

RESUMEN. *En esta comunicación se presenta una visión general en torno a la problemática de la enseñanza/aprendizaje del ritmo inglés en ESO y Bachillerato. Nos referiremos al déficit institucional que existe en relación con la enseñanza de la prosodia inglesa, y, dentro de ésta, la enseñanza del ritmo inglés. Se analiza en particular la problemática que representa para los alumnos hispanohablantes el aprendizaje del ritmo inglés. Para ello nos referimos a la tipología de los errores rítmicos producidos por los alumnos de ESO y Bachillerato, caracterizándolos como errores de interferencia y errores evolutivos. Para esa tipificación, se señalan de forma detallada los principales contrastes rítmicos existentes entre el inglés y el español que están en la base de los errores de interferencia. Finalmente, se proponen varios remedios para paliar el problema, unos de tipo institucional y otros de tipo didáctico.*

PALABRAS CLAVE: *prosodia, interlenguaje rítmico, ritmo contrastivo, errores de aprendizaje rítmico, enseñanza del ritmo.*

ABSTRACT. *In this paper we present an overview of the main problems involved in the teaching/learning of English rhythm in ESO and Bachillerato (i.e. at secondary schools). We shall mention some institutional responsibilities in the instruction deficit behind the teaching of English prosody in secondary schools, in particular, regarding English rhythm. We analyse the problems involved in the learning of English rhythm by Spanish-speaking students at that educational level. A typification of rhythmic errors into interference and developmental errors will be made. For that purpose, we shall look into the main rhythmic contrasts between English and Spanish, in so far as they will allow us to justify the above-mentioned error typology. Lastly, some pedagogical and institutional remedies will be suggested in order to overcome the problems that the learners face when confronted with the learning of English rhythm.*

KEY WORDS:: *prosody, rhythmic interlanguage, contrastive rhythm, rhythmic errors, the teaching of rhythm.*

1. INTRODUCCIÓN

A estas alturas parece una obviedad que los mejores procedimientos para la enseñanza de la lengua extranjera son los que cabe catalogar como comunicativos. Las destrezas orales activa y pasiva son dos caras de la misma moneda: la oralidad del lenguaje hablado/escuchado. Teniendo en cuenta que en cada una de esas destrezas se practican de forma simultánea todos los componentes del lenguaje en sentido amplio, es decir, inclusivos no solo de la fonología, gramática y vocabulario sino también de la pragmática, es natural que la práctica de la comunicación oral englobe también la práctica de la pronunciación.

Pero la simulación de la comunicación en el aula de lengua extranjera, muy lejos de un entorno nativo, requiere como complemento la realización de ejercicios no sólo gramaticales o de vocabulario sino también los de pronunciación, que no pueden quedar marginados por mucho que así pudieran pensarlo algunos comunicativistas dogmáticos de primera hora como reacción un tanto extemporánea a los vicios del método audiolingual. Lo que está claro es que el aprendizaje lejos del entorno nativo no puede ser igual que el de una lengua nativa. Por si eso fuera poco, cabe recordar que en el medio escolar de una lengua nativa también se practica el aprendizaje/enseñanza de forma explícita para mejorar los usos de la propia lengua. En un entorno no nativo, la misma herramienta –la enseñanza explícita– es parte esencial en el proceso mismo de adquisición lingüística. Este proceso está mediado por el background de lengua materna del alumno, lo que nos lleva a la necesidad de perfilar los problemas de aprendizaje, entre otros medios, (a) mediante el análisis contrastivo y, como complemento y verificación de las predicciones del mismo, (b) también hay que perfilar los

errores de aprendizaje de nuestros alumnos. Sólo a partir de esas dos premisas, y del inventario de problemas de aprendizaje que ayudan a identificar es posible plantearse (c) la formulación de técnicas de enseñanza explícita del ritmo inglés a nuestros alumnos.

