

# La creación de un libro álbum como propuesta de educación bilingüe en Secundaria

RUBÉN CRISTÓBAL HORNILLOS  
JOSÉ ANTONIO ESCRIG APARICIO  
*Universidad de Zaragoza*

RAQUEL TEMPRADO BAQUEDAN  
*Diputación General de Aragón*

Received: 2024-10-31 / Accepted: 2025-05-29

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi44.34201>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

**RESUMEN:** Este artículo analiza la propuesta de recepción y creación de un libro álbum con un grupo bilingüe de 1º de ESO, siguiendo un enfoque de AICLE y la Pedagogía de la Alfabetización (Bill y Kalantzis, 2009), con el objetivo de comprobar la implicación del alumnado en los procesos de conocimiento (experiencia, conceptualización, análisis y aplicación) y las aportaciones estéticas y cognitivas en el mismo. La propuesta se implementó con medio centenar de estudiantes de tres grupos de un instituto de Zaragoza, aunque el estudio se centró en el grupo bilingüe, compuesto por 17 estudiantes que hicieron una lectura compartida del libro *Revolting Rhymes*, escrito por Roald Dahl e ilustrado por Quentin Blake, y diseñaron por grupos cuatro álbumes ilustrados a partir de sendos cuentos de la obra. La investigación educativa siguió una metodología de investigación-acción en el aula con cuestionarios de autopercepción cerrados y abiertos que, junto la observación de la docente y los productos realizados, permitieron concluir que la propuesta favoreció la implicación generalizada de los estudiantes y que la construcción activa del conocimiento (el diseño disponible, acto de diseñar y lo rediseñado) resultó mayoritariamente satisfactoria tanto en su dimensión artística como lingüística.

**Palabras clave:** educación bilingüe, AICLE, Pedagogía de la Multialfabetización, Aprendizaje por diseño, álbum ilustrado

## The creation of a picture book as a bilingual education proposal in Secondary Education

**ABSTRACT:** This article analyzes a proposal for the reception and creation of a picture book with a bilingual group of 1st-year secondary students (1º de ESO), following a CLIL approach and the Pedagogy of Multiliteracies (Bill and Kalantzis, 2009). The aim was to examine students' engagement in knowledge processes (experiencing, conceptualizing, analyzing, and applying) as well as their aesthetic and cognitive contributions. The proposal was implemented with around fifty students from three groups at a secondary school in Zaragoza, although the study focused on the bilingual group, composed of 17 students who engaged in a shared reading of *Revolting Rhymes*, written by Roald Dahl and illustrated by Quentin Blake. Working in groups, the students designed four illustrated picture-books based on different tales from the original work. The educational research followed a classroom-based action research methodology, using both closed and open self-percep-

tion questionnaires. Along with teacher observation and the students' final products, these instruments allowed the conclusion that the proposal promoted broad student engagement and that the active construction of knowledge (available design, designing, and re-designed outcomes) was largely satisfactory in both its artistic and linguistic dimensions.

**Keywords:** bilingual education, CLIL, Pedagogy of Multiliteracies, Learning by Design, picturebook.

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de creación de un libro álbum en inglés en Educación Secundaria afronta el proceso de educación artística como un ciclo de recepción y creación literaria para promover una visión de la literatura más amplia y cercana a la realidad del alumnado. Este artículo presenta los objetivos planteados con el diseño y aplicación de la propuesta en relación con los elementos del currículo educativo pertinente, una contextualización de la misma dentro del enfoque AICLE y de la Pedagogía de la Multialfabetización mediante el uso del álbum como artefacto clave en la creatividad artística, la metodología de investigación-acción en el aula que se ha seguido para comprobar la efectividad de la aplicación, la descripción de la propuesta didáctica y la secuenciación de los principales hitos previstos, así como el análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se ha llegado por parte de los investigadores al contrastar las evidencias obtenidas en la implementación con el estado de la cuestión.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos con este proyecto son principalmente dos, una relativa al éxito de la intervención y otra a su aficción al alumnado, las cuales formulamos de la siguiente manera. ¿En qué medida la aplicación de la propuesta ha logrado la implicación de los participantes en el proceso de conocimiento (experiencia, conceptualización, análisis y aplicación) de la recepción y creación del libro álbum? Y ¿en qué medida la aplicación de la propuesta ha contribuido a la construcción activa del conocimiento (el diseño disponible, acto de diseñar y lo rediseñado) tanto en su dimensión artística y lingüística?

Estos objetivos se relacionan necesariamente con los elementos del currículo de la asignatura bilingüe de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, del primer curso de la ESO, por lo que se conecta especialmente con la adquisición de las competencias específicas CE-EPVA.3 (Analizar diferentes propuestas plásticas, visuales y audiovisuales, mostrando respeto y desarrollando la capacidad de observación e interiorización de la experiencia y del disfrute estético, para enriquecer la cultura artística individual y alimentar el imaginario) y la CE-EPVA.5 (Realizar producciones artísticas individuales o colectivas con creatividad e imaginación, seleccionando y aplicando herramientas, técnicas y soportes en función de la intencionalidad, para expresar la visión del mundo, las emociones y los sentimientos propios, así como para mejorar la capacidad de comunicación y desarrollar la reflexión crítica y la autoconfianza). Asimismo, se relaciona especialmente con las competencias clave de Competencia plurilingüe y de Competencia en conciencia y expresión culturales.

