

Interculturalidad en el aula AICLE a través de los álbumes ilustrados sobre migrantes

Interculturality in CLIL through migrants' picture book

M^a Victoria Guadamillas-Gómez

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

<https://orcid.org/0000-0002-4029-8177>

Fecha de recepción:

27/01/2020

Fecha de aceptación:

29/06/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Comunicación intercultural;
migración; multilingüismo,
álbum ilustrado; literatura
infantil.

Keywords:

Intercultural Communication;
Migration; Multilingualism;
Picture Books; Childrens
Literature.

Correspondencia:

victoria.guadamillas@uclm.es

Resumen

Algunos autores prestan atención a la importancia que la escuela debe asumir en la búsqueda de soluciones para la generación de actitudes de respeto, tolerancia o empatía hacia contextos, situaciones o prácticas sociales y culturales diversas (Noguera, 2019). Del mismo modo, la normativa europea en materia de educación establece el multilingüismo, la alfabetización o la conciencia intercultural como competencias clave y transversales a todos niveles de la educación. Así pues, este trabajo pretende poner en valor el álbum ilustrado sobre migrantes en el contexto de la educación infantil, analizando cuatro textos que tratan el tema de los migrantes en torno a su potencial lingüístico y su carácter intercultural. En primer lugar, realizamos una aproximación teórica y normativa al contexto de educación infantil y a los materiales que, como el álbum, cumplen una función destacada en entornos multilingües. Posteriormente, destacamos el potencial lingüístico de cada uno de estos álbumes desde el punto de vista de los recursos sonoros, el léxico y las estructuras significativas en L2. A continuación, presentamos actividades de identificación o comprensión intercultural en torno a los procesos cognitivos propios de la metodología AICLE y basadas en estos materiales. Por último, realizamos una reflexión sobre lo que este trabajo aporta al contexto educativo multilingüe.

Abstract

Some recent studies underscore the importance of schools and their role in finding solutions in order to develop respectful attitudes or transmit tolerance and empathy towards different contexts, situations or diverse cultural and social practices (Noguera, 2019). Besides, European legislation establishes multilingualism, literacy or cultural awareness as key and transversal competencies for all educational levels. In this regard, this article makes an attempt to showcase the potential of migrants' picture books and their linguistic and intercultural prospects in Pre-primary school settings. Firstly, some theoretical and legislative considerations are introduced. Then, this article analyses the linguistic characteristics of each picture book in terms of sounds, lexis and language structures presented in L2. Later, it reflects upon some identification or intercultural comprehension activities in relation with the cognitive thinking skills of the CLIL approach. Finally, a reflection on the contribution of this proposal and this analysis for multilingual educational contexts is presented.

Guadamillas-Gómez, M. V. (2020). Interculturalidad en el aula AICLE a través de los álbumes ilustrados sobre migrantes. *Ocnos*, 19 (2), 29-41.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2255

Introducción

El mundo vive una crisis migratoria sin precedentes que es previsible que siga incrementándose en los años venideros. Entre los que se ven forzados a marcharse, se encuentran los niños, que a menudo se separan de sus familias y abandonan sus escuelas. A pesar de ser este un tema actual, es posible que muchos docentes lo consideren complejo o en cierto modo tabú para visibilizarlo o introducirlo en la etapa de educación infantil. Sin embargo, la escuela ha de tener entre sus objetivos fundamentales la inclusión, la no discriminación y la educación en torno a valores que favorezcan la creación de una conciencia ciudadana. En este sentido, la normativa vigente en educación infantil (Decreto 67/2007, de 19 de mayo), dentro de una de sus áreas de conocimiento (“Conocimiento del entorno”), aconseja aproximar a los niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil al concepto de diversidad cultural y a las diferentes costumbres y usos sociales, fomentando la expresión de las propias vivencias y sentimientos que permitan la construcción de la propia identidad, promuevan la socialización y la convivencia y generen actitudes más empáticas en las relaciones interpersonales.

En lo que se refiere al papel de escuela en la crisis migratoria, Noguera (2019) estudia la función de esta para la superación de actitudes xenófobas y su contribución a la búsqueda de soluciones que respondan a las necesidades de integración de los migrantes en las aulas en el contexto estadounidense. El autor pasa por reconocer la falta de capacidad que, en ocasiones, presenta el estado moderno para crear políticas de inclusión efectivas y argumenta así la función primordial de las escuelas en este proceso de integración. A través de la compilación de ejemplos de diferentes contextos escolares, Noguera (2019, p. 397) concluye que es posible contrarrestar el “miedo” a lo desconocido con empatía y que, aunque la situación de refugio de muchos niños migrantes es compleja de solucionar, la búsqueda de estrategias desde la institu-

ción escolar puede contribuir a disminuir lo que denomina *empathy gap* o “falta de empatía”.

Por otro lado, es preciso también referirse al marco europeo, y más concretamente el documento *Key Competences for Lifelong Learning* (2019), que actualiza las competencias europeas dentro de escolarización formal y no formal. Este texto se refiere a la alfabetización como la capacidad de “identificar, comprender, expresar o interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones en formatos orales y escritos y por medio del uso de materiales visuales, sonoros o digitales en diferentes disciplinas y contextos” (*Key Competences for Lifelong Learning*, 2019, p. 6). Lo anterior nos hace reflexionar sobre el término *literacy* de un modo más amplio que una mera “alfabetización” que pase por leer y escribir correctamente y hace que materiales como el álbum ilustrado adquieran un especial protagonismo. Dicho informe recoge también la competencia multilingüe, la competencia ciudadana o la competencia en conciencia y expresión cultural y considera que estas contribuyen a alcanzar los principios de lo que el documento considera “pilar europeo de los derechos sociales”.

