente:

<https://archive.org/details/leonardoicodici/page/n15/mode/2up>

- El texto sigue a la imagen: en la disposición espacial de la página la imagen aparece primero y el texto verbal se coloca después, inmediatamente a continuación o cerca de ella. Un ejemplo que da Santaella son los poemas visuales también llamados de “ekphrase”

Figura 8. Ekphrasis de Mariko Sumikura



Fuente: <https://theawakenedeye.com/2015/06/11/what-does-the-poet-see/>

## Relaciones sintácticas por inclusión: El texto forma parte de la imagen o viceversa.

- Representación de textos en imágenes: Ocurre cuando la imagen incorpora directamente un texto dentro de su composición. El texto no es un elemento añadido externamente, sino que forma parte de la imagen misma.

Figura 9. Portada de libro titulada El Periódico de María Ramírez

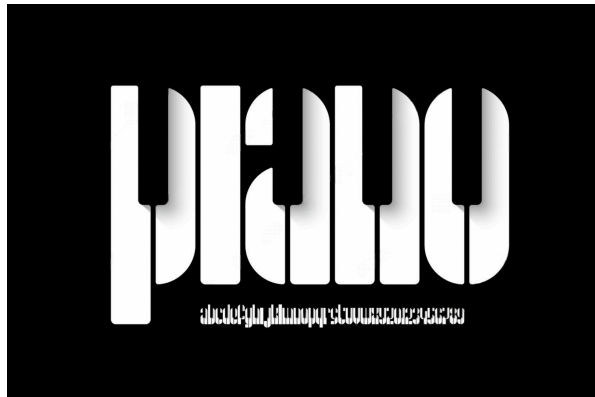


Fuente:

<https://www.amazon.com.br/El-peri%C3%B3dico-catarsis-periodismo-Internet/dp/8418619112>

- Pictorialización de las palabras: En este caso, las palabras dejan de funcionar únicamente como signos lingüísticos y adquieren cualidades visuales, convirtiéndose en elementos gráficos de la imagen.

Figura 10. Imagen de tipografía pictorizada



Fuente:

<https://www.shutterstock.com/es/image-vector/piano-style-font-design-music-concert-2261478035>

- Inscripción:

La imagen actúa como un soporte físico para la escritura, donde el texto se coloca directamente sobre ella sin necesariamente interactuar con su contenido.

Figura 11. Imágen de mural intervenido



Fuente: <https://www.flickr.com/photos/pixoartatack/4814015976/sizes/c/>

- Inscripción indicial:

En este caso las palabras inscritas en la imagen actúan como señales o indicadores que apuntan a elementos específicos de la imagen, guiando su interpretación.

Figura 12. Imágen de Molde del cuerpo humano de foami para niños



Fuente: <https://www.imagui.com/a/molde-del-cuerpo-humano-de-fomi-para-ninos-coebgyxLg>

#### 1.4.2. Relaciones semánticas

Las relaciones semánticas entre imágenes y palabras se refiere a los intercambios y efectos que ambos códigos generan entre sí en el mensaje total. Muestran cómo el significado del texto y la imagen interactúan para crear un mensaje completo. Santaella explica que, según el tipo de conexión, la imagen puede repetir, complementar, dominar o incluso contradecir al texto.

**Relación semántica de dominancia:** Uno de los dos (texto o imagen) desarrolla más informatividad o tiene más peso en la comunicación. Se identifican dos tipos de dominancia: De la imagen y del texto verbal

- Dominancia de la imagen: la imagen es más importante que el texto, como pasaría en un cartel de "No fumar" con una foto impactante de unos pulmones enfermos

- Dominancia del texto: El texto es clave, y la imagen solo lo acompaña. Como sucede en una novela con ilustraciones decorativas que no añaden información nueva.

**Relación semántica de redundancia:** la imagen y el texto dicen exactamente lo mismo, sin añadir nada nuevo. Igual como se apreciaría en una historia infantil donde el texto dice "El gato negro estaba sobre la mesa" y en efecto la imagen muestra un gato negro sobre una mesa.

**Relación semántica de complementariedad:** dada la importancia informativa y recíproca entre lenguaje verbal y lenguaje imagético, los dos textos acaban siendo codependientes para la comprensión del sentido total. Esta relación se percibe en el texto como el manual de instrucciones de un mueble. Mientras el texto dice "Atornillar la pieza A en la B", la imagen muestra cómo hacerlo paso a paso. Sin la imagen, el texto sería confuso, y viceversa.

**Relación semántica de Discrepancia o Contradicción:** se da cuando texto escrito e imagen no coinciden hacia un sentido común, generando un conflicto de significado. Se puede dar por error, desinterés —es decir por discrepancia—, o en ocasiones para generar un efecto irónico o contrastivo intencional entre un código y otro —por contradicción—.

- Discrepancia no intencional: error de edición. Un artículo sobre paz con una foto de una guerra (sin relación).
- Contradicción intencional: Usada en arte o publicidad. Santaella trae el ejemplo de la pintura de Magritte "Esto no es una pipa" en donde la imagen muestra una pipa, pero el texto lo niega para hacer reflexionar.

### 1.4.3. Relaciones pragmáticas

Las relaciones pragmáticas se entienden como aquellas interacciones o efectos prácticos que se dan entre los códigos direccionando la atención del receptor. A veces lo que se expresa en el lenguaje escrito lleva la mirada del lector hacia algo particular en la imagen, o a veces es la imagen la que induce al lector a relacionar con más atención alguna parte de lo escrito. A diferencia de las relaciones semánticas (que analizan el significado) o sintácticas (que estudian la disposición física), las pragmáticas exploran cómo se guía la atención, la interpretación o la acción del espectador mediante la interacción de ambos elementos. Al respecto, Santaella, retomando la clasificación de Barthes, menciona dos modos de referenciación entre lo imagético y lo verbal:

- Referenciación de anclaje: en este modo, el texto dirige la atención del lector, actuando como una guía que señala significados específicos en la imagen. Cumple una función selectiva, destacando qué elementos visuales son relevantes. Eso lo percibimos con el uso de deícticos como "Este es mi hermano mayor" o recursos no verbales como flechas o índices que lleven la atención del lector al punto deseado. Su objetivo es limitar la ambigüedad de la imagen, colaborando con su interpretación.
- Referenciación de relevo: en el modo de referencia de relevo, tanto el texto verbal como el imagético no se remiten directamente entre sí, sino que funcionan como fragmentos de un mismo mensaje general. La comprensión completa surge en un nivel más profundo de interpretación, influido por el contexto. No existe una jerarquía entre palabra e imagen. Ambas se complementan y dirigen la atención del observador de manera equitativa, construyendo el significado de forma interdependiente.

Siendo las relaciones que acabamos de ver las que explican a grandes rasgos esas interacciones entre palabras e imágenes en un mismo contexto, también tendríamos la clasificación que Santaella hace de los tipos de vínculos que se dan entre un código y otro. Estos vínculos, resultan ser formas todavía más

específicas en las que se percibe la materialización de las relaciones antedichas. De acuerdo con la autora, los vínculos entre imágenes y texto escrito pueden clasificarse en al menos tres tipos: por semejanza, por función indicadora o por un vínculo convencional entre ambos.

#### 1.4.4. Vínculos entre códigos: semejanza, indicio y convención

##### Vínculos por semejanza

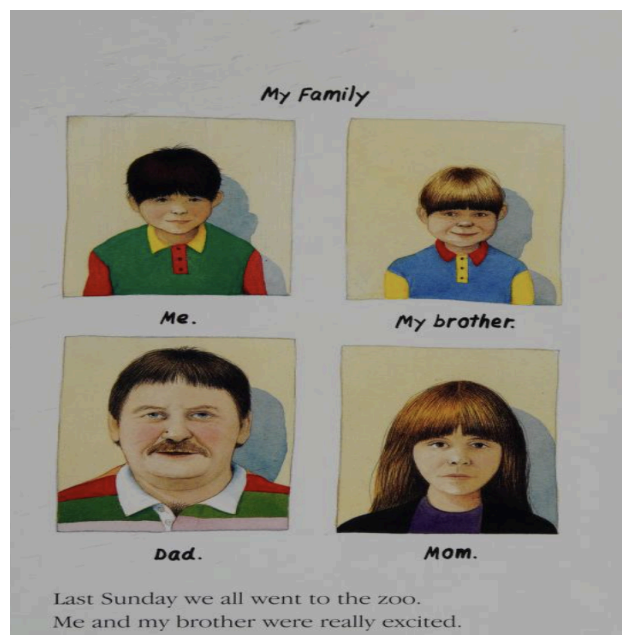
Se da cuando texto e imagen transmiten la misma información, generando una relación redundante. Ejemplos de este tipo de vínculo sería un libro de cuento ilustrado en donde el texto diga 'El niño lloraba sentado en la acera.' y en la imagen se vea un niño con lágrimas en el rostro, sentado en una acera. Un cartel educativo en el aula que dice triángulo y efectivamente hay una representación gráfica de esa figura geométrica.

##### Vínculo indicial

Aquí, la relación se establece mediante algún tipo de señal o indicio. Puede manifestarse de siete formas:

- **Ostensividad:** el texto simplemente nombra la imagen.

Figura 13. Imagen del libro Zoo de Anthony Brown



Fuente: [https://archive.org/details/isbn\\_9781404643086/mode/2up?view=theater](https://archive.org/details/isbn_9781404643086/mode/2up?view=theater)

- **Deixis:** el texto señala directamente ("aquel, este es...")

Figura 14. Imágen del libro *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch

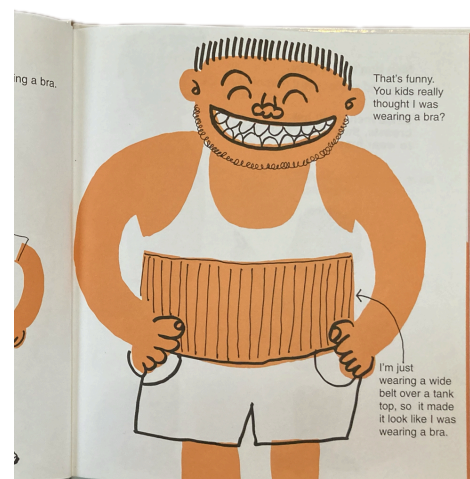
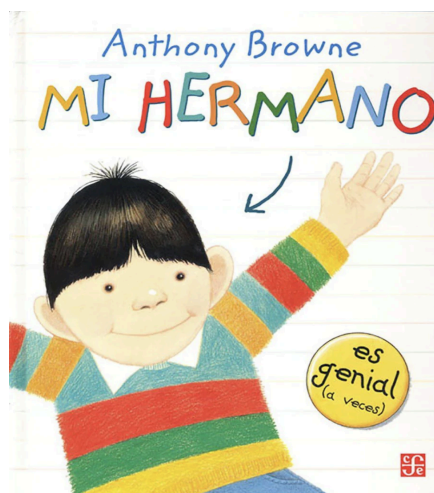


Fuente: <https://www.colegionova.cl/wp-content/uploads/2020/12/eltopo.pdf>

- **Deixis simbólica:** el vínculo se da por señales como flechas o líneas

Figura 15. Imágen del libro *Mi hermano* de Anthony Brown

Figura 16. Imágen del libro *Breasts* de Genichiro Yagyu.



Fuente: <https://fondodeculturaeconomica.cl/products/mi-hermano-es-genial-a-vecenes#gallery>

Fuente: <https://carsonellis.substack.com/p/the-slowpoke-picture-book-gift-guide>

- **Deixis pictórica no verbal:** gestos u otros elementos visuales remiten al texto.

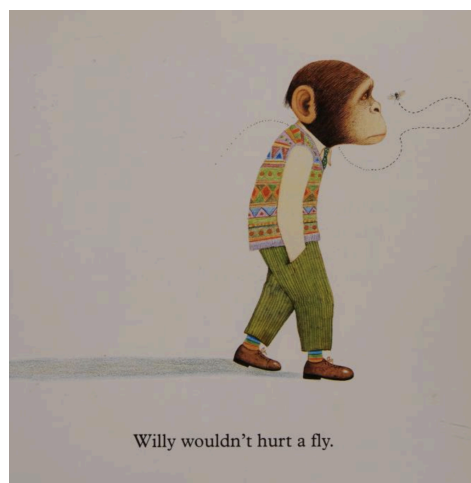
Figura 17. Imágen del libro *Malvado Conejito* de Jeanne Willis y Tony Ross



Fuente: <https://es.slideshare.net/slideshow/malvado-conejito-de-jeanne-willis-y-tony-ross/67323173>

- **Contigüidad espacial:** la cercanía física entre texto e imagen las conecta.

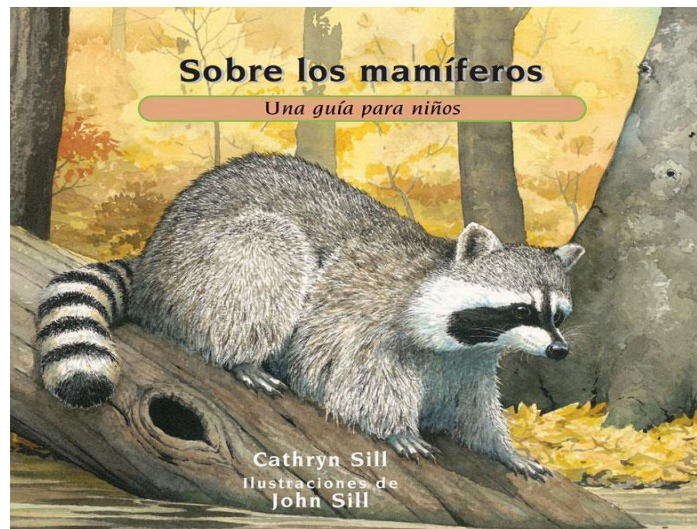
Figura 18. Imágen del libro *Willy the Wimp* de Anthony Browne



Fuente: [https://archive.org/details/willywimp0000brow\\_h5u2/mode/2up](https://archive.org/details/willywimp0000brow_h5u2/mode/2up)

- **Parte por el todo:** una parte (escrita o imagética) representa solo un fragmento del todo expresado por la otra.

Figura 19. Imágen del libro *Sobre los mamíferos - una guía para niños* de Cathryn Sill e John Sill

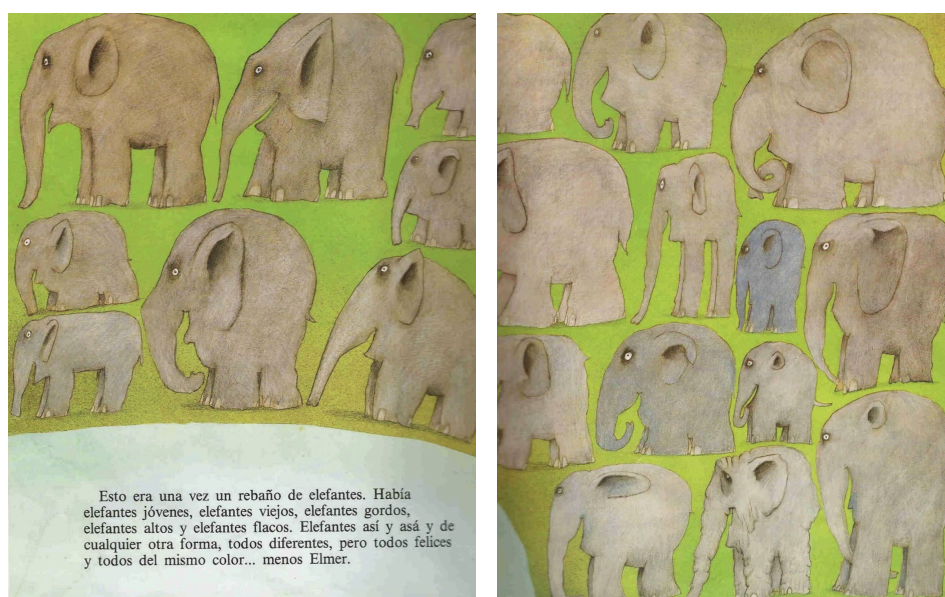


Fuente:

[https://www.peachtreebooks.com/wp-content/uploads/2021/08/SobrellosMamiferos\\_main.jpge](https://www.peachtreebooks.com/wp-content/uploads/2021/08/SobrellosMamiferos_main.jpge)

- **Ejemplificación:** Uno de los códigos ilustra o ejemplifica lo expresado por el otro

Figura 20. Imágen del libro *Elmer* de David McKee

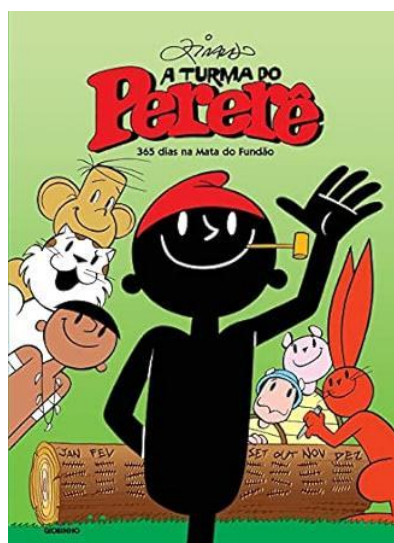


Fuente: <https://www.colegioelpradolucena.es/wp-content/uploads/2012/01/elmer-cuento.pdf>

## Vínculo convencional

Este tipo de vínculo se basa en asociaciones aprendidas y naturalizadas por el receptor. Es una relación sustentada en hábitos culturales y códigos compartidos. En el caso que vemos, se asume el nombre de Pereré como una referencia cultural de la tradición narrativa, la cual sería posiblemente comprendida más fácil por niños brasileños que por niños de Portugal, quienes tal vez necesitarían de más contexto.