La propuesta puede considerarse indistintamente como una situación de aprendizaje y como un proyecto dirigido a ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar y aplicar

lo aprendido en contextos de la vida real, de acuerdo al currículo de Secundaria dispuesto en el Real Decreto 217/2022, de 29 de mayo (ESO), y en el anexo III del Real Decreto 243/2022, desarrollados por las órdenes ECD/1172/2022 y ECD/867/2024, de la Comunidad Autónoma de Aragón.

### **3. LA CREACIÓN DE UN ÁLBUM DESDE UN ENFOQUE AICLE Y MULTIALFABETIZADOR**

#### **3.1. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras**

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (AICLE) plantea la enseñanza de idiomas para enseñar otros contenidos curriculares. El término AICLE (CLIL en inglés) fue acuñado en los años 90 por David Marsh, quien lo definió como un enfoque educativo en el que se usa una lengua adicional para el aprendizaje y enseñanza de contenidos y el propio idioma.

El AICLE se fundamenta en diversas teorías del aprendizaje, especialmente el constructivismo, apoyado en los principios de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel, que dentro del enfoque lingüístico y comunicativo, ha sido desarrollado por la teoría del input comprensible de Krashen y la del output comprensible de Swain, que enfatizan la participación activa del estudiante en la producción y negociación del lenguaje.

Este enfoque expone al estudiante a un proceso de asimilación y acomodación, donde este debe integrar conocimientos previos que ya tiene con nuevos conceptos lingüísticos y curriculares nuevos para alcanzar un equilibrio cognitivo. Tal como señalan Mehisto, Marsh y Frigols (2008), este proceso permite reducir la frustración y aumentar la seguridad y la motivación del estudiante, favoreciendo de esta manera que la nueva información se conecte con su conocimiento previo.

La metodología AICLE se enmarca dentro del Enfoque Comunicativo (*Communicative Approach* o *Communicative Language Teaching*), como modelo de enseñanza de lenguas, apoyado por teorías lingüísticas y sociológicas como la competencia comunicativa de Dell Hymes, y el Aprendizaje Basado en Tareas (*Task-Based Learning*), que se estructura en torno a tareas reales presentes en la vida cotidiana.

Coyle (2005), en su modelo de las 4C, estructura el AICLE en contenido, comunicación, cognición y cultura, asegurando que el aprendizaje del idioma esté vinculado a contextos reales y multiculturales. De esta forma, el AICLE fortalece la flexibilidad cognitiva del estudiante, la capacidad de resolver problemas en otro idioma y el su desarrollo metacognitivo, permitiéndole reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Desde los años 70, la Unión Europea ha buscado mejorar la enseñanza de idiomas en los sistemas educativos. En 1995, la Comisión Europea recomendó la enseñanza de materias en una lengua extranjera para fomentar el dominio de tres idiomas, impulsando programas como Erasmus, Socrates-Erasmus y Comenius. La proclamación de 2001 como Año Europeo de las Lenguas reforzó estos esfuerzos, que se extendieron con la declaración del año 2008 como Año Internacional de las Lenguas, del 2010 como Año Internacional del Acercamiento de Culturas y del 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas, lo que ha acelerado la implementación del AICLE más allá de comunidades fronterizas y multilingües.

El AICLE ha recibido amplio respaldo de instituciones europeas, favoreciendo la creación de programas y centros bilingües en diversos países. Uno de los más antiguos es el de Las Escuelas Europeas, que inició en Luxemburgo en 1953 y actualmente opera en Alemania, Bélgica, España, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido, ofreciendo educación multilingüe a los hijos de trabajadores de instituciones europeas. En estos centros, el currículo se imparte desde secundaria en una segunda lengua, agrupando materias por contenido y no por idioma materno.

Las lenguas más utilizadas son inglés, francés, alemán, español e italiano, aunque también se usan lenguas regionales o minoritarias. Su éxito también ha despertado interés en Latinoamérica, particularmente por la importancia del inglés en países hispanohablantes y del español en Brasil, además del crecimiento de lenguas amerindias en la educación formal.

### 3.2. La Pedagogía de la Multialfabetización

La Pedagogía de la Multialfabetización, introducida en 1996 por el New London Group y revisada una década después por sus autores (Bill y Kalantzis, 2009), busca desarrollar un marco de aproximación a las lenguas que permita reflexionar sobre la representación y la comunicación en contextos educativos, además de plantear una metodología de alfabetización adaptada a las necesidades de la sociedad actual, en constante cambio. Proponen para ello un Aprendizaje por Diseño, que se basa en la construcción activa del conocimiento a través de la interacción y de la interpretación de los significados existentes.

Este enfoque contempla tres aspectos fundamentales, que sintetizamos así:

- Los diseños disponibles son los recursos preexistentes, es decir, las formas representacionales, textos, imágenes, símbolos y estructuras de conocimiento ya establecidos, que los aprendices encuentran y utilizan como punto de partida.
- El acto de diseñar se refiere a la manera en que los aprendices se apropian de los diseños disponibles, los reinterpretan, modifican y combinan para crear nuevos significados. En este proceso, cada persona no solo adquiere conocimiento, sino que lo transforma activamente.
- Lo rediseñado es el resultado del proceso de aprendizaje y creación, donde no solo el contenido cambia, sino que también se ven transformados el individuo y su entorno. Este aspecto resalta el impacto que tiene el aprendizaje sobre la identidad y el contexto social de cada persona.

En esencia, el Aprendizaje por Diseño, (*Learning by design*) Kalantzis y Cope, 2005) enfatiza la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento, promoviendo la creatividad, la reflexión crítica y la capacidad de adaptación a nuevos entornos educativos. Uno de los mayores desafíos para la enseñanza tradicional de la alfabetización es la creciente multimodalidad del significado. Antes, la alfabetización se centraba exclusivamente en el lenguaje escrito, pero los nuevos medios han permitido una combinación más profunda de distintos modos de representación.