En esta misma línea, la Unión Europea insta a los Estados europeos a adoptar medidas innovadoras que promuevan el aprendizaje de lenguas. Entre estas metodologías innovadoras se encuentra el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), que se aplica a contextos escolares en los que determinadas asignaturas se imparten en una segunda lengua o L2 con un doble foco en la lengua y en el contenido. Del mismo modo, la normativa española establece las provisiones pertinentes para el desarrollo de los programas bilingües o multilingües desde la educación infantil y hasta el bachillerato. Sin embargo, la ausencia de asignaturas estancas y la falta de obligatoriedad en educación infantil en algunos países europeos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017) hace que los materiales y recursos para la enseñanza AICLE en esta etapa queden excesivamente abiertos a la interpretación del docente.

Sin embargo, por su enfoque global y por la posibilidad de integrar contenidos y áreas de conocimiento, la educación infantil puede representar un contexto idóneo para la implementación de la metodología AICLE.

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo estudia cuatro álbumes ilustrados como material para el diseño de sesiones didácticas en torno a la metodología AICLE. En concreto, nos fijamos en la temática de la interculturalidad y, más en particular, en el tema de los migrantes y en cómo algunos textos e imágenes nos permiten desarrollar actitudes empáticas y de no discriminación o comprensión en los escolares.

Revisión de literatura

AICLE en la etapa preescolar

Son numerosos los estudios relacionados con la creación de materiales, el uso de la primera lengua (L1) o materna (LM) y el andamiaje en contextos AICLE (Lo, Lui y Wong, 2019; Marongiu, 2019). Sin embargo, la etapa de educación infantil está poco explorada, lo cual podría tener conexión con los contextos no homogéneos en los que se desarrolla el bilingüismo en los diferentes países europeos.

Podemos referirnos a Pontier y Mileidis (2016), quienes han estudiado la docencia colaborativa de dos profesores de preescolar en programas duales español-inglés y cómo hacen uso de ambas lenguas durante interacciones basadas en cuentos persiguiendo un doble fin: comunicativo y de contenido. El estudio analiza el uso de la lengua y lo relaciona con los objetivos tanto lingüísticos como de las prácticas docentes y concluye que la metodología bilingüe resulta útil en este nivel y contexto. Otros trabajos llevados a cabo en el nivel de enseñanza preescolar muestran los beneficios de la enseñanza bilingüe en áreas como el aprendizaje de vocabulario, las habilidades matemáticas o la lectoescritura. Así, el trabajo de Palermo, Mikulski, Fobes, Martin y Hanish (2017) revela que las habilidades académicas que se adquieren en inglés y español

mejoran en un contexto bilingüe y apunta a una conexión entre su aptitud hacia estas en la enseñanza en español y la que muestran o desarrollan en inglés.

Por su parte, Tirtayani, Magta y Lestari (2017) han explorado la efectividad de determinados materiales en preescolar y, en particular, cómo un grupo de estudiantes responde positivamente al uso de tarjetas electrónicas en las que se combina léxico en L1 y L2 y a las que se acompaña con una imagen. El estudio concluye que estas tarjetas electrónicas y de naturaleza multimodal favorecen la estimulación y motivación en enseñanzas bilingües y obtienen además una valoración positiva por parte de los profesores en este nivel.

Literatura con propósito intercultural y multilingüe

Más allá de estos materiales adaptados (como es el caso de las tarjetas multimodales), el contexto de educación infantil nos da la oportunidad de introducir materiales auténticos, como los álbumes ilustrados. Una de las principales razones para su utilización tiene que ver con su potencial multimodal, al que debemos unir también su carácter literario. La normativa vigente en educación infantil se fija en la aproximación a la L2 a través de la lectura y la escritura, considerando también la expresión visual como pilar fundamental. Siguiendo la definición de "álbum" de Durán (2007), entendemos que se trata de un objeto en forma de libro que es fruto de la experimentación entre los lenguajes visuales y textuales y en el que ambos interactúan y son interdependientes en la transmisión de significado. Esta interacción y representación visual conecta con una de las premisas metodológicas del propio enfoque AICLE, ya que, como apuntábamos, la imagen puede llegar a ser fundamental para transmitir estos significados o contenidos y actuar en sí misma como un mecanismo de andamiaje a través del cual se construyan nuevos significados. De este modo, Nodelman (2010) se refiere al álbum y destaca su carácter inherente e inalterablemente binario y

cómo presenta una compleja forma de comunicación interdependiente entre imágenes y texto. En esta misma línea, Nikolajeva (2010) hace referencia a los diversos niveles de alfabetización que este tipo de textos ofrecen; estos pasan por comprender aspectos como la representación simbólica y las referencias intertextuales e intervisuales para generar y crear significados y acceder al motivo de la historia.

El álbum, al igual que otros materiales literarios que pueden ser utilizados en esta etapa, proporciona una oportunidad para trabajar las habilidades narrativas y de comprensión de lo narrado tanto en L1 como en L2. En este sentido, Albaladejo, Coyle y De-Larios (2018) han explorado la mejora que el uso de canciones e historias supone en la adquisición de vocabulario. Los autores concluyen que el uso de estas historias cortas y canciones proporciona un contexto significativo para los estudiantes de preescolar que, además, aumenta su motivación. Del mismo modo, Colomer (2012) refiere la importancia de los libros-álbum en el contexto de educación inicial y considera que estos “movilizan los aprendizajes de comprensión narrativa e interpretativa de unos contextos que, siendo complejos, ofrecen un espacio acogedor para quienes abordan una nueva lengua” (p. 14).

Así pues, consideramos que el álbum ilustrado resulta adecuado en esta iniciación a la lectura y la escritura en lengua extranjera en contextos plurilingües y multilingües, puesto que, además de su carácter dual y su naturaleza visual, presentan o pueden presentar un carácter inter- y multicultural propio de numerosas formas literarias infantiles; dicho carácter se encuentra vinculado con los contenidos “culturales” que también se encuentran reflejados en los pilares de la metodología AICLE.