2. ANÁLISIS CONTRASTIVO

En Gutiérrez y otro (1990) se argumenta sobre la bondad del pie rítmico de Abercrombie (1967) y Halliday (1967; 1970) sobre otros tipos de unidad rítmica postulados en la literatura, en especial, el grupo rítmico de Allen (1954), Gimson (1970 y 1975) y O'Connor (1967). Además de las ventajas teóricas, entre ellas una mejor comparabilidad del español con el inglés, hay una de tipo didáctico: sólo hay un tipo de pie, el que empieza por una sílaba prominente/tónica/larga y va seguido de un número indeterminado de sílabas no prominentes/átonas/cortas. Los principales rasgos contrastivos entre ambas lenguas son:

- a) Mayor grado de isosilabismo en español que en inglés en el output oral de ambas lenguas.
- b) La razón duracional tónica/átona obtenida para el español es inferior a la del inglés, según diversos estudios. Eso se debe a que la diferencia duracional entre tónica y átona es mucho mayor en inglés que en español. Sobre esa diferencia interlingüística en varios *corpora* del inglés y el español véase Gutiérrez (2005)
- c) La compresión de la duración silábica dentro de un pie rítmico, a medida que aumenta el número de sílabas del mismo, es mucho mayor en inglés que en español. Este fenómeno fonético se suele asumir como uno de los correlatos fonéticos de la mayor isocronía perceptiva de los pies rítmicos del inglés frente a los del español, y del mayor isosilabismo duracional del español frente al inglés.
- e) La compresión silábica del inglés no anula las notables diferencias duracionales entre tónica y átona en esa lengua.

3. ERRORES DE APRENDIZAJE RÍTMICO

Major (1987) analiza dos tipos de error fonológico, el de interferencia y el evolutivo. El primero está inducido por rasgos presentes en la lengua nativa del alumno y consiste en la transferencia (negativa) de tales rasgos a la lengua meta. Los evolutivos no guardan relación con la lengua nativa del aprendiz y son de la misma naturaleza que los errores cometidos cuando se aprende la lengua nativa. Los errores de interferencia no son resultado de los procesos evolutivos, mientras que los errores evolutivos proceden de dichos procesos, que, a su vez son parte de la gramática universal. Aplicando la dicotomía de Major, hemos detectado los siguientes errores en diversos estudios sobre el aprendizaje rítmico del inglés por alumnos de secundaria:

a) Errores de interferencia:

1. El *output* oral de los alumnos suele mostrar una ratio duracional tónica/átona inferior a la del inglés por nativos. Eso se debe en primer lugar a que no alargan las tónicas y/o no acortan las átonas en una medida similar a la de los anglohablantes nativos
2. Con respecto al *timing* de los pies rítmicos del inglés, nuestros alumnos muestran lo que, a nuestro modo de ver, es el error de interferencia más llamativo y con visos de fosilización: el grado de anisocronía de los pies rítmicos de su inglés es muy similar al del español por nativos y se encuentra a una distancia significativa del grado de isocronía correspondiente al inglés por nativos. Puede hablarse incluso de fosilización

3. Los alumnos de inglés no debilitan debidamente las vocales átonas del inglés. La centralización y articulación relajada de las átonas constituye un índice tímbrico que, unido a su acortamiento duracional, contribuye a la percepción de su alternancia rítmica con las vocales tónicas, que son tensas (fuertes), periféricas y más largas. El problema se complica por el diferente tratamiento acentual y rítmico de las palabras “gramaticales” en uno y otro idioma. En español no hay debilitamiento vocálico, ni existe la doble forma fuerte/débil de dichas palabras. Sobre este tema, véase Gutiérrez (2004a y 2004b).

b) Errores evolutivos

1) Los alumnos utilizan un tempo más lento que el de los nativos ingleses en una tarea de producción oral idéntica. Ese dato apunta a un error evolutivo, que puede tener que ver con el nivel de fluidez del alumno, determinado a su vez por algún déficit de competencia a nivel segmental, léxico, gramatical, pragmático, etc.

2) Hay un uso excesivo de pausas y falsos arranques que puede estar motivado por un déficit en la competencia lingüística en comparación con los nativos de la L2 y, posiblemente, por el factor ansiedad.

Varios autores, como Brown (1977), Prator (1971), Taylor (1981) y Wilkins (1975), otorgan mayor trascendencia a este tipo de errores que a los relacionados con los segmentos vocálicos y consonánticos en lo relativo a la comprensión del mensaje. Este se ve distorsionado por el manejo incorrecto de los parámetros del acento y el timing silábico, lo que contribuye a confundir al interlocutor nativo mediante focalizaciones acentuales erróneas que atraen la atención de aquél hacia elementos espurios de la cadena hablada, distrayéndola de otros realmente importantes para la descodificación correcta del mensaje.