Figura 21. Portada del libro *A turma do Pereré* de Ziraldo



Fuente:.. [https://m.media-amazon.com/images/I/51SOChFhD4L.\\_SY445\\_SX342\\_PQ80\\_.jpg](https://m.media-amazon.com/images/I/51SOChFhD4L._SY445_SX342_PQ80_.jpg)

Ahora bien, aunque algunos de los ejemplos visuales vistos hasta ahora corresponden a libros-álbum, cabe aclarar que la clasificación hecha por Lucia Santaella se extiende a otros géneros textuales que usan el lenguaje verbal y el imágético conjuntamente. Aquí, la intencionalidad de ese recorte de imágenes se ha hecho con el fin de recordar esa/s relación/es entre imagen y palabra que se da/n en el libro-álbum y que Lawrence Sipe (1998) define como relación sinérgica. Según el autor, apoyándose en la definición del *Shorter Oxford English Dictionary*, dicha **sinergia** se manifiesta no solo en la acción-reacción mutua entre imágenes y texto verbal, sino en la creación de (re)significaciones a lo largo de la narración que cada código no conseguiría por separado (Sipe, 1998, pp. 98-99).

Una vez vistas, tanto diferencias como relaciones entre códigos (verbal-imagético) y, en general, vistos los aspectos formales del libro-álbum que se

desarrollaron en esta primera sección, proseguimos a observar algunas perspectivas teóricas y metodológicas que contextualizan el uso del libro-álbum en la clase de ELEN. Ésto con la intención de reflexionar y justificar desde una fundamentación académica, el potencial de este género enmarcado en el objetivo pedagógico de enseñar una LE como español para niños en el ámbito escolar.

## **2. Fundamentos Teóricos en la Enseñanza de ELE para Niños**

Considerando la relevancia que tiene la enseñanza de una lengua extranjera en la infancia y sus múltiples implicaciones —sociales, políticas y económicas— como parte del proceso de formación ciudadana (BRASIL, 1998, p. 41), en esta segunda parte se abordan los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación. Se inicia con una aproximación al concepto de literacidad y su vínculo con el uso del libro-álbum en el aula de ELE, para luego examinar algunos referentes teóricos que explican los procesos de desarrollo cognitivo y aprendizaje en la infancia. Este recorrido teórico se hace para poder explicar más adelante por qué el libro-álbum, al igual que otros recursos culturales integrados pedagógicamente, puede ser un material que favorece tanto a la construcción de significados como al aprendizaje orgánico de una lengua extranjera en las etapas iniciales de formación.

Cabe aclarar que aunque en este trabajo el análisis del libro-álbum no gira en torno de la literacidad, creemos conveniente mencionarla sucintamente. Esto con la intención de ubicar el uso de este género textual en el conjunto de prácticas socioculturales de la escritura y la lectura. No obstante, la posibilidad de profundizar al respecto queda abierta para un futuro trabajo de investigación.

### **2.1 El libro-álbum como práctica de literacidad**

Diferente del proceso físico-cognitivo de alfabetización, en el que se adquiere la habilidad de descodificar y escribir el código escrito, la literacidad se comprende como el ejercicio de apropiación social de dicha habilidad. En palabras de Ángela Kleiman, la literacidad, como efecto de la alfabetización, se manifiesta en el “[...] conjunto de prácticas sociales [...] en donde la escritura funciona [...] como

sistema simbólico y como tecnología [...], dentro de [...] contextos específicos [...] y [...] para objetivos específicos [...]” (Scribner; Cole, 1981, apud Kleiman, 2012, p. 18, 19). Dichas prácticas, ejercidas en situaciones donde la escritura tiene un papel medular, son llamadas eventos de literacidad, las cuales diariamente se pueden observar en un sinnúmero de actividades individuales o colectivas atravesadas por la lectoescritura.

A su vez, dentro de esta perspectiva de la literacidad, han sido identificados dos modelos fundamentales. El primero, conocido como modelo autónomo, concibe la escritura como una práctica neutral y universal, desvinculada de los contextos sociales y culturales en los que se produce. En contraste, el otro modelo (ideológico), sostiene que la literacidad, evidente en los usos pragmáticos/cotidianos de la escritura y la lectura, está profundamente enraizada en prácticas situadas social y culturalmente. (Street, 2010, apud Jordão, 2013, p.73). Así, mientras que el modelo autónomo atribuye “poderes y cualidades intrínsecos a la escritura” y lectura, el modelo ideológico reconoce en estas la “pluralidad y diferencia” como aspectos centrales (Kleiman, 2012, p.22, 57).

En este sentido, al percibir las características formales del libro-álbum, su ejercicio del lenguaje literario, y sus diversos desarrollos discursivos (todo en un contexto pedagógico), es posible identificar en su uso situado, una o más prácticas de literacidad. Dadas las variadas temáticas que se abordan en las narraciones de este género (como muchos otros en la literatura) -y como decíamos- dado su formato de lenguaje híbrido o sinérgico imagético-verbal, es posible reconocer al menos tres tipos y/o prácticas de literacidad: literacidad literaria, multiliteracidad y literacidad crítica.

## **2.2. Tipos de literacidad en el libro-álbum**

### **2.2.1. Literacidad Literaria**

Al revisar el transcurso de la literatura en la educación escolar, al menos en el registro histórico de la cultura escrita de Occidente, es posible ver que su empleo y permanencia dentro de la actividad formativa (privada o pública) ha ocupado un lugar importante como práctica de literacidad. En otras palabras, desde la

antigüedad, la literatura ha posibilitado un uso/apropiación sociocultural muy particular de la lectoescritura, dentro (y fuera) del ámbito pedagógico. Aunque en la escuela su abordaje generalmente fue y sigue siendo instrumental<sup>13</sup>, y rara vez con un espacio de calidad en los currículos de estudio, desde hace mucho la literatura ha estado presente como un registro paralelo y no oficial de los “[...] saberes sobre el Hombre y el Mundo” (Cosson, 2014, p. 19).

Al respecto de este arte-disciplina y la literacidad, Rildo Cosson complementa que “[...] en el ejercicio de leer y escribir textos literarios se desvela la arbitrariedad de las reglas impuestas por los discursos estandarizados de la sociedad letrada [...]”, manera por la cual “[...] se construye una forma de apropiación de la lengua [...]” individual y colectiva (Cosson, 2014, p. 19). Así, entendiendo la literatura en contextos escolares como una práctica de literacidad importante, Cortez (2024) nos recuerda que, a través de esta, no solo se “[...] amplía el repertorio cultural del alumno [...], permitiéndole [...] comprender mejor una época y un contexto” (Cortez, 2024, p. 5), sino que también se le ofrece otro tipo de lectura (distinta a la de los textos informativos o argumentativos).

Una lectura que propende a “la desestabilización de ideas preestablecidas” y que, desde formas especiales del lenguaje (aliteración, elipsis, paradoja, metáfora, etc.), posibilita “vivir y construir nuevas formas de pensar y sentir las relaciones humanas, desarrollando habilidades tanto cognitivas como afectivas” (Cortez, 2024, p. 9). Justamente esa capacidad, es decir, esa “función esencial de construir y reconstruir la palabra que nos humaniza” (Cosson, 2014, p. 26), la podemos ver en la variedad de temáticas sociales que se pueden encontrar y abordar en la literatura (racismo, migración, identidad, ecología) y en este caso, más específicamente, en el género del libro-álbum. La literacidad en el libro-álbum, en este caso literacidad literaria, no solo se patentan en una valorización y distinción estético-lingüística de los diferentes géneros que abarca (novela, cuento, poesía, cómic, libro-álbum, etc) sino que ante todo se evidencia en ese uso particular de la escritura y la lectura mediante el cual se reflejan cuestiones históricas, culturales, sociopolíticas y psicológicas.

---

<sup>13</sup> Para la enseñanza/aprendizaje pragmático de la lengua-gramatical, discursivo, etc, la transmisión de valores morales, periodización de movimientos artísticos, o destaque de literatura nacional (Cosson, 2014)

Cabe aclarar que, aunque en el caso del libro-álbum, algunos autores lo consideren más "[...] una forma de arte visual [...]" que una obra literaria (Marantz, 2005, p.15), el hecho de tener una estructura de cuento como hilo conductor y característica principal, hace que no se deje de considerar literario. Pese a que gran parte del peso narrativo recae en la secuencialidad e informatividad de las imágenes, la relación interdependiente con el texto, así como las palabras usadas para verbalizar las significaciones producidas por lo imagético, sigue correspondiendo a ese uso sociocultural situado de la lectura y la escritura. Ahora bien, en relación al carácter híbrido del libro-álbum, donde las imágenes, distintas en materialidad y lecturabilidad de las palabras escritas, se integran a estas y las semantizan dentro del contexto narrativo, también cabe hablar de cierto nivel de multiliteracidad que se da en este género.

### **2.2.2. Multiliteracidad**

Siendo conscientes de las implicaciones cognitivas y culturales que ha tenido históricamente el uso de la escritura en las sociedades, y considerando al mismo tiempo las diversas formas y códigos de significación distintos al lenguaje escrito que circulan en nuestra cotidianidad, el concepto de multiliteracidad(es) se vuelve fundamental para observar ambas dimensiones de manera coyuntural. Como resultado de debates en torno a la pedagogía de la literacidad, el equipo de investigadores del New London Group emplea este neologismo para dar cuenta del contexto multicultural y multimediático del mundo actual en relación con el ejercicio pedagógico de la literacidad en la escuela. En este marco, y considerando que actualmente los usos sociales de la lectura y la escritura están cada vez más mediados y potenciados por otros modos semióticos diferentes a la codificación grafémica tradicional, la pedagogía de las multiliteracidades "[...] se centra en modos de representación mucho más amplios que solo el lenguaje [...]" (Grupo Nova Londres, 2021, p. 106).

Esta pedagogía propone una ampliación del concepto inicial de literacidad, al valorar no solo la lengua escrita, sino también otros modos de representación, como los visuales, sonoros, gestuales y espaciales que se integran (Grupo Nova Londres, 2021,p.108). En este marco, el libro-álbum y su lectura literaria en el

espacio escolar, encaja con claridad. Este género textual particular, al exigir la lectura integrada de diversos códigos semióticos y al apoyarse en una lógica narrativa que depende de la articulación entre texto e imagen, se presenta como un ejemplo concreto de esta concepción expandida de lectura y escritura, consolidándose así como una práctica pedagógica coherente con los objetivos de las multiliteracidades.

Por otra parte, la creciente aparición de versiones digitales e interactivas de libros-álbum refuerza aún más la conexión entre este género y la noción de multiliteracidad. Al incorporar recursos hipermediáticos —como sonidos, animaciones, interactividad y navegación no lineal— estas versiones transforman el acto de leer y construir significados con un impacto distinto al que se genera solo con el código escrito. De modo semejante a lo que ocurre con “los nuevos medios de comunicación” (como redes sociales, televisión o publicidad), la comprensión e interpretación se encuentra anclada a otras codificaciones semióticas (no escritas) que amplían y complementan los niveles basales de la literacidad (Grupo Nova Londres, 2021, p. 107).

En vista de lo anterior, y considerando la naturaleza multisemiótica del libro-álbum, pensar su uso en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de ELEN no solo posibilita un acercamiento a la LE de una forma más orgánica (menos obsesionada con el código escrito), sino que también favorece la formación de lectores capaces de enfrentar los desafíos comunicativos de un presente en el que día a día se transforma o resignifica el valor y uso de la escritura.

### **2.2.3. Literacidad Crítica**

Ahora bien, considerando el modelo de literacidad ideológica que identifica todo ejercicio de escritura y lectura como una práctica histórica y socialmente situada (Street), y reconociendo que la escuela es un espacio que debe orientarse a la formación de ciudadanos capaces de leer el mundo e intervenir en él, la perspectiva de la literacidad crítica (en adelante LC) también resulta pertinente en el caso del libro-álbum en la clase de ELE para niños.

Al comprender la lengua no apenas como un medio, sino como un espacio ideológico desde el cual somos y dejamos de ser, es decir, desde dónde construimos

y deconstruimos nuestras lecturas del mundo, la literacidad crítica ve en el aprendizaje y enseñanza de la lectura/escritura un punto de partida esencial para que los estudiantes puedan desarrollar su criticidad. Sujetos que, lejos de replicar/decodificar pasivamente un código, sean capaces de entender desde el ejercicio de la lengua (oral y escrita) no solo los "sistemas de creencias, valores e intereses" propios (Jordão, 2013, p.74), sino también los del Otro.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de una lengua extranjera, más allá del aprendizaje técnico del léxico o de la gramática, debe suponer una experiencia de desplazamiento cultural y simbólico que promueva la reflexión sobre los valores, narrativas y visiones del mundo que habitan esa otra lengua (Jordão, 2013). Más allá de las equivalencias entre significantes reducidas a niveles materiales de la palabra (fome-hambre, brincar-jugar, tarefa-tarea), el aprendizaje de una LE debe ofrecer una mirada amplia que visibilice no solo la riqueza y diversidad cultural de esa lengua, sino que, ante todo, reconozca el valor humano de sus hablantes. Esto adquiere aún más sentido en escenarios multiculturales donde, por diversos factores (espacio fronterizo, migración masiva, etc.), se da la presencia de varias familias y estudiantes hispanohablantes que generalmente son vistos desde una mirada desvalorizada y prejuiciosa (xenófoba o racista), acentuando las asimetrías sociales que, a propósito de lo propuesto por literacidad crítica, se pueden resignificar desde la escuela.

Para el caso de lo que se propone en este trabajo, mediante el uso del libro-álbum en clases de ELEN, otra posibilidad de practicar la LC reside en los contenidos o temáticas de carácter o impacto social que algunas obras abordan (cuestiones familiares, afectivas, xenofobia, migración, racismo, alteridad, entre otras). Muchas de las narrativas presentes en este tipo de textos ofrecen espacios de identificación, diálogo y reflexión, en los cuales los estudiantes no solo observan con mayor sensibilidad y criticidad la lengua del Otro, sino que también construyen sentidos sobre sí mismos y sobre las problemáticas del mundo que habitan. En este escenario, la literacidad crítica no se presenta como una metodología cerrada, sino como una actitud pedagógica consciente y crítica en el acceso a una lengua extranjera.

## **2.3. Teorías de aprendizaje y del desarrollo infantil**

Luego de señalar brevemente las relaciones del concepto de literacidad que subyacen en el uso del libro-álbum para la clase de ELEN, pasamos a revisar el marco conceptual principal de este ejercicio mediante la observación de los procesos de desarrollo cognitivo que se infieren del aprendizaje de una LE. Esto más específicamente en el contexto de la unidad didáctica que al final ponemos de ejemplo como posibilidad temática-didáctica para una clase de español en primaria. Orientados en gran parte por la revisión que hace Rinaldi (2011) sobre los postulados del aprendizaje y desarrollo más destacados en el siglo XX, fuimos identificando algunos elementos teóricos parciales que, junto a los planteamientos del constructivismo, nos permiten analizar, estructurar y justificar los fundamentos que sustentan esta propuesta de trabajo.

Si bien la revisión de estos presupuestos teóricos se mencionan en aras de sustentar y contextualizar el uso del libro-álbum en clase de ELEN, el objetivo de esta sección no consiste en hacer un examen exhaustivo de dichas teorías, sino más bien en entenderlas de forma clara y concisa en torno al escenario de enseñanza/aprendizaje de LE propuesto.

### **2.3.1 Sobre la teoría del conductismo**

Como señala Rinaldi (2011 p.55), la teoría comportamental (también llamada conductista), además de concebirse como teoría del aprendizaje "fue adoptada como teoría del desarrollo". De índole empírica, sus postulados giran en torno a la observación-control de comportamientos (acciones/reacciones) y la incidencia del ambiente en el aprendizaje y el desarrollo infantil. Aquí, son los factores externos al estudiante aquello que influye y determina el éxito o el fracaso de su proceso cognitivo-académico. Parte de esto se ve en la afirmación de que "O professor desempenha o papel ativo de transmissor" de conocimientos que el "aluno recebe" pasivamente (Skinner, 1975, p.2); o sea, la mente del niño como tabula rasa. No obstante, a pesar de los razonamientos que observan el ejercicio educativo como algo unidireccional y controlado, un abordaje menos ortodoxo de las nociones del conductismo -comportamiento, ambiente, y consecuencias reforzadoras- (Domene,

2010), también nos permite revisar cuestiones importantes para las actividades y situaciones pedagógicas.

Entendiendo ambiente como “todo aquello que es externo al comportamiento” es decir, las situaciones en las que se dan las acciones/reacciones (Matos, 1997, p. 66 *apud* Domene, 2010, p.147), pensemos por un momento en el contexto de la clase de ELE. Si una situación como sería la de escribir una frase en el tablero (ambiente), está condicionada por el paradigma de sabe/no sabe, bien/mal, y orientada apenas a cuestiones léxico-gramaticales, muy probablemente la idea de equivocarse frente a los colegas junto a una marca de error X en la pizarra se tornaría un refuerzo negativo. Refuerzo que podría devenir en un futuro comportamiento de desinterés o inseguridad. Así, en la misma situación, la negligencia de no hacer una mediación pedagógica que resignifique la idea de error como parte orgánica del proceso cuando se da una transferencia de la lengua materna (como escribir “caje” (PB), en vez de “calle”(ES), también se tornaría en un refuerzo negativo aunque pasivo.