En concreto, Do-Coyle (2009) se refería a estos aspectos interculturales como uno de los grandes desafíos de la metodología AICLE y consideraba que el marco triangular, llamado “de las tres C”, y conformado por contenidos, procesos cognitivos y comunicativos, no puede entenderse sin eng-

lobarlo dentro de una gran esfera “cultural” que sostiene dicho modelo. Dicha esfera denomina a este marco metodológico como “de las cuatro C” y propone un modelo que se sostiene en el diálogo intercultural y da sentido a contenidos, procesos cognitivos y comunicativos. Numerosos álbumes ilustrados pueden cumplir con este propósito “cultural” de AICLE, pero también presentan un léxico o breves diálogos que entroncan con los contenidos que la etapa educativa requiere y a los que podríamos dar cabida tanto en el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal como en el de conocimiento e interacción con el entorno.

Sin embargo, el uso de la literatura en el aula requiere de “mediadores” sólidamente formados (Cerrillo, 2016) que, además de seleccionar el material adecuado desde el punto de vista de la temática y el contenido lingüístico o visual, sean también capaces de guiar a los estudiantes en la búsqueda de indicios textuales significativos o en la construcción de argumentaciones. Asimismo, requiere que el docente que asume la tarea de mediador sea capaz de conectar el hecho literario con saberes previos o sea capaz de extraer y ofrecer un vocabulario adicional que pueda permitir al escolar hablar de los temas que presentan estas historias (Munita y Manresa, 2012).

Resulta necesario destacar en este punto la contribución de Margallo (2012), quien, en el contexto de la “literatura infantil para recién llegados”, se fija en cómo los textos literarios como “modelo” y como “motor”. En el primer grupo, Margallo (2012) refiere actividades tales como la práctica oral, la adquisición de léxico o la práctica de estructuras lingüísticas concretas. En el caso de la literatura como “motor”, el autor se fija en la posibilidad para adquirir estrategias lectoras e interpretativas como para contar (oralizar), representar, imaginar nuevas historias o propiciar un pertinente reconocimiento intercultural.

Teniendo en cuenta la función de la literatura como “modelo” lingüístico y “motor” intercul-

tural y el potencial del álbum ilustrado en la etapa de educación infantil, esta propuesta se fija en cuatro de estos álbumes y en cómo estos se ajustan tanto a los propósitos lingüísticos y metodológicos como a las consideraciones legislativas de esta etapa.

Objetivos y método

El objetivo de este trabajo es presentar cuatro álbumes de temática intercultural y analizarlos desde el punto de vista de su posible aplicación en el contexto de la educación infantil plurilingüe. Para la selección de materiales, utilizamos como criterio que se trate de álbumes ilustrados de marcado carácter lírico¹ y, dentro de estos, atendemos a la temática, que ha de estar relacionada con el niño o la niña migrante. Del mismo modo, en los cuatro álbumes seleccionados encontramos la metáfora *life as a journey* (Lakoff, 1989; Psomadakis, 2007). De este modo, vemos como en ellos aparecen de manera más o menos explícita los elementos que Psomadakis (2007) destaca en relación con esta metáfora conceptual: el viaje, el destino, el viajero, las condiciones climatológicas, las posibles rutas y el final.

En primer lugar, analizamos su temática y su valor lingüístico; posteriormente, nos fijamos en sus posibles implicaciones interculturales, siguiendo las indicaciones de Do-Coyle (2009) en relación con lo que el autor denomina “cultura” o contenidos interculturales. Referimos también la propuesta de inclusión literaria de Margallo (2012), poniendo atención a los materiales seleccionados como vehículos literarios interculturales y comentamos alguna de sus aplicaciones a través de la taxonomía de Bloom propia de la metodología AICLE (Anderson y Sosniak, 1995). Entre estas habilidades cognitivas que los álbumes pueden facilitar, describimos algunas que promueven el conocimiento, la identificación o la interpretación.

Álbumes y análisis

A continuación, presentamos los cuatro álbumes que tienen como protagonistas a niños

o niñas que experimentan situaciones que tienen que ver con la pérdida, la huida, el viaje, el reencontro, la soledad o la acogida.

The Day War Came (2018)

Este álbum, publicado en 2018 por la editorial Cadlewick Press gracias al apoyo de la organización Help Refugees, está escrito por Nicola Davies e ilustrado por Rebecca Cobb. Nos encontramos con la narración en primera persona de una niña que debe abandonar a su familia y su escuela ante la desgracia de la guerra y buscar un lugar en el que cobijarse.

Como muestran texto e imagen, esta niña experimenta numerosas penurias y se siente incomprendida hasta que un día llega a lo que parece un campamento de refugiados donde encontrará una escuela en la que podrá ser acogida. El álbum presenta numerosos sentimientos que van desde la sensación de bienestar y confort hasta el miedo, la soledad, la incompreensión o el temor, dejando, a pesar de todo, un sentimiento positivo que tiene que ver con la solidaridad.

Las ilustraciones son de una gran riqueza y contribuyen a dar sentido a lo contado. Respecto al vocabulario en L2 (inglés), no es excesivamente sencillo para los primeros niveles y puede necesitar adaptación e interpretación en algunos fragmentos.

A continuación, nos acercamos al álbum *The Day War Came* como modelo lingüístico:

- a) Oralizar la pronunciación. Algunos de los sonidos que la narración permite practicar y adquirir son el sonido /r/ en posición inicial, en palabras como *ragged*, *rubble* o *row*. Asimismo, encontramos numerosas repeticiones de la semivocal velar /w/, gracias a los términos *war*, *was* o *walked*. A lo anterior, debemos unirle su potencial sonoro que, como ocurre en el resto de los álbumes, permite al alumno de educación infantil familiarizarse con el ritmo o la entonación en L2.