Dos tesis doctorales recientes (de Jódar, 2005; Martínez 2004) señalan la ausencia parcial o total de instrucción en el componente prosódico en la enseñanza secundaria. Nuestra propia experiencia al respecto, avalada por encuestas informales realizadas en los diferentes niveles educativos¹, pone de manifiesto tres hechos:

a) El ritmo y la entonación no forma parte de los objetivos didácticos de muchos profesores de Secundaria. Por lo que respecta a las vocales y consonantes, se presentan de forma aislada, ignorándose los fenómenos de asimilación, fusión y elisión propios de la cadena hablada, y, sobre todo, el papel determinante del ritmo en la modelación de esos fenómenos segmentales. La fusión y la elisión pueden considerarse como formas extremas de compresión duracional silábica o segmental, o como productos colaterales de dicha compresión, como instrumentos que contribuyen a dar mayor isocronía a los pies silábicos.

b) La mayoría de los libros de texto utilizados no incluyen en sus materiales la más mínima referencia, siquiera implícita, a los dos componentes prosódicos mencionados.

c) Hace 15 años podía decirse que los profesores no tenían formación adecuada en fonética inglesa ni en su aplicación al aprendizaje/didáctica del inglés, pero esa excusa ya no vale a día de hoy, pues la mayoría de los profesores de Secundaria egresados de la universidad en los tres últimos lustros sí han recibido esos conocimientos.

4. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL RITMO

En este apartado no pretendemos dar un inventario de técnicas y procedimientos para la enseñanza del ritmo, sino hacer una reflexión sobre la filosofía pedagógica aplicable a los mismos, y recordar nuestra crítica de un procedimiento utilizado en el pasado para la didáctica del ritmo.

Debe enseñarse al alumno a reconocer los patrones rítmicos antes de su producción. Es necesaria la referencia a los patrones rítmicos dentro del proceso didáctico. Aunque eso pueda sonar a método explícito-deductivo, no lo es, ya que los patrones no se introducen para que el alumno deduzca a partir de esos patrones o reglas los correspondientes usos individuales, sino a modo de referente, síntesis, o recapitulación de lo ya practicado por procedimientos propios de una aproximación comunicativa al aprendizaje de la pronunciación. Para que así sea, partimos del supuesto de que la presentación de esos patrones debe ir totalmente desprovista de ropaje teórico descriptivo para no caer en los vicios del viejo método "gramática-traducción".

Una formulación pedagógica de los patrones rítmicos será asequible para los alumnos. En vez de presentar reglas explícitas y completas, puede bastar la mera referencia a algunas manifestaciones de las mismas en los textos que se manejen para la práctica del ritmo. Además, los patrones no tienen por qué formularse como reglas explícitas y completas, sino que puede bastar con hacer referencia a las manifestaciones de esas reglas en la mayoría de los textos que se emplean en el aula de inglés. Los ejemplos (1-4), que ofrecemos a continuación, nos servirán para ilustrar lo que venimos diciendo:

(1) "En cada una de las palabras o frases que vais a oír, todas las sílabas menos la acentuada llevan vocal *schwa*. Subrayad las sílabas que llevan *schwa*."

waiter, arrival, together, forgive her, for the teacher ...

(2) "En cada una de las oraciones que estáis oyendo, todas las sílabas menos la acentuada llevan vocal *schwa*. Subrayad las sílabas que llevan *schwa*".

Walker was the writer of the book

(3) "En el texto que tenéis delante y que acabáis de escuchar, la duración de los tramos entre las sílabas acentuadas (en negrita) es similar. Repetid el texto marcando con un golpe cada acento. La duración entre golpes sucesivos debe ser siempre la misma".

*The **race** was **about** to **start**. **Carl** was on **lane number three** ...*

(4) "Cuando una sílaba acentuada va seguida de otra acentuada o de una pausa, es más larga de lo normal. Escuchad el texto anterior y subrayad las sílabas que reciben duración extra". [En el ejemplo anterior la respuesta sería *start, lane* y *three*].

