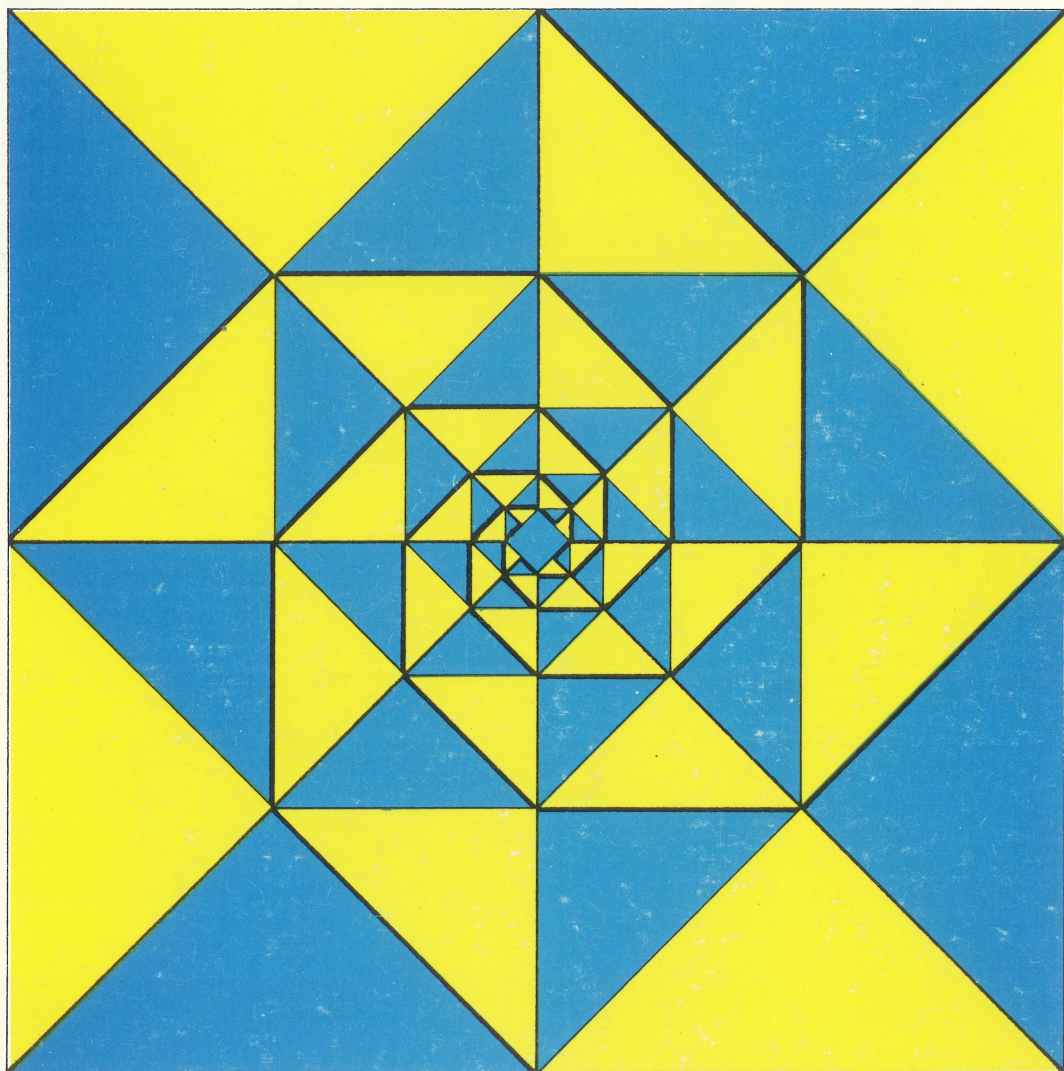


ANALES

DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE



ESCUELA de MAGISTERIO

N.º 3

1986

ANALES
DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

ESCUELA de MAGISTERIO

Nº 3

1986

Director

José García Hurtado

Consejo de redacción

Angela de Miguel

José Mateo

Joan Ponsoda

Julio V. Santos

Jesús R. de Vera

Depósito Legal: A - 477 - 1984

Imprime: Imprenta de la Universidad de Alicante

INDICE

INTRODUCCION	7
EL RECURSO A LA ELIPSIS	11
M. ^a Antonia Martínez Linares - Angel Herrero Blanco	
LA INVESTIGACION ESPAÑOLA EN DIDACTICA DEL FRANCES ...	23
Fernando Navarro Domínguez	
ADMISIBILIDAD DE LA ESTIMACION EQUIVARIANTE	39
M. ^a Dolores Díez García - Sergio Quesada Rettschlag	
REFLEXIONES EN TORNO A LA IMPORTANCIA DE LA INFORMA- TICA PARA LOS PROFESORES DE E. G. B.	61
M. ^a Dolores Díez García - Sergio Quesada Rettschlag	
INTERACCION DE VARIABLES GEOGRAFICAS Y AMBIENTALES PLURIMORFAS EN UN MODELO EDUCATIVO EXOGENO AL AULA: LOS PARQUES Y JARDINES DE LA CIUDAD DE ALICANTE	67
Jesús Rafael de Vera Ferre - M. ^a Aurora Gomis Sánchez	
LA LEY DEL EFECTO EN PEDAGOGIA: SUS CONSECUENCIAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	83
Rosa M. ^a Carda Ros	
CONEXION DEL PROCESO EDUCATIVO CON LA PRAXIS REAL: IN- TRODUCCION A UN LABORATORIO DE ANALISIS CLINICOS	95
Alfonso Soler Gomis - Emilia M. ^a Tonda Monllor	
LA ENSEÑANZA DEL INGLES EN LOS NIVELES SUPERIORES	111
Enrique Alcaraz Varó	
UN MODELO FUNCIONAL DE ACTOS DE HABLA	121
Angel Herrero Blanco	
LA LITERATURA INFANTIL EN EL AULA DE INGLES	135
José Mateo Martínez - Isabel Rodes Gisbert	
UN EJEMPLO DEL COMERCIO VALENCIANO EN EL SIGLO XVII. LA IMPORTANCIA MARITIMA EN EL AÑO 1650	153
Leonor Maldonado Izquierdo	