Entre estos modos se encuentran la lengua escrita, que incluye la escritura y la lectura en diversos soportes; la lengua oral, que abarca el habla en vivo o grabada y la escucha como formas de comprensión y la representación visual, que incluye la percepción y creación de ilustraciones.

La Pedagogía de la Multialfabetización destacaba en su origen así mismo cuatro principios (práctica situada, instrucción abierta, marco crítico y práctica transformada) que, con el tiempo, se han refinado y adaptado a contextos educativos reales y procesos de conocimiento reconocibles.

- La experiencia facilitaría la construcción del aprendizaje a partir de lo conocido (perspectivas personales, formas familiares de expresión) y lo nuevo (nuevos textos, información desconocida) promoviendo un aprendizaje situado y culturalmente relevante.
- La conceptualización permite a los estudiantes establecer relaciones entre conceptos y formular teorías propias distinguiendo dos procesos clave: asignación de nombres (categorización) y desarrollo teórico (estructuración de modelos mentales).
- El análisis supone una dimensión crítica del aprendizaje, tanto en la evaluación de relaciones funcionales (causa-efecto, patrones textuales y visuales) como en el análisis de otras perspectivas, intereses y motivaciones que hay detrás de la información.
- La aplicación permite validar el conocimiento mediante su uso en el mundo real. Puede ser una aplicación tradicional (resolviendo problemas prácticos) o creativa (transformando ideas y adaptándolas a nuevos contextos).

Estos procesos, aunque suelen secuenciarse se interconectan, permitiendo que los aprendices construyan su conocimiento de manera flexible y profunda.

### 3.3. El libro álbum en la educación artística en Secundaria

El libro álbum puede considerarse, más que un género, una forma de arte en la que texto e imagen son interdependientes. Su carácter todavía novedoso es evidente en la diversidad terminológica para referirse a este tipo de obra, especialmente en el ámbito de la lengua española (álbum, libro álbum, álbum ilustrado...) aunque en el ámbito anglosajón hay un mayor consenso respecto al término *picture-book*, aunque se escribe con dos palabras, como una sola palabra compuesta o separado por guion.

Bader (1976) rastreó el desarrollo de estilos y tendencias en los libros álbum desde el siglo XIX hasta los años setenta, subrayando su valor artístico y literario. Investigadores posteriores como Nodelman (1990), Sipe (2000), Nikolajeva y Scott (2001), y Van der Linden (2015) han analizado la interacción entre texto e imagen, destacando cómo la lectura de un libro álbum requiere interpretar ambos códigos de manera conjunta y cómo la tensión entre lenguaje textual e icónico crea significados complejos.

El arte o género del libro álbum explora una amplia variedad de relaciones entre texto e imagen, que pueden ir desde la estricta dependencia de los códigos textual y visual a la contraposición de significados. Estas interacciones se suelen organizar desde Bader (1976) en tres categorías fundamentales: redundancia, donde ambos códigos refuerzan el mismo contenido; complementariedad, en la que texto e imagen colaboran en la construcción del significado; y disociación, cuando la imagen y el texto se contradicen creando una tensión que enriquece la experiencia del lector.

El libro álbum, debido a su uso desde las primeras edades, permite introducir a los lectores en la multimodalidad, entendida esta como la combinación de diversos recursos semióticos —texto e imágenes en este caso— para transmitir significado (Kress, 2010).

Este enfoque potencia de esta manera el aprendizaje en el aula, integrando distintos modos semióticos (Cope y Kalantzis, 2010), como la lengua escrita y la representación visual, que pueden combinarse para generar distintos significados.

En cuanto a las características propias del álbum, Antsey (2008) propone una aproximación que identifica como características clave la experimentación con las estructuras narrativas y con voz del narrador poco convencional, la multiplicidad de interpretaciones a raíz de la intertextualidad y la metaficción, entre otros recursos habituales. También destaca la importancia de su materialidad y de los paratextos, término desarrollado por Genette (1987), que incluye elementos como la cubierta, guardas, formato y tipografía, los cuales influyen en la experiencia lectora y en la interpretación del contenido.

El libro álbum no solo es un objeto narrativo, sino un artefacto visual y material que dialoga con el contenido a través de su estructura y diseño. La disposición del texto y la imagen, el uso de color y textura, así como los formatos y encuadernaciones juegan un papel fundamental en la manera en que se percibe y se interpreta la historia. La ilustración en el álbum no es meramente decorativa, sino que participa activamente en la narración, transmitiendo emociones y pensamientos mediante diversas técnicas y recursos visuales.

En definitiva, el libro álbum se establece como un espacio de interacción profunda entre texto e imagen, generando una narrativa visual única que va más allá de la suma de sus partes. Su potencial educativo y artístico es vasto, facilitando una experiencia de lectura crítica y reflexiva para niños y adultos.

#### **3.4. La creatividad artística desde un enfoque AICLE y multialfabetizador**

La creatividad artística desde un enfoque multialfabetizador no se trabaja especialmente más allá de las primeras etapas, como ponen de manifiesto distintos estudios (como el de García-Barroso y Fonseca-Mora, 2023 centrado en estudiantes adultos), ya que la didáctica de las disciplinas artísticas se suele asociar a la recepción y a actividades de análisis.

La práctica de la creación artística en Educación Secundaria aporta, sin embargo, una serie de beneficios que impactan positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes, que se familiarizan con la estructura y los contenidos de obras artísticas, internalizando elementos como los personajes, el escenario y la trama. Con una perspectiva holística del proceso creativo se profundiza en la relación entre el texto y la ilustración, comprendiendo las diferentes formas en que se complementan, redundan o contraponen para crear una experiencia más rica.