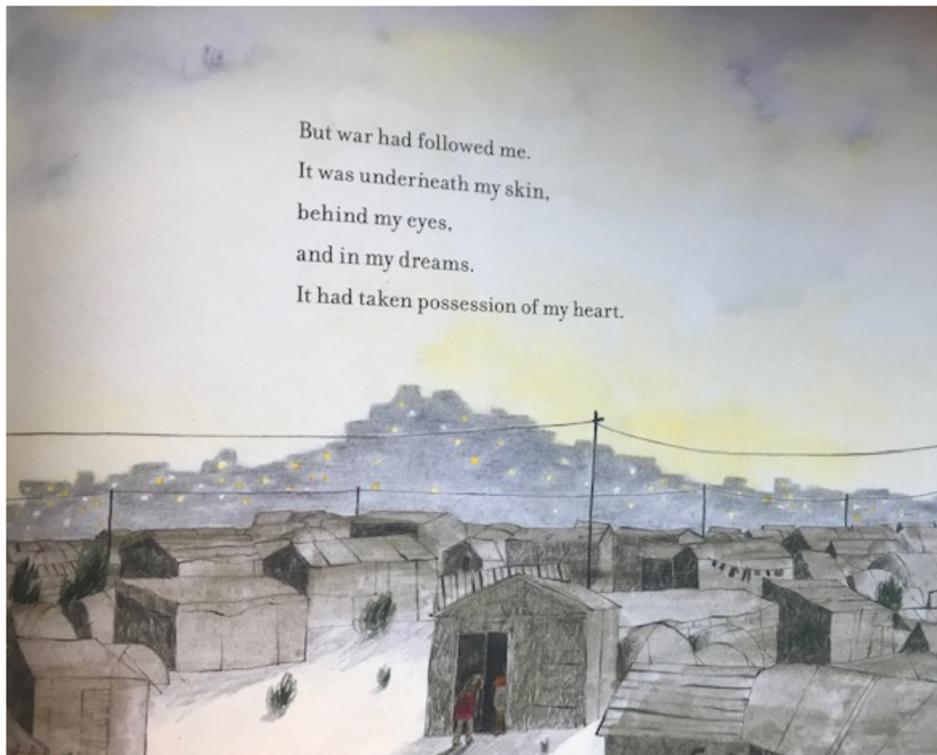


Imagen 1. Detalle del álbum *The Day War Came* (2018)

- b) Adquirir nuevo léxico. Como decíamos, la guerra (*war*) aparece de manera explícita. A este término le acompañan sustantivos como *smoke*, *fire* o *noise*. Durante el viaje de la protagonista, encontramos fenómenos atmosféricos (*cold* o *rain*), así como algunos medios de transporte (*truck* o *boat*). Del mismo modo, la protagonista recorrerá diversos parajes y estos nos sirven para la adquisición de términos como *beach*, *mountain* o *road*. Existen también sustantivos asociados a los miembros de la familia (*mother* o *baby brother*) y sustantivos relacionados con el contexto escolar (*school*, *chair* o *playground*), al igual que verbos que describen procesos de aprendizaje (*sing*, *learn* o *draw*).
- c) Introducir y practicar estructuras lingüísticas significativas. Este álbum facilita la presentación de estructuras lingüísticas simples (sujeto en primera persona más verbo en pasado) y contextualizadas, por ejemplo: *I learned about volcanoes*, *I sang a song* o *I drew a picture*. Si bien estas aparecen en pasado y podrían considerarse avanzadas para el nivel

de educación infantil, el fluir de la historia y las sucesivas repeticiones permiten su adquisición. El álbum también describe a través de la mirada de la protagonista lo que hacen los demás personajes, utilizando estructuras de tercera persona de singular y en pasado simple: *My mother made my breakfast* o *[My mother] kissed my nose*. Pero, también, este álbum introduce el aspecto progresivo en tiempo pasado y en tercera persona con estructuras lingüísticas sencillas y verbos que se relacionan, por ejemplo, con acciones habituales en el contexto escolar: *They were learning* o *[They] were singing*. De nuevo, la riqueza de las ilustraciones, las repeticiones y la realidad cercana que estos verbos describen hacen que este documento tenga un gran valor como modelo lingüístico.

***The Dress and the Girl* (2018)**

Este álbum, escrito por Camille Andros e ilustrado por Julie Morstad, se publicó en 2018 por la

editorial Abrams y ha recibido el premio Abrams Books for Young Readers.

La obra, narrada en tercera persona, no hace referencia a la guerra de manera explícita y trata más bien la necesidad de marcharse, lo que ocasiona la separación de personas queridas o de objetos apreciados, por ejemplo, el vestido de la protagonista. Del mismo modo, el álbum nos presenta esa marcha como una oportunidad de descubrimiento del “otro” y de la búsqueda interior. A través de las ilustraciones y del texto, este relato, que goza de una gran sensibilidad, se fija también en una unión profunda y una identificación metafórica entre la protagonista y su vestido. De manera más literal, encontramos a una niña que emprende un viaje forzado en el que echará de menos sus juegos o distracciones diarias y, sobre todo, su vestido. Finalmente, un día logrará reencontrarlo y, con él, a todo aquello que solía hacerla feliz.

