



textos

www.aprendretextos.com

Ponència

PUBLICACIONES

DESDE LA LITERATURA AL
APRENDIZAJE DEL
LENGUAJE Y SU ESCRITURA

Novembre 2011

Com citar el document:

Teberosky, A. (2011). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. *Actas del Simposio Internacional La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura*. Organizado por el Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Disponible a www.aprendretextos.com



DESDE LA LITERATURA AL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE Y SU ESCRITURA

•
ANA TEBEROSKY

RESUMEN

En esta presentación vamos a exponer nuestra perspectiva sobre la relación entre literatura infantil y aprendizaje del lenguaje y de su escritura, centrándome en a) el proceso de aprendizaje del lenguaje, y b) la literatura como una forma de adaptación del lenguaje expresada prioritariamente en el medio escrito. Consideraremos, en primer lugar, las características lingüísticas del lenguaje literario y las maneras de transmisión: escrita u oral. Luego tendremos en cuenta las condiciones del aprendizaje del lenguaje antes de la escolaridad obligatoria en relación a la transmisión oral de lo letrado, para abordar las exigencias propias de lo escrito en la enseñanza, sobre todo entre los alumnos de familias inmigradas. Justificaremos el recurso a la literatura infantil como material para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, la oralidad y la escritura con argumentos lingüísticos, evolutivos y educativos.

NOTA BIOGRÁFICA

Ana Teberosky es Profesora catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Investigadora del aprendizaje inicial del lenguaje escrito y sus relaciones con el desarrollo cognitivo y del lenguaje.

1. EL LENGUAJE LITERARIO

Algunas producciones lingüísticas se clasifican como textos literarios, se trata de un uso particular del lenguaje en producciones orales o escritas. Una vez que hecha la **adaptación de los recursos lingüísticos a los propósitos literarios** (Fabb 2005), los textos adquieren una forma literaria que consiste en esos elementos lingüísticos pero también en elementos no lingüísticos, como los acontecimientos, los personajes y las situaciones del contexto (para referirnos sólo a lo verbal, Fabb 2005).

La doble forma, lingüística y no lingüística, se ve claramente en el caso de la narración. Los estructuralistas franceses (Barthes, Todorov, Genette) ya habían diferenciado estas dos formas denominadas el *qué* y el *cómo* de la narración. El *qué* se refiere a la "historia" y el *cómo* al "discurso". Chatman (1978) y Boyd (2009) sostienen que esta distinción explica lo transportable de una historia que puede ser relatada con palabras, imágenes, gestos, etc. Entre los recursos de adaptación del lenguaje podemos mencionar la organización de los sonidos para conseguir la rima, la organización de las palabras para dar forma a los versos, la estructura sintáctica y semántica en la prosa en general. Las formas de adaptación pueden ser marcadas, "en primer plano" para atraer la atención sobre sí misma (foregrounding); o pueden ser no marcadas, en "segundo plano", y pasan relativamente desapercibidas (Sepúlveda & Teberosky 2011).

Nigel Fabb (2005), que hace un análisis del lenguaje en la literatura en varias lenguas y culturas, encuentra muchas similitudes entre las diversas formas literarias. Esas similitudes afectan el *cómo* del discurso en las formas poéticas, en ciertas características narrativas y en el paralelismo (un caso de igualdad o equivalencia entre dos secciones de un texto). Si las similitudes son universales, argumenta Fabb, una interpretación posible y alternativa a la adaptación o a la explotación de formas lingüísticas en las formas literarias, es apelar al sistema cognitivo que capacita a los humanos para procesar esas formas lingüísticas. Aunque es una cuestión abierta, lo hemos planteado porque este tema subyace a las decisiones educativas al encarar la enseñanza del lenguaje, sobre todo con población de origen inmigrante.