Un ejemplo adicional de consecuencia reforzadora es la mediación que se haría frente a un comentario xenófobo sobre la lengua o cultura extranjera que un alumno dijera en clase a modo de chiste aleatorio o burla direccionada a algún compañero de clase. En este caso, como actividad reforzadora, gestionar un espacio de reflexión con actividades pedagógicas-sociocríticas, sin caer en un regaño reaccionario podría contribuir a una autoevaluación por parte del estudiante en relación a su comentario (comportamiento). Esto, pese a que en ese proceso de auto-observación el alumno de algún modo deja de ser un sujeto pasivo-cognitivo.

Si bien el repaso de estas nociones es parcial, y para este trabajo no se reconocen como marco teórico principal, consideramos que contemplarlas y resignificarlas, aunque brevemente, contribuye a una visión un tanto más ecléctica para el ejercicio pedagógico como profesor de ELE. En ese sentido, la revisión de otros planteamientos como los de las teorías psicodinámicas también repasados por Rinaldi (2011), son material complementario que suma a las reflexiones de este trabajo. Una revisión detenida de las fases psicosociales del desarrollo de Erikson, por ejemplo, nos puede ayudar a viabilizar estrategias que tomen en cuenta posibles rasgos (sociales, emocionales, psicológicos) relacionados con la edad, y así “auxiliar

en la relación profesor-alumno” de los estudiantes les ayuden a “desarrollar competencias que fortalezcan sus egos” (Rinaldi, 2011, p.58)

Ahora bien, a pesar de ver someramente algunos aspectos teóricos, incluso desde un punto de vista que supondría una aplicación menos coercitiva, a final de cuentas estos postulados siguen sin considerar los procesos que el estudiante desarrolla desde su fuero interno; es decir, aún no se profundiza sobre los avances que, aunque con ayuda de los adultos, esencialmente se generan desde la acumulación y gestión de experiencias en la cognición del estudiante.

### **2.3.2. Sobre las teorías y enfoques psicogenéticos**

Hasta ahora, las teorías que buscaban explicar los procesos de aprendizaje y desarrollo de los seres humanos en sus primeras etapas aún no consideraban seriamente que desde la cognición y gestión del niño fueran posibles la mayoría de avances progresivos de sus habilidades físico-intelectuales. Así, mientras las teorías conductistas piensan que el desarrollo y aprendizaje están determinados principalmente por el ambiente, y la postura desde la psicodinámica se centra en observar los aspectos psicológicos y la influencia de la infancia en la personalidad con relación al desarrollo de los sujetos, será desde las teorías psicogenéticas (o constructivismo) que la construcción activa del conocimiento se observará a través del protagonismo principal del individuo, aunque por supuesto, con la influencia y experiencia con su medio sociocultural (Rinaldi, 2011).

Sobre esta forma particular de ver cómo el ser humano aprende y va avanzando a lo largo de su crecimiento (físico-cognitivo), se suelen considerar tres autores clásicos que explican y/o plantean las etapas y los procesos implicados en el desarrollo de la inteligencia humana. Si bien cada autor ofrece caminos distintos para identificar y estructurar conceptualmente fenómenos y dinámicas del desarrollo cognitivo, la lectura concomitante de estos planteamientos, lejos de resultar disonantes entre sí, permiten establecer un marco teórico más rico que contribuye a una mejor comprensión de la actividad pedagógica. De ahí la pertinencia de revisar, aunque brevemente, sus premisas más importantes y valiosas para la enseñanza de

LE. A continuación revisamos las ideas centrales de cada uno de estos pensadores y su conexión con el escenario de enseñanza/aprendizaje que plantea este trabajo.

### **2.3.3. Piaget y las etapas del desarrollo**

Visto como uno de los académicos más importantes del siglo XX en el ámbito de la psicología y la educación, la obra de Jean Piaget presenta consideraciones sobre el desarrollo cognitivo que, hasta hoy, posibilitan una amplia comprensión de los procesos de aprendizaje en el ser humano. Partiendo de observaciones empíricas, como también se hizo desde el conductismo, pero llegando a razonamientos muy diferentes, Piaget buscó entender y/o explicar cómo aprendemos. Esto, poniendo la cognición del sujeto (niño) como un factor activo central y no apenas como consecuencia (esponja) resultante de una recepción pasiva del entorno.

Desde temprana edad, la curiosidad científica de este pensador lo llevó a interesarse por los procesos de cambio y adaptación en diversas especies animales; curiosidad que marcó una pauta investigativa mediante la cual iría avanzando en sus intereses y reflexiones sobre el aprendizaje en la infancia (Boden, 1982, *apud* Rosas; Sebastián, 2001, p. 11).

Tratando de responder a la pregunta clásica de cómo el ser humano aprende y avanza en ese ejercicio, este teórico suizo se destaca al profundizar sobre el concepto de la inteligencia. Para Piaget, el desarrollo de esta empieza desde los primeros meses de vida y continúa a través de los años, mediante las experiencias sensibles y su respectivo procesamiento (o abstracción). De tal modo, la inteligencia, más allá de ser provista o transmitida, esencialmente se construye y adquiere atributos de función y de estructura. Como función, la inteligencia se revela en el uso que el sujeto le da para adaptarse al mundo biosocial; es a través de esta que el ser humano se vale para enfrentar los desafíos que le imponen sus necesidades y el ambiente. Luego, como estructura, la inteligencia se entiende como una organización de informaciones y procesos (La Taille, 2017). Así, Piaget identifica estas organizaciones o “estructuras cognitivas” como “sistemas de transformaciones”, o conjuntos integrados de esquemas y operaciones que

transforman “[...] un estado en otro” —de más simple a más complejo— (Braineerd, 1978, *apud* Rosas; Sebastián, 2001, p. 14).

Dichas estructuras, a su vez, hacen parte de las dos funciones cognitivas que Piaget entiende como principios invariantes (organización y adaptación), elementos transversales en todo proceso de adquisición-generación de conocimiento. La primera (función de organización), *grosso modo*, consiste en mantener la identidad de un organismo a pesar de los cambios y movimientos de sus elementos adquiridos. Es el principio de organización lo que nos permite seguir siendo nosotros, aunque estemos en constante cambio (aprendiendo nuevas cosas).

La segunda función es la adaptación, que corresponde al modo en cómo el sujeto logra mantener ese principio de organización identitaria ( $\pm$  estable) a la vez que reorganiza sus estructuras cognitivas en función de nuevas experiencias. Esto, Piaget lo concibe como un “proceso dialéctico” que consecuentemente articula dos movimientos complementarios y concomitantes (Rosas; Sebastián, 2001, p. 25). Estos dos movimientos son: 1) la asimilación, mediante la cual el sujeto integra lo nuevo (objeto: información) a estructuras cognitivas ya existentes, aunque estas no siempre sean suficientes para abarcar toda la complejidad de aquello nuevo que se intenta conocer. Y 2) la acomodación, la cual implica una modificación de esos esquemas iniciales, como respuesta a las limitaciones que el propio proceso de asimilación pone en evidencia. De este modo, el sujeto ajusta y transforma sus estructuras cognitivas para superar el desbalance entre lo que ya sabía y lo que la nueva experiencia le exige comprender (Cunha, 2010). Tal tensión entre estabilidad y cambio, impulsa la reorganización del conocimiento, permitiendo así alcanzar un equilibrio más complejo y ajustado, proceso que Piaget denomina equilibración. (Rosas; Sebastián, 2001). Será en dicha dinámica -de la organización a la adaptación-, que las estructuras cognitivas, paulatinamente pasan a ser parte de los contenidos de la cognición, es decir, pasan a ser elementos concretos o simbólicos sobre los que actúan las estructuras. Es en relación a esa dinámica progresiva que Piaget habla del desarrollo de la inteligencia y nos ayuda a comprender mejor los diferentes momentos del aprendizaje en la infancia a través de las etapas que él identifica. Como lo recuerda Yves de La Taille (2017), el desarrollo de la inteligencia y aprendizaje en estas etapas o estadios no sucede de forma lineal, “o sea, simplemente por la acumulación de información” sino que se da “por saltos, por

rupturas”. Estos estadios según el mismo autor representan “una lógica de la inteligencia, que será superada radicalmente por un estadio superior, presentando otra lógica del conocimiento” (La Taille, 2017, 10 min 37 s). A continuación mencionamos y describimos brevemente cada de estas etapas.

**Sensoriomotriz:** Esta etapa habitualmente se presenta de los 0 a 24 meses y es de extrema importancia ya que en ella se gestan las bases que permitirán el acceso a los otros estadios. Inmerso en un mundo nuevo, y prácticamente desprovisto de “[...] representaciones [...]” o sea, de las “[...] imágenes mentales de los objetos[...]” que lo rodean (Cunha, 2010, p.9), el bebé poco a poco va adquiriendo un compendio de referencias. Mediante la interacción directa con el medio físico, serán los movimientos (motriz) y sensaciones (sensorio) del bebé, los medios para construir la noción de objeto, y por ende, sus primeros esquemas y/o simbolizaciones, aunque todavía no haya lenguaje verbal (La Taille, 2017).

**Preoperatoria:** La etapa preoperatoria, que suele abarcar desde los 2 hasta los 7 años aproximadamente, marca un momento importante en el desarrollo cognitivo, ya que en ella se consolida la capacidad de representación que inicia a finales de la etapa sensoriomotriz. Esto significa que el niño comienza a formar imágenes mentales y utilizar símbolos como palabras, gestos, dibujos o juegos para referirse a objetos, personas y situaciones, aunque estos no estén física ni temporalmente presentes (Cunha, 2010). Según Piaget, es en esta fase donde se da un avance significativo en el lenguaje, y la introducción al mundo moral (“valores, reglas, virtudes”) pero también donde persisten formas de pensamiento egocéntrico, es decir, la dificultad para considerar puntos de vista diferentes al propio, y la creencia de que el Otro sabe lo que el niño tiene en su mente (La Taille, 2017). Esas transformaciones son justamente las que preparan el terreno para la adquisición venidera de las operaciones mentales (Rosas; Sebastián, 2001).

**Operatorio concreto:** Comprendida aproximadamente entre los 7 y los 11 o 12 años de edad, en esta etapa el niño gradualmente va consiguiendo desarrollar otros niveles de complejidad que antes no lograba, evidentes en acciones interiorizadas reversibles (La Taille, 2017, 31 min 31 s). En relación con informaciones ya esquematizadas, y en presencia de elementos, fenómenos, o situaciones observables, -o sea, “todavía dependiendo de datos empíricos”-, el niño es capaz de comprender que ciertas transformaciones pueden deshacerse

mentalmente, lo que le permite resolver problemas como los de conservación de cantidad, número o masa, que en la etapa anterior fácilmente confundiría (Cunha, 2010, p. 13).

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, un ejemplo de reversibilidad podría verse en el trabajo con “falsos amigos” entre el portugués y el español. Supongamos la palabra “rato”, que en español significa un periodo de tiempo, y en portugués “un animal roedor”. En esta fase operatoria concreta, luego de una previa contextualización en clase sobre heterosemánticos, el alumno brasileño logrará aplicar el principio de reversibilidad, en este caso a nivel léxico-semántico al leer una frase como “Elena dijo que esperemos un rato”. Aquí, el estudiante logra hacer un contraste con la estructura de su lengua materna, retroceder en su razonamiento lingüístico y reformular su interpretación de acuerdo con el nuevo esquema lingüístico que está construyendo. Así cuando piense en formular una frase en la cual aparece el significado de “animal roedor” (en portugués “rato”) desde la L1 (portugués) a la L2 (español), activará de nuevo vía memoria esa reversibilidad que le advierte no escribirlo igual. Otro ejemplo de reversibilidad, se podría pensar en una situación de reflexión sociocultural sobre el prejuicio lingüístico. Luego del desarrollo moral alcanzado en el preoperatorio y siendo capaz de comprender nociones de correcto e incorrecto, sería posible mediante esa capacidad de reversibilidad, preguntar a los niños cómo se sentirían si estuvieran en un país donde todos hablan una lengua diferente a la suya y donde sus demás compañeros constantemente se burlan de aquel por sus trazos físicos y/o su manera de hablar.

**Operatorio-formal:** Finalmente entre los 12 y 16 años en adelante, se da el estadio de las operaciones formales. Para Piaget es en este momento que el pensamiento ya no depende de la necesidad de apoyarse en objetos concretos, pudiendo gradualmente operar en el plano de las hipótesis y las abstracciones (Cunha, 2010). Si bien, en el operatório-formal siguen habiendo acciones interiorizadas reversibles, es solo en este que el adolescente ya puede “aplicar su lógica” o conocimientos adquiridos en las etapas anteriores (esquemas y operaciones), para poder pensar más allá de sus experiencias o de su realidad factual inmediata (La Taille, 2017, 36 min 48 s). Al respecto Cunha (2010, p. 15) complementa diciendo que:

En esta etapa, es común que los jóvenes imaginen sociedades alternativas, sistemas filosóficos perfectos y caminos profesionales aún por recorrer. Se abre ante ellos todo un nuevo horizonte de perspectivas de vida y transformación, tanto de sí mismos como del mundo, realidades que comienzan a dominar mediante recursos intelectuales más avanzados.

Dicha capacidad de abordar y generar razonamientos mucho más complejos, se refleja por ejemplo en simbolizaciones y abstracciones del lenguaje como la poesía, la literatura o del pensamiento matemático como el álgebra o la física, entre otros.

Para el caso de la obra literaria específica que se plantea en este trabajo, (Libro-álbum *Eloisa y los bichos*, de Jairo Buitrago y Rafael Yokteng) observamos que coincide con el potencial y las características de desarrollo de la fase operatoria-formal. Enmarcado en una unidad didáctica dirigida a niños de entre los 11 y 13 años, este material presenta varios elementos de la narración (verbal y visual) que funcionan no apenas en relación a la capacidad de la reversibilidad, sino integrado a situaciones/escenarios ficticios con simbolizaciones abstractas del mundo y de experiencias emocionales. Todo esto, tratando asuntos socioculturales como la migración en la infancia y la importancia del acogimiento en el contexto escolar. Sin descartar que estos temas también pueden trabajarse en otras etapas del desarrollo de primaria -aunque con materiales y estrategias diferentes-, en este caso, los contenidos y características narrativas del libro-álbum escogido resultan idóneos para el público con el que se busca trabajar. En este sentido, aquí abordamos la enseñanza/aprendizaje de ELE no solo desde sus aspectos formales-estructurales, sino ante todo como “actividad sociointeractiva situada” (Marcuschi, 2008, p. 59).

#### **2.3.4. Lev Vigotsky y las zonas de desarrollo**

Considerado, al igual que Piaget, uno de los principales teóricos de las teorías psicogenéticas del desarrollo y el aprendizaje infantil, el académico ruso Lev Vigotsky (1896-1934) también constituye un referente fundamental para este trabajo. Si bien algunos de sus planteamientos coinciden o se aproximan bastante con

elementos de la teoría piagetiana, estos también presentan diferencias sustanciales que conviene tener presentes (Rinaldi, 2011, p. 60).

En cuanto a coincidencias, por ejemplo, se observa que ambos, constructivistas, ven al niño como actor (constructor) central de su propio proceso de aprendizaje, quien lejos de ser un receptor pasivo de informaciones, está constantemente sirviéndose de la interacción que tiene con su entorno físico y social (Rinaldi, 2011, p. 59). Otra aproximación en los planteamientos de estos dos autores, se da en el hecho de asociar formas progresivas de actuar y pensar a momentos (estadios/zonas) de desarrollo cognitivo y aprendizaje que potencian al niño para un momento o habilidad superior.

Luego, en relación a las diferencias, por contraste la obra de Vigotsky posibilita otros puntos de vista que complementan nuestras reflexiones sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje. En la dinámica dada entre desarrollo y aprendizaje, por ejemplo, mientras que Vigotsky afirma que el aprendizaje es "lo que promueve el desarrollo" en un flujo "de afuera hacia adentro" o de "internalización" (Rosas; Sebastián, 2001), para Piaget será el desarrollo a través de las diferentes etapas lo que posibilita el aprendizaje en un sentido que va de adentro hacia afuera (Oliveira, 2017, 32 min 42 s). Parte de esta diferencia también la advierte Rinaldi (2011, p75) al hablar sobre el rol del lenguaje que considera cada autor;

Para Piaget, el habla tiene su origen en el niño (psicogenética), luego pasa a ser egocéntrico y, finalmente, se expresa abiertamente; para Vygotsky, el camino es otro: el habla se da primero abiertamente, en contacto con el otro (sociogenética), luego se interioriza psicológicamente antes de interiorizarse físicamente, es decir, el habla egocéntrica es la trayectoria del habla hacia su interiorización.