Nos fijamos a continuación en sus contenidos lingüísticos:

- a) Oralizar la pronunciación. Este álbum destaca por su carácter poético y permite la adquisición y práctica de sonidos como /s/ seguido de consonante (*stunning* o *staring*) y diferenciarlo del sonido /s/ más vocal (*sensational*, *singular* o *simpler*). Asimismo, y en mayor medida que el álbum anterior, la narración textual ofrece patrones repetitivos que ayudan a la adquisición de estructuras paralelas *They remember riding in wagons* o *They remembered sailing in boats* (Andros, 2018, p. 29).
- b) Adquirir nuevo léxico. En cuanto a la adquisición de nuevo léxico, destacamos la posibilidad que nos ofrece de introducir adjetivos en el aula, algunos de los cuales ya han sido comentados en el anterior apartado por su patrón sonoro. Entre estos, destacamos la contraposición que durante toda la narración establece entre aquello que es ordinario (*ordinary*) y lo que es sorprendente y a lo que, por tanto, se le atribuyen adjetivos (*extraordinary* o *singular*). Asimismo, y como ocurría en el álbum anterior, la historia presenta algunos medios de transporte que, además, aparecen

ilustrados (*wagon*, *boat*) y los verbos que se asocian con estos (*rode*, *sailed*). Del mismo modo, encontramos verbos que expresan acciones diarias infantiles, como ir al colegio (*go to school*), saltar a la cuerda (*jump the rope*) o jugar al pillapilla (*play tag*). En menor medida que el anterior álbum, encontramos sustantivos que se refieren al entorno (*skies* o *street*). Por último, el verbo *miss* impregna implícitamente la narración y puede hacer de este material un marco idóneo para su aprendizaje.

- c) Introducir y practicar estructuras lingüísticas significativas. Encontramos también en este álbum la posibilidad de introducir estructuras simples (sujeto más verbo en pasado) contadas en tercera persona de singular plural (*She/They played* o *She/They jumped*). Además, el texto refiere algunas estructuras que tienen que ver con la expresión del paso del tiempo (*day after day* o *week after week*). Asimismo, el álbum presenta una ocasión para introducir el orden adjetivo más verbo en lengua inglesa (*dancing winds* o *starry skies*). A lo anterior, le unimos la reiteración durante la narración de la estructura *something singular, stunning or sensational*, que permite introducir dichos adjetivos y que pueden ser practicados en la descripción de otros objetos o formas que muestra la narración pictórica. Por último, debemos destacar como el álbum nos permite introducir estructuras con verbos que expresan afecto o gusto, con la especial personalización de la que goza el vestido en la narración (*The dress loved the girl*, *The girl loved the dress*).

Marwan's Journey (2018)

El álbum *Marwan's Journey* (2018) está escrito por Patricia de Arias e ilustrado por Laura Borràs. Lo publica la editorial Michael Neugebauer Edition y ha recibido brillantes críticas por la riqueza de las ilustraciones y por su abordaje del sentimiento de un desplazado.

En este caso, el protagonista es un niño que nos cuenta su historia en primera persona, pero,

sobre todo, nos transmite sus anhelos y esperanzas. Marwan (de quien solo sabemos su nombre por el título) ya está huyendo cuando comienza la narración y solo sabemos de su vida pasada por sus recuerdos y anhelos. Al igual que en el álbum *The Day War Came*, vemos como este niño recorre el desierto en busca de mejores oportunidades, al tiempo que echa de menos sus días felices y su hogar. Sin embargo, a pesar del miedo o las penurias, el coraje y los anhelos de Marwan lo ayudarán a querer llegar a un nuevo “hogar” en el que volver a ser feliz. Al contrario que en los dos álbumes anteriores, en este caso no encontramos el regreso y la acogida de manera explícita, sino que más bien queda reflejada en esos sueños y esperanzas por los que, según dice el propio protagonista, seguirá rezando cada noche.

A continuación, analizamos algunas de las oportunidades que ofrece este álbum:

a) Oralizar la pronunciación. Este texto es de carácter poético y, al igual que en los anteriores álbumes, encontramos numerosas repeticiones (*one, two, three; don't look back, don't look back*), que dan un ritmo de persistencia y coraje al protagonista infantil que se dispone a cruzar el desierto. Del mismo modo, abunda el sonido /b/ de adquisición sencilla en niveles iniciales y presente en términos como *bag* o *bread*. También encontramos de manera reiterada la semivocal velar /w/, que aparecía asimismo en el primer álbum; en este caso, se presenta en términos como *windows, walls* o *walk*.

b) Adquirir nuevo léxico. Destacamos la posibilidad de repetir y adquirir términos simples y de uso diario, como los números cardinales (*one, two, three*) o términos asociados a los miembros de la familia (*mommy, daddy*). El componente textual también nos presenta la oportunidad de trabajar con adjetivos y sus contrarios (*giant* frente a *small*) y otros de carácter negativo y utilizados en grado comparativo (*colder* o *darker*). Debemos destacar también la presencia de sustantivos que se relacionan con objetos personales contextualizados, como las pertenencias de Marwan (*my clothing, a book, a notebook*). Asimismo,

encontramos lugares familiares (*my homeland, my house*) y otros lejanos como el desierto, otro país u otro hogar (*the desert, another country, another house*). El álbum también es una oportunidad para introducir verbos que expresan construcción (*build, paint, plant*) u otros que implican movimiento (*return, leave* o *cross*). Asimismo, encontramos en el texto una oportunidad para trabajar el concepto de posesión a través del determinante “mi” (*my*) y contrastarlo con el sentido de no propiedad que presentan términos como “otro” (*another country* o *another language*) o “un/una” (*a house, a garden*).

c) Introducir y practicar estructuras lingüísticas significativas. El texto nos da ocasión para introducir estructuras sencillas que, como en los casos anteriores, están compuestas de sujeto y verbo. Sin embargo, y a diferencia de los dos álbumes comentados previamente, sí encontramos el presente simple y el uso de la primera persona (*I take, I walk, I cry out*). Asimismo, el final de la narración introduce algunos verbos en futuro (*I will return* o *I will plant*). Al igual que en el anterior documento, la estructura adjetivo más verbo aparece en numerosas y variadas ocasiones (*sure steps, cold night, ancient stories*), permitiéndonos acercar este orden de palabras a los estudiantes de nivel inicial.

My name is not Refugee (2017)

Este álbum está ilustrado y escrito por Kate Milner y ha recibido el prestigioso premio británico de ilustración otorgado por el Victoria and Albert Museum (V&A Illustration Award).