2. LA MANERA DE TRANSMISIÓN DE LA FORMA LITERARIA: LO ESCRITO Y LO ORAL

Cuando se trata de formas lingüísticas y literarias es necesario considerar la manera de transmisión: si es escrito u oral, o si es una mezcla entre ambos, texto que se lee o se actúa. Esta consideración es útil para analizar sus relaciones de dependencia o de independencia, tanto desde el punto de vista histórico y evolutivo, como educativo. Desde el punto de vista histórico, varios estudiosos han mostrado que un uso sofisticado de lo escrito, durante varias generaciones, ha independizado el texto escrito de su medio creando una nueva clase de pensamiento y de discurso (Olson 1998). Se ha separado lo escrito de lo oral, y esta separación lingüística ha afectado también a la conciencia de los locutores.

La escritura, que fija el lenguaje en su representación gráfica, no es sólo un medio para acceder a la información nueva, sino que crea la posibilidad de tomar conciencia sobre las propiedades implícitas del lenguaje (Olson 2009). Esta nueva conciencia se expresa a través de nuevos conceptos para referirse a lo que se dice, su significado, sus implicancias, los elementos que lo componen y otros aspectos similares. La separación entre lo oral y lo escrito y la posibilidad de conciencia sobre ella ha dado lugar a formas orales dependientes de lo escrito, aunque independientes en su forma de transmisión. Es decir que **lo letrado se puede transmitir oralmente**, al menos las formas del lenguaje asociadas a los textos escritos que conforman lo que Ong (1982) denominó una “oralidad secundaria”. Este hecho tiene una gran influencia evolutiva y educativa porque la oralidad adquirida facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura (Watson, 2002). Varios investigadores sostienen que las características asociadas al lenguaje letrado pueden ser transmitidas oralmente, pueden pasar al niño en la interacción diaria con los adultos.

3. LA TRANSMISIÓN ORAL DE LO LETRADO EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ANTES DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

En los primeros estudios sobre adquisición se pensó que el ajuste del habla que los adultos hacían a las habilidades del niño pequeño (claridad fonológica, simplicidad gramatical y redundancia) era suficiente para explicar las condiciones de aprendizaje. Ese ajuste se denominó *baby talk* (o *motherese*), y Snow & Ferguson lo describieron en 1977 en un libro titulado *Talking to Children* caracterizando la naturaleza del *input* de los adultos a los niños pequeños. Luego, casi treinta años después, Blum-Kulka & Snow (2002) publicaron *Talking to Adults* con el objetivo de describir los contextos de participación múltiple, con adultos y niños, contextos de familia o escolares. Los contextos múltiples son intergeneracionales y no sólo diádicos: estas dos características aumentan y diversifican el *input* en cantidad, en exigencias de formalidad, en variedad de papeles, en posibilidad de explicación, en dar cuenta de lo hecho o dicho, en actividades y en demanda de descontextualización. También es exigente con el *output*: se aprenden formas de participación, papeles sociales que se gradúan entre la intimidad y la formalidad, nuevos temas y géneros junto con mayor exigencia cognitiva. Los aspectos del ambiente de aprendizaje del lenguaje, la interacción y los interlocutores, las diferencias sociales y culturales influyeron en el estudio de la naturaleza de las actividades del adulto con valor diferencial en el aprendizaje del lenguaje.

Entre esas actividades, la lectura conjunta de libros tomó protagonismo (Lemish & Rice 1986). Se vio que el ambiente de aprendizaje no era neutro, que estaba claramente influido por las muchas maneras de usar lo oral, lo escrito, e incluso las maneras de leer porque, como se mostró en los estudios antropológicos, el discurso oral y la escritura son profundamente interdependientes.

3.1. El desarrollo del lenguaje desde el punto de vista de los requerimientos escolares

La lectura conjunta de libros, las verbalizaciones y la presencia y difusión de libros para niños dieron lugar a un **escenario frecuente en la actuación familiar**: transmisión oral entre adulto y niño frente a un libro con lectura compartida. Este fue el primer escenario de actuación familiar (intergeneracional y en díada) estudiado por los investigadores del desarrollo del lenguaje, más allá de los primeros años de vida. En particular, el influyente estudio de Ninio & Bruner (1978) analizó las formas de interacción entre adultos y niños y encontró que se daba en términos de pregunta/respuesta/evaluación para etiquetar la ilustración en los intercambios frente a un libro. Es un tipo de interacción que comparte muchos rasgos con el contexto y el discurso escolar. Otros grupos de estudios posteriores precisaron que el acceso a las experiencias de lectura compartida y a libros era especialmente importante en el desarrollo del lenguaje y en la alfabetización temprana de los niños. Esto indicaba, como lo explica Watson (2002), que en las situaciones de lectura compartida de libros se pedía a los niños que interpretaran, etiquetaran, definieran y explicaran **patrones de discurso semejantes a algunos requerimientos basados en la comprensión de los textos**. Esta demanda es mucho más escolar que las primeras descripciones de adquisición del lenguaje, y lo que los niños aprenden depende más de los libros que de la acción o de la experiencia.