Como vemos aquí, pero también al revisar de modo más detallado su pensamiento, en Vigotski el aspecto sociocultural del lenguaje resulta un elemento de interés transversal; aspecto clave para explicar el desarrollo histórico del ser humano en relación proporcional al proceso de aprendizaje en los niños. Es en tal sentido que este autor aporta tanto como referente teórico de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Considerando la clasificación de cuatro grandes planos genéticos del desarrollo (filogénesis, ontogénesis, sociogénesis, microgénesis) (Oliveira, 2017, 2

min 53 s), Vigotsky teoriza la evolución cognitiva y la dinámica de aprendizaje de nuestra especie, mediante la identificación de procesos psicológicos (elementales y superiores) que se asemejan y distinguen de otras especies. Así, si en los procesos elementales nos parecemos a un simio que en sus primeros meses o años de vida ejerce una motricidad funcional para el uso de herramientas concretas, será a partir del lenguaje verbal (hablado/escrito) que nuestros procesos psicológicos se volverán superiores y marcarán una grande diferencia. El empleo de la lengua (su mediación simbólica) y los efectos culturales sociohistóricos resultantes (tecnología, educación, religión, política, historia, etc.) son muestras de ello. Entonces, mientras que un primer tipo de desarrollo, natural, es compartido con otras especies en términos de maduración biológica, un segundo desarrollo artificial (histórico-cultural) nos identifica y separa de cualquier otra forma de vida (Rosas; Sebastián, 2008, p. 31-34).

Ahora bien, aunque en el marco de los aportes de este académico ruso también se habla de etapas que explican el desarrollo (Rinaldi, 2011, p. 61), es la propuesta de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) el constructo teórico más destacado de este autor para el campo de la psicopedagogía. A través de esta noción, anexa a la Zona de Desarrollo Real (ZDR), Vigotsky ofrece una explicación acerca de cómo se dan las dinámicas de aprendizaje en los niños. Si por un lado, la ZDR se puede pensar como un compendio-momento de habilidades e informaciones que el niño ya tiene integradas para realizar alguna tarea de manera autónoma, la ZDP sería aquel momento y/o nivel de habilidades-conocimientos en donde el niño aún no puede hacer o entender cosas por sí solo, pero que, sí puede alcanzar con la orientación de un adulto o la colaboración de compañeros más capaces (Vigotsky apud Rosas; Sebastián, 2008, p. 44). Será luego, a partir de repeticiones y esfuerzos en la ZDP que poco a poco, conocimientos y habilidades se convertirán y harán parte de una ZDR mayor.

Bajo este planteamiento de las zonas de desarrollo, "[...] el aprendizaje del niño[...]" que "[...] comienza antes del aprendizaje escolar, todavía en casa, en su interacción con la familia y con su comunidad", se podría concebir como una ZDR (Rinaldi, 2011, p. 75), la cual en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera para niños, sería el punto de partida para los primeros acercamientos a la lengua extranjera.

Visto así, los estudiantes que ingresan a la clase de ELEN en los niveles iniciales ya traen consigo una rica base de conocimientos previos en su lengua materna, que no solo incluye significados o estructuras lingüísticas sino otros conocimientos y visiones de mundo que pueden ser utilizadas como puente para acceder a nuevos significantes y significados, tanto lingüísticos como socioculturales de la LE. El profesor de lenguas, en este escenario, pasa a formar parte activa de la ZDP de sus alumnos, diseñando intervenciones que conecten los saberes previos del niño con los nuevos contenidos, favoreciendo así el tránsito desde lo conocido hacia lo desconocido (Oliveira, 2017). La interacción social y el lenguaje mediador se vuelven entonces piezas clave para guiar el desarrollo y el aprendizaje lingüístico en el aula.

### **2.3.5 Jerome Bruner**

Otro de los teóricos relacionados a la perspectiva del constructivismo y cognitivismo que se integra como referencia esencial a la propuesta de este trabajo, es el psicólogo y profesor estadounidense Jerome Bruner (1915-2016). Con ideas próximas al pensamiento Vigotskiano, para Bruner la cultura y el entorno también son elementos decisivos en el proceso formativo del niño (Bruner, 1984, p. 119). Si bien sus teorías expresan interés por explicar de qué modo aprendemos y cómo nuestra interacción con el mundo moldea el desarrollo cognitivo, los presupuestos de este autor abarcan más que una teoría de aprendizaje, siendo generalmente considerados como una teoría de la instrucción o de la enseñanza en un sentido incluso prescriptivo.

Bruner, además de levantar una explicación sobre los medios que usamos para aprender (o modos de representación), también hace énfasis en cómo se debería diseñar y estructurar la enseñanza para facilitar la construcción del conocimiento. Parte de esto se evidencia en el énfasis que hace hacia la "predisposición para el aprendizaje" (motivación intrínseca), la "estructura de los contenidos" (la forma en que el conocimiento se organiza) y la "secuencia" (el orden en que la información es presentada), elementos clave de su teoría del aprendizaje por descubrimiento (Ferreira; Angeli; Souza, 2015, p. 47). En líneas generales, esta

perspectiva asevera que cuando el estudiante es llevado por la curiosidad -también promovida por el docente-, logra descubrir nuevas cosas a través de su propio esfuerzo cognitivo; esfuerzo que por supuesto está “[...] relacionado con y usado en referencia a lo que uno ha conocido antes.” (Bruner, 1997, p. 13).

A propósito de esa dinámica en la que conocemos a partir de los conocimientos previos y nos acercamos a nuevas informaciones y habilidades, Bruner sugiere que los contenidos curriculares sean abordados en forma de espiral; una propuesta que de cierto modo dialoga con las Zonas de Desarrollo de Vigotsky. Para Bruner “[...]el concepto de un currículum en espiral[...] consiste en que

al enseñar una materia se empieza con una explicación «intuitiva» que esté claramente en el marco de alcance del estudiante y luego se vuelva a una explicación más formal o mejor estructurada, hasta que el aprendiz haya dominado el tema o la materia en todo su poder generativo, con tantos reciclajes más como sea necesario. (Bruner, 1997, 138)

Así, habitualmente partiendo desde el repertorio de saberes y capacidades que ya están integrados en el estudiante hacia el abordaje de nuevos contenidos, el profesor tiene el desafío de contextualizar y empalmar lo conocido con los conocimientos que aún no se han descubierto. Es de este modo, bajo la perspectiva de Bruner, que el papel del profesor consiste en mediar y proveer un andamiaje que le ayude a profundizar “las capacidades del niño o la niña en el estadio” que se encuentra (Bruner, 1997, p.139). Algo similar a la transición de la ZDP a la ZDR. Cabe decir que este flujo espiralado se puede dar no solo en una estructuración global de contenido (currículum) sino también a pequeña escala, como lo sería en una unidad temática/didáctica. La propuesta que se pone como ejemplo en este trabajo se conecta con esa lógica, en una actividad dispuesta en momentos progresivos (prelectura, lectura, poslectura).

### **Modos de representación**

Como ya se mencionaba, uno de los ejes teóricos de Bruner son los modos o sistemas de representación, los cuales también se pueden entender como formas

de conocer y “[...]conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos” (Bruner, 1984, 122). Si bien el enfoque bruneriano considera que “[...] el desarrollo cognitivo del niño es un proceso continuo que puede acelerarse [...]” a través de la estimulación, sin estar totalmente condicionado a cumplir un estadio progresivo de desarrollo en el que los niños “[...] estén listos para aprender [...]” (Ferreira; Angeli; Souza, 2015, p. 47), es posible identificar los modos de representación de Bruner como etapas del desarrollo, aunque no estrictamente secuenciales. Estas a diferencia de Piaget, no necesariamente se dan en una sola edad del niño, sino que a lo largo de la vida pueden suceder en diferentes situaciones de aprendizaje.

### **El modo de representación enactivo**

En ciertos aspectos, homólogo a la fase sensorio-motriz de Piaget, aunque sin estar restringido a un marco exclusivamente etario, este modo de representación se refiere a la forma más básica desde la acción en que los seres humanos aprendemos e interactuamos con el mundo. Tanto el bebé que empieza a usar el biberón a través del ejercicio motriz de agarrar, como el joven que por primera vez aprenderá, en la práctica, a hacer un nudo para una embarcación, es la acción/experiencia directa con los objetos y situaciones, ese primer medio de conocer. Pensando en el caso de un niño que aún no comprende el mundo a través de signos lingüísticos, serán los gestos, movimientos y manipulaciones del entorno, la forma de comenzar a construir su experiencia/conocimiento del mundo. Este modo enactivo de acuerdo con Ferreira, Angeli y Souza (2015, p.49), “Es la forma inicial en que el niño codifica la información y la almacena en su memoria[...]”, la cual “[...] Se desarrolla a través del contacto del niño con el objeto”.

Bruner, en el capítulo 8 de su libro *Cultura, la puerta de la educación* (1997), subraya la importancia del modo enactivo en el desarrollo de la “actividad hábil”, ya que proporciona una estructura de medios y fines que permite al sujeto orientar su conducta en función de objetivos. Según el autor, los objetos del entorno y las acciones que ejercemos sobre estos no solo median nuestra relación con el mundo, sino que también configuran las formas cómo lo conocemos. Este modo de representación constituye, por tanto, la base sobre la cual se edifican formas más

abstractas del pensamiento, como las representaciones icónicas y simbólicas (Bruner, 1997, p. 173).

### **El modo de representación icónica**

Este otro modo, según Bruner, corresponde a la capacidad en donde el sujeto es capaz de usar imágenes, ilustraciones, dibujos y relacionarlas a informaciones y/o experiencias comprendidas anteriormente a través de la acción. Para explicarlo, este autor usa el ejemplo de un nudo. Si en el modo enactivo el sujeto aprendió los pasos de como hacer un nudo específico, en el modo icónico consigue reconocer y usar como medio de representación la analogía imagética del nudo (Bruner, 1984, 122). En el caso de un niño más pequeño, por ejemplo, si en una etapa anterior ha jugado con una pelota, ahora (en el modo icónico) es capaz de verla y/o dibujarla y relacionar esa imagen con su experiencia previa.

En Bruner la representación icónica se estima esencial para el aprendizaje, ya que las imágenes proporcionan una estructura preconceptual basada en la similitud y en la categorización perceptiva. Así, bajo esa lógica, dicha forma de representación no solo ayuda a organizar la experiencia, sino que también facilita la comprensión de nuevas informaciones cuando están mediadas visualmente. En relación a los medios característicos (imagéticos) de este modo de representación Bruner afirma que:

Las imágenes no sólo capturan la particularidad de los acontecimientos y los objetos, también dan a luz a y sirven como prototipos para clases de acontecimientos, y luego aportan límites frente a los cuales se pueden comparar casos que sean candidatos a miembros de esas clases. Y así, en edad muy temprana, antes de que el pensamiento llegue a hacerse operacional en el sentido de Ginebra, nuestro poder para considerar el mundo en términos de imágenes típicas y similitudes nos ofrece una especie de estructura preconceptual a través de la cual podemos operar en el mundo. (Bruner, 1997, 174)

Desde esta perspectiva, el uso de imágenes en el desarrollo cognitivo equivale a marcos de acción que organizan narrativas y dan estructura al pensamiento. Será en este sentido, que el modo de representación icónico de Bruner se vincula estrechamente con la propuesta del uso del libro-álbum como

medio apropiado, aunque no único, para la enseñanza de español como lengua extranjera para niños. Esto no solamente por el uso de imágenes, sino por la vinculación directa que tiene con la modalidad de pensamiento narrativo, noción que Bruner también destaca en su obra.

### **El modo de representación simbólico**

Finalmente, el modo de representación simbólico, de acuerdo con Bruner, el más complejo de todos (Bruner, 1984, p. 123), corresponde a la etapa del desarrollo cognitivo en la cual el conocimiento es codificado mediante sistemas simbólicos abstractos, como el lenguaje verbal, los números o cualquier otra forma de representación lógica (Ferreira; Angeli; Souza, 2015, p. 49). A diferencia de los modos anteriores —enactivo e icónico—, este modo permite al sujeto operar con conceptos complejos sin necesidad de recurrir a la acción física o a la imagen concreta. Es, por tanto, el modo más elaborado de representación mental y el que caracteriza el pensamiento formal. Contrastando con el modo icónico, el cual Bruner identifica como una forma más analógica y menos arbitraria en términos de similitud al objeto representado, lo simbólico resulta todo lo contrario. Una muestra de esto, citado por el mismo autor, es la significación lingüística, la cual asevera como “[...] fundamentalmente arbitraria [...]” (en relación de semejanza con lo representado), además de que su funcionamiento está condicionado al “[...] dominio del código simbólico.” (Bruner, 1984, p. 123).

### **Noción del Pensamiento Narrativo**

Finalmente otro de los aportes de Bruner, cruciales para el constructivismo pedagógico relacionado a las prácticas de lenguaje en la Educación, es el que se refiere a los tipos de pensamiento. Según el académico norteamericano, se pueden diferenciar dos formas o modalidades de pensamiento: el paradigmático o lógico-científico y el narrativo; ambos bastante singulares en su forma de abordar y desarrollar los contenidos. El primero, predominante en las ciencias exactas, es aquel comúnmente estructurado en un lenguaje que busca ordenar y exponer informaciones con un rigor discursivo académico “regulado por requisitos de

coherencia y no contradicción” a través de “conexiones formales y referencias verificables” (Aguirre de Ramírez, 2012, p. 84). El segundo, anterior al pensamiento paradigmático, mucho más común y cotidiano, es el pensamiento narrativo. De acuerdo con Adrian Liberty (2014) este tipo de pensamiento, según Bruner, es el más natural en los seres humanos y se evidencia cotidianamente en la forma como procesamos y comunicamos nuestras experiencias. De naturaleza semiótica, como el pensamiento paradigmático, en la modalidad de pensamiento narrativo también se ponen en juego “[...] recursos simbólicos” (Liberty, 2014, 33 min 16 s) que permiten sistematizar la información, aunque de manera muy diferente. El pensamiento narrativo además de posibilitar la estructuración e internalización de conocimientos empíricos (emocionales, disciplinares, pragmáticos) resulta un tanto más inmersivo, significativo y hasta motivante a la hora de conocer o dar a conocer algo nuevo.

De acuerdo con lo anterior, pensamos que el uso del libro-álbum para la clase de ELEN se justifica con amplio sentido. Al ser esencialmente un tipo de texto narrativo, este género de la literatura infantil junto a una mediación pedagógica bien fundamentada, se puede integrar muy bien en el propósito de acercar a los estudiantes a la lengua extranjera de forma más natural. Así, pensando que la enseñanza de la LE no debe limitarse a un modelo de raciocinio exclusivamente paradigmático (regla, forma, lenguaje metalingüístico), creemos conveniente optar por alternativas de materiales y abordajes didácticos que hagan del aprendizaje de ELE (o cualquier otra lengua) un ejercicio mucho más orgánico. Ejercicio, no solo pensado en términos de una adquisición lingüística formal (léxico-gramatical), sino también facilitador para la exploración y comprensión de las dimensiones socioculturales de la lengua extranjera. Retomando la idea de aprendizaje por descubrimiento, el abordaje de contenidos en forma de espiral, y por último la perspectiva de pensamiento narrativo de Bruner, inferimos que la propuesta de unidad didáctica que se presenta en la siguiente parte de este trabajo, permite un diálogo coherente entre la teoría y la práctica.

## **2.4. El uso metodológico de las imágenes para la enseñanza de ELEN**

Como ya se argumentaba desde las ideas de Bruner, el uso de las imágenes hace parte del proceso del desarrollo cognitivo de los seres humanos como un medio para ampliar y afianzar su comprensión y representaciones del mundo. Basta dar una ojeada a algunos registros arqueológicos e históricos a lo largo del tiempo y alrededor del mundo (petroglifos, pictografías, códices, etc.) para observar que desde tiempos pretéritos las imágenes han sido una expresión sociocultural significativa para los seres humanos. No obstante, cabe aclarar que lo icónico en sí mismo no corresponde a una forma “pura”, librada de las palabras por completo. Teniendo en cuenta algunas afirmaciones desde el punto de vista psicológico (Lacan, 2009) o fenomenológico (Derrida, 1986), lo imagético, aún en su capacidad representativa más analógica posible, no está fuera del lenguaje, o como diría Derrida, fuera del texto (Derrida, 1986, p. 202). Incluso el mismo Bruner al hablar sobre los modos de representación aclara que estos (lo enactivo, lo icónico y lo simbólico) no son independientes entre sí, sino que interactúan y se complementan haciendo “traducción parcial de un sistema a otro” (Bruner, 1984, p. 123).

Ahora bien, teniendo en cuenta que las imágenes no funcionan por sí solas, sino que de un modo u otro generalmente están atravesadas por el lenguaje, pensar su uso en el contexto de la clase de ELEN, no implica una desviación o descuido de la enseñanza de la LE, sino por el contrario, una expansión y enriquecimiento de esta. Aquí, la valoración e interés por lo imagético en el libro-álbum gira, a fin de cuentas, en torno del objetivo principal de la enseñanza/aprendizaje de la LE para niños.