LA IDEOLOGIA DOMINANTE EN LA JUVENTUD DE LOS 80	161
José Manuel Toledo	
MODELO DIDACTICO DE INTERRELACIONES DINAMICAS GEO- GRAFICAS E HISTORICAS EN EL MARCO METODOLOGICO REFE- RENCIAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES	173
Jesús Rafael de Vera Ferre - M. ^a Aurora Gomis Sánchez	
PRECONCEPCION DE LOS ALUMNOS DEL CICLO MEDIO DE E. G. B. EN RELACION CON ALGUNOS FENOMENOS FISICOS	179
Santos Benito, J. V. - Giner Caturla, J. J.	
ASPECTOS SISTEMATICOS, BIOMETRICOS Y ECOLOGICOS DEL CHOPO DE ELCHE. «POPULUS EUPHRATICA OLIVER»	197
Pilar Martínez Núñez	
EL ARCO IRIS, ESE DESCONOCIDO	223
Julio-Víctor Santos Benito	
Dibujos: Justo Oliva Meyer	

LA LITERATURA INFANTIL EN EL AULA DE INGLES

José Mateo Martínez
Escuela Universitaria del Profesorado
Isabel Rodes Gisbert
Escuela Oficial de Idiomas. Alicante

ABSTRACT

This article tries to show the vast possibilities that children's literature can offer the English teacher, possibilities that, we believe, have not been fully considered either as an endless source of texts or as authentic teaching material. It does not need to be abridged and usually develops cultural and sociological aspects of the language in which it is written.

Trying to be essentially practical, we have devised a set of exercises which attempts only to be a methodological guide from which the teacher can develop, according to his/her needs any type of linguistics or literary exploitation (phonological, lexical, syntactical, stylistic, etc.).

Finally, an appendix containing various texts and recommended books for children is included.

1. LA LITERATURA INFANTIL

La literatura infantil y juvenil, como fenómeno independiente de la literatura general y por ende revestido de unas características y peculiaridades inmanentes y propias, es relativamente nuevo ya que no surge hasta la segunda mitad del siglo XVIII.

Esta tardía aparición origina una serie de problemas en cuanto a su definición, extensión, delimitación y funciones. El simple hecho de encontrar una

definición resulta de por sí problemático; así por ejemplo, para algunos la literatura infantil «es aquella leída por niños», para otros «es aquella literatura leída, oída y disfrutada sobre todo por niños pero que puede no haber sido escrita específicamente para ellos» (1), etc. Para nosotros una definición válida en la que se ponderaran tanto factores de tipo estético como lúdicos podría ser: «Cualquier texto de creación o adaptación que posea un valor lingüístico, estético y cultural, pensado para niños y en el que se destaquen los valores de fantasía e imaginación.

Serán obras en las que el autor haya vertido el conjunto de sus potencialidades creativas, forzando y embelleciendo el lenguaje hasta el límite que permita el desarrollo psico-físico del niño al que van dirigidas y en las que haya utilizado aquellos recursos lingüísticos, estilísticos, temáticos y culturales que las convierten en objetos de arte únicos.

La especificidad de este tipo de literatura radica ante todo en su aspecto lúdico y en el intento, a través de un cierto tipo de abstracción, de acercar al niño a la realidad social que le circunda, así como estimular su imaginación y sensibilidad estética. Otros objetivos, que nosotros estimamos secundarios y siempre sujetos a su característica lúdica fundamental, hay que hallarlos en su carácter formativo y educador, que no preceptivo, en las normas de comportamiento social que el niño va aprendiendo en su infancia y en su preparación y maduración hacia formas más complejas de literatura.

Al reivindicar la naturaleza específica de la literatura infantil vemos que lejos de ser inferior a cualquier otro tipo de literatura, como han afirmado muchos críticos al enfatizar como aspectos negativos sus características de sencillez, imaginación, etc, conforma un conjunto de gran riqueza de temas, géneros y estilos que giran desde el naturalismo más descarnado hasta el misticismo e incluyen tanto la poesía como la narrativa, el drama, etc. Al igual que en la literatura general, se escriben y se han escrito obras infantiles malas, mediocres buenas y geniales. Es por lo tanto poco serio etiquetar la literatura infantil como subliteraria o literatura de segundo orden, siendo muy fuertes los lazos que la unen a la literatura para adultos. Así un buen número de obras maestras, y podríamos citar innumerables ejemplos, han sido adaptadas para un público más joven pasando a formar parte de su patrimonio, por lo que muchos autores clásicos lo son simultáneamente de la literatura infantil y adulta. También se ha dado el caso contrario en el que obras creadas específicamente para niños han sido la delicia de bastantes generaciones de adultos.

La literatura infantil gira, e insistimos en ello, en torno al aspecto lúdico del lenguaje y tiende a estimular la fantasía e imaginación de quien la lee. El mundo de la literatura se abre ante el niño, casi como un juego más en el que participa con intensidad, pudiendo esta característica lúdica desarrollarse, como veremos, en un elemento motivador importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El educador y crítico a la hora de decidir qué textos poseen una cierta calidad literaria sólo dispone de las técnicas analíticas que se aplican a la literatura

(1) M. Daphne Lutzer: «Children's Literature in the College Classroom» en *College English*. Vol. 43, n.º 7, p. 717. Nov.-81.

general al no haberse desarrollado todavía escuelas de análisis crítico de la literatura infantil. Podrá adaptar dichas técnicas a los textos infantiles pero teniendo siempre en cuenta las peculiaridades ya reseñadas respecto a la edad del lector y a su formación y madurez psicológica, educativa y cultural.

2. LA LITERATURA INFANTIL EN EL AULA DE INGLES

La literatura infantil, por sus especiales características de desarrollo de la imaginación y fantasía en el niño y de adecuación lingüística a su edad, presenta una amplia serie de posibilidades que por desgracia, y es opinión nuestra, no han sido suficientemente explotadas hasta el momento. Las ventajas que reporta su utilización en la clase de idiomas son múltiples. Podríamos resumir algunas de las más importantes en los siguientes apartados:

— Pone al alumno en contacto con una serie de textos altamente imaginativos y estimulantes que le interesan más que aquellos, a menudo escasamente motivadores, que suelen incluir los manuales que utilizan.

— La simplicidad del vocabulario y estructuras que le confiere su propia especificidad resulta idónea en clases de niveles de iniciación e intermedios en la lengua extranjera (E.G.B. e incluso B.U.P.), pudiendo el profesor, gracias a su versatilidad, adaptar textos, tanto a las diversas edades como a los diferentes niveles de dominio de la lengua.