3.2. El requerimiento en relación al **vocabulario**

En estudios posteriores se insistió en que la lectura es beneficiosa para el desarrollo del vocabulario de los niños. Sénéchal (2000) precisó tres razones: 1) la exposición extensa a formas lingüísticas (vocabulario y sintaxis) son más ricas en los libros que en lo hablado, 2) el lector pone el acento en las palabras nuevas y aumenta el vocabulario, y 3) los libros pueden ser leídos varias veces facilitando la memorización y el aprendizaje (Snow & Goldfield 1983). Varios autores apoyan esta perspectiva: la exposición extensa de un adulto que lee cada día a su niño de 3 años, cuando éste tenga 6 habrá participado en 1000 actos de lectura. En cambio, si el adulto lee una vez por semana, el niño participará solamente en 100 actos de lectura durante el mismo período (Sénéchal 2000). Así defiende Sénéchal que lo cuantitativo puede ser un contexto de emergencia de lo cualitativo.

3.3. El requerimiento en relación a la **pronunciación, la prosodia, el ritmo**, etc.

Los estudios sobre el recurso a canciones, poesía, juegos de lenguaje, etc. (Chukovsky 1968; Cook 2000) indican que ayudan en el desarrollo del lenguaje porque son útiles para practicar la pronunciación (sonidos, acentos, ritmo y entonación). Dan oportunidades de expansión de expresiones hechas y de incorporación de lenguaje formulario. Además, al proveer repetición y ejemplos de estructuras particulares pueden ayudar en la gramática y son una oportunidad de práctica libre en un contexto significativo.

3.4. El requerimiento en relación al **lenguaje descontextualizado**

El foco de los estudios sobre el lenguaje extenso y descontextualizado se ha puesto en la narración por una serie de razones: en primer lugar porque son habilidades lingüísticas que se desarrollan antes de entrar en la escolaridad primaria, porque es un género intermedio entre lo oral y lo escrito, porque se ha encontrado que constituye una predicción de los resultados escolares posteriores y es una actividad humana importante para la inserción en la cultura (Bruner 1990; Peterson, Jesso & McCabe 1999).

4. LÍMITES A LA TRANSMISIÓN ORAL (O, LO QUE NO ES INDEPENDIENTE DEL MEDIO DE TRANSMISIÓN)

Retengamos un momento estos tres temas: lo escrito, la transmisión oral y el contexto. Es evidente que los estudios sobre adquisición preescolar muestran que el aprendizaje de vocabulario, de la pronunciación o del lenguaje descontextualizado no es dependiente del registro escrito. Pero, no debemos olvidar que hay otros aspectos que no son independientes de la modalidad de transmisión. Si bien la transmisión oral de las formas letradas facilita la alfabetización temprana, no la sustituye debido a las **exigencias específicas** de comprensión de los textos escritos (Watson 2002). En efecto, **los requerimientos específicos basados en la comprensión de textos** implican exigencias formales mayores que la comprensión oral, por ejemplo exigencia metalingüística, mayor expresión de formas abstractas y una organización paradigmática, sólo esbozadas en el lenguaje oral.

4.1. Exigencias **Metalingüísticas**

Una de de los aspectos dependientes del uso de la escritura es la conciencia metalingüística que crea en los usuarios nuevas concepciones sobre el lenguaje. El equipo de David Olson (Brockmeier & Olson 2002; Watson 2002), ha mostrado que al fijar la representación del lenguaje por medios gráficos se posibilita la reflexión y la interpretación. El argumento de que la escritura aumenta la conciencia metalingüística tiene muchos antecedentes (sostienen Brockmeier & Olson 2002) y actúa sobre algunos aspectos del lenguaje tales como conciencia del habla, la lógica formal como el silogismo, la concepción del lenguaje, etc.