### **2.4.1 El método de Amos Comenius para la enseñanza de LE y su relación con el libro-álbum**

Lejos de pretender una reinención de la rueda, pensar el uso de imágenes en el contexto de enseñanza de LE no es nada nuevo. Como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), esta estrategia tiene sus raíces en el siglo XVII con la obra *Orbis Sensualium Pictus* (1658) del pedagogo checo Juan Amos Comenius. Además de haber marcado un hito en la historia del libro-álbum, el

trabajo de este autor marcó una pauta de innovación pedagógica al fusionar texto e imagen con fines educativos. Esa disposición de “elementos lingüísticos con dibujos” (Sanchez Pérez, 1975, *apud* Sanchez, 1997, p.67), donde las ilustraciones funcionan como puente entre la lengua materna (L1) y la extranjera (LE), se convirtió en un referente “icónico” -no apenas en el sentido de lo imagético- de la didáctica de LE. A pesar de su antigüedad, este método que propuso Comenius, no solo anticipó a la perspectiva de los modos de representación que habla Bruner (entre lo icónico y lo simbólico), sino que inspiró el desarrollo de otros presupuestos pedagógicos modernos, como el aprendizaje multisensorial (Irisarri Vega; Villegas-Paredes, 2021), el uso de soportes gráficos para contextualizar el input lingüístico (Krashen; Mason; Smith, 2018)<sup>14</sup>, o el *Dual-code Theory* (Sadoski; Paivio, 2001)

Ahora bien, en relación al libro-álbum, que en el marco de este trabajo no se concibe apenas como una obra de literatura infantil sino en principio como facilitador didáctico, cabe resaltar que su propósito original no es la enseñanza de LE. Antes que nada, este tipo de texto es creado y dirigido originalmente al público infantil en su propia lengua materna, ajeno a una intención didáctica pensada para el aprendizaje/enseñanza de otro código lingüístico. No obstante, justo por ser así, su uso para la clase de ELE se justifica y encaja en la idea de usar textos auténticos “[...] de la lengua extranjera” referida por Almeida Filho (2007). Adicionalmente, cabe recordar (como se menciona en la primera parte de este trabajo) que en el desarrollo narrativo principal de este género lo que predomina es el lenguaje visual, aunque en mayor o menor medida siempre esté integrado al lenguaje verbal. Luego, reconociendo el protagonismo de las imágenes en el libro-álbum, su uso situado (literario y didáctico) en la clase de español como lengua extranjera, deja ver la influencia y conexión, aunque no absolutamente directa, con el método de Comenius.

En vista de lo anterior, al considerar la sinergia de palabras e imágenes dada en el libro-álbum junto con una mediación y desarrollo pedagógico adecuados, creemos que el uso de este tipo de texto, conlleva un potencial intrínseco para el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Esta inferencia la hacemos

---

<sup>14</sup> “El principal medio para facilitar la comprensión es añadir contexto, ya sea lingüísticamente, proporcionando información contextual o una definición sencilla en la L1 o la L2, o no lingüísticamente, a través de otros modos de *input*, por ejemplo, visuales” (Krashen; Mason; Smith, 2018) .

teniendo en cuenta dos cuestiones. En primer lugar, dado que los niños que aprenden una LE por lo general solo cuentan con alfabetización y experiencias de literacidad en su lengua materna (L1), su aproximación a la nueva lengua objetivo, se asemeja a los primeros lectores de L1; aunque de modo parcial y a pesar de la proximidad entre el español y el portugués. Consecuentemente, a razón de esa situación, creemos que para el público infantil en primaria, el acercamiento a una nueva lengua a través de textos auténticos, imagéticos y sin exceso en abordajes metalingüísticos, podría significar un aprendizaje más orgánico o cercano a la adquisición (Krashen, 1982). Todo esto, claro está, recordando que este tipo de materiales, tan solo son una propuesta adicional para la clase y que no se pretende observar como método o herramienta única para la clase de ELEN.

Lejos de categorizar como mejor o peor otros métodos o materiales didácticos (o didactizables), la idea del uso del libro-álbum y el aprovechamiento de sus relaciones entre imagen y texto (Sección 2) a favor de los procesos pedagógicos de una LE para niños, es señalada aquí como un diálogo con la propuesta de Amos Comenius. Diálogo que busca destacar en el uso de las imágenes, o mejor, de las ilustraciones de dicho género textual, la posibilidad recursiva para enseñar/aprender no solamente aspectos formales de la LE (léxico, fonética, sintaxis, etc.) sino de posibilitar comprensiones más amplias sobre sus cuestiones socioculturales. Ambas, trabajadas de tal manera, que despierten un interés genuino por la otra lengua, y no se convierta en un contenido obligatorio para ser repetido mecánicamente, es decir no-significativo (Ausubel, 1998).

### **3. La Transmediación, una forma de entender la lectura del libro-álbum**

Teniendo en cuenta que el libro-álbum, como se mencionaba, no es un material diseñado para la enseñanza de una LE, las hipótesis sobre cómo podría funcionar dicho género en la clase de español para niños es, sin pretensiones, un territorio casi inexplorado. Por ese motivo, en la intención de encorpar el marco teórico de esta propuesta, finalmente hacemos una revisión del planteamiento de Lawrence Sipe (1998) sobre el proceso de lectura de imágenes y palabras en este

género de la literatura infantil, para luego así, pensar cómo podría aplicarse en el contexto de la clase de español.

Este autor, ya mencionado en el primer capítulo<sup>15</sup>, además del concepto de sinergia en el libro-álbum, también trae la noción de transmediación. Concepto inicialmente acuñado por Rod Whitaker para explicar la traducción y adaptación de una obra de un género a otro -teatro a cine-, pero que en académicos como Charles Suhor y Marjorie Siegel es asimilado al campo de la educación, logrando un enfoque particular que hasta hoy hace eco en estudios interdisciplinarios (Fensh, 1970, *apud* Peña; James, 2023, p. 1). Para Suhor, “educador lingüístico interesado en integrar los medios de comunicación y las artes en el plan de estudios” (Siegel 1995, p. 460), el concepto de transmediación implica la “traducción de contenido de un sistema de signos a otro” (Suhor, 1984, p.250 *apud* Siegel 1995, p. 460), una noción muy próxima a lo que Roman Jakobson llamó de traducción intersemiótica. No obstante en el marco de la lectura del libro-álbum que aborda Sipe, esa traducción viene a ser más exáctamente una serie de desplazamientos interpretativos y oscilantes de un sistema de signos a otro en el que se producen nuevas conexiones y significados. Este proceso, como lo veremos más adelante, se relaciona estrechamente con lineamientos teóricos de la semiótica de Peirce, referente teórico que en este caso permite comprender cómo los signos (visuales y verbales) operan en conjunto para viabilizar nuevos significados, o en términos peircianos, nuevos interpretantes. (Siegel 1995). Es a partir de esos planteamientos que Sipe revisa la interacción sinérgica entre palabras e imágenes en el libro-álbum y hace una conexión situada con el concepto de transmediación:

En los libro-álbum, debemos oscilar, por así decirlo, entre el sistema de signos del texto verbal y el sistema de signos de las ilustraciones; y también en la dirección opuesta, desde el sistema de signos de las ilustraciones al sistema de signos verbal. Cada vez que nos movemos entre sistemas de signos, «se producen nuevos significados», porque interpretamos el texto en términos de las imágenes y las imágenes en términos de los textos en una secuencia potencialmente interminable. (Sipe, 1998, p.102, destacado del autor)

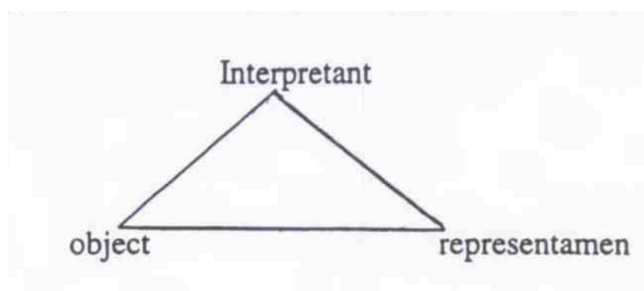
---

<sup>15</sup> 1.3 Diferencias entre imágenes y palabras en el libro-álbum.

Esta dinámica mencionada por Sipe, de oscilaciones entre sistemas de signos que producen nuevos significados, es donde los lineamientos de la semiótica peirciana encajan y funcionan como fundamento teórico del concepto de transmediación de Suhor y Siegel.

Ahora bien, antes de continuar y con el propósito de tener un mejor contexto, hacemos la siguiente síntesis y paráfrasis (tabla 2) de los componentes peircianos del signo (Representamen, Objeto, Interpretante) (Nöth, 1995, p. 42) .

Figura 22. Triada semiótica de Peirce



Fuente: Sipe, (1998, p.102)

Cuadro 2. Paráfrasis de las definiciones peircianas

Concepto	Descripción	Ejemplo
Representamen (El Signo en Sí):	Forma física o perceptible del signo. Aquello que se presenta a nuestros sentidos o a nuestra mente y que tiene la capacidad de evocar otra cosa. No es el objeto en sí, sino la manera en que ese objeto se manifiesta o se hace presente para ser interpretado.	<b>dibujo del sol sonriente</b> en la página del libro. Es la forma visual que el niño percibe: las líneas, los colores (amarillo, naranja), la forma circular y la expresión de la cara (la sonrisa).
Objeto	Realidad o concepto al que el representamen alude. Es la "cosa" o	<b>sol real</b> en el cielo, esa estrella que nos da luz y calor. Para el niño, también puede ser el concepto abstracto de "día" o "alegría" asociado a la

(Aquello a lo que el Signo se Refiere):	la idea que el signo está destinado a representar. En términos más simples, el objeto es el referente, aquello de lo que trata el signo.	presencia del sol. La ilustración, al ser un dibujo, simplifica y representa este objeto de una manera accesible para la comprensión infantil.
Interpretante (El Significado Creado en la Mente):	Es el efecto o la idea que el signo produce en la mente del intérprete. No es el intérprete en sí, sino la comprensión o el sentido que se genera a partir de la relación entre el representamen y el objeto. Este interpretante es, a su vez, otro signo, lo que implica que el proceso de significación es continuo y puede generar nuevas interpretaciones.	<b>idea o el sentimiento que se forma en la mente del niño</b> al ver el dibujo del sol sonriente. Podría ser la comprensión de que "es de día", "hace calor", "el sol es feliz" o incluso una sensación de "alegría" o "bienestar". Este interpretante se construye a partir de la conexión que el niño hace entre el dibujo (Representamen) y su conocimiento previo del sol y las emociones (Objeto). Si el niño ya sabe que el sol da calor y que una sonrisa significa felicidad, el interpretante puede ser una combinación de esas ideas.

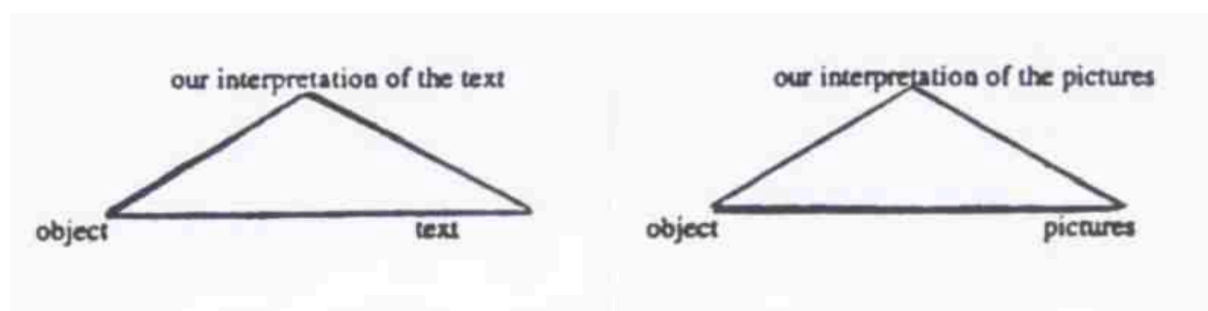
Fuente: Adaptada de Wilfried Nöth (1995, p. 42).

### 3.1. Dinámica peirciana y construcción de significado

De acuerdo con lo anterior (tabla 2), para Peirce, un signo o representamen es algo que está en lugar de otra cosa, y que evoca un objeto para alguien, generando en la mente de esa persona un interpretante (Nöth, 1995). Ese interpretante no es simplemente una traducción o un sinónimo del signo original, sino un nuevo signo que expande y profundiza la comprensión del objeto. Luego, teniendo en cuenta que el proceso cognitivo continúa, dicho interpretante se convierte después en un nuevo signo (o representamen) relacionado ascendentemente con el signo anterior (Buczynska-Garewicz, 1981, *apud* Siegel 1995, p. 459). Tal concatenación es lo que finalmente posibilita la creación de nuevos significados. Es curioso observar que esta generación progresiva de interpretantes con lógica de fractal (o concatenación), tiene un sentido próximo a los procesos de aprendizaje y desarrollo en algunas de las teorías del constructivismo anteriormente revisadas.

En el libro-álbum ese flujo de interpretantes también se manifiesta de manera progresiva y enlazada. Desde el título e ilustración de la portada, pasando por la narración imagético-verbal del contenido principal, hasta el final de la historia, van apareciendo representámenes que a través de la lectura se concatenan sucesivamente entre sí y se van convirtiendo en nuevos interpretantes, acumulando de este modo, significado (*meaning*) para la comprensión global de la narración. De acuerdo con Sipe, cada uno de esos elementos (imágenes y texto), se pueden pensar y/o representar bajo el esquema de triada (fig. 23), que durante el avance de la lectura del libro-álbum paulatinamente se van interrelacionando y correspondiendo. Es aquí donde acontece la transmediación, o sea, la traducción y/o desplazamientos, ida y vuelta, de un sistema de signos a otro. (Sipe, 1998). Cabe aclarar que la comprensión de esos sistemas de signos no son endógenos, o sea, no cargan significado por sí mismos dentro del sistema libro-álbum, sino que se relacionan con el sistema de interpretantes, o lectura de mundo internalizada en los niños. Este repertorio previo a la lectura del niño se pueden asemejar a la ZDR de Vigotski donde existe un bagaje cognitivo (lingüístico, vivencial, emocional, etc.) que se sumará a la exposición lingüística (de la LE) y narrativa de la obra seleccionada.

Figura 23. Tríadas propuestas por Sipe, para explicar el proceso de comprensión de cada signo (linguístico, imagético)

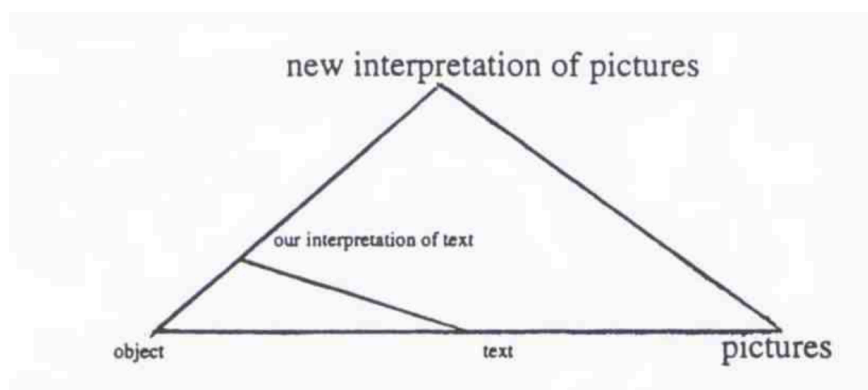


Fuente: Sipe (1998, p.102)

En el flujo del lenguaje verbal al imagético, por ejemplo, nuestra interpretación del texto (interpretante), es decir, de las palabras (representamen), se convierte en insumo (objeto) para la lectura de las imágenes (Fig. 24). Luego, progresivamente, de lo imagético hacia lo lingüístico, nuestra comprensión

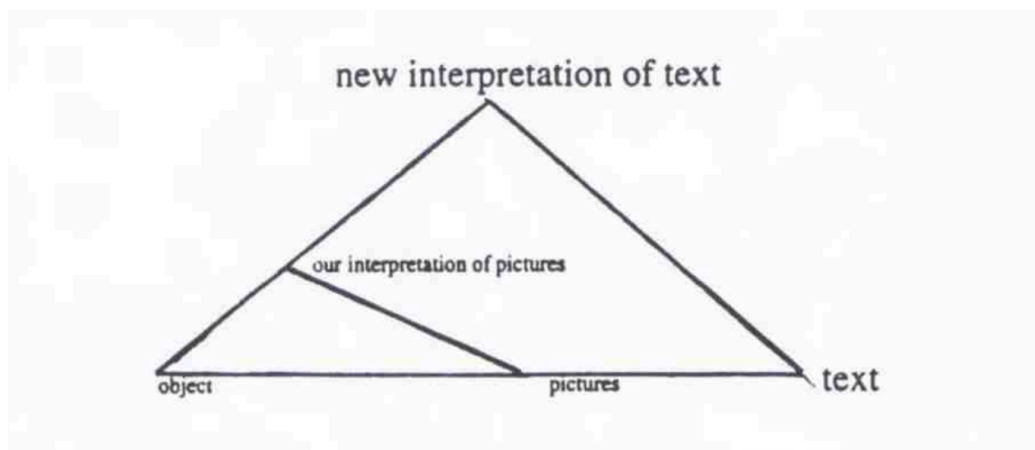
(interpretante) de las ilustraciones (representamen), se convierte en un nuevo recurso (objeto) de la lectura de los siguientes textos (Fig. 25). Así gradualmente, hacia un interpretante cada vez más amplio y total.

Figura. 24 Tríada propuesta por Sipe, “del sistema de signos de las palabras al sistema de signos de las imágenes”.