La creación artística fomenta en el receptor la confianza en sí mismo y la capacidad de expresarse de forma clara, concisa y creativa, tanto de forma plástica (color, formas, diversas técnicas plásticas, etc.) como escrita (recursos literarios como la metáfora, el símil, la personificación, etc.), comprendiendo su impacto en la construcción del texto. De esta forma, la creación artística complementa la educación visual y literaria, permitiendo a los niños vivir la experiencia desde la perspectiva del autor y desarrollando una comprensión más profunda del proceso creativo.

La práctica de la creación artística no surge de la nada, sino que se nutre de otras actividades como jugar, pensar, preguntar o dialogar, así como leer o escuchar obras literarias. Estas actividades previas permiten al alumnado explorar su mundo interior, desarrollar

su sensibilidad y ampliar su vocabulario, elementos esenciales para la escritura creativa. Para que las actividades de creación artísticas sean efectivas, estas deben ser progresivas y adaptadas al nivel de cada alumno, planificadas y secuenciadas de forma coherente, como consideramos que se sucede en la Pedagogía de la Multialfabetización.

Para el diseño de nuestra propuesta se ha tomado como referencia el proyecto Serie Leamos, desarrollado en la Universidad Estatal de Georgia durante una década bajo la dirección de Victoria Rodrigo, Profesora del Departamento de Lenguas y Culturas del Mundo, y que ha consistido en la creación de un repositorio de alrededor de cien álbumes por parte de estudiantes universitarios de español en colaboración con estudiantes de Arte y Diseño. Otra referencia, esta vez en el contexto español, es el de Reyes y Portales (2020) y la Reyes y Villacañas (2020) desarrollan varias propuestas de lectura de álbumes ilustrados en inglés siguiendo el marco de la Pedagogía de la Multialfabetización, algunas de ellas también para el nivel de secundaria, si bien no aportan información sobre la etapa de aplicación.

En este sentido, nuestro proyecto suma las dos vertientes, al llevar al aula de Secundaria no sólo el proceso de recepción del álbum, como sucede en estos últimos, sino también el de creación, y analizar además los resultados obtenidos en el proceso. Aunque el papel de la creatividad juvenil tiene una larga tradición, este apenas ha sido reconocido, registrado ni analizado desde el ámbito crítico y pedagógico, con interesantes excepciones como la de Anstey y Bull (2018). García, Arizpe y Casals (2023) recopilan y vinculan trabajos recientes que exploran las colaboraciones intergeneracionales en la creación de obras, en la mediación e, incluso, en la investigación, como se propone aquí.

El concepto de agencia en la literatura infantil (García, Arizpe y Casals, 2023) entiende que el lector joven debe ser considerado un agente activo del proceso, y no un paciente pasivo, invitando a la infancia a sentirse una parte significativa de la literatura infantil y juvenil más allá de su rol tradicional como receptor. El reconocimiento de las afinidades existentes entre todos los agentes alienta al alumnado a participar en la construcción de sentido de una obra literaria, pero también en la mediación y la investigación como demuestran ya varios estudios (Cristóbal, Sanjuán y Villar, 2023), así como en su reinterpretación (Villanueva, Cristóbal y Nowakowska, 2022)

#### 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto de investigación se enmarca en un proceso de investigación-acción en el contexto educativo (Elliott, 1993; Latorre, 2007, Guevara Alban y otros, 2020). Su propósito es profundizar en el análisis y la reflexión sobre la enseñanza de la enseñanza de la lengua inglesa desde un enfoque AICLE y de multialfabetización a través de la creación de la creación de un álbum ilustrado en un contexto de educación bilingüe.

Por ello, se plantea un diseño y una intervención que será observada de manera estructurada, objetiva y registrada, garantizando así la validez y rigor científico de la información obtenida (Martínez, 2007). Además de la propia observación participante del docente, se emplean instrumentos de recogida de datos para evidenciar las opiniones y las conductas de los estudiantes durante la intervención pedagógica. Destacamos dos:

- Un cuestionario de autopercepción sobre la intervención y unas preguntas abiertas.
- El análisis de los productos generados durante el proceso, en concreto, los álbumes.

A partir de los datos obtenidos, se lleva a cabo un análisis de los resultados mixto, aunque más cualitativo que cuantitativo dada la dimensión de la muestra, procurando así contrastar y discutir sobre si la propuesta favoreció la implicación generalizada de los estudiantes del aula y si el Aprendizaje por Diseño contribuyó en este caso a la construcción activa del tanto en su dimensión artística y lingüística diseño disponible.

## 5. LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta didáctica, diseñada por docentes del área de Didáctica de Lengua y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y del IES Avempace de Secundaria y aplicada en 1º de la ESO de este instituto de Secundaria, consiste en la creación de álbumes ilustrados a partir de los poemas de *Revoltin Rhymes*, de Roald Dahl. La aplicación de la propuesta ha seguido el Aprendizaje por Diseño, partiendo de una primera fase centrada en el diseño disponible, otra segunda fase centrada en el acto de diseñar, y una tercera centrada en la puesta en común y valoración del rediseño obtenido, según propone la Pedagogía de la Multialfabetización, del inglés *Pedagogy of multiliteracies* (NLG, 1996; Cope y Kalantzis, 2009). Esto ha permitido controlar los procesos de conocimiento reconocibles (Kalantzis y Cope, 2005), partiendo de una experimentación vinculada a la recepción de diversas obras artísticas, una conceptualización del libro ilustrado y el libro álbum, un análisis de la obra de Roald Dahl ilustrada por Quentin Blake y, por último, la aplicación mediante su creación y reinterpretación como álbumes.