4.2. Exigencias en cuanto a las **unidades del texto**

Otro aspecto metalingüístico, también dependiente del uso de la escritura, consiste en la conceptualización de las unidades textuales. Algunos de los conceptos sobre las unidades del texto son construidos en interacción con la concepción sobre el lenguaje que hay en los textos, otros son re-construidas desde formas orales que se reorganizan en contacto con lo escrito.

Un ejemplo de concepción sobre el lenguaje es la conciencia de la segmentación fonémica, que en los alfabetizados corresponde a las unidades ortográficas o letras. Lo mismo ocurre con la unidad palabra, frase o párrafo. Las unidades, el encuadre y las divisiones internas del texto se aprenden como fruto de la interacción (comprensión y producción) con textos.

4.3. Exigencias en cuanto a la **descontextualización y oralidad secundaria**

Otros aspectos en relación con lo escrito son del ámbito de la comunicación y de la cognición. En cuanto a la comunicación, la escritura crea un discurso descontextualizado del mundo de referencia. Las características de este lenguaje descontextualizado están en relación con el uso de la voz pasiva, la evitación del pronombre en primera persona, el uso de temas abstractos y la reducción de la implicación personal en el discurso (Watson 2002). Respecto a la cognición, al pensar por escrito se crea un diferente modo de pensamiento, es un modo que resulta más conceptual y analítico, más objetivo y acumulativo y que, después de mucho tiempo de uso, puede también expresarse en forma oral.

4.4. Exigencias en cuanto a la **abstracción y el pensamiento paradigmático**

Los temas abstractos y el pensamiento paradigmático son también aspectos cognitivos. El uso en lo escrito de formas taxonómicas de clasificación, de naturaleza paradigmática, es muy frecuente y fácil para los lectores, pero resulta difícil para los analfabetos (tal como lo mostraron L. Vygotsky y A. Luria) y son menos frecuente a nivel oral. La consecuencia del uso de lo escrito es un aumento de estructuras cognitivas existentes que han tomado formas en el discurso.

4.5. Exigencias **semióticas** en cuanto al medio de transmisión

La modalidad escrita tiene formas semióticas propias y el uso de textos, tanto en su actividad de interpretación como de producción, crea un contexto de uso de signos en interacción entre leer y escribir. Se trata de lo que Harris (1995, citado en Brockmeier & Olson 2002) denomina “cuerpo gráfico”: signos diversos, tipografía, notaciones, mapas, fórmulas, dibujos, textos, infografía, paratextos, etc., que aparece tanto en lo impreso como en lo digital, pero no en lo oral.

5. LO ESCRITO Y LO LETRADO EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE DURANTE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

“Letrados antes que alfabetizados” era el slogan de la propuesta psicopedagógica que utilizamos durante años en la formación de maestros para orientar la necesidad de interacción con libros y de lectura en voz alta desde Preescolar (Teberosky 1993). La propuesta psicopedagógica estaba destinada a la población autóctona, pero su necesidad se hizo mucho más evidente con población de origen inmigrado. Con esta población había que proponer inmersión letrada, con lectura en voz alta.

Así los niños adquirirían conocimiento de los temas y contenidos de los libros, así como de de las formas del lenguaje propias de los libros.

En nuestra propuesta psicopedagógica actual, hemos agregado la visualización digital de los textos que se oyen en la lectura compartida, **convirtiendo la lectura en voz alta en lectura multimedia**. En esta condición, el aprendiz no sólo aprende el contenido y el lenguaje letrado sino que también asiste a visualizar la materialidad del “cuerpo gráfico” y tiene la posibilidad de hablar y preguntar sobre las formas gráficas y de relacionarlas con las orales.