Fuente: Sipe, (1998, p.103)

Figura. 25 Tríada propuesta por Sipe, “del sistema de signos de las imágenes al sistema de signos de las palabras”.



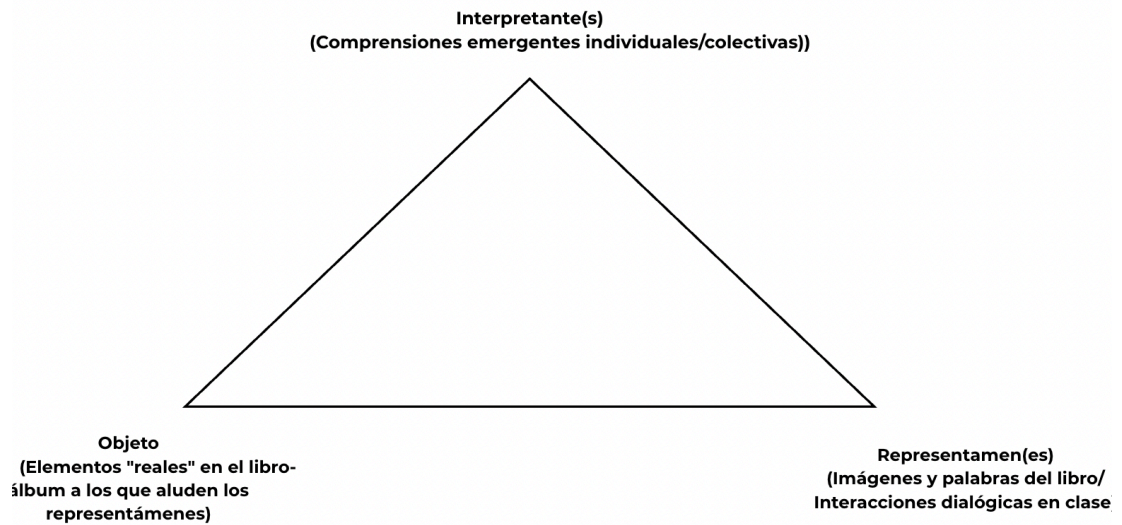
Fuente: Sipe (1998, p.103)

Ahora bien, cabe aclarar que esta hipótesis de Sipe, parece contemplar la decodificación imagético-verbal del libro-álbum (transmediación) apenas en un escenario de lectura individual. Esto, sumado a desconsiderar que los interpretantes dados a lo largo de la lectura son diferentes en cada lector. Como "[...]si los textos poseyesen realmente sólo esas significaciones[...]" correspondientes a una única "[...]interpretación[...]" (Iser, 1989, p.133). Contrario a eso, conviene pensar que para cada lector las cadenas de interpretantes y su conformación a lo largo de la lectura se generan de maneras muy distintas de un lector a otro. Esto, a pesar de las comprensiones colectivas que se producen y vinculan a la esencia o unidad diegética de la historia.

En el caso de una lectura-escucha grupal como se daría en una "conversación literaria" (Cortez, 2024) ese movimiento cognitivo de la transmediación implica otros factores y procesos más complejos. Los comentarios de otros colegas, sus comprensiones e interpretaciones, las preguntas mediadoras del docente, las respuestas que aparecen, entre otros, son elementos que hacen de la lectura de las imágenes y palabras del libro-álbum una experiencia singular. Si en la lectura individual hay una activación y amplificación del texto en el que progresivamente van apareciendo comprensiones e interpretaciones, en la lectura colectiva el proceso de co-creación de significados (texto-lector) es mucho mayor. En otras palabras, en la lectura colectiva, los interpretantes de cada lector-oyente están expuestos a otros representámenes (*inputs*) que actúan en la sincronidad de la clase (las interpelaciones de los otros).

Si bien el esquema de Sipe desconsidera un escenario como el que mencionamos, creemos que su propuesta permite pensar una estructura triádica semejante a las que él propone. Es en este sentido que pensamos una adaptación al contexto de la lectura colectiva del libro-álbum y enmarcada en la intención pedagógica de la enseñanza/aprendizaje de una LE. Aunque comprendemos que esa intención implica un desarrollo mucho más amplio, proponemos un modelo preliminar que se acerque a esa idea, la cual queda abierta para futuras investigaciones.

Figura. 26 Propuesta de Triada



Fuente: El propio autor

Cuadro 3. Explicación de la propuesta preliminar de triada

Componente de la Triada	Descripción
<b>Objeto (Referente)</b>	<b>El Libro-Álbum y su Mundo Narrativo.</b> No se trata solo del objeto físico, sino del universo diegético que encierra texto e imagen. Contiene los significados potenciales, la historia, los personajes y los temas que propone la obra. Es el punto de partida.
<b>Representamen (Signo Colectivo)</b>	<p><b>La Interacción Dialógica del Aula.</b> Es el componente más dinámico y lo que diferencia este modelo del de Sipe. Consiste en un conjunto de signos emergentes de la actividad colectiva, incluyendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lectura en voz alta del docente (entonación, énfasis)</li> <li>● Verbalizaciones de los estudiantes (comentarios, preguntas)</li> <li>● Preguntas mediadoras del docente</li> <li>● Respuestas y contra-respuestas entre todos</li> <li>● Expresiones no verbales (risas, gestos, señalamientos)</li> </ul> <p>Este representamen es colectivo y multifacético, siempre apuntando al libro-álbum.</p>

<p><b>Interpretante (Significado Co-construido)</b></p>	<p><b>La Comprensión Emergente del Grupo.</b> Es el efecto cognitivo y emocional que se genera en la mente colectiva de la clase. No es una suma de interpretaciones individuales, sino un nuevo significado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Es progresivo:</b> se construye y modifica durante toda la sesión.</li> <li>• <b>Es negociado:</b> surge del acuerdo, disenso y síntesis de múltiples perspectivas.</li> <li>• <b>Es multinivel:</b> abarca comprensión lingüística (vocabulario), literaria (trama), sociocultural (conexiones) y afectiva (resonancia emocional).</li> </ul>
---	--

Fuente: El propio autor

### 3.2. Transmediación en contexto del aprendizaje de Español como Lengua Extranjera para Niños (ELEN)

De acuerdo con lo anterior, creemos que la idea de la transmediación, integrada a referentes de la semiótica, permiten ver desde las propiedades narrativas y formales del libro-álbum un potencial pedagógico significativo para la enseñanza de ELEN. Como se argumentaba en la sección 2 de este trabajo, creemos que en el contexto de clase de español para niños este género no solo actúa como un recurso literario, sino como un facilitador didáctico que promueve la adquisición de la lengua de manera orgánica y significativa.

En diálogo con la propuesta de Jerome Bruner sobre el abordaje de contenidos en espiral, el empleo del libro-álbum dentro de este escenario pedagógico, debe estar precedido por actividades que preparen a los estudiantes, no solo para llegar a dicho material, sino ante todo para que la actividad tenga la mayor coherencia posible en su sentido global de unidad didáctica. Dicha preparación implica trabajar contenidos (vocabulario, cuestiones socioculturales, aspectos formales gramaticales, etc.) relacionados con la narración del libro-álbum, que activen conocimientos previos de los estudiantes (enactivos). Inferimos que de esta manera los niños pueden llegar al momento de la lectura con una base de interpretantes o *inputs* (Krashen, 1982) que facilitarán su comprensión.

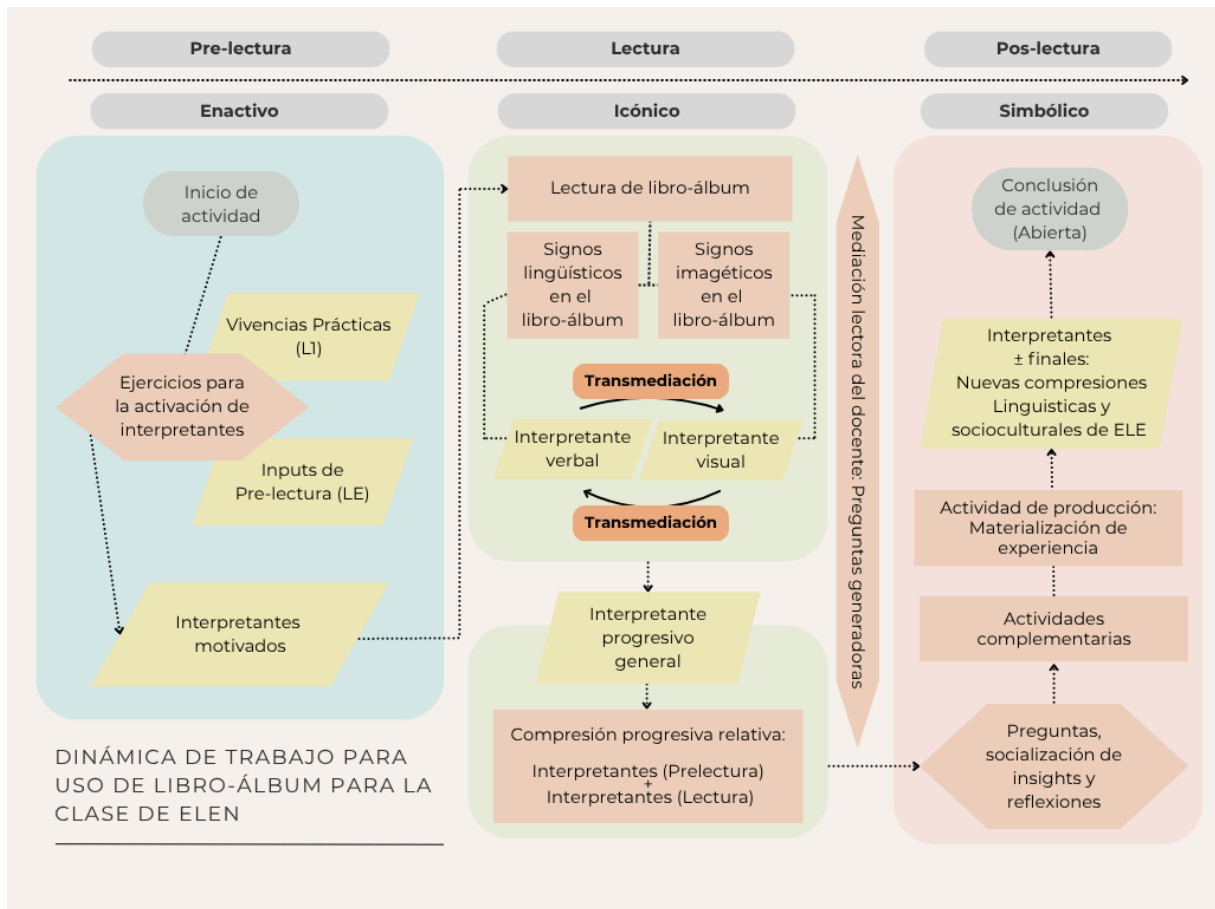
Cabe aclarar que estos interpretantes previos pueden provenir tanto de su lengua materna (L1) como de informaciones aprendidas en el contacto con la LE (antiguas o recientes). Por ejemplo, si el libro-álbum trata sobre animales domésticos y la relación con estos, las actividades previas pueden incluir la presentación de

vocabulario en español vinculado a ese tema, discusiones sobre el cuidado de los animales, experiencias o conocimientos (aunque sea en la L1), o exposición a materiales y actividades anteriores al desarrollo del tema central.

Estos *inputs* iniciales actúan como representámenes que, en contacto con las imágenes y el texto del libro álbum, generan nuevos interpretantes y enriquecen la comprensión de la historia en español. La lectura del libro álbum se convierte así en un proceso de integración de conocimientos previos con nuevas informaciones. Las imágenes, al corresponder a un lenguaje ± universal y accesible, actúan como un anclaje visual que facilita la comprensión del texto en la LE, especialmente cuando el vocabulario o las estructuras gramaticales aún son desconocidas. En este caso, creemos que el ejercicio de transmediación con el libro álbum, se produce de forma natural: los niños traducen lo que ven en las imágenes a su comprensión de la historia y esta comprensión visual, a su vez, les ayuda a interpretar el texto en español. Tal interacción constante entre lo visual y lo verbal, mediada por los interpretantes que se van generando, permite un entendimiento progresivo de la narración y una adquisición más orgánica de la LE.

Para ilustrar la dinámica de la transmediación en el aprendizaje de ELEN a través del libro-álbum, se propone el siguiente esquema. Este modelo, además de sintetizar visualmente la arquitectura pedagógica de la unidad didáctica propuesta (prelectura, lectura, poslectura), también mapea (a modo de hipótesis) el proceso cognitivo y semiótico que se espera desarrollar en la clase. Todo esto en consonancia con los fundamentos teóricos abordados en este trabajo.

Figura 27. Dinámica de trabajo para uso de libro-álbum para la clase de ELEN



Fuente: El propio autor

La progresión se articula en tres fases principales que dialogan con los modos de representación de Bruner (enactivo, icónico, simbólico) y se fundamentan en la teoría de la transmediación de Sipe y la semiótica de Peirce. A continuación se explica a partir de la propuesta de unidad didáctica que se presenta para este trabajo. Se sugiere revisar la propuesta, que está en la siguiente sección y luego retornar a esta parte.

### Dinámica de trabajo para uso de libro-álbum para la clase de ELEN

#### Fase 1: Prelectura (Modo Enactivo)

Relacionada con el modo enactivo, el objetivo en esta fase inicial es movilizar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, anclando el nuevo aprendizaje en su "lectura de mundo" (Freire, 1989).

- Inicio de la actividad y Vivencias Prácticas (L1): la unidad comienza con la proyección de la canción "El Mamboretá". Esta actividad inicial funciona como un catalizador que conecta con las vivencias de los niños en su lengua materna (L1). A partir de este primer contacto, se activan los interpretantes iniciales, es decir, las primeras ideas, emociones y comprensiones que surgen en la mente del niño.
- Ejercicios para la activación de interpretantes: a través de preguntas mediadoras, se busca que los estudiantes verbalicen y compartan estas primeras impresiones. Simultáneamente, se introducen los *inputs* de Prelectura (LE), presentando vocabulario y estructuras en español de manera contextualizada.
- Interpretantes motivados: la confluencia de las vivencias en L1 y los nuevos insumos en LE genera en el estudiante un estado de preparación cognitiva y afectiva. Se ha construido una base de interpretantes motivados, un bagaje de conocimientos y expectativas que facilitará el abordaje del texto principal. Este proceso es fundamental, pues, como se argumentó, la comprensión no es un acto endógeno al libro-álbum, sino que depende de este sistema de interpretantes que el lector aporta (Sipe, 1998).

## **Fase 2: Lectura (Modo Icónico)**

El momento central de la lectura del libro-álbum "Eloísa y los bichos" se alinea con el modo icónico, donde la interacción con los signos visuales y lingüísticos es predominante. Es aquí donde el proceso de transmediación se manifiesta de forma más explícita.

- Lectura de libro-álbum: los estudiantes se enfrentan a un doble sistema de signos: los signos lingüísticos (el texto en español) y los signos imagéticos (las ilustraciones). Siguiendo el modelo de Sipe, el lector debe oscilar entre ambos sistemas para construir el significado.

- Transmediación y la Tríada de Peirce: el esquema ilustra este flujo. La lectura del texto (representamen verbal) genera un interpretante verbal. A su vez, la observación de la imagen (representamen visual) produce un interpretante visual. El proceso clave de transmediación ocurre cuando el niño utiliza su interpretación de la imagen para dar sentido al texto, y viceversa. Como lo explica Sipe, una tríada semiótica completa (ej. la interpretación de la imagen) se convierte en el objeto de una nueva tríada, generando así un interpretante progresivo general.
- Comprensión progresiva relativa: este ciclo de transmediación no es instantáneo, sino acumulativo. La comprensión se construye progresivamente, sumando los "Interpretantes (Prelectura)" con los "Interpretantes (Lectura)". A lo largo de todo este proceso, la mediación lectora del docente a través de preguntas generadoras es crucial para guiar y enriquecer esta construcción de significado, especialmente en un contexto de ELE.

### **Fase 3: Poslectura (Modo Simbólico)**

La fase final trasciende la interacción directa con el libro para consolidar y expandir el aprendizaje, correspondiéndose con el modo simbólico.

- Conclusión de actividad (abierta): la actividad no se cierra con una única respuesta correcta, sino que se abre a la creación de nuevos significados.
- Interpretantes  $\pm$  finales: los estudiantes llegan a nuevas y más complejas comprensiones lingüísticas y socioculturales sobre temas como la migración y la alteridad. Estos interpretantes finales son el resultado de toda la dinámica previa.
- Actividad de producción y materialización: se invita a los alumnos a realizar una actividad de producción (la lluvia de ideas), donde deben materializar su experiencia y comprensión. Este es un acto de transmediación en sí mismo, pues traducen sus comprensiones abstractas a un nuevo producto textual. Este momento refleja el poder

generativo del proceso, tal como lo destaca Siegel (1995), donde el estudiante no solo reproduce conocimiento, sino que lo crea.

- Socialización y reflexión: finalmente, la socialización de estas ideas permite reflexionar sobre el proceso y consolidar el aprendizaje, dejando el diálogo abierto para futuras exploraciones.

En síntesis, el diagrama propuesto articula una pedagogía que entiende el aprendizaje de una lengua extranjera no como una mera adquisición de códigos, sino como un proceso semiótico, progresivo y socialmente mediado, donde el libro-álbum puede actuar como un potente catalizador para la construcción de significados a través de la transmediación.