— La explotación lingüística de la literatura infantil, como veremos más adelante al desarrollar el apartado metodológico y práctico, ofrece una variada gama de actividades y ejercicios, tomando los textos escogidos como base y que permiten tanto un repaso a nivel de destrezas comunicativas y componentes lingüísticos de aspectos tratados previamente en el syllabus de la materia como una práctica autosuficiente de la lengua extranjera, en nuestro caso el inglés.

— Inicia al alumno en el conocimiento de la literatura de y en otra lengua predisponiéndolo a la lectura progresiva de textos literarios cada vez más complejos a la par que avanza en el dominio del idioma.

— El aspecto anterior nos introduce en un proceso de comunicación intercultural en el que interviene el niño activamente. La literatura en general y también la infantil suele reflejar las creencias, valores, símbolos e interpretaciones del mundo por parte del pueblo que la genera, por lo que su valor cultural, de conocimiento y comprensión intersocial es para nuestros alumnos indudable.

— Desarrolla en el alumno un «sustrato receptivo» que estimamos básico para que su producción lingüística se vaya desarrollando y conformando según las pautas de comportamiento socio-lingüístico de la sociedad cuya lengua y cultura va aprendiendo.

— Finalmente, libera al profesor de ceñirse a los diversos materiales escritos «ad hoc», graduados y a veces quizá excesivamente encorsetados en unas estructuras y léxico poco variado y específico, pudiendo él mismo elegir y seleccionar obras o fragmentos que podrá explotar según unos objetivos fijados de antemano. Incluso se puede permitir el lujo de sentirse adaptador, y por qué no,

creador, simplificando y adaptando los textos elegidos a sus necesidades metodológicas o bien creando otros nuevos.

En suma, creemos que la utilización de la literatura infantil en el aula de inglés reporta una serie de ventajas tan evidentes que ningún profesor incluso de los niveles más elementales puede permanecer ajeno a ellas. Es nuestra intención divulgar su uso sin temores ni prejuicios sobre su pretendida complejidad y dificultad, esbozando unos principios metodológicos y de aplicación práctica que por supuesto no pretendemos que sean exhaustivos y que permitan al profesor de inglés abrir nuevas vías en la enseñanza y conocimiento de una materia fundamental en el currículum educativo moderno que tiende a globalizar tanto conocimientos (en nuestro caso la lengua inglesa) como experiencias (la civilización del mundo anglosajón).

3. METODOLOGIA

El objetivo principal de la metodología que presentamos, se basa en una explotación lingüística y cultural de los textos. No pretendemos ningún tipo de análisis estilístico y literario, aunque siempre, y si el profesor así lo desea, se pueden destacar los aspectos estéticos del mismo, sino más bien conseguir la incardinación de los textos escogidos en el programa y contenidos de la asignatura. Por lo tanto, el énfasis recaerá en la confección y explotación de todo tipo de ejercicios basados en componentes lingüísticos y destrezas comunicativas y en el desarrollo de actividades tendentes a la consolidación en el alumno de las estructuras lingüísticas y comunicativas programadas.

Creemos que la introducción de la literatura infantil y juvenil en la enseñanza de la lengua extranjera en E.G.B. y B.U.P. enriquece sobremanera el currículum ya que por sus mismas características y especificidad, no supone un reto intelectual insuperable para nuestros alumnos, como muchos pasajes literarios para adultos que incluyen ciertos libros de texto. Al contrario, el alumno puede demostrar una motivación e interés lúdico que sirva de contrapunto a las demás actividades ya más puramente lingüísticas y comunicativas. Se trataría de conseguir acercar la literatura al niño para que desde el principio se adentre en el mundo real y cultural de la segunda lengua y que pueda participar de las sutilezas de la misma sin traumas.

Como cualquier otra destreza, la lectura deberá introducirse progresivamente siendo tarea del profesor despertar el interés y motivación del niño sin cansarlo.

Sugerencias para utilizar el material

Para el trabajo específico de clase, el profesor elegirá un texto que contenga los componentes concretos que quiera introducir después de pulsar el interés de los niños por un tipo de historias siempre que ello sea posible. Una vez elegido el texto, el profesor decide como quiere explotarlo, es decir:

- a. Si va a hacer una explotación de destrezas comunicativas.

- b. Una práctica de componentes lingüísticos.
- c. O bien mixta.

Aunque está claro que con un texto escrito la destreza más inmediata a utilizar sea la comprensión lectora, es posible también utilizar ese mismo texto como vehículo para cualquier otra habilidad: «listening, speaking or writing», y dependerá del profesor el decidir y conducir a los alumnos hacia la utilización de la destreza escogida.

En lo referente a la explotación de los componentes ocurre como con las destrezas, depende de la decisión del profesor qué aspectos lingüísticos se van a estudiar, ya sean éstos fonológicos, morfosintácticos, léxicos o culturales.

En nuestra selección de textos hemos incluido dos poemas por parecernos el vehículo más adecuado para introducir la fonética y fonología en el aula, ya que la poesía por su carácter eminentemente oral y rítmico es idóneo para este tipo de explotación. Por ejemplo, son extremadamente válidos para ejercicios correctivos de repetición, de ritmo o entonación. Igualmente hemos escogido un texto en prosa en el que desarrollamos la práctica comunicativa de la comprensión lectora.

Previo al inicio de la actividad elegida, el profesor puede hacer una pequeña introducción al tema sobre el que trate el texto o bien pulsar el conocimiento de los niños sobre el mismo. Podemos sugerir la utilización de imágenes relativas al contenido sobre todo en los niveles iniciales.

Una vez repartido el texto entre los alumnos, se desarrollará la fase didáctica en tres pasos o secciones independientes pero todas esenciales para llegar a una comprensión global:

a. Una lectura introductoria, bien de forma individual o en grupo en la que se harán las oportunas aclaraciones didácticas que ayuden a la comprensión del texto: explicación de vocabulario, estructuras, etc.

b. Una lectura detallada y una explotación lingüística mediante los ejercicios que proponemos más adelante. Es en esta fase en la que basamos nuestra aplicación práctica por considerarla como la más relevante en nuestro propósito de integrar la literatura infantil en el temario de la asignatura.

c. Una extensión de las posibilidades didácticas del mismo, mediante la confección de «comics», «role play», dramatizaciones, etc. Esta sección es la que mejor desarrolla el aspecto lúdico de la literatura. En ella el alumno asume un papel activo y crea, o mejor recrea, situaciones y experiencias a partir de la historia que ha leído. Las posibilidades didácticas de esta fase escapan a los estrictos límites que nos hemos fijado para el presente artículo. Dejamos entrever, sin embargo, sus posibilidades que pensamos desarrollar en futuros trabajos.