La autora abre el relato con la imagen de un niño y de su madre junto con las palabras que esta le dice: “We have to leave this town, my mother told me, it’s not safe for us”². Asimismo, introduce la imagen de una bolsa y una mochila en la que hay algunos objetos infantiles y que aparecerá en diferentes páginas a lo largo de este relato y que simbolizan la huida, la marcha y la falta de hogar.

El relato está narrado en futuro y trata de mostrar a través de la voz infantil y de las preguntas retóricas en condicional que se entremezclan en sus páginas cómo ser “un refugiado”. De este modo, el protagonista se cuestiona junto a su madre qué habrá que dejar atrás al marcharse (los amigos, la ciudad, etc.) y qué deberá llevarse consigo. Además, este niño se pregunta si estará solo o acompañado, si será o no capaz de comprender lo que otros digan y qué comidas probará. Finalmente, considera la opción de llegar a un lugar en el que se sentirá acogido, se asentará y deshará su mochila, comprenderá a los demás y sabrá que estos le llaman “refugiado”. El relato cierra con las siguientes palabras de su madre: “You’ll be called a refugee, but remember, refugee is not your name”³.

Las ilustraciones son sencillas y ayudan a comprender las emociones de este niño en su camino de huida. Al igual que en otros relatos, aparecen imágenes de vallas, coches, camiones o paradas de tren que tratan de mostrar el duro camino al que este niño se enfrentará. Por otro lado, la mochila y lo que en ella podrá llevar representa un elemento fundamental y puede contribuir a la identificación de los más pequeños con este relato.

A continuación, proponemos algunos contenidos lingüísticos en L2:

- a) Oralizar la pronunciación. En este álbum, al igual que en los anteriores, abundan las repeticiones, sobre todo en las páginas dedicadas a la marcha del protagonista (*and run and walk and walk and walk*). A diferencia de los textos ya comentados, cada página presenta una pregunta que facilita la inclusión del lector en la narración y la interacción con lo contado. Estas preguntas podrían ser útiles también para trabajar aspectos como los patrones de entonación de estas estructuras en la lengua meta.
- b) Adquirir nuevo léxico. En este álbum no encontramos referencias explícitas a la guerra y sus consecuencias, pero sí a la situación de huida. Podemos utilizar este texto para introducir adjetivos sencillos (*old, sad, strange,*

new, safe). Como vemos, estos aparecen asociados con emociones o posibles percepciones del protagonista que, en muchos casos, son negativas por el tema que se trata, pero que pueden servir para relacionarlas con sus antónimos. Al igual que en otros álbumes encontramos medios de transporte (*car, lorries*) y verbos de movimiento (*walk, march, skate, run, get to*). Por otro lado, las preguntas permiten al docente incluir nuevo vocabulario en el aula. Comentamos algunas de estas a continuación:

- Pregunta 1: *What would you take?* (junto a la imagen de una mochila y un cepillo de dientes, una foto y un oso de peluche). Esta pregunta puede servir para introducir los objetos infantiles, juguetes o recuerdos en L2.
 - Pregunta 3: *How far could you walk?* (junto a diversas ilustraciones del protagonista caminando, durmiendo o cansado). En esta ocasión, podemos presentar números y distancias que posibiliten a los alumnos responder (*twenty kilometres, one hour, one hundred metres*).
 - Pregunta 4: *What games can you think of?* El docente puede trabajar el nombre de algunos juegos infantiles (*boardgames, play tag, jump rope*).
- c) Introducir y practicar estructuras lingüísticas significativas. El léxico que presenta es bastante sencillo comparado con los álbumes ya comentados, pero las estructuras son más complejas e incluyen verbos para introducir el estilo indirecto (*she told me, she said*), preguntas o uso de verbos modales como *might* (*it might get a bit boring*). Sin embargo, las acciones que expresan los verbos son de fácil comprensión y, junto con las ilustraciones, posibilitan la transmisión de significado. En relación con los verbos modales que aparecen (*might, could, can*), debemos señalar como estos se utilizan para introducir fórmulas de cortesía o preguntas indirectas. Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en la pregunta *What games can you think of?*, que podría simplificarse con el imperativo *Think of two games*. En lo que se refiere a las preguntas,

estas alternan: a) *Wh-questions* que requieren información específica, b) *Yes/No questions* que permiten trabajar la respuesta *Yes/No*, seguida de sujeto y verbo auxiliar, y c) preguntas indirectas o retóricas que, en ocasiones, habrán de ser simplificadas por el docente.

Los álbumes como vehículo literario intercultural

En este apartado nos referimos a los cuatro álbumes y los conectamos en función de su valor como vehículo intercultural. En concreto, proponemos modelos de actividades vinculadas a cada uno de los siguientes apartados: a) actividades dirigidas a mejorar las estrategias interpretativas, b) actividades de identificación pictórico-textual y c) actividades que promuevan el reconocimiento y la identificación con diferentes contextos culturales y sociales.

a) Actividades dirigidas a mejorar las estrategias interpretativas. En este grupo de actividades, incluimos aquellas que tienen que ver con la comprensión y entre las que se encuentran: el reconocimiento de los personajes principales y secundarios, la descripción de lugares y personajes, y la identificación del tema o problema principal. Asimismo, nos fijamos en estrategias de análisis, tales como la diferenciación de los sentimientos de los personajes principales y secundarios o la comparación y la relación entre el inicio, el desarrollo y el final de los viajes. En el álbum *My name is not refugee*, estas preguntas de identificación ya aparecen de manera explícita en el texto y promueven una profunda unión entre el lector y el texto. Es posible tratar también la descripción de los lugares que aparecen narrados haciendo uso de adjetivos sencillos (tratados en el apartado de contenidos léxicos), como la escuela, las montañas, las carreteras, la ciudad o el campamento. Asimismo, y una vez identificado el tema principal, podemos prestar atención a los sentimientos de los personajes principales o secundarios y cómo estos evolucionan durante la narración. En este sentido, en *The Day War Came* conectaríamos la sensación de tranquilidad inicial con el

miedo y la soledad posteriores hasta llegar a la sensación de volver a ser parte de un grupo y, por tanto, de acogimiento. Por otro lado, *The Dress and the Girl* y *Marwan's Journey* nos dan la oportunidad de introducir el término *echar de menos (miss)* y los sentimientos que este puede llevar aparejado, así como los objetos que cada uno de los protagonistas recuerda. *Marwan's Journey* nos ofrece también una ocasión para trabajar anhelos o qué queremos conseguir en el futuro o cuando seamos mayores, ya que la última parte del álbum refiere los deseos de una nueva vida feliz.