Ahora bien, **¿qué leer/visualizar en el inicio de la alfabetización?** (Colomer 2002). Nuestra decisión estuvo influida por las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje desde el punto de vista de los requerimientos escolares, por las particularidades de lo escrito que han limitado la transmisión puramente oral y por las condiciones de los alumnos a los que había que enseñar el lenguaje y su escritura al mismo tiempo. Actualmente disponemos de libros de literatura infantil que explotan muchos de estos aspectos y constituyen un buen *input* y un buen modelo de escritura y de lenguaje escrito.

5.1. Las **características evolutivas de los niños** como un criterio para escoger libros

Además de la evolución del lenguaje, los estudios sobre alfabetización (Ferreiro & Teberosky 1979; Snow 2006) han presentado ciertas líneas sobre su desarrollo que pueden ser útiles a la hora de escoger libros. Esas líneas dibujan perfiles típicos que pueden resumirse en lo que sigue:

<p>Un niño de 3 años</p>	<p>puede reconocer puede aguantar atiende entiende..... diferencia..... puede producir</p>	<p>algunos libros por sus cubiertas los libros y dar vuelta las páginas cuando se lee los dibujos de los libros entre los dibujos y el texto escrituras que imitan la escritura adulta</p>
<p>Un niño de 4 años</p>	<p>puede reconocer conecta entiende que puede producir puede intentar escri- bir.....</p>	<p>algunas letras acontecimientos de los cuentos con lo que pasa en la <i>vida real</i> los cuentos son diferentes de las notas o las listas rimas o aliteraciones con un propósito comunicativo</p>

<p>Un preescolar de 5 años</p>	<p>puede saber algo seguir hacer predicciones nombrar escribir reconocer y escribir (re)escribir preguntar reaccionar buscar</p>	<p>sobre títulos y autores de libros el texto de los libros familiares sobre el contenidos las ilustraciones muchas letras su propio nombre y algunas palabras frecuentes (reconocimiento rápido) textos conocidos sobre acontecimientos de los cuentos cuando se cambia el contenido en una lectura en voz alta información en los libros</p>
<p>Un niño de primer curso</p>	<p>puede empezar a conseguir puede ser capaz escribir entender</p>	<p>un dominio en el sistema de escritura de leer con cierta exactitud algunas palabras y textos con patrones conocidos todavía con ortografía no convencional pero controlando su escritura las diferencias entre una variedad de textos</p>
<p>Un niño de segundo y tercero</p>	<p>puede ser capaz de leer devenir capaz de emprender saber cómo buscar escribir tener capacidad inferir</p>	<p>textos de manera más cuidadosa y fluida textos más complejos ayudas en palabras que desconoce una variedad de tipos de texto de forma cada vez más convencional para revisar lo que ha escrito los significados de palabras no familiares</p>

5.2. Las **características lingüísticas generales** del libro son adecuadas a la audiencia infantil

Desde el punto de vista del género, en nuestro estudio predomina la narración no sólo por razones lingüísticas, sino también psicológicas (porque “la narración es la manera más natural y más precoz de organizar nuestra experiencia y nuestros conocimientos”, Bruner 1990). También usamos la poesía y en general los textos con juegos de palabras. La literatura especializada ha expuesto exhaustivamente la importancia de las formas del lenguaje en la apropiación infantil.

El cómic, otro de los géneros propuestos por estar presente en nuestra cultura, es un tipo de narrativa visual que presenta ilustraciones y texto en secuencias yuxtapuestas, es el género donde palabras e imágenes interactúan (Teberosky, Portilla & Sepúlveda 2010). Se trata de géneros adaptados a la audiencia tanto en condiciones de recepción como en condiciones de apropiación porque, como sostiene Sutton-Smith (1986) que ha analizado las producciones infantiles entre 3 y 6 años, los niños no inventan historias nuevas sino que explican historias ya hechas. En relación a la estructura lingüística de los libros, los que presentan paralelismos a nivel fonológico, sintáctico, lexical; tienen un lenguaje formulario, una prosodia repetitiva, el ritmo narrativo se presenta por encadenamientos, con juegos de palabras, con incorporación de discurso referido en los diálogos, etc., tienen propiedades especialmente adecuadas a la audiencia infantil en proceso de aprender lenguaje y escritura. La siguiente lista es un ejemplo de esta relación.