4. EXPLOTACION DIDACTICA

4.1. *The moon*

Un triple objetivo nos trazamos en la explotación lingüística de este delicioso

poema de R. L. Stevenson (2). Por un lado y aprovechando la característica oral de la poesía, profundizaremos en el estudio de ciertos fonemas y su contraste en pares mínimos. Por otro, veremos que el componente morfosintáctico incluye en el poema una interesante utilización de ciertas preposiciones y formas diversas de adjetivación. Finalmente, propondremos un ejercicio de aproximación al vocabulario del poema.

Los ejercicios sugeridos podrán desarrollarse en el caso de los de morfosintaxis de manera global, en grupo, coro o parejas mientras que el ejercicio de léxico será más apropiado como trabajo individual o en casa.

The moon

«The moon has a face like the clock in the hall,
 She shines on thieves on the garden wall,
 On streets and fields and harbour quays,
 And birdies asleep in the forks of the trees.
 The squalling cat and the squeaking mouse,
 The howling dog by the door of the house,
 The bat that lies in bed at noon.
 And loves to be out by the light of the moon.
 But all the things that belong to the day,
 Cuddle to sleep to be out of her way;
 And flowers and children close their eyes
 Till up in the morning the sun shall arise.»

A. *Componente fonológico*

«The moon» presenta una interesante práctica de algunos de los fonemas ingleses que encierran una mayor dificultad para el hablante español, como el par fricativo alveolar sonoro /z/ y sordo /s/ que en castellano se realiza como sordo /s/, presentando la variedad sonora algunas dificultades a nuestros alumnos.

Pasos didácticos

1. El profesor lee todos los morfemas de plural y de tercera persona del presente del poema que a excepción de «streets» (vers. 3) y «forks» (vers. 4) son sonoros y los alumnos, a coro primero e individualmente después, repiten:

«Has» (vers. 1)	/hʌz/.	«Shines» (vers. 2)	/ʃaɪnz/.
«Thieves» (vers. 2)	/θi:vz/.	«Fields» (vers. 3)	/fi:ldz/.
«Quays» (vers. 3)	/ki:z/.	«Birdies» (vers. 4)	/bɜ:diz/
«Trees» (vers. 4)	/tri:z/.	«Lies» (vers. 7)	/laɪz/
«Things» (vers. 9)	/θɪŋz/.	«Flowers» (vers. 11)	/flaʊəz/
«Eyes» (vers. 11)	/aɪz/.		

(2) R. L. STEVENSON: «The Moon» en *A Child's Garden of Verses*. Brendan & Sons. London 1913. pp. 59-61.

2. La práctica continúa esta vez con otras palabras que presentan la variedad sonora y la sorda:

/z/		/s/	
«Close» (vers. 11)	/klouz/	«Face» (vers. 1)	/feis/
«Arise» (vers. 12)	/araiz/	«Mouse» (vers. 5)	/maus/
		«House» (vers. 6)	/haus/.

3. El profesor reúne pares de palabras cuya diferencia estribe únicamente en el rasgo \pm sonoridad, pidiendo: a. Que los alumnos repitan ambos sonidos alternativamente y b. Que sepan identificar cuál de las dos palabras pronuncia el profesor:

	/z/		/s/
«Things»	/θɪŋz/	«Thinks»	/θɪŋks/
«Rise»	/raiz/	«Rice»	/rais/
«Dogs»	/dogz/	«Docks»	/doks/
«Cods»	/Kodz/	«Cots»	/kots/ ,etc.

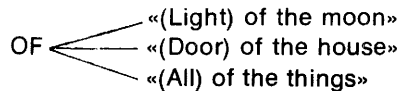
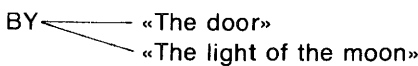
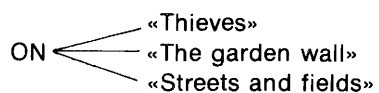
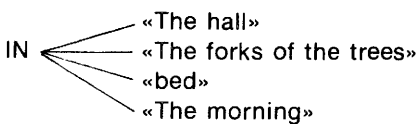
4. El profesor introducirá la regla que permita distinguir cuando un morfema de plural, de genitivo o de tercera persona del presente es sonoro o sordo y pedirá a los alumnos que busquen y lean los existentes en el poema o en cualquier otro.

5. De igual manera se procederá con otros fonemas que presenten dificultades de realización para nuestros alumnos. Ejemplo, las vocales:

- /x/ «Has» (vers. 1) /hæz/. /a:/ «Harbour» (vers. 3)/ha:ba/. /ɑ/ «At» (vers. 7)/at/.
 /ʌ/ «Cuddle» (vers. 10) /Kʌdl/.
 /i:/ «Asleep» (vers. 3) /asli:p/. /i/ «Things» (vers. 9) /θɪŋz/.
 /ɒ/ «Wall» (vers. 2) /wɒl/.

B. Componente morfosintáctico

El poema presenta un buen número de preposiciones con referencia a las dimensiones espacio-temporales.



Pasos didácticos

El profesor, ayudándose de realia, explica las diferencias espacio-temporales y peculiaridades idiomáticas incluidas en el poema, explotándolas en ejercicios apropiados a niveles iniciales, como por ejemplo:

- a. Colocar «in, on, by, of, at» en las oraciones dadas:
 1. There is a beautiful picture — the wall.
 2. My brother is — the cinema now.

3. One — the four men is Chinese.
4. I shall come — Easter to see you.
5. My shoes are — the bed.

b. Hacer un dibujo según la descripción leída por el profesor:

Texto. «I can see a house *on* a hill. There is one big door and two windows *in* it. There is a small river *by* the house with a lot of fish *in* it. An old man is sitting *on* a chair looking *at* the reflection of two beautiful trees *in* the water»... etc.

c. Se puede desarrollar el uso de estas preposiciones mediante un juego a desarrollar en clase. Sugerimos el juego de «veo, veo» cuya fórmula en inglés es: «I spy with my little eye... something *in, on, by, etc.*».