En los cuatro enunciados anteriores, lo que se le señala al alumno son eventos de la estructura superficial, seguidos de una instrucción relativa a una tarea (de comprensión auditiva en (1), (2) y (4), y de lectura en voz alta en (3)). Tales eventos están determinados por una serie de reglas rítmicas de tipo subyacente, y por ende abstracto, que no necesitamos enseñar de forma explícita al alumno. Es más, la misma tarea apuntada en cada uno de los cuatro enunciados puede servir directa o indirectamente para practicar el dominio de más de una regla subyacente, sin cambiar siquiera los ejemplos utilizados.

Mediante el ejercicio (1) se pueden practicar la alternancia tónica/átona, la alternancia plena/débil y la alternancia vocal central/vocal periférica. Mediante el (2), se practican las mismas reglas que en (1), sólo que ahora se hace en contextos más amplios (las oraciones), y el alumno comienza a estar expuesto, a nivel de percepción, al ensamblaje de pies rítmicos en dichos contextos. Mediante el ejercicio (3), además de incidir en las reglas practicadas en (1-2), se añade la práctica de otra regla: la regla de la isocronía entre pies rítmicos. Mediante el

ejercicio (4), además de las reglas mencionadas hasta el momento, se introduce la práctica de las reglas de "compresión silábica", "préstamo duracional" (*borrowing rule*) y "duración silábica extra" (*extra-length rule*).

A la luz de los cuatro ejemplos, puede advertirse lo que decíamos más arriba: la enseñanza del ritmo puede y debe enmarcarse fundamentalmente en una aproximación metodológica de tipo *explícito-inductivo*, en que el alumno induce las reglas a partir de la solución de tareas. En cualquier caso, la mención de las reglas rítmicas debe ser esporádica y a modo de corolario que sigue a su práctica e inducción por parte del alumno.

Es tarea del profesor asegurarse de que todas las reglas rítmicas del inglés, que él sí debe conocer de forma analítica y expresa, tienen un lugar en el correspondiente programa didáctico; y que cualquier referencia a ellas, sea de forma parcial o de forma completa, debe hacerse prescindiendo de la jerga técnica propia de la lingüística teórica, y utilizando en su lugar un lenguaje pedagógico.

Nos referiremos ahora a otro tema polémico relacionado con la enseñanza del ritmo. Se trata de la utilización del *grupo rítmico* (*rhythmic group*) como unidad rítmica. Esta unidad no es, en principio, adecuada por consistir sólo en palabras o frases; la palabra y la frase son constituyentes gramaticales. Los tipos de secuencia tónica/átona que caben en la unidad frase son indefinidos en cuanto a número y morfología debido a la complejidad estructural de la misma (premodificación, postmodificación, complementación, etc.) potenciada a su vez por la variabilidad fonológica de las palabras que la integran. Elevar la palabra y las frases del inglés a la categoría de unidades rítmicas es teóricamente insostenible y es una temeridad extrapolar tales unidades al ámbito pedagógico.

En algunas ofertas pedagógicas se intenta incluso representar esas unidades mediante secuencias de cuadraditos grandes con cuadraditos pequeños. La consecuencia inmediata es que el alumno se desanima de entrada y renuncia a controlar tamaña variabilidad.

En Gutiérrez y otro (1990) se pone de manifiesto la ventaja de la utilización del *pie rítmico* en lugar del *grupo rítmico*. Además de su mayor adecuación teórica, está su mayor eficacia pedagógica, ya que puede utilizarse con cualquier tipo de secuencia comunicativa -- oración, párrafo y texto-- desde el primer día de clase, especialmente para la práctica de la alternancia tónica/átona, la compresión silábica, las denominadas *borrowing rule* y *extra-length rule*, y la isocronía rítmica del inglés. Las palabras y las frases pueden servir para la práctica subsidiaria del ritmo, es decir, para la práctica de formas fuertes y débiles y del acento léxico, en especial cuando este último está gramaticalmente determinado (*éxport/expórt, súbject/subjéct, cónduct/conduct*, etc.).

Terminaremos con una última reflexión sobre la gradación didáctica de los componentes del ritmo inglés. En principio el alumno debería estar expuesto desde el primer momento a todos los componentes rítmicos a nivel de percepción. A nivel de producción, la práctica puede ser globalizada y parcial, i.e. centrándose alternativamente en uno u otro componente rítmico a lo largo del programa didáctico.