<u>Tipo de libros</u>	<u>Aspectos del lenguaje</u>
1. De vocabulario	Conocimiento de nombres, relación con letras, Conocimiento temático para organización categorial, hiperonimia.
2. Poesía: rimas, repetición, aliteración, secuencias, canciones, predicción, juegos de palabras	Atención a la forma sonora: ritmo, rima, aliteración, etc..., conocimiento de características sonoras.
3. De alfabetos	Conocimiento de letras.
4. Sobre conocimiento del mundo: secuencias familiares	Conocimiento de números, meses, aspectos observables.
5. Sobre el léxico: contrarios y contrastes	Conocimiento del léxico: secuencia, tamaño, forma, masculino y femenino, singular y plural, oposición.
6. Refranes	Conocimiento de lenguaje figurado, formas fijas, lenguaje formulario y léxico .
7. Narrativas predecibles, acumulativas, circulares y repetitivas	Conocimiento de personajes, acción, expresiones verbales causales temporales, secuencias temporales.

8. Fábulas (narrativas predecible causa/efecto y razonamiento)	Conocimiento de lenguaje figurado, de razonamiento lógico, de explicación de relaciones, moraleja.
9. Narrativas con diálogos, preguntas y respuestas Foco sobre personajes y descripciones	Conocimiento del discurso directo, indirecto y relación con la narración. Discurso indirecto y pensamiento referido. Conocimiento de características de los personajes, de escenas, léxico y motivación de personajes y léxico. Preposiciones de lugar, adverbios temporales. Organizadores discursivos.
9. Narrativas con metáforas, humor	Conocimiento de aspectos retóricos, lenguaje figurado.
10. Textos informativos	Conocimiento de textos para estudiar, definiciones léxico, partes del texto informativo.

5.3. En la clase, algunas particularidades de los textos son adecuadas a los trabajos específicos de los niños escolares

Diferentes aspectos del texto, además del género, aspectos gráficos (tamaño, formato, tipografía, ilustración, etc.) y la adaptación de aspectos lingüísticos, pueden ser condición del *input* y también motivo de comentario de la profesora para el trabajo del lenguaje y su escritura. Presentamos a continuación una lista con algunos aspectos que hemos trabajado.

Aspectos relacionados con el género

Los **diálogos del cómic** pueden usarse para presentar ciertos aspectos de ortografía o para pasar de discurso directo a indirecto (o a la inversa).

Las **comparaciones** de las **narraciones** pueden usarse para presentar contrastes lexicales (antónimos).

Los **juegos de lenguaje** en los **poemas** son útiles para trabajar aspectos fonéticos y fonológicos y para presentar las comparaciones y las metáforas, las **canciones**, las retahílas y las **fábulas** que pueden usarse para presentar lenguaje figurado y sirven también para presentar ejemplos de texto coherente y de longitud manejable.

La moraleja de las **fábulas** se pueden usar para la diferenciación entre el significado literal y figurado (o la diferenciación entre *decir* y *querer decir*) y también para trabajar el razonamiento verbal, por ejemplo el silogismo (en “La formiga i la cigala”: “*Ja que tot l’estiu cantaves, ara l’hauràs de ballar!*”, se puede ver que:

“Si tot l’estiu cantaves,
Ara no és l’estiu
Llavors ara hauràs de ballar”

Los textos expositivos **informativos** se usan para trabajar la definición del vocabulario y para trabajar las relaciones paradigmáticas.

Aspectos gráficos

El **cuerpo gráfico** del texto se usa para desarrollar la conciencia de lo impreso, para trabajar la separación entre palabras y la noción de palabra, así como la noción de frase y párrafo.

La **disposición gráfica del formato**, además del uso de **signos de puntuación** (tipografía, tamaño, fondo, etc.), sirve para trabajar la comprensión y puede usarse para trabajar el discurso referido, el lenguaje expresivo y las diferencias estructurales en el texto.

Aspectos lingüísticos relacionados con la forma literaria

Las **expresiones fijas** del lenguaje, por ejemplo frases hechas, dichos, proverbios, etc., sirven para trabajar la diferenciación entre significado literal y figurado.