El poema muestra un variado uso de la adjetivación en inglés. Como sabemos, los adjetivos en inglés suelen preceder a los sustantivos a los que califican. Otras palabras, sin embargo, pueden desempeñar la función de adjetivo aunque morfológicamente no lo sean como sustantivos o participios de presente:

«Garden wall»	}	Sustantivos.	«Howling dog»	}	Participios.
«Harbour quays»			«Squalling cats»		

Ciertos adjetivos, como los precedidos por el prefijo «as», sólo pueden ir en posición pospuesta:

«birdies asleep»

C. Léxico

Uno de los rasgos más interesantes en la selección léxica del poema gira en torno a aquellos animales que desempeñan gran parte de su actividad por la noche: «cats, mice, bats, etc». La tarea que proponemos en este apartado se centra en hallar, con la ayuda de un diccionario una relación de al menos diez animales preferentemente nocturnos, añadiendo un adjetivo que les sea característico. Ejemplos:

«Howling dog, squalling cat»

4.2. My shadow

Para el segundo poema de R. L. Stevenson que incluimos en el presente estudio, hemos diseñado una explotación exclusivamente fonológica. Los poemas breves suelen ser excelentes ejemplos de práctica de los fonemas supra-segmentales o prosódicos (acento, ritmo y entonación). Desgraciadamente, en la enseñanza del inglés en el aula de E.G.B. o B.U.P. suele dejarse de lado un aspecto tan importante como es la práctica de estos fonemas, sobre todo, si consideramos la gran diferencia existente entre el ritmo silábico propio del español y el ritmo acentual inglés.

Esta carencia debe subsanarse si pretendemos una enseñanza equilibrada de

la lengua extranjera y los poemas breves, escritos con una características acentuales, rítmicas o entonativas específicas, pueden ser una solución:

My shadow.

«I have a little shadow that goes in and out with me,
And what can be the use of him is more than I can see.
He is very, very like me from the heels up to the head;
And I see him jump before me, when I jump into my bed.
The funniest thing about him is the way he likes to grow,
Not at all like proper children, which is always very slow;
For he sometimes shoots up taller, like an indian-rubber ball,
And he sometimes gets so little that there's none of him at all.
He hasn't got a notion of how the children ought to play,
And can only make a fool of me in every sort of way.
He stays so close beside me, he's a coward you can see;
I'd think shame to stick to nursie as that shadow sticks to me!
One morning, very early, before the sun was up,
I rose and found the shining dew on every buttercup;
But my lazy little shadow, like an arrant sleepy-head,
Had stayed at home behind me and was fast asleep in bed» (3).

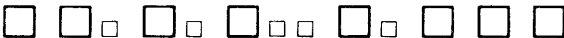
Pasos didácticos

1. Tomemos una estrofa cualquiera del poema, por ejemplo la última y marquemos gráficamente las sílabas acentuadas:

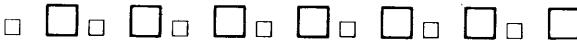
«Óne mór-ning vé-ry éar-ly be-fóre the sún wás úp
I róse and fóund the shí-ning déw on é-very bú-tter-cúp;
But my lá-zy líttle shá-dow líke an ár-rant slée-py héad,
Had stáyed at hóme be-hínd me and was fást as-léep in béd.»

2. El profesor enfatizará las sílabas tónicas y relajará las átonas. Los alumnos repetirán tras él, para a continuación mirando los versos repetir la estructura acentual que dará lugar a las pautas rítmicas y finalmente a las entonativas. Gráficamente podríamos esquematizar el ritmo de la estrofa de la siguiente manera:

«Óne mór-ning vé-ry éar-ly be-fóre the sún wás úp

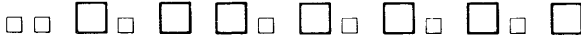


I róse and fóund the shí-ning déw on é-very bú-tter-cúp;

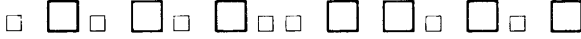


(3) R. L. STEVENSON: «My Shadow» en *A Child's Garden of Verses*. Brendan & Sons. London 1913. pp. 32-33.

But my lá-zy líttle shá-dow líke an ár-rant slée-py héad,

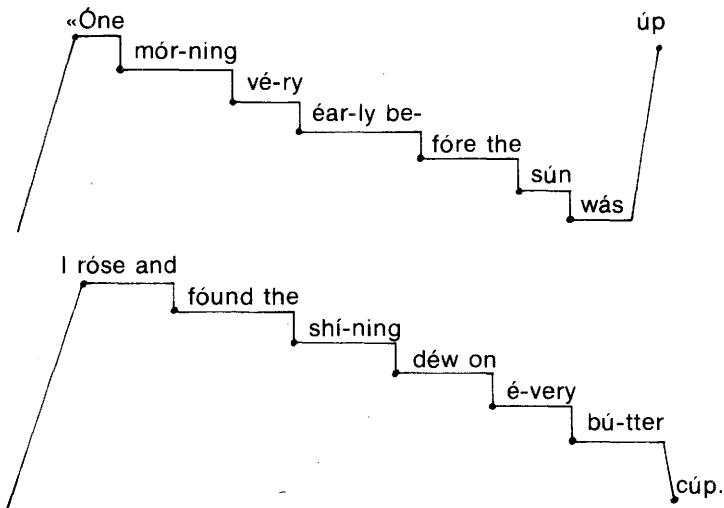


Had stáyed at hóme be-hínd me and wás fást as-léep in béd».



Los cuadros grandes representan las sílabas tónicas enfatizadas y los pequeños las átonas relajadas. Las pautas rítmicas de este poema son sencillas: átona-tónica-átona-tónica, lo que origina un ritmo muy marcado y por tanto ideal para una práctica en voz alta por parte de los alumnos.

3. Finalmente, el profesor resaltará el aspecto ascendente del 1.^{er} y 3.^{er} verso y el descendente del 2.^o y 4.^o en la línea melódica o entonación, repitiendo cada verso en el que destacará más la primera sílaba acentuada, menos la siguiente y así sucesivamente hasta la última sílaba acentuada o tonema que será ascendente o descendente según el caso. Gráficamente, lo podemos representar de la siguiente manera:



Se procederá de igual forma con los demás versos de la estrofa.