Este proyecto se ha desarrollado a lo largo del curso 2024-25 dentro del programa Hipatia del Gobierno de Aragón y ha contado con varias jornadas de colaboración, en la que el profesorado participante del instituto de Secundaria ha asistido a dos jornadas en la Facultad de Educación sobre las claves de creación del libro álbum, la primera de ellas desarrollada el 26 de noviembre de 2024 con la participación de los editores de la editorial Apila y, la segunda, el 25 de febrero de 2025, dirigida por los dos profesores de la Facultad de Educación participantes. Estas jornadas sirvieron como puesta en común respecto a la conceptualización del libro ilustrado y del álbum antes de la aplicación en el aula. Por su parte, estos últimos asistieron también en dos ocasiones al IES Avempace para realizar sendos talleres con el alumnado implicado el 3 y el 10 de abril 2025, la primera centrada en los aspectos claves del libro álbum y la segunda centrada en el proceso de creación de un álbum en particular, contando en este caso con la participación de una ilustradora.

En total participaron alrededor de 50 estudiantes de 1º de la ESO, aunque el estudio de investigación-acción en el aula se centró en el caso particular del grupo bilingüe, con 17 estudiantes con un nivel medio de inglés B1, según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. La aplicación de la propuesta se secuenció en 15 sesiones de 50 minutos cada una a lo largo de cinco semanas del curso y consistió en la creación de cuatro álbumes ilustrados (*Cinderella*, *The Three Little Pigs*, *Little Red Riding Hood* y *Snow-White*), uno por grupo, a partir de la obra *Revoltin Rhymes*, de Roald Dahl con ilustraciones en blanco y negro de Quentin Blake, en la edición de Penguin de 2024, perteneciente a la colección 'The Roald Dahl Classic Collection'. Esta reconocida obra, que versiona los cuentos tradicionales, se trabajó tanto a nivel textual en el área de Inglés, como visual, en el área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. En una primera fase, los alumnos se apropiaron del

diseño disponible compartiendo la lectura de la obra y familiarizándose con nuevas técnicas, como texturas con estampados, acuarelas, témperas, collage, uso de monotipos, etc. En una segunda fase se dio paso al acto de diseño con la planificación de las escenas que iban a ilustrar, las técnicas gráfico-plásticas que querían usar, la caracterización de los personajes de una manera creativa e imaginativa, el uso de elementos plásticos, como la línea de contorno, la línea expresiva, la forma, el color, la composición y el diseño de página, teniendo en cuenta la relación de sus ilustraciones con los versos de los cuatro cuentos escogidos. También tuvieron que organizarse el trabajo dentro de cada grupo de forma colaborativa con la distribución de tareas y su coordinación para que todos aportasen y ocuparan el mayor tiempo posible trabajando. Lo diseñado, es decir, el producto final, superó las expectativas iniciales de la mayoría de los estudiantes, según destacaron ellos mismos en los cuestionarios de autopercepción, así como la docente encargada del proceso, que destacó las técnicas novedosas que pusieron en práctica los estudiantes.

## 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El grueso de los resultados se obtuvo mediante un cuestionario de autopercepción y unas preguntas abiertas —ambas administradas una vez concluida la aplicación de forma conjunta y de forma anónima—, así como en los álbumes producidos.

Empezamos por exponer un análisis detallado de los resultados con el cuestionario que incluye tantos aspectos cognitivos como estéticos y motivaciones de los estudiantes durante el proceso. En total se han evaluado tres dimensiones, una respecto al proceso de recepción de la obra de Roald Dahl, otra respecto al proceso de creación del álbum y una tercera respecto al proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua, cada una dividida a su vez en otras tres categorías. De este modo, hemos evaluado nueve respuestas de autopercepción de los estudiantes con la escala Likert de cinco niveles (tabla 1). En total contamos con 17 respuestas a cada enunciado, lo que confirma la participación completa de la muestra.

A continuación, vamos a centrarnos en cada una de las tres dimensiones propuestas. En el caso de la comprensión del texto literario, aunque la respuesta predominante fue la neutralidad (9 de 17), se evidencia un reconocimiento moderado de la ayuda que ha supuesto la propuesta para la comprensión del contenido escrito. Por otro lado, los resultados sobre la interpretación de las ilustraciones y la relación texto-imagen muestran una valoración más positiva, con 10 y 5 respuestas en “Bastante de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” sobre la aportación de la propuesta para la interpretación visual, una distribución similar a la obtenida respecto a la relación texto-imagen. Esto indica que el apoyo gráfico y la interacción entre imagen y texto fueron elementos decisivos para que los alumnos captasen de manera más efectiva y estética los matices de la obra. En conjunto, estos datos evidencian que la propuesta favoreció significativamente el proceso de recepción, especialmente al beneficiarse de una conexión visual y conceptual que enriquece la experiencia lectora.