## **Consideraciones Finales**

A lo largo de esta investigación, logramos explorar el potencial del libro-álbum como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera para niños (ELEN), cumpliendo así con los objetivos planteados. En primer lugar, se definieron los aspectos históricos y formales del libro-álbum, destacando su naturaleza sinérgica, donde texto e imagen se entrelazan para construir narrativas ricas y multimodales, característica particular que lo convierte en un material idóneo para el aula de ELEN, ya que facilita la comprensión lingüística a través de lo visual y se presta para desarrollar estrategias de aprendizaje orgánico y significativo.

Luego, se cotejó el libro-álbum con las prácticas de literacidad (literaria, crítica, multiliteracidad), evidenciando su capacidad para fomentar un uso situado y consciente de la lectura y escritura en el contexto pedagógico de ELEN. Observamos que, desde su formato multisemiótico, el libro-álbum posibilita el abordaje de cuestiones socioculturales cruciales, en paralelo al objetivo de la enseñanza/aprendizaje del español. Ejemplo de ello fue la propuesta de unidad didáctica en la que, además de la adquisición de vocabulario de la LE y del acercamiento a la cultura hispanohablante, se pudieron trabajar dimensiones

socioculturales y psicológicas en el aula, como la alteridad, el acogimiento escolar e, inclusive, aunque no tan directamente, las infancias migrantes. Todo esto también considerando que su uso situado en la clase de ELEN favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alineándose con diferentes perspectivas teóricas (Piaget, Vygotsky, Bruner, Krashen, Ausubel, etc.).

Entre la revisión del marco conceptual vinculado a la pedagogía de ELEN y la propuesta de unidad didáctica, se confirmó la pertinencia de integrar recursos literarios auténticos, como el libro-álbum, en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto sugiere que dicho género, al priorizar el pensamiento narrativo y la experiencia estética, ofrece una alternativa al enfoque tradicional centrado en la gramática, permitiendo a los estudiantes conectar con la lengua de una manera más humana y contextualizada. La propuesta de secuencia didáctica basada en la obra *Eloísa y los bichos* demostró cómo el libro-álbum puede servir como puente entre la lengua materna y la extranjera, mediante la transmediación dada en la lectura de este género y en la generación de interpretantes progresivos y significativos.

Finalmente, esta investigación ha dejado en evidencia la necesidad de ampliar los estudios sobre la enseñanza de ELEN en Brasil, particularmente en el ámbito público, donde factores históricos y estructurales han limitado su desarrollo. El libro-álbum se presenta como una opción viable y enriquecedora para superar estas barreras, al ser adaptable a diversos contextos y necesidades educativas. Su implementación no solo enriquece el proceso de aprendizaje lingüístico, sino que también fomenta valores como la alteridad, la interculturalidad y el pensamiento crítico.

En síntesis, el libro-álbum emerge como un recurso pedagógico multifacético, capaz de complementar los materiales tradicionales e inspirar nuevas prácticas educativas. Su integración en la clase de ELEN no solo responde a desafíos metodológicos, sino que también abre caminos para futuras investigaciones que profundicen en su impacto y potencial innovador.

## Referências Bibliográficas

AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. Pensamiento narrativo y educación. Artículos Arbitrados, Mérida, v. 16, n. 53, p. 83–92, jan./abr. 2012. ISSN 1316-4910. Universidad de Los Andes, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Tradução de Mario Sandoval Pineda. 2. ed. México: Trillas, 1998. ISBN 0-03-089951-6.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF. (1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 30 enero. 2025

BRAUDEL, Fernand. La larga duración. In: \_\_\_\_\_. La historia y las ciencias sociales. México: Alianza Editorial, 1989. p. 60–106.

BRUNER, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

BRUNER, Jerome. La educación: puerta de la cultura. Madrid: Visor, 1997. 216 p. (Aprendizaje, v. 125).

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. Relatório Anual OBMigra 2023 – OBMigra 10 anos: pesquisa, dados e contribuições para políticas. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *Piaget: Psicologia genética e educação*. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/141>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CORTÁZAR, Julio. Clases de literatura: Berkeley, 1980. 1.ª ed. Buenos Aires: Alfaguara Argentina, 2013. 320 p. ISBN 09789877383157

CORTEZ, Mariana. Literatura e Artes: guia para promover mediações de leitura literária. Foz do Iguaçu, PR: Bemvinda, 2024. ISBN 978-65-980741-4-2.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. ISBN 978-85-7244-491-0.

COLOMER, Teresa. El álbum y el texto. In: MUÑOZ-TEBAR, J. I.; SILVA DÍAZ, M. C. (Ed.). El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Caracas: Banco del Libro, 2005. p. 40-45. (Colección Papapara Clave). ISBN 980-6417-05-4.

DERRIDA, Jacques. De la Gramatología. Traducción de Oscar del Barco y Conrado Ceretti; revisión de Ricardo Potschart. 4. ed. en español. México: Siglo XXI, 1986. p. 202.

DOMENE, A. C. A análise do comportamento aplicada à educação. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 2, p. 145-154.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 48, n. 2, p. 353-365, jul./dez. 2009. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/tla/a/abcd12345>. Acceso en: 10 ago. 2025.

FERREIRA, Kelly Araújo; ANGELI, Mirian; SOUZA, Maria Alice Veiga Ferreira. Jerome Seymour Bruner: cognitivismo em ação. In: SOUZA, Maria Alice Veiga Ferreira de; SAD, Ligia Arantes; THIENGO, Edmar Reis (org.). Aprendizagem em diferentes perspectivas: uma introdução. Vitória, ES: IFES, 2015. p. 45-68. ISBN 978-85-8263-105-8.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRENBY, M. O. Chapbooks, children, and children's literature. The Library: The Transactions of the Bibliographical Society, Oxford: Oxford University Press, v. 8, n. 3, p. 277–303, Disponible en: <https://muse.jhu.edu/pub/8/article/223433/pdf> Acceso en: 05 Mayo 2025

GREENE, Ellin. Los libros-álbum de Randolph Caldecott: la invención de un género. In: MUÑOZ-TEBAR, J. I.; SILVA DÍAZ, M. C. (Ed.). El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Caracas: Banco del Libro, 2005. p. 22-31. (Colección Papapara Clave). ISBN 980-6417-05-4.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 25 jun. 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 14 jul. 2025.

IRISARRI VEGA, Naira; VILLEGAS-PAREDES, Gladys. Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar. marcoELE, n. 32, p. 1-20, jan./jun. 2021. ISSN 1885-2211. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92165031012>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ISER, Wolfgang. La estructura apelativa de los textos. In: WARNING, Rainer (Org.). Estética de la recepción. Madrid: Gráficas Rogar, 1989. p. 133-148. ISBN 84-7774-529-3.

JOUVE, Vincent. A leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2002. ISBN 978-85-7139-412-4

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 73-90. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 33). ISBN 978-85-7113-467-6.

KIEFER, Barbara. What is a picturebook, anyway? The evolution of form and substance through the postmodern era and beyond. In: Sipe, Lawrence R.; PANTALEO, Sylvia (ed.). Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality. New York: Routledge, 2008. p. 9–21.

KLEIMAN, A. B. MODELOS DE LETRAMENTO E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA. In: \_\_\_\_\_. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61. ISBN 85-85725-05-2. Edição digital, 2022.

KRASHEN, Stephen; MASON, Beniko; SMITH, Ken. Some new terminology: comprehension-aiding supplementation and form-focusing supplementation. Journal of English Language Teaching, Chennai, India, v. 60, n. 6, p. 12–13, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://journals.eltai.in/jelt/article/view/JELT600604>. Acesso em: 2 jul. 2025.

LACAN, Jacques. La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. In: LACAN, Jacques. Escritos 1. Traducción de Tomás Segovia y Armando Suárez; revisión de Juan David Nasio. 3. ed. rev. y corr. México: Siglo XXI, 2009. p. 473-509.

LARRAGUETA ARRIBAS, Marta. Orígenes y evolución del libro-álbum en Occidente: una revisión entre el siglo XVII y el siglo XX. Didáctica. Lengua y Literatura, Madrid, v. 33, p. 157–172, 2021. ISSN 1988-2548. EDICIONES COMPLUTENSE.

LA TAILLE, Yves de. Jean Piaget – Coleção Grandes Educadores. Entrevista concedida a Adriana Corder. YouTube, 15 ago. 2017. Vídeo (1h06min). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JIF0le-t-64>. Acesso em: 13 jun. 2025.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira: ensino e aprendizagem. Pelotas - RS - Brasil: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2016. ISBN 978-85-7590-180-9.

LIBERTY, Adrián Medina. Vygotsky y Bruner: De la mente semiótica al pensamiento narrativo [vídeo]. Produção: TvRed. YouTube, 6 nov. 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=EOo\\_K7h5diQ&t=3845s](https://www.youtube.com/watch?v=EOo_K7h5diQ&t=3845s). Acesso em: 27 jun. 2025.

LOCKE, John. Pensamientos sobre la educación. Traducción de Rafael Lasaleta. Madrid: Ediciones Akal, 2012. ISBN 978-84-460-3429-2.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARANTZ, Kenneth. Con estas luces. In: MUÑOZ-TEBAR, J. I.; SILVA DÍAZ, M. C. (Ed.). El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Caracas: Banco del Libro, 2005. p. 14-21. (Colección Papapara Clave). ISBN 980-6417-05-4.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 269 p. ISBN 978-85-88456-74-7.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. How picturebooks work. New York: Routledge, 2006. ISBN 978-0-415-97968-9.

NÖTH, Winfried. Handbook of semiotics. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1995. ISBN 0-253-34120-5.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Coleção Grandes Educadores Lev Vygotsky. [S. l.]: Atta Media e Educação, 2017. 1 vídeo (43 min). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GYIEp3wnHhQ&t=2025s>. Acesso en: 21 jun. 2025.

PEÑA, Ernesto; JAMES, Kedrick. A framework of transmediation. Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, v. 30, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13548565231220325>. Acesso em: 2 jul. 2025.

RINALDI, Simone. O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

RISARRI VEGA, Naira; VILLEGAS-PAREDES, Gladys. Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar. MarcoELE: Revista de Didáctica ELE, [S. l.], n. 32, p. 1–21, ene./jun. 2021. ISSN 1885-2211.

ROSAS, Ricardo; SEBASTIÁN, Christian. Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.

SADOSKI, Mark; PAIVIO, Allan. Imagery and text: a dual coding theory of reading and writing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. Children's picturebooks: the art of visual storytelling. London: Laurence King Publishing, 2012.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1997. ISBN 84-7143-593-4.

SHULEVITZ, Uri. ¿Qué es un libro-álbum? In: MUÑOZ-TEBAR, J. I.; SILVA DÍAZ, M. C. (Ed.). El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Caracas: Banco del Libro, 2005. p. 8-13. (Colección Papapara Clave). ISBN 980-6417-05-4.

SIEGEL, Marjorie. More than words: the generative power of transmediation for learning. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, v. 20, n. 4, p. 455-475, 1995. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1495082>. Acesso em: 10 maio 2025.

SKINNER, B. F. Tecnologia do ensino. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: EDUSP, 1975.

TABERNERO SALA, R.; CONSEJO PANO, E.; CALVO VALIOS, V. LIJ ilustrada: dificultades en la traducción de los conceptos que la definen. In: BAZZOCCHI, G.; CAPANAGA, P.; TONIN, R. (ed.). Perspectivas multifacéticas en el universo de la literatura infantil y juvenil. mediAzioni, v. 17, 2015. Disponible en: <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>. Acesso en: 13 jul. 2025. ISSN 1974-4382.

## **Apéndice: UNIDAD DIDÁCTICA**

Nota: Esta primera parte menciona algunas cosas que hacen parte del TCC “EL POTENCIAL DEL LIBRO ÁLBUM EN CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS”. Se mantiene en el cuerpo de este apéndice como ejemplo de la contextualización que tendría fuera del marco del TCC. Al final de esta parte es posible ver la unidad didáctica íntegra que se propuso para aplicar en clase, así como las diapositivas que se crearon para este propósito.

### **Introducción**

Considerando el contexto brasileiro, caracterizado por su diversidad etnolingüística, así como las actuales dinámicas demográficas relacionadas a flujos migratorios y a la localización del país (circundado por países hispanohablantes), el presente trabajo pretende exponer una propuesta de unidad didáctica pensada para niños y niñas brasileños que están aprendiendo español como lengua extranjera (en adelante ELEN) en contexto escolar. Este ejercicio se plantea usando como recurso central, pero no único, una obra en español del género textual de literatura infantil libro-álbum.

De acuerdo con lo anterior, la unidad didáctica propuesta pretende dar un ejemplo de cómo se podría trabajar con la literatura infantil, específicamente con los libros-álbum en la clase de español. Proyectada en escuelas de educación primaria (Fundamental 1) que en su currículo ofrezcan la enseñanza de esta lengua, este ejercicio se vincula a los estudios disciplinares del curso de Letras español/portugués como lengua extranjera (UNILA) y se fundamenta en perspectivas teóricas sobre la enseñanza/aprendizaje, metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras y algunos planteamientos sobre el género textual del libro-álbum. En cuanto a la concepción de lengua bajo la cual desarrollamos esta propuesta, entendemos esta como una “actividad cognitiva” es decir como un “acto de creación y de expresión del pensamiento” humano, pero principalmente como

“actividad socio interactiva situada” (Marcuschi, 2008, p.59). Lejos de abordar la enseñanza/aprendizaje de la lengua de forma mecánica y/o prescriptiva, buscamos que, a través del uso de un material auténtico (Almeida Filho, 1993) como el libro-álbum, se puedan presentar y enseñar de manera gradual y orgánica nuevos conocimientos de ELE a los alumnos brasileños de primaria, que para este caso corresponderían al 5 año de primaria. Adicionalmente, otros materiales complementarios en la unidad didáctica (diapositivas, canciones, videos) servirán de recurso para mantener una coherencia temática no solo con el tema libro-álbum, sino con los contenidos lingüísticos y socioculturales de ELE.

Además de esto, teniendo en cuenta ciertas perspectivas alineadas al contenido narrativo del libro escogido, este ejercicio busca aprovechar (1) discusiones sobre la alteridad, identidad y diferencia, necesarias en el contexto de enseñanza-aprendizaje de Brasil; y (2) enfoques y nociones como la literacidad (literacidad literaria, multiliteracidad, literacidad crítica), entre otros marcos teóricos relacionados a la enseñanza de LE y a teorías del constructivismo.

### **Sobre el uso de la literatura para la clase de ELE**

El uso de la literatura en contextos pedagógicos, especialmente para las clase de ELE, es pertinente no solo por un potencial lingüístico sino por su valor sociocultural y axiológico. En palabras de Ballester e Ibarra (2009) es posible encontrar “[...] una relación entre literatura y vida que va más allá de la mera decodificación de sentidos [...]”, lo cual sugiere una cualidad potencial en literatura para construir “un vínculo íntimo” con “el receptor del texto” hacia diversas comprensiones de experiencias individuales/colectivas y a su vez hacia una “praxis vital” (Ballester Ibarra, 2009, p.26). Aunque en este contexto pedagógico pretendemos reducir la literatura a un enfoque instrumental únicamente, es importante recordar que esta disciplina y expresión artística, con la respectiva mediación de un tercero (profesor, tallerista, conferencista), posibilita funciones y efectos favorables a la enseñanza de ELE.

En esta propuesta, el papel que desempeña la Literatura va más allá de una fuente de conocimiento limitada a la extracción de informaciones lingüísticas, sino

que, como se entiende desde la óptica de la literacidad literaria (Cosson, 2014) implica un diálogo transformador entre texto, lector y contexto, donde la lectura literaria se convierte en un acto de resignificación cultural, emocional y crítica que enriquece tanto el aprendizaje lingüístico como la comprensión del mundo y de sí mismo. El libro-álbum, al ser un texto multimodal (imagético, escrito, narrativo) se presenta como un material versátil que además de servir al objetivo de aprendizaje de una nueva lengua, viabiliza un tratamiento pedagógico de otras cuestiones socioculturales de valor. En el uso de la literatura, y puntualmente del género mencionado, se advierte una “[...] función liberadora y gratificadora [...]” al permitir que los lectores potencien su creatividad e ingenio no desde una posición pasiva frente a las imágenes, sino como sujetos activos que dialogan y recrean la obra a partir de sus lecturas previas del mundo (Ballester, Ibarra, 2009, p.28-29).