4. El profesor podrá seleccionar otros poemas que presenten una mayor variedad acentual, rítmica y entonativa (preguntas, estados emotivos, invocaciones, etc.) adaptando su dificultad al nivel del grupo y ofreciendo ejemplos para que el alumno produzca por sí mismo y con soltura los fonemas prosódicos. En grupos iniciales o con niños más pequeños podemos reforzar el aprendizaje mediante la ejecución de movimientos físicos. Por ejemplo, los niños levantarán los brazos en cada sílaba tónica y los bajarán en las átonas. El profesor podrá idear cualquier sistema o técnica que estime conveniente.

5. En las prácticas de orden fonológico no importa que los alumnos desconozcan el significado concreto de las palabras o estructuras gramaticales. El objetivo ha de recaer en la correcta producción de los fonemas, por lo que el profesor al seleccionar un poema se guiará por criterios de riqueza o variedad fonológica soslayando la posible facilidad o dificultad gramatical del mismo por no ser éste el objetivo fundamental de la actividad docente que estamos desarrollando.

4.3. *The chocolate factory*

Ha de dejarse claro desde el principio que la lectura, como la audición, consiste fundamentalmente en aprehender la idea general del texto o grabación. Hay que insistir ante nuestros alumnos en el hecho de que cuando leen en su propio idioma no se detienen en las palabras que desconocen (siempre que no sean esenciales para la comprensión básica del texto), sino que intentan entender la idea general de su contenido.

El texto que presentamos a continuación nos ofrece, en cuanto a su explotación, la oportunidad de ver como se narra una historia, por muy pequeña o breve que ésta sea, en el pasado y que metodológicamente nos sirve para afianzar el conocimiento de este tiempo gramatical o como repaso.

The chocolate factory.

«...Mr Bucket was the only person in the family with a job. He worked in a toothpaste factory, where he sat all day long at a *bench* and screwed the little *caps* on to the tops of the tubes of toothpaste after the tubes had been filled. But a toothpaste *capscrew* is never paid very much money, and poor Mr. Bucket, however hard he worked, and however fast he screwed on the caps, was never able to make enough to buy *on half* of the things that so large family needed. There wasn't even enough money to buy proper food for them all. The only meals they could *afford* were bread and margarine for breakfast, boiled potatoes and cabbage for lunch, and cabbage soup for supper. Sundays were a bit better. They all *looked forward to* Sundays because then, although they had exactly the same, everyone was allowed a *second helping*.» (4).

Pasos didácticos

1. Antes de repartir el texto a los alumnos, el profesor puede hacer una pequeña introducción al tema; preguntar a los alumnos qué saben sobre el mismo o darles un título y preguntarles sobre qué esperan que trate la lectura. La idea de esta breve introducción es ayudar al alumno a que se concentre en el tema que se va a tratar y que aportando los conocimientos previos que pueda tener sobre este aspecto concreto, le ayude a la comprensión.

2. Se reparte el texto a los alumnos y se les pide que lo lean de forma rápida e individual. Se puede medir el tiempo si el profesor así lo desea para impedir

(4) ROALD DALH: *Charlie and the Chocolate Factory*. Puffin Books. Middlesex, pp. 14-15, 1964.

que el alumno se detenga en aquellas palabras que desconoce. El objetivo de esta 1.ª lectura está en conseguir una comprensión global del texto.

3. A continuación se comprueba si el alumno ha logrado dicha comprensión. Para no desanimar a los más retrasados, las preguntas en este primer contacto de los niños con la lectura deberán ser muy generales y amplias, de forma que todos logren entender algo. Proponemos las siguientes:

1. Does the text mention anyone by his/her name?
2. What is Mr. Bucket's job?
3. Where does Mr. Bucket work?
4. Is the Bucket's family big or small?
5. Are they rich?
6. Can you name three things they usually eat?... etc.

4. En el siguiente paso se introducen las palabras desconocidas por los alumnos y que el profesor considere importantes, bien porque ayuden a la comprensión detallada del texto, bien porque se opine que deban pasar a formar parte del vocabulario activo del alumno. Estas palabras se dan en cursiva en el texto.

Una técnica útil para su comprensión sería la siguiente:

El profesor leerá una definición y los alumnos tendrán que identificarla con una de las palabras en cursiva. Si queremos una participación más activa de los alumnos, podemos hacer que sean ellos mismos los que lean la definición preparada de antemano, o que expliquen la palabra por medio de un sinónimo o de cualquier otra manera similar. Ejemplos:

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| «Long seat of wood or stone» | (Bench) |
| «Stomachs» | (Tummies) |
| «Anticipated with pleasure» | (Looked forward to), etc. |

5. Como ejercicio para casa o para hacerlo individualmente y para reforzar el conocimiento del léxico aprendido se puede proponer un ejercicio de espacios en blanco:

— Colocar las siguientes palabras en los espacios correspondientes, haciendo las modificaciones necesarias:

«bench, caps, capscrew, one half of, afford, starve, tummy, look forward to, etc.».

1. Life is so expensive nowadays that I cannot _____ many things.
 2. When I have a _____ ache, I cannot eat anything.
 3. I am _____ my holidays.
 4. They always sit on the same _____ in the park.
- Etc., etc.

6. Centrémonos ahora en la comprensión detallada del texto por medio de preguntas más concretas:

1. When did they have a second helping?
2. Who was the only person with a job in the Bucket family?
3. What did they eat at lunch time?, etc.

7. El contenido gramatical puede introducirse en el momento que el profesor

estime oportuno según las necesidades y motivación de la clase. Como hemos propuesto en el preámbulo de este apartado, podríamos utilizar este texto como introducción o repaso del pasado, desde la pronunciación de los pasados regulares y su formación hasta su utilización.

Ejemplo: ¿Qué verbos hay en el pasaje en pasado cuya pronunciación termine en /t/, /d/ o /id/?

	/t/	/d/	/id/
En nuestro caso:	«worked»	«screwed»	«needed»
	«looked»	«allowed»	«afforded»
		«starved»	
		«filled»	

Una vez identificados, se puede pedir al alumno que explique la razón.