Los contextos de **denominación** (listas de nombres con relaciones sintagmáticas, temáticas, contextuales) se usan para trabajar el vocabulario y las referencias **anafóricas** sirven para comprensión (por ejemplo, “El gat amb botes”: *hijo del panadero, amo, joven, Marqués de Carabás*).

Las expresiones **metafóricas** y de sentido figurado se usan para trabajar la comprensión metalingüística (ejemplo: *Bon dia maduixa de bosc* dice el lobo a la Caperucita en “Sóc el més ben plantat”).

Las expresiones de **comparación** sirven para trabajar la analogía y el lenguaje figurado.

6. LOS LIBROS DE LITERATURA INFANTIL, ¿MATERIAL DIDÁCTICO?

Se nos podría preguntar “¿proponéis usar libros de literatura como material didáctico?” Respondemos que el panorama de la literatura infantil ha cambiado en los últimos años y que los libros se prestan y se han prestado para muchos usos (aunque es posible que el cambio se note más fuera que dentro de la realidad de las aulas). Uno de ellos es acorde con la necesidad educativa de usar material auténtico: “no se puede estudiar botánica con flores artificiales” decía John Sinclair (1991: 6). Tampoco aprender lenguaje con ejercicios artificiales. Si todo lo que facilita el aprendizaje del lenguaje puede ser considerado material educativo (como sostiene Tomlinson 2003), en ese sentido, consideramos que los libros de literatura infantil son un material que responde más a una perspectiva reflexiva, conceptual, experiencial y de resolución problemas que otro tipo de textos. En lenguaje, sobre todo en el caso de alumnos de origen inmigrado, estas características del libro de literatura lo convierten en un material educativo de gran ayuda en el aprendizaje y enseñanza de la oralidad y la escritura.

BIBLIOGRAFIA

- Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (2002. Eds.) *Talking to Adults. The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*. Mahwah; NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Boyd, B. (2009) *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition, and Fiction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brockmeier, J. & Olson, D. R. (2002) What is culture of literacy? I En J. Brockmeier, M.Wang & D. R. Olson (Eds.). *Literacy, Narrative and Culture* (1-16). Richmond: Curzon Press.
- Bruner, J. (1990/1991) *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Chukovsky, K. (1968) *From two to five*. Califòrnia: University of Califòrnia Press.
- Colomer, T. (2002) Introducción. En T. Colomer (Dir.) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Papeles. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cook, G. (2000) *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.

Lemish, D. & Rice, M. L. (1986) Television as a talking picture book: a prop for language acquisition. *Journal of Child Language*, 13, 251-274.

Neuman, S. B. (1999) Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 386-411.

Nippold, M. (2000) *Later Language Development*. Texas: Pro-ed.

Olson, D. R. (1994/1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

Olson, D. R. (2009) Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis. *PSYKHE*, 18, 3-9.

Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011) El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 26(1), 23-42.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Snow, C. E. & Ferguson, C. (1977. Eds.). *Talking to Children. Language input and acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Snow, C. E. & Goldfield, B. A. (1983) Turn the page please: situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 51-570.

Snow, C. E. (2006) What counts as literacy in early childhood? In K. McCartney & D.

Phillips (Eds.). *Handbook of development in early childhood*. Oxford: Blackwell.

Sutton-Smith, B. (1988) Children's Fiction Making. In T. R. Sarbin (Ed.). *Narrative Psychology* (pàg. 67-90). Nova York: Praeger.

Teberosky, A. (1993) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.

Teberosky, A., Portilla, C. & Sepúlveda, A. (2010) Las convenciones del cómic para representar el discurso narrativo. *Revista IRICE*, 21, 45-63.

Teberosky, A. & Fernández de Viana, A. (en prensa) Poemes i jocs de llenguatge en l'alfabetització (presentado en la Revista ARTICLES).

Tomlinson, B. (2003) Introduction. In B. Tomlinson (Ed.). *Developing Materials for Language Teaching* (1-14). London: Continuum.

Watson, R. (2002) Literacy and Oral Language: Implications for Early Literacy Acquisition. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 43-65). New York: The Guilford Press.