b) Actividades de identificación pictórico-textual. En este caso, podemos promoverlas identificando en los cuatro álbumes ilustrados los colores y las formas de las imágenes que podemos poner en conexión con la narración oral. Así, y si ahondamos en la tarea de comparación entre los cuatro, observamos que los tonos oscuros predominan en la narración *Marwan's Journey* y contrastan con los del álbum *The Dress and the Girl*, mientras que el álbum *The Day War Came* alterna ambos dependiendo del momento en el que se encuentra el desarrollo de la historia, al igual que lo hace *My Name is not Refugee*. Las ilustraciones también nos permiten acercarnos al léxico específico, actuando como andamiaje, y trabajar técnicas como contar objetos.

c) Actividades que promuevan el reconocimiento de diferentes contextos culturales y sociales. Los cuatro álbumes transcurren en diferentes contextos espaciales y presentan temas propios de la cultura occidental, si bien el álbum *Marwan's Journey* está dotado de aspectos más interculturales.

Entre otros, nos habla de olores o sabores propios de la cultura árabe (como el té o el jazmín) o nos introduce en prácticas como el rezo a través del libro de oraciones que el protagonista porta en su viaje. Un tema común a los cuatro documentos es el traslado, esto nos permite contrastar los lugares de los que parten los protagonistas, aquellos que recorren en su "viaje" y al que llegan o les gustaría llegar en el futuro. En concreto, podemos comparar diferentes costumbres y

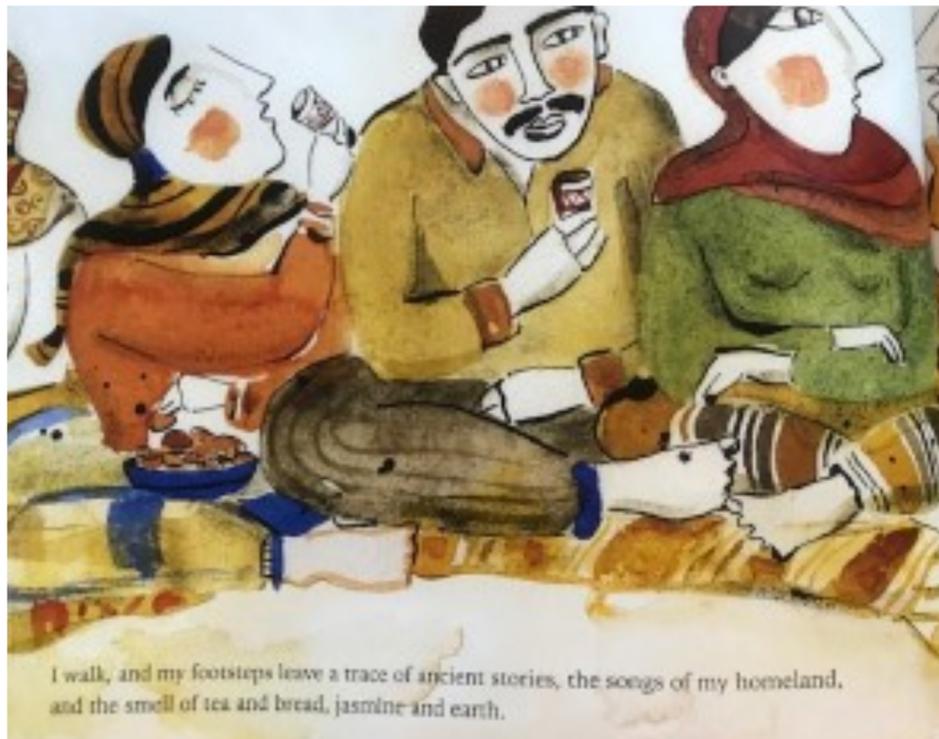


Imagen 2. Detalle del álbum *Marwan's Journey* (2018).

formas de organización familiar a través de los tres últimos álbumes y con preguntas de comprensión sencillas (*Where do they live?, Is this house similar to your house?*).

Consideraciones finales e implicaciones del análisis

Este trabajo ha conectado cuatro álbumes de reciente publicación desde el punto de vista de su temática, su valor lingüístico y su aplicación al aula de educación infantil con metodología AICLE para promover cuestiones como la conciencia intercultural.

Del mismo modo, quiere servir de reflexión para los docentes que pretendan introducir en la escuela temas como la empatía o el conocimiento del otro. Para la consecución de estos objetivos, hemos analizado de manera individual la temática que presentan los cuatro textos. Después, nos hemos fijado en su valor lingüístico atendiendo a aspectos como las posibilidades que estos presentan para trabajar diversos

sonidos o la entonación y el ritmo en lengua inglesa, el léxico en L2 o la familiarización con estructuras sencillas en la lengua meta. A continuación, hemos propuesto algunas actividades encaminadas tanto a mejorar las estrategias interpretativas del alumnado como a ahondar en el carácter pictórico de estos álbumes y conectarlo con la narración, considerando las habilidades cognitivas como identificar, relacionar o reconocer, propias del enfoque AICLE.