Como extensión de la explotación didáctica de este texto, podemos ofrecer un variado abanico de posibilidades:

8. Si la clase lo permite, varios alumnos podrán repetir la acción en mimo.
9. Se podrá pedir a los alumnos que confeccionen un comic con diálogos sobre la historia.
10. Una pequeña obrita para representar con unos diálogos adaptados del texto y que pueden ampliarse o modificarse según la creatividad de los alumnos.
11. Finalmente se les pedirá que recompongan la historia a partir de frases sueltas que el profesor reparte entre los alumnos:

«Mr. Bucket was the only person in the family with a job.
 Where he sat all day long at a bench.
 And poor Mr. Bucket however hard he worked.
 He worked in a toothpaste factory.
 Was never able to make enough to buy one half of the things that so large a family needed.
 And however fast he screwed on the caps.
 But a toothpaste capscrew is never paid very much money.
 And screwed the little caps on to the tops of the tubes of the toothpaste after the tubes had been filled.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Como conclusión queremos insistir en que los ejercicios que hemos propuesto no pretenden ser exhaustivos y ni siquiera los mejores para los textos utilizados. No son más que una posibilidad didáctica y sólo deseamos que sirvan como botón de muestra y estímulo para la creación de otras técnicas de explotación de la lectura en clase.

También queremos resaltar nuestro convencimiento en cuanto a la utilidad que la literatura infantil y juvenil reporta al profesor de E.G.B. y B.U.P. como fuente inagotable de textos susceptibles de ser utilizados en cualquier tipo de actividad docente y como estímulo para introducir al alumno en el placer de la

lectura. Finalmente, nos parece interesante sugerir la creación de una biblioteca de clase en la que tanto alumnos como profesores puedan aportar textos o libros, viejos o nuevos y que estarán a disposición del conjunto de la clase.

6. APENDICE

A continuación incluimos una selección de textos y poemas que pensamos de interés y que pueden ser explotados en clase siguiendo las pautas desarrolladas con anterioridad y otras de libre diseño por parte del profesor:

6.1. WINNIE-THE-POOH (5)

«The Piglet lived in a very grand house in the middle of a beech-tree, and the beech-tree was in the middle of the Forest, and the Piglet lived in the middle of the house. Next to his house was a piece of broken board which had: «TRESPASSERS W» on it. When Christopher Robin asked the Piglet what it meant, he said it was his grandfather's name, and had it been in the family for a long time. Christopher Robin said you *couldn't* be called Trespasser W, and Piglet said yes, you could, because his grandfather was, and it was short for Trespassers Will, which was short for Trespassers William. And his grandfather had had two names in case he lost one- Trespassers after an uncle, and William after Trespassers.

«I've got two names», said Christopher Robin carelessly.

«Well, there you are, that proves it», said Piglet.

6.2. THE DISCOVERY OF OZ, THE TERRIBLE (6)

«The four travellers walked up the great gate of the Emerald City and rang the bell. After ringing several times it was opened by the same Guardian of the Gate they had met before.

«What! are you back again?» he asked in surprise.

«Do you not see us?» answered the Scarecrow.

«But I thought you had gone to visit the Wicked Witch of the West.»

«We did visit her», said the Scarecrow.

«And she let you go again?» asked the man, in wonder.

«She could not help it, for she is melted», explained the Scarecrow.

«Melted! Well, that is good news, indeed», said the man. «Who melted her?».

«It was Dorothy», said the Lion gravely.

«Good gracious!» exclaimed the man, and he bowed very low indeed before her. Then he led them into his little room and locked the spectacles from the great box on all their eyes, just as he had done before. Afterward they passed on through the gate into the Emerald City, and when the people heard from the

(5) A. A. MILNE: *Winnie-the-Pooh*. Methuen. London, p. 30, 1974.

(6) L. FRANK BAUM: *The Wonderful Wizard of Oz*. Minster Classic, pp. 134-135, 1968.

Guardian of the Gate that they had melted the Wicked Witch of the West they all gathered around the travellers and followed them in a great crowd to the Palace of Oz.

The soldier with the green whiskers was still on guard before the door, but he let them in at once and they were again met by the beautiful green girl, who showed each of them to their old rooms at once, so they might rest until the Great Oz was ready to receive them.»

6.3. THE PHANTOM TOLLBOOTH (7)

There was once a boy named Milo who didn't know what to do with himself—not just sometimes, but always. When he was in school he longed to be out, and when he was out he longed to be in. On the way he thought about coming home and coming home he thought about going. Wherever he was he wished he was somewhere else, and when he got there he wondered why he'd bothered. Nothing really interested him—least of all the things that should have.

«It seems to me that almost everything is a waste of time», he remarked one day as we walked dejectedly home from school. «I can't see the point in learning to solve useless problems, or subtracting turnips from turnips, or knowing where Ethiopia is, or how to spell February». And, since no one bothered to explain otherwise, he regarded the process of seeking knowledge as the greatest waste of time of all.

As he and his unhappy thoughts hurried along (for while he was never anxious to be where he was going, he liked to get there as quickly as possible) it seemed a great wonder that the world, which was so large, could sometimes feel so small and empty».

6.4. THE UNSEEN PLAYMATE (8)

«When children are playing alone in the green,
In comes the playmate that never was seen.
When children are happy and lonely and good,
The Friend of the Children comes out of the wood.

Nobody heard him and nobody saw,
His is a picture you never could draw,
But he's sure to be present, abroad or at home,
When children are happy and playing alone.

He lies in the laurels, he runs on the grass,
He sings when you tinkle the musical grass;

(7) NORTON JUSTER: «The Phantom Toolbooth» en *Over the Rainbow*. Octopus Books London, pp. 148-149, 1983.

(8) R. L. STEVENSON: «The Unseen Playmate» en *A Child's Garden of Verses*. Brendan & Sons. London 1913, pp. 81-82.

Whene'er you are happy and cannot tell why
 The Friend of the Children is sure to be by!
 He loves to be little, he hates to be big,
 (i)'T is he that inhabits the caves that you dig;
 (i)'T is he when you play with your soldiers of tin
 That sides with the Frenchmen and never can win.
 (i)'T is he when at night you go off to your bed,
 Bids you go to your sleep and not trouble your head;
 For wherever they're lying, in cupboard or shelf,
 (i)'T is he will take care of your playthings himself!

6.5. PICTURE BOOKS IN WINTER (9)

«Summer fading, winter comes-
 Frosty mornings, tingling thumbs,
 Window robins, winter rooks,
 And the picture story-books.

Water now is turned to stone
 Nurse and I can walk upon;
 Still we find the flowing brooks
 In the picture story-books.

All the pretty things put by,
 Wait upon the children's eye,
 Sheep and shepherds, trees and crooks
 In the picture story-books.

We may see how all things are,
 Seas and cities, near and far,
 And the flying fairies' looks,
 In the picture story-books.