### **Diversidad y alteridad**

En vista de multidiversidad lingüística y sociocultural de Brasil, es importante saber de qué maneras podemos responder pedagógicamente a ese entorno tan diverso desde la arena de la enseñanza de ELE. Por esta razón, consideramos vital desde nuestra mediación, observar la noción de alteridad como parámetro esencial del abordaje socio interactivo en clase. Sobre ello, pensando en el escenario de ciudades y escuelas diversas, en este caso con hablantes nativos del español, el texto de Moraes (2017) nos recuerda que practicar la alteridad es una acción que sobrepasa el sentido superficial de la “[...]comprensión del otro[...]”, y va “[...]más allá de la curiosidad[...]” (Levinas, 2010, p. 26 *apud* Moraes, 2017, p.46). Así, esa idea de ‘ir más allá’ en el marco de la escuela y la clase implica entender que el aprendizaje de una nueva lengua se debe relacionar con la posibilidad de conocer al otro a la vez que se viabiliza la “construcción de un *nosotros* diverso” (Pineda, 2009, p. 110 *apud* Moraes, 2017, p.49, la *itálica* es nuestra). Un ejemplo de esto se puede apreciar en las actividades que se tejen alrededor del texto seleccionado, abordando situaciones que a través de la reflexión y las discusiones en la clase, favorecerían una visibilización más amplia del **Otro y de sí** desde diversas dimensiones (emocional, lingüística, cultural y ética). Todo esto, transformando el aula de ELE en

un espacio de encuentro dialógico donde la lengua española no solo se aprende, sino que se vive como puente para la construcción de identidades plurales y la deconstrucción de fronteras simbólicas. Estas actividades alrededor del libro-álbum, además de funcionar como una herramienta didáctica para la enseñanza de ELE, actúan como prácticas de literacidad crítica en el sentido de buscar deconstruir estereotipos y/o prejuicios lingüísticos, a la vez que se practica un acto político de concientización y acogimiento afectivo-etnolingüístico.

### **Sobre la unidad didáctica**

Como se podrá observar, las actividades de esta unidad didáctica están organizadas de forma concatenada (prelectura, lectura y poslectura) y se llevan a cabo a través de distintos formatos y/o lenguajes (escrito, audiovisual, otros) cuyos contenidos guardan una relación progresiva entre sí. Si bien hay un interés por enseñar y/o afianzar conocimientos gramaticales de la LE (léxico, pronunciación, sintaxis, etc.), estos no son trabajados desde un abordaje metalingüístico. En lugar de esto, se desarrollan actividades transversales, que relacionen las informaciones - lingüísticas y socioculturales - presentes en el libro-álbum y los demás insumos, con las vivencias prácticas de los estudiantes y sus reflexiones a través de la(s) clase(s). Todo para mantener un tono claro, coherente y significativo en los diferentes momentos de unidad didáctica.

A lo largo de la unidad se procurará trabajar cada contenido de manera dialógica a través de preguntas generadoras que permitan trabajar las temáticas esenciales en los materiales (contenido narrativo, problemáticas y valores sociales, entre otras) a la vez que se viabiliza el aprendizaje de la LE. Cabe decir que, en relación a los *inputs* lingüísticos, estos no están limitados al vocabulario del libro-álbum sino que se amplían y relacionan con los otros materiales didácticos de la unidad. Un ejemplo de ello es el uso de la canción infantil *El Mamboretá*, que hace parte del momento de prelectura. En este material se muestran los nombres de algunos animales correspondientes a una variación lingüística del español en la que hay asimilación del guaraní. Aquí, más allá de simples representaciones gráficas de animales ligadas a nuevas palabras de la LE, se posibilita, aunque brevemente,

llegar a reflexiones sobre la situación narrativa de la canción a la vez que se abre margen para destacar la diversidad lingüística y otras cuestiones culturales.

Finalmente, teniendo en cuenta que vivimos en sociedades atravesadas por un creciente acceso a tecnologías digitales y contenidos más audiovisuales, los formatos usados en esta unidad guardan relación con el abordaje de la multiliteracidad que valora “[...] la multiplicidad de canales de comunicación y de medios, y la creciente relevancia de la diversidad cultural y lingüística[...].” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 106)

### **Prelectura, lectura y poslectura.**

Pensando en la dinámica de contenidos en espiral (Bruner, 1997) la primera parte de la unidad didáctica (prelectura), se enfocará en la creación de vocabulario de la LE que más adelante irá apareciendo a lo largo de las otras partes de la unidad. Se inicia la actividad con un video-canción del grupo argentino *Canticuénticos*, titulado *El mamboretá*. A través de este primer material, se exploran las percepciones estéticas y cognitivas de los niños con preguntas mediadoras (en portugués<sup>16</sup>) que traigan sus primeras impresiones y/o comprensiones del video. Se harán preguntas de respuestas abiertas como ¿qué fue lo que pasó en el video?, ¿cuál fue la parte que más les gustó? ¿Por qué? ¿Qué animales aparecen allí? ¿En qué lengua está esa canción? etc. Luego, con diapositivas, se continúa en la dinámica conversacional pero ahora con preguntas e informaciones que además de introducir nuevos contenidos lingüísticos, revisa cuestiones del contenido diegético en la canción que aluden a perspectivas éticas y sociales. Preguntas como ¿Por qué esos animales son tan diferentes? ¿Por qué se van sumando los animales? ¿Lo hacen para ayudar? entre otras son ejemplo de ello. La organización de este material junto con las preguntas mediadoras están pensados para que la clase no sea expositiva sino participativa. Aunque las preguntas y parte de algunas dinámicas se gestionan parcialmente en portugués, los materiales y los contenidos se van

---

<sup>16</sup> Esto teniendo en cuenta que aunque se estima que sea un grupo con bases de español, hayan estudiantes nuevos con poco conocimiento de la lengua.

presentando y trabajando estratégicamente para llevar a los estudiantes hacia nuevos conocimientos de ELE.

La segunda clase, correspondiente al momento de lectura del libro-álbum, inicia con una serie breve de preguntas para reactivar informaciones trabajadas en el momento de prelectura. A diferencia de una lectura individual y silenciosa (texto-lector), esta actividad se desarrolla de forma colectiva y tiene un ritmo que exige una progresión diferente. Teniendo en cuenta que es un género textual en donde predomina lo gráfico, la observación atenta de las ilustraciones en relación al lenguaje verbal de la historia, así como la interpelación del maestro a los estudiantes, es fundamental para la comprensión global de la narración. En ese sentido, como recurso tecnológico se recomienda contemplar la opción de usar un proyector para mejor apreciación visual. A lo largo de la historia del libro-álbum elegido, la dinámica de lectura será desarrollada con una participación activa profesor-libro-estudiantes y con el uso de preguntas mediadoras que mantengan el ritmo y la expectativa secuencial del cuento. Estas preguntas, además de ayudarle al estudiante a retomar contenidos de la sesión anterior, lo podrán llevar a observaciones que conecten algunas vivencias del personaje con situaciones que los alumnos posiblemente hayan experimentado anteriormente. Para el caso de este libro, escenarios como mudarse a una nueva ciudad, el miedo a lo desconocido, adaptarse a una nueva escuela y/o migrar a un lugar con un contexto cultural muy diferente, entre otros.

La obra escogida para la lectura es el libro *Eloísa y los bichos* del autor colombiano Jairo Buitrago y el ilustrador peruano Rafael Yockteng. La historia cuenta el proceso de una niña y su padre al adaptarse a una nueva ciudad, enfrentando los retos emocionales que ello conlleva. Alrededor del proceso de adaptación de Eloísa, van apareciendo imágenes que simbolizan la perspectiva de esta niña y sus sensaciones de extrañamiento frente a diferentes entornos (ciudad, escuela, personas). Es ese *leitmotiv* lo que nos llevó a seleccionar este libro como un material ideal para trabajar algunas de las cuestiones mencionadas en la última parte del párrafo anterior. Cuestiones que no solo involucran experiencias de niños brasileños sino de otras nacionalidades que también pueden considerarse infancias migrantes.

Enseguida (poslectura), a partir de la información brindada las sesiones pasadas y aprovechando la oportunidad que ofrece el cierre de la lectura de *Eloisa y los bichos*, se harán aproximaciones al tema de la migración. Esto se abordará a través de las reflexiones obtenidas durante la lectura del cuento, hacia la comprensión de experiencias de compañeros que vienen de un país culturalmente diferente (lengua, costumbres, etc.) y se tienen que adaptar. Finalmente, teniendo a la mano una pequeña animación sobre la historia de un niño que migra con su familia a Brasil, nos vamos encaminando al cierre de la unidad didáctica. Esto, a través de preguntas que le permitan a los niños relacionar la historia de *Eloisa y los bichos* con el video. Como actividad final se pedirá que formen grupos de trabajo y que realicen una lluvia de ideas sobre actividades y actitudes permanentes para promover el acogimiento de estudiantes nuevos en la escuela y evitar actitudes prejuiciosas (racismo, xenofobia, *bullying*, entre otras). Al final se hará la socialización de la lluvia de ideas de cada grupo y se dejará el tema abierto para dar continuidad a próximas clases.

### **Sobre el público-objetivo**

La secuencia didáctica se diseñó para un público conformado principalmente por niños brasileños entre los 10 y 12 años de una escuela pública. Se examina la posibilidad de tener entre los grupos alumnos hispanohablantes en proceso de adaptación al portugués. Esta actividad está pensada para una escuela que tenga enseñanza del español como lengua extranjera. La selección del material y los abordajes de los temas se pensaron considerando la perspectiva piagetiana sobre la fase operatoria formal, en la cual creemos que algunas cuestiones relacionadas a la complejidad de la historia y problemáticas socioculturales se pueden procesar con mayor profundidad. A pesar de que esta actividad está pensada y dirigida a niños lusohablantes, la participación de estudiantes hispanohablantes, si los hubiera, sería valiosa en tanto que posibilita potenciar su protagonismo como hablantes nativos y visibilizarlos como sujetos con un conocimiento de mundo único y valioso. En relación con el nivel de español de los niños aprendices se pensó que sería un nivel pre-intermedio, con el cual consiguen entender sin mucha dificultad instrucciones

generales y textos del nivel del libro-álbum seleccionado<sup>17</sup>. Todo esto siempre considerando que la mediación del profesor y su preparación lo mantienen dispuesto para las dudas o situaciones que aparezcan.

## Conclusiones

Esta propuesta sugiere que materiales como el libro-álbum pueden ser una alternativa de valor potencial para integrar en la enseñanza de ELEN de manera orgánica. Lo anterior, se da al integrar contenidos lingüísticos y socioculturales sin caer necesariamente en enfoques prescriptivos rígidos. Al trabajar con obras como *Eloísa y los bichos*, se fomenta no solo la adquisición del español, sino también la apertura a reflexiones sobre realidades migratorias, alteridad y diversidad, entre otros temas urgentes en el contexto brasileño.

Pedagógicamente, el uso de la literatura infantil en ELE demuestra que es posible vincular el aprendizaje de la lengua con la formación crítica, facilitando que los estudiantes analicen su entorno desde múltiples perspectivas. Esto convierte el aula en un espacio de diálogo donde la lengua extranjera se aprende en uso, mientras se discuten problemáticas sociales relevantes.

Adicionalmente, esta propuesta busca reforzar el papel de la escuela como escenario para construir ciudadanía. Al abordar temas sociales desde la clase de ELE, se ofrecen herramientas a los estudiantes para posibilitar la asunción de posturas más críticas y conscientes, tanto a nivel individual como colectivo. De este modo se espera que la enseñanza del español trascienda lo instrumental y se convierta en una herramienta para la transformación social, y la formación de hablantes competentes y sujetos críticos.

---

<sup>17</sup> Como se mencionaba anteriormente, de acuerdo a la configuración del grupo, es posible usar el portugués para llevar una parte de la clase,

## Bibliografía

BALLESTER, J. IBARRA, N. La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. **Ocnos: revista de estudios sobre lectura**. N°. 5, págs. 25-36, 2009. Disponible en:

[https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2009.05.02](https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2009.05.02)

Acesso en: Julio 30. 2023

BRUNER, Jerome. La educación: puerta de la cultura. Madrid: Visor, 1997. 216 p. (Aprendizaje, v. 125).

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. ISBN 978-85-7244-491-0.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 25 jun. 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 269 p. ISBN 978-85-88456-74-7.

MORAES, Denise Rosado Da Silva. Crianças da tríplice fronteira outras miradas. *In: Crianças em fronteiras: Histórias, culturas e direitos*. [S. l.]: CRV, 2017. cap. 2, p. 45-64.

## UNIDAD DIDÁCTICA: ELOISA Y LOS BICHOS

### Preliminar:

Esta unidad didáctica está diseñada para ser implementada en dos sesiones de 50 a 60 minutos cada una. La primera sesión se dedicará a las actividades de prelectura, mientras que la segunda sesión abordará las actividades de lectura y poslectura.

---

## 1. Actividades previas a la lectura (Prelectura)

**Objetivo:** Introducir vocabulario en español relacionado con insectos y animales, explorar percepciones tanto estéticas como cognitivas y abrir la discusión sobre diversidad lingüística y cuestiones éticas/sociales.

**Material:** Video-canción "El Mamboretá" de Canticuénticos y diapositivas con imágenes de insectos.

### Desarrollo:

**1.1. Introducción con video-canción:** Se iniciará la actividad con la proyección del video-canción "El Mamboretá".

Preguntas sugeridas (en español principalmente, alternando con portugués según la necesidad para facilitar la comprensión inicial):

- ¿Qué fue lo que pasó en el video?
- ¿Cuál fue la parte que más les gustó? ¿Por qué?
- ¿Qué animales aparecen allí?
- ¿En qué lengua está esa canción?

**1.2. Continuación con diapositivas y discusión:** Se utilizarán diapositivas para continuar la dinámica conversacional, introduciendo nuevos contenidos lingüísticos y revisando cuestiones éticas y sociales aludidas en la canción.

Preguntas sugeridas:

- ¿Por qué esos animales son tan diferentes?
- ¿Cómo son los animales que aparecen en el video?
- ¿En qué orden aparecen los animales?
- ¿Cuál/es de esos bichos conoces?
- ¿Por qué se van sumando los animales?

- ¿Lo hacen para ayudar?

**Enlace de canción:** <https://youtu.be/-iIPkG2TKzI>

---

## 2. Actividad de lectura

**Objetivo:** Fomentar la comprensión global de una narración a través de la lectura colectiva de un libro-álbum, conectando las vivencias del personaje con las experiencias de los alumnos y abordando de modo conversacional temas como la adaptación, la migración.

**Material:** Libro-álbum *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. Opcional: proyector para mejor apreciación visual. Aquí también se pueden mencionar algunas informaciones breves sobre los autores.

### Desarrollo:

**2.1. Activación de conocimientos previos:** Se iniciará la sesión con preguntas breves para reactivar la información trabajada en la fase de prelectura.

**2.2. Lectura colectiva del libro-álbum:** La clase se organizará en círculo o media luna para la lectura en voz alta de *Eloísa y los bichos* mediada y dirigida por el profesor. Se hará énfasis en la observación atenta de las ilustraciones en relación con el lenguaje verbal de la historia.

Preguntas mediadoras sugeridas (durante la lectura):

- ¿Por qué crees que todo el mundo allí es un bicho y Eloísa no?
- ¿Será que Eloísa tiene miedo? ¿Qué crees que puede generar miedo al llegar a un nuevo lugar?
- ¿En cuál situación ya te sentiste como Eloísa?

Preguntas para conectar vivencias del personaje con los alumnos:

- ¿Alguna vez te has sentido como Eloísa al mudarte a un lugar nuevo?
  - ¿Para ti qué fue lo más desafiante de esa experiencia?
  - Piensa a qué personas les puede pasar la situación de la historia.
- 

### 3. Actividades post lectura

**Objetivo:** Reflexionar sobre el tema de la migración, promover la empatía hacia compañeros de diferentes orígenes culturales y fomentar actitudes de acogimiento y respeto.

**Material:** Video sobre la historia de un niño que migra con su familia a Brasil.

**Desarrollo:**

3.1. **Reflexión sobre la migración:** A partir del cierre de la lectura de *Eloísa y los bichos*, se harán aproximaciones al tema de la migración desde escenarios semejantes, conectando las reflexiones del cuento con experiencias de personas que se adaptan a un nuevo lugar.

Preguntas sugeridas:

- En el cuento, Eloísa dijo que se sentía como un "bicho raro". ¿Conoces esa expresión?
- En tu opinión ¿qué crees que quiere decir esa expresión?
- ¿Qué podrías hacer si conoces a alguien nuevo en la escuela y tienes la oportunidad de conseguir que no se sienta como un "bicho raro"?

**3.2. Conexión con video y discusión:** Se proyectará una pequeña animación sobre la historia de un niño que migra con su familia a Brasil y que muestra algunas cuestiones sobre la migración. Este video no solo permite establecer una relación con la historia del libro-álbum trabajado, sino que da la posibilidad para observar de forma crítica algunas cuestiones sobre el Otro<sup>18</sup>.

Preguntas sugeridas (después de ver el video "A imigração | De Criança Para Criança"):

- ¿Por qué crees que aprender español u otra lengua te puede ayudar para conocer nuevas personas en la escuela y conocer su cultura?

**3.3. Actividad final: Lluvia de ideas:** Los alumnos formarán grupos de trabajo para realizar una lluvia de ideas sobre actividades y actitudes permanentes para promover el acogimiento de estudiantes nuevos en la escuela y evitar actitudes prejuiciosas (racismo, xenofobia, *bullying*, entre otras).

Cierre: Se realizará la socialización de las ideas de cada grupo, dejando el tema abierto para futuras clases.

**Enlace de video:** <https://www.youtube.com/watch?v=vUqzISnyBVU>

---

<sup>18</sup> De acuerdo al contenido del video es importante que el profesor llame la atención sobre algunas cuestiones que puedan ser invisibilizadas o abordadas de forma superficial. Un ejemplo de esto podría ser una idea errada sobre el acogimiento escolar que en vez de deconstruir estereotipos sociales acaben manteniendo asimetrías socioculturales en el espacio de clase.