Por globalizada ha de entenderse la práctica consistente en la escansión rítmica hecha por el alumno a base de marcar los intervalos isócronos de un texto. La práctica parcial o diferenciada se centraría, por este orden, en el acento léxico, formas fuertes y débiles, la reglas de "préstamo duracional" y "duración extra" y la compresión silábica. La gradación que se propone debe ser complementada con una presentación cíclica de los distintos componentes rítmicos para su práctica diferenciada, y con la alternancia entre la práctica globalizada o sintética y la diferenciada o analítica (es decir, la explícita).

Afortunadamente, la dificultad que existe para compatibilizar una gradación de las estructuras gramaticales con el criterio de función comunicativa, es inexistente en el caso que a nosotros nos ocupa: el ordenamiento priorizado de los componentes rítmicos como objetivos didácticos se puede llevar a la práctica con independencia de las funciones comunicativas y

sus correspondientes materiales didácticos. Dicho de otra manera, cualquier material, cualquier lección del programa sirve para la práctica del ritmo inglés. Este pequeño detalle junto con otros de mayor calibre expuestos más arriba debería hacer reflexionar a los que aún sostienen que la enseñanza explícita de la pronunciación casa mal con la aproximación comunicativa al aprendizaje de una lengua extranjera.

NOTAS

1. Dichas encuestas las realizaban nuestros alumnos de Fonética Inglesa de la Universidad de Murcia hasta hace cuatro años en centros educativos de primaria y secundaria como trabajos prácticos relacionados con la mencionada asignatura.

REFERENCIAS

- Abercrombie, D. 1967. *Elements of General Phonetics*. Edinburgh: University Press.
- Allen, S.W. (1954): *Living English Speech*. Londres: Longman.
- Brown, G. 1977. *Listening to spoken English*. Londres, Longman.
- Gutiérrez, F. 2004a. "Acento y debilitamiento vocálico en el inglés de un grupo de estudiantes españoles de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)". *Porta Linguarum*, 2: 111-124.
- Gutiérrez, F. 2004b. "Contraste entre las vocales átonas del inglés y el español. El debilitamiento vocálico en el inglés de un grupo de hispanohablantes". *Studies in Contrastive Linguistics*. Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. Eds. E. González y A. Rollings. 211-222.
- Gutiérrez, F. 2005. "Aprendizaje de la pronunciación del español por anglohablantes. distorsión rítmica y timing". *The Dynamics of Language Use*. Eds. C. Butler, M.A. Gómez González y S. Doval. Amsterdam: John Benjamins. 287-306.
- Gutiérrez, F. y Conde, C. 1990. "Supuestos dudosos en la enseñanza del ritmo inglés a hispanohablantes". *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (Universidad de Sevilla). Eds. F. Garrudo y F. Comesaña. 265-273.
- Gimson, A.C. (1970). *Introduction to the Pronunciation of English*. Londres: Edward Arnold.
- Gimson, A.C. (1975). *A Practical Course of English Pronunciation*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1967. *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton.
- Jódar de, O. (2005). "Estudio sobre los efectos de un tratamiento alternativo del componente fonológico en el currículo de lengua inglesa para 2º de Bachillerato". Tesis doctoral defendida en la Universidad de Murcia.
- Major, R. 1987. "A model for interlanguage phonology". *Interlanguage Phonology*. Eds. G. Ioup y S. Weinberger. Cambridge, Mass: Newbury House. 121-124.
- Martínez, F. (2004). Estudio de una intervención pedagógica para la enseñanza de la pronunciación inglesa en 4º curso de la ESO". Tesis doctoral defendida en la Universidad de Murcia.
- O'Connor, J.D. (1967). *Better English Pronunciation*. Cambridge: University Press.
- Prator, Clifford H., Junior 1971. "Phonetics vs. phonemics in the ESL classroom: when is allophonic accuracy important?". *TESOL Quarterly* 5, 1: 61-72.
- Taylor, D.S. 1981. "Non-native speakers and the rhythm of English". *International Review of Applied Linguistics*, 19: 219-26.
- Wilkins, S.A. 1975. *Linguistics in Language Teaching*. Londres, Edward Arnold.