How am I to sing your praise,
 Happy chimney-corner days,
 Sitting safe in nursery nooks,
 Reading picture story-books?

7. BIBLIOGRAFIA

7.1. *Bibliografía consultada*

- ALATIS et al.: *The Second Language Classroom*. O.U.P. London. 1981.
 ALCARAZ, E y MOODY, B.: *Morfisintaxis inglesa para Hispanohablantes*. Marfil. Alcoy. 1980.
 — *Fonética inglesa para españoles*. Marfil. Alcoy. 1984.

(9) R. L. STEVENSON: «Picture Books in Winter» en *A Child's Garden of Verses*. Brendan & Sons. London 1913, pp. 87-88.

- BARKER, M.: «Using Children's Literature to Teach ESL to Young Learners» en *Forum*. Vol. XXIII, jan.-85, pp. 24-29. 1985.
- CROSSLEY, R.: «Education and Fantasy» en *College English*. Vol. 37. N.º 3. Nov., 1975, pp. 281-94. 1975.
- DELATTRE, P.: *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish*. Chilton Books. New York. 1965.
- GONZALEZ GIL, M.ª: «Índice bibliográfico de Didáctica de la lengua. Didáctica de la literatura y Literatura infantil y juvenil» en *Cauce*. N.º 4, pp. 251-67. 1981.
- «Literatura infantil: necesidad de una caracterización y de una crítica literaria» en *Cauce*. N.º 2, pp. 275-301. 1979.
- HIPPLE, T. & BARTHOLOMEW, B.: «Books and the Teenage Reader and Literature for Today's Young Learners» en *College English*. Vol. 43. N.º 7. Nov., 1981, pp. 724-731. 1981.
- JAMES, A.: *New Linguistic Impulses in FLT*. GNV. Tübingen. 1985.
- LUTZER, M.: «Children's Literature in the College Classroom» en *College English*. Vol. 43. N.º 7. Nov., 1981, pp. 716-24. 1981.
- MCCARTHY: *The Teaching of Pronunciation*. C.U.P. Cambridge. 1978.
- QUIRK, R. et AL.: *A Grammar of Contemporary English*. Longman. Londres. 1974.
- Times Literary Supplements*: «Children's Books». March 30, 1984. March 29, 1984-85.
- THOMSON, A. and MARTINET, A.: *A Practical English Grammar*. O.U.P. London. 1980.
- THORNTON, G.: *Teaching Writing*. Arnold. London. 1980.
- TRIM, J.: *English Pronunciation Illustrated*. C.U.P. Cambridge. 1985.
- WILKINS, D. A.: *Linguistics in Language Teaching*. Arnold. London. 1980.

8.2. Libros infantiles en inglés recomendados

- ADAMS, R. and BAYLEY, N.: *The Tyger Voyage*. Jonathan Cape. London. 1976.
- ADAMSON, J.: *Born Free: The Story of Elsa. Living Free: Elsa and her Cubs. Forever Free: Elsa's Pride*. Collins. Glasgow. 1976.
- AWDNEY, W.: *Troublesome Engines*. Kaye and Ward. London. 1973.
- BERESFORD, E.: *The Invisible Womble and Other Stories*. Penguin. London. 1973.
- BLYTON, E.: *The Mystery of the Hidden House*. Granada. St. Albans. 1978.
- *Secret Seven Fireworks*. Hodder and Stoughton. London. 1979.
- BOND, M.: *A Bear Called Paddington*. Collin. Glasgow. 1977.
- CARROLL, L.: *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-glass*. Lauer Books. London. 1968.
- CORRIN, L. and S. (ed.): *Stories for eight-year-olds*. Penguin. London. 1977.
- DALGLIESH, A.: *The Little Wooden Farmer*. Penguin. London. 1973.
- DAHL, R.: *Charlie and the Chocolate Factory*. Penguin. London. 1964.
- DICKINSON, E.: *I'm Nobody! Who are You?* Stemmer House. Maryland. USA. 1978.
- DURELL, G.: *The New Noah*. Collins. Glasgow. 1977.
- EDWARDS, D.: *My Naughty Little Sister's Friends*. Penguin. London. 1976.
- GRAHAM, E.: *A Puffin Book of Verse*. Penguin, London. 1973.
- GREENAWAY, K.: *Under the Window*. Collins. London. 1973.
- HUNTER, N.: *The Incredible Adventures of Professor Branestawm*. Penguin. London. 1981.
- JACKSON, S.: *A Citadel of Chaos. The Warlock of Firetop Mountains*. Penguin. London. 1983.
- KIPLING, R.: *Just so Stories for Little Children*. McMillan and Co. London. 1926.
- LEAR, E.: *The Owl and the Pussy-Cat*. Collins, London. 1973.
- LEAR, E., CARROLL, L. and OTHERS (1967): *A Book of Nonsense*. Everyman's L. London. 1967.
- LOFTING, H.: *Introducing Doctor Dolittle*. Penguin. London. 1980.

- MANNING-SANDERS, R.: *A Book of Wizards*. Pan Books. London. 1972.
- MATTERSON, E. (ed.): *This Little Puffin...* Penguin. London. 1973.
- MAYER, M.: *East of the Sun and West of the Moon*. Four Winds Press. N. Y. 1980.
- MILNE, A. A.: *Winnie-The-Pooh. The House at Pooh Corner*. Methuen Books. London. 1974.
- MORAY, U.: *Gobblino the Witch' Cat*. Penguin. London. 1982.
- MURPHY, J.: *The Worst Witch*. Penguin. London. 1982.
- RICHARDS, H.: *Bessie Bunter and the Gold Robbers*. Hamlyn P. Middlesex. 1968.
- RYAN, J.: *Pugwash Aloof*. Penguin. London. 1976.
- SANDERS, M.: *Alexander and the Magic House*. American Heritage Press. NY. 1969.
- SAUNDERS, S.: *The Tower of London: Choose your Own Adventure*. Batan Books. NY. 1984.
- STEVENSON, R. L.: *A Child's Garden of Verses*. The Bodley Head. London. 1913.
- TRAVERS, P. L.: *Mary Poppins*. Harcourt Brace. N. Y. 1962.
- TOMLINSON, J.: *The Owl Who Was Afraid of the Dark*. Penguin. London.
- VARIOS: *Over the Rainbow*. Octopus Books. London. 1983.