Así, este trabajo agrupa álbumes que reflejan la situación del migrante infantil y se hace eco de cuestiones complejas que en estos se presentan, como el desamparo, la huida o los anhelos de niños forzados a marcharse. Asimismo, permite a los docentes o mediadores acercarse al potencial lingüístico y pictórico de estos relatos a través de las consideraciones presentadas sobre el léxico o las estructuras en L2 que en ellos aparecen. Lo anterior conecta a la perfección con las competencias europeas mencionadas al inicio (multilingüismo y alfabetización) y lo hace de manera más concreta con las premisas metodológicas

del enfoque AICLE, ya que los álbumes, además de estar escritos en la lengua meta del posible programa bilingüe, promueven actitudes de respeto, tolerancia e identificación que podrían encuadrarse dentro de la C de “cultura” que este marco de trabajo nos propone.

Este análisis pretende contribuir humildemente a la labor de la escuela como transmisora de actitudes de respeto, proponiendo a sus docentes el uso de materiales literarios interculturales que les permitan incluir el tema del niño o la niña migrante. Sin embargo, debemos ser conscientes de que el tratamiento aislado de estas realidades no conseguirá crear una conciencia intercultural plena; para ello, se precisa de la creación de políticas consensuadas desde los gobiernos y desde la escuela que se hagan eco de los diferentes desafíos sociales a los que el mundo se enfrenta.

Notas

1. De acuerdo con la definición de Neira-Piñeiro (2012, p. 136), se trata de álbumes de poema único y que están compuestos por “textos poéticos creados específicamente para el álbum” y que constan de “un único poema combinado con imágenes secuenciadas”. Del mismo modo, siguiendo la advertencia de la autora, “texto e imágenes han sido creados específicamente” para estos álbumes.
2. “Tenemos que dejar esta ciudad, dijo mamá, no es segura para nosotras” (traducción propia).
3. “Te llamará refugiado, pero recuerda, ese no es tu nombre” (traducción propia).

Referencias

- Albaladejo, S. A., Coyle, Y., & De-Larios, J. R. (2018). Songs, stories, and vocabulary acquisition in pre-school learners of English as a foreign language. *System*, 76, 116-128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.002>.
- Anderson, L. W., & Sosniak, L. A. (Eds.) (1995). *Bloom's Taxonomy: A forty-year retrospective*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Andros, C. (2018). *The Dress and the Girl*. Nueva York, Estados Unidos: Abrams Books for Young Readers.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 7-26). Venezuela: Banco del Libro -Gretel.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2017). La educación obligatoria en Europa – 2017/18. Eurydice. Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Davies, N. (2018). *The Day War Came*. Somerville, Estados Unidos: Candlewick Press.
- De-Arias, Patricia (2018). *Marwan's Journey*. Kowloon Bay, Hong Kong: Michael Neugebauer Publishing Ltd.
- Do-Coyle, D. (2009). Promoting Cultural Diversity through Intercultural Understanding: A Case Study of CLIL Teacher Professional Development at In-service and Pre-service Levels. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (pp. 105-124). Oxford, Reino Unido: Peter Lang.
- Durán, T. (2007). El álbum: un modelo de narratología postmoderna. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 230(1), 31-38.
- Key Competences for Lifelong Learning* (2019) Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Lakoff, G. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470986.001.0001>.
- Lo, Y. Y., Lui, W. M., & Wong, M. (2019). Scaffolding for cognitive and linguistic challenges in CLIL science assessments. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7(2), 289-314. <https://doi.org/10.1075/jicb.18028.lo>.
- Margallo, A. M. (2012). Qué literatura para recién llegados. En T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 144-172). Venezuela: Banco del Libro -Gretel.

- Marongiu, M. A. (2019). Teaching Materials and CLIL Teaching. *Linguæ & Rivista di lingue e culture moderne*, 18(2), 81-104. <https://doi.org/10.7358/lcm-2019-002-mar0>.
- Milner, K. (2017). *My name is not Refugee*. Edimburgo, Reino Unido: The Bucket List.
- Munita, F., & Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer, & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 44-68). Venezuela: Banco del Libro -Gretel.
- Neira Piñeiro, M. R. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y textos*, 35(1), 131-138.
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks. En T. Colomer, B. Kümmerring-Meibauer, & C. Silva-Díaz (Eds.), *New directions in picturebook research* (pp. 45-58). Londres: Routledge.
- Nodelman, P. (2010). Words claimed: Picturebook narratives and the project of children's literature. En T. Colomer, B. Kümmerring-Meibauer y C. Silva-Díaz (Eds.), *New directions in picturebook research* (pp. 29-44). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Noguera, P. A. (2019). The role of schools in responding to the needs of immigrant and refugee children. *Sociology International Journal*, 3(5), 392-399. <https://doi.org/10.15406/sij.2019.03.00204>.
- Palermo, F., Mikulski, A. M., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2017). Cross-language associations and changes in Spanish-speaking preschoolers' English and Spanish academic abilities. *Applied Psycholinguistics*, 38(2), 347-370. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000217>.
- Pontier, R., & Mileidis, G. (2016). Coordinated Translanguaging Pedagogy as Distributed Cognition: A Case Study of Two Dual Language Bilingual Education Preschool Coteachers' Linguaging Practices During Shared Book Readings. *International Multilingual Research Journal*, 10(2), 89-106. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1150732>.
- Psomadakis, C. (2007). Mapping metaphors in Modern Greek: Life is a journey. En *CamLing 2007: Proceedings of the Fifth University of Cambridge Postgraduate Conference in Language Research*. Cambridge, UK: Cambridge Institute of Language Research. <https://core.ac.uk/download/pdf/74210159.pdf#page=227>.
- Tirtayani, L. A., Magta, M., & Lestari, N. G. A. M. Y. (2017). Teacher Friendly E-Flashcard: A Development of Bilingual Learning Media for Young Learners. *Journal of Education Technology*, 1(1), 18-29. <https://doi.org/10.23887/jet.v1i1.10080>.