**Tabla 1.** *Cuestionario sobre el proceso de recepción y creación de un álbum en inglés*

<i>La propuesta de crear nuestro propio álbum ilustrado me ha ayudado a...</i>	TOTALMENTE EN DESACUERDO	BASTANTE EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
...comprender el texto literario.	0	0	9	7	1
...interpretar las ilustraciones.	0	0	2	10	5
...entender la relación texto-imagen.	0	0	4	10	3
...desarrollar mi creatividad plástica.	0	2	2	5	8
...reinterpretar el texto al ilustrarlo.	0	0	6	9	2
...crear una obra de forma conjunta.	0	0	1	7	9
...aprender de forma motivadora.	0	3	4	4	6
...comprender expresiones en inglés.	0	2	4	8	3
...entender el texto con apoyo gráfico.	0	1	7	4	5
<i>Total</i>	0	8	39	64	42

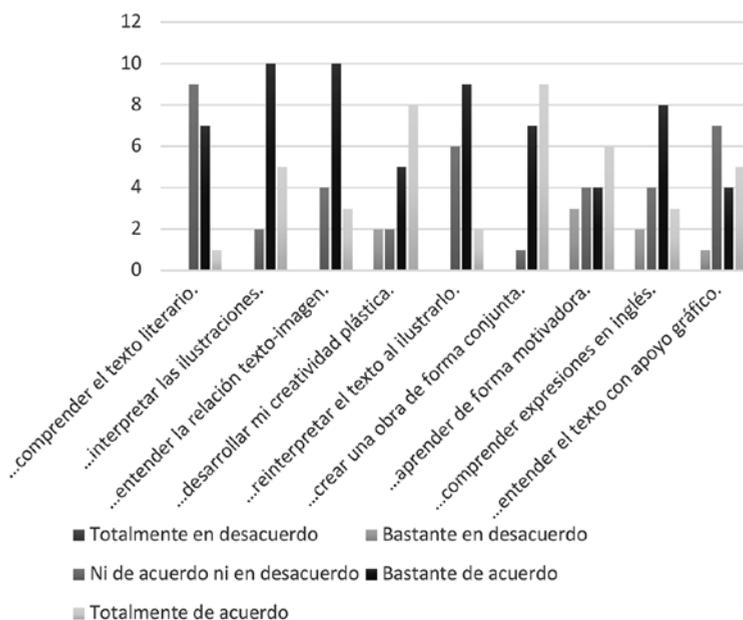
*Nota:* Número de respuestas obtenidas por el alumnado al final de la aplicación según la escala Likert.

Las tres preguntas siguientes se centran en el diseño de los álbumes ilustrados. En cuanto a la creatividad plástica, la distribución de respuestas (8 “Totalmente de acuerdo” y 5 “Bastante de acuerdo”) indica que los estudiantes experimentaron una estimulación notable en la expresión artística personal. Esto sugiere que la actividad no solo promovió la realización técnica, sino que también favoreció la experimentación estética y la expresión individual. Respecto a la reinterpretación del texto a través de la ilustración, el hecho de que la mayoría se incline hacia “Bastante de acuerdo” (9) y otro porcentaje importante hacia la neutralidad (6) evidencia la luz que arroja el código visual sobre el escrito, si bien lo hace con cierto margen de mejora. Finalmente, la valoración casi unánime sobre la creación conjunta, con 7 respuestas en “Bastante de acuerdo” y 9 en “Totalmente de acuerdo”, indica un alto nivel de implicación y refuerzo sobre la conexión de los dos códigos. Este buen resultado puede haberse visto beneficiado por cierta ambigüedad de la expresión “de forma conjunta”, que puede entenderse también en alusión al trabajo cooperativo y al intercambio de ideas y aportaciones que conlleva.

Las tres preguntas finales se centran en el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua, poniendo de manifiesto la relación entre la experiencia visual y el acceso

al idioma. Respecto a la influencia de la propuesta para “aprender de forma motivadora”, la mayoría responde de manera positiva (4 en “Bastante de acuerdo” y 6 en “Totalmente de acuerdo”), aunque se observa una ligera reserva con 4 respuestas neutrales y 3 en “Bastante en desacuerdo”. Estos resultados parecen sugerir que la metodología utilizada, basada en la creación de un álbum ilustrado, tiene el potencial de estimular el interés y la implicación en el aprendizaje del idioma, aunque de nuevo no para la totalidad de los estudiantes.

Por otro lado, las respuestas referentes a “comprender expresiones en inglés” y a “entender el texto con apoyo gráfico” reflejan un reconocimiento mayoritario sobre el aprovechamiento del recurso visual para facilitar la adquisición del idioma. Con respecto a la capacidad para “comprender expresiones en inglés”, se destacan 8 respuestas en “Bastante de acuerdo” y 3 en “Totalmente de acuerdo”, lo que indica que el enfoque bilingüe del proyecto favorece la familiarización con el lenguaje, si bien sigue habiendo 4 respuestas neutras y 2 en “Bastante en desacuerdo”. En una línea similar se pueden situar las respuestas a la cuestión referida a “entender el texto con apoyo gráfico” con 5 respuestas “Totalmente de acuerdo” y 4 valoraciones en “Bastante de acuerdo”, con 7 valoraciones neutrales, lo que supone dos más que la primera y dos por debajo de la suma de ambas. En este caso sólo encontramos una valoración en “Bastante en desacuerdo”. Esto evidencia que, si bien para muchos el recurso visual actúa como un puente eficiente hacia la comprensibilidad del inglés, en una parte de la muestra se percibe un efecto menos contundente. Presentamos para finalizar los datos en un gráfico de barras (figura 1) antes de pasar a un análisis más general.



**Figura 1.** Gráfico de barras con los resultados obtenidos

*Nota:* Respuestas a la propuesta de crear nuestro propio álbum ilustrado me ha ayudado a...

Destacamos en primer lugar, que en ningún ítem se han registrado respuestas en las categorías de “Totalmente en desacuerdo”, y sólo hay 8 respuestas en “Bastante desacuerdo” lo que evidencia que, al menos en una primera impresión, todos los alumnos reconocen el beneficio de la creación del álbum ilustrado en el proceso de aprendizaje y en la mediación entre el código visual y el textual, que en este caso es en un segundo idioma. Los resultados se sitúan principalmente en “Bastante de acuerdo”, con un total de 64 respuestas, seguida por “Totalmente de acuerdo”, con 42 y la posición neutral que representa “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, con 39 respuestas.

La concentración de respuestas positivas, especialmente en áreas relacionadas con la interpretación visual, la creación a partir del uso de los códigos visual y textual, así como la comprensión del texto en inglés gracias al apoyo gráfico (ítems 2, 3, 6 y 8) sugiere que la propuesta de creación de un álbum, dentro de un enfoque AICLE y de multialfabetización, impacta de manera relevante en las dimensiones estéticas, creativas y cognitivas en el aprendizaje de una segunda lengua, aunque con cierta resistencia o incertidumbre en una minoría.

Para continuar, presentamos los resultados obtenidos en un cuestionario abierto consistente en completar enunciados, en el que presentamos las respuestas obtenidas de forma literal, que oscilan entre nueve y once, es decir, alrededor del 60% de la muestra. Presentamos primero las preguntas y respuestas textuales para contextualizarlas a continuación:

*-Considero que la propuesta ha favorecido la comprensión de Revolting Rhymes porque...*

Hemos creado el nuestro  
 Ayuda a comprender mejor los cuentos  
 Nos ha ayudado a entender mejor la relación dibujo-texto.  
 Me ha ayudado a comprender más los cuentos.  
 Es divertida y como estamos en grupos nos ayudábamos.  
 Me gusta ilustrar mucho.  
 Con los dibujos hemos tenido que interpretar el texto.  
 Hemos trabajado en equipo y aprendido.  
 Al dibujarlo lo he entendido mejor y he disfrutado del proceso.

*-Considero que la propuesta ha favorecido mi creatividad artística porque...*

Me ha ayudado a practicar diferentes ilustraciones difíciles  
 Hemos hecho dibujos algunos simples y otros más complejos, la idea de los fondos, texturas...  
 Ahora cuando un veo un texto se me ocurre enseguida el dibujo que puedo hacer.  
 He interpretado un cuento.  
 He aprendido más formas de dibujos de cosas complicadas para saber que menos puede ser más.  
 Nos hemos ayudado en grupo y así entendíamos y aportábamos ideas.  
 Yo no sé hacer mucha creatividad pero me ha favorecido mucho.  
 Tuvimos que crear todos los personajes y las escenas desde cero.  
 Hemos mezclado ideas y hemos creado personajes y escenas.  
 En los cuentos no copiabas literalmente el personaje de tu cuento. Lo haces con tu propio estilo y dibujas con creatividad el dibujo de acuerdo al texto.

*-Considero que la propuesta ha favorecido mi aprendizaje de inglés porque...*

Hemos aprendido el texto, vocabulario, expresiones

Me ha ayudado a entender nuevo vocabulario

Al haber escrito en ese idioma he aprendido más.

La ficha del cuento me ayudó a aprender expresiones que no conocía.

Las palabras que no entendía con el dibujo se han entendido mejor.

Yo no sé mucho de inglés y me ayuda.

Hemos traducido los textos y hemos aprendido expresiones y vocabulario.

Hemos aprendido nuevas palabras y expresiones.

He aprendido nuevas palabras de una forma divertida.

Las preguntas del cuestionario se relacionan de nuevo con las tres dimensiones establecidas, de modo que las respuestas recogidas se pueden clasificar de nuevo en tres ejes temáticos principales que reflejan, por un lado, la aportación de la propuesta a la comprensión de *Revoltin' Rhymes*; por otro, su influencia en el desarrollo de la creatividad artística de los alumnos; y, por último, su aportación al aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Los comentarios relacionados con la comprensión de la obra resaltan que la creación de su propia versión del álbum les había facilitado una conexión más profunda con los textos. Los estudiantes han valorado positivamente en general la creación del álbum personal y han destacado que, al ilustrarlo, han podido interpretar y comprender mejor la relación entre el dibujo y el texto, permitiéndoles adentrarse en los cuentos de forma más lúdica y significativa. Los estudiantes también destacan la dimensión colaborativa señalando que trabajar en equipo les ha propiciado un ambiente de ayuda mutua, lo cual ha enriquecido, además, en su opinión, la experiencia lectora, haciendo el proceso no solo educativo sino también placentero.

Por otra parte, en lo que respecta a la creatividad artística se evidencia un consenso en que la actividad les ha permitido experimentar con distintas técnicas de ilustración y desarrollar un estilo propio. Los estudiantes han valorado la posibilidad de practicar tanto con ilustraciones simples como con composiciones más complejas, trabajando con fondos, texturas y la creación de personajes desde cero. Comentarios como “ahora cuando veo un texto se me ocurre enseguida el dibujo que puedo hacer” o que “menos puede ser más” demuestran que la actividad no solo ha reforzado sus habilidades técnicas, sino que también ha estimulado su capacidad para trasladar ideas de manera original y personal. La colaboración entre compañeros ha sido clave, ya que la mezcla de ideas y la construcción conjunta de escenarios han contribuido a potenciar una vivencia creativa que trasciende la mera reproducción de lo literal.

Por último, en relación con el aprendizaje del inglés, los comentarios abiertos destacan que la propuesta favoreció la adquisición del idioma de formas múltiples y enriquecedoras. Los alumnos mencionan que al trabajar con textos, vocabulario y expresiones en inglés — haciendo además uso de la traducción y del apoyo visual— conseguían asimilar de manera más efectiva los nuevos términos. La actividad de escribir en inglés se percibió asimismo como un proceso de ilustración clave para comprender expresiones que, de otro modo, parecían inaccesibles.

El análisis del producto realizado resulta más complicado de objetivar dado el carácter creativo del mismo. No obstante, cabe destacar que los cuatro grupos concluyeron su álbum

dentro del plazo estipulado y que todos ellos muestran cierto grado de interpretación de las versiones de los cuentos tradicionales de Roald Dahl, así como cierto grado de creatividad y originalidad. De esta manera, se puede decir que en todos los casos se completó con éxito el proceso de Aprendizaje por Diseño (NLG, 1996; Cope, y Kalantzis, 2009), desde el reconocimiento del diseño disponible, pasando por el acto mismo de diseñar, hasta la creación y valoración del rediseño obtenido, lo cual resulta congruente con los resultados recogidos por medio del resto de instrumentos.

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como conclusión, el análisis de los resultados evidencia que la propuesta de recepción y creación del álbum ilustrado ha favorecido la implicación generalizada de los estudiantes en los procesos reconocibles de conocimiento, tanto en la experiencia, conceptualización, análisis y aplicación), lo cual ha sido posible gracias a la multimodalidad de la propuesta, en la que se han combinado diversos recursos semióticos, especialmente de tipo verbal y visual.

Así mismo, tanto las respuestas obtenidas, como las creaciones, muestran un alto nivel de acuerdo en que la propuesta ha facilitado un proceso de aprendizaje satisfactorio tanto desde un punto de vista cognitivo como estético, con lo que podemos decir que la construcción activa del conocimiento (el diseño disponible, acto de diseñar y lo rediseñado) resultó mayoritariamente satisfactoria en su dimensión artística como lingüística.

Por otra parte, la alusión a los beneficios del trabajo en equipo sugiere que estas dinámicas colaborativas no solo han motivado al alumnado, sino que también han favorecido la discusión y el intercambio de propuestas y perspectivas. Así mismo, la combinación de técnicas visuales con la lectura y la escritura en el segundo idioma permitió a los alumnos familiarizarse con el vocabulario y las estructuras lingüísticas en inglés, tal como propone la pedagogía de la multialfabetización.

Como propuestas de mejora y líneas futuras se recomienda explorar actividades complementarias que obliguen a un análisis más profundo del contenido literario, integrando debates o reflexiones críticas que vinculen directamente la obra leída con las imágenes creadas. Dado el contexto bilingüe, se considera recomendable profundizar en actividades que potencien la creatividad y la comunicación, como la realización de un juego de rol a partir de los diseños creados, lo que podría cerrar algunas brechas que se evidencian en respuestas más neutras y negativas en los aspectos literarios y lingüísticos.

Además, se propone partir en siguientes ciclos de las obras creadas por los estudiantes de cursos anteriores, como sucede en el proyecto Serie Leamos. Por último, sería interesante incorporar una fase de retroalimentación abierta, como grupos de discusión, que permita a los alumnos expresar verbalmente o de forma escrita qué aspectos del proceso consideran más enriquecedores y cuáles podrían mejorar, además de actividades adaptadas que profundicen en la conexión entre lo literario y lo visual para ampliar el impacto de la propuesta a una mayor proporción de estudiantes.

## 8. REFERENCIAS

- Antsey, M. (2008). Postmodern Picturebooks as Artefact. En L. Sipe y S. Pantaleo, *Postmodern Picturebooks*. (Eds.) *Play, Parody and Self-Referentiality*. Routledge.
- Anstey, M. y Bull, G. (2018). *Foundations of Multiliteracies Reading, Writing and Talking in the 21st Century*, Routledge.
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, (3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2009). "'Multiliteracies': New Literacies, New Learning", *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3),164-195
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99: 93-152.
- Coyle, D. (2005). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice, in *CLIL in Catalonia, from Theory to practice*, (pp. 5-29). APAC.
- Cristóbal, R., Sanjuán, M. y Villar, E. M. (2023). Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria. *Estudios lambda Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*. Vol. 8 (1). <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Morata.
- García-Barroso, L. y Fonseca-Mora, M. (2023) Multiliteracies for adult language learners: a narrative review, *Porta Linguarum*, 40: 119-213.
- García, M., Arizpe, E. y Casals, A. (Eds.) (2023). *Campo en formación. Textos claves para la crítica de la literatura infantil y juvenil*. Metales pesados.
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Kalantzis, M., y Cope, B. (2005). *Learning by design*, Victorian Schools Innovation Commission.
- Kress, G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. 12 (1).
- Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. F. (2008). Uncovering CLIL, Macmillan.
- New London Grupo (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). How Picturebooks Work. Garland.
- Nodelman, P. (1990). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. University of Georgia Press.
- Reyes, A. y Portales, M. (2020). Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: The Snow Lion, *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 42 (1), 94-119, <http://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.1.06>
- Reyes, A. y Villacañas, L.S. (2020). La literatura en la clase de inglés: una propuesta sobre la

- diversidad para Primaria y Secundaria. En N. Ibarra (coord.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de investigación en educación literaria* (pp. 117-132). Octaedro.
- Sipe, L. (2000). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text- Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29 (2), 97-108.
- Van Der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré.
- Villanueva, J. D., Cristóbal. R. y Nowakowska, P. (2022) La dramatización como elemento motivador en la clase de ELE. En Ortega-Martín, Pearse Hughes y Corral-Robles (Eds.). *Investigación en innovación en didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Daniel Madrid Fernández* (pp. 601 – 614). GEU Editorial.