

Las rimas tradicionales inglesas y la enseñanza del ritmo del inglés oral en Primaria

Félix SANZ GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este trabajo pretende estudiar la utilidad de las rimas infantiles en la clase de inglés, para despertar en los profesores de inglés como lengua extranjera en Primaria la necesidad de enseñar el ritmo en sus clases como medio para mejorar las destrezas orales. Persigue, al mismo tiempo, estimular la búsqueda de otros materiales de tradición oral que pueden resultar útiles para la práctica del ritmo de la lengua inglesa como parte importante del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Rimas infantiles. El ritmo del inglés. El inglés en Primaria.

Abstract

This paper discusses the nursery rhymes in English teaching, in order to stimulate the teachers of English as a foreign language to teach the English rhythm in their Primary classes as a means to improve their pupils' oral skills. It also intends to encourage the search for traditional oral materials likely to be used for the practice of the natural rhythm of English as a basic aspect of the learning.

KEY WORDS: Nursery rhymes. English rhythm. English in Primary Education.

Résumé

Ce travail étudie l'utilité des rimes pour enfants dans les cours d'anglais pour éveiller, chez les enseignants d'anglais comme langue étrangère en Primaire, le besoin d'enseigner le rythme dans leurs cours comme moyen d'améliorer l'oral. On veut aussi encourager la recherche d'un matériel de tradition orale qui peut être utile pour la pratique du rythme de la langue anglaise comme une partie importante de l'apprentissage.

MOTS-CLÉS: Rimes pour enfants. Le rythme de l'anglais. L'anglais en Primaire.

Introducción

Este trabajo fue concebido originariamente como un trabajo de investigación que, al ser compartido su campo por diferentes disciplinas, pretendía encontrar su desarrollo en una multiplicidad de enfoques e intereses. Por ser las rimas infantiles, tal como se consideran aquí, un instrumento que ofrece grandes posibilidades para la enseñanza-aprendizaje de un aspecto de la lengua inglesa en Primaria tan fundamental como la pronunciación correcta de enunciados sencillos, pueden servirse de ellas los profesores en ejercicio para introducir en sus clases algunos toques de la cultura tradicional expresada en inglés, las rimas infantiles, que tanto disfrutaban los niños. Las rimas son ante todo ritmo, y es ahí donde pueden rendir sus mejores resultados.

También es de esperar que los profesores en formación encuentren en las rimas un buen instrumento de integración de diferentes saberes y recursos didácticos que puedan contribuir todos ellos a una formación eficaz como futuros profesores de inglés en los niveles de Primaria. Teniendo esto en cuenta, se ha mantenido una orientación marcadamente organizativa en el primer capítulo, para abordar unos principios de fundamentación científica en los dos siguientes, y terminar con algunas sugerencias para el uso y explotación de las rimas en clase.

1. Organización del trabajo

1.1. Marco

Este trabajo, ya se ha dicho, se concibe como un proyecto de investigación y como un ejercicio de actividad multidisciplinar para desarrollar con alumnos del

título de Maestro-Especialista en Idioma Extranjero: Inglés, y más concretamente los alumnos que cursan las siguientes disciplinas: Fonética y Fonología Inglesas, Literatura Inglesa y Didáctica de la Lengua Inglesa.

En el desarrollo del proyecto los alumnos intervinientes en el mismo tendrán como referencia, en cuanto futuros profesores, a los alumnos de Inglés de Primaria, para que éstos asimilen, desde los primeros estadios de su aprendizaje, los patrones rítmicos más elementales de la lengua inglesa mediante la memorización y recitación de las rimas, y remedien, en su caso, otros problemas de pronunciación propios de esos niveles de aprendizaje.

1.2. *Plan*

Nos proponemos avanzar unas líneas de estudio y realización de actividades que nos permitan ir familiarizándonos progresivamente con los principios epistemológicos que sustentan la realización del trabajo, a la vez que adquirimos los conocimientos y destrezas necesarios para poner en práctica los consiguientes criterios de selección y utilidad de los materiales con que se va a trabajar. Todo ello se concreta en los siguientes puntos:

- Estudio de los principios fonéticos en relación con el ritmo general del discurso inglés hablado, con especial énfasis en el contraste de realización entre las sílabas tónicas o acentuadas y átonas, y el papel funcional tan destacado que en esa realización juegan las llamadas formas débiles (*weak forms*).
- Búsqueda de material relacionado con las rimas infantiles.
- Clasificación del material (por temas y por fines didácticos).
- Utilidad del material en la clase de inglés de Primaria (pronunciación, estructuras, vocabulario, etc.).
- Selección de rimas según criterios fonéticos: práctica del ritmo general del discurso hablado en inglés:
 - establecimiento de patrones rítmicos.
 - selección de rimas que contengan esos patrones rítmicos y sean susceptibles de práctica en la clase de inglés.
 - diseño de líneas básicas de explotación didáctica.

1.3. *Objetivos*

- Que los alumnos y futuros profesores de Inglés de Primaria estudien las cadencias rítmicas más usuales de la lengua inglesa y las asimilen.
- Que estos alumnos lleguen a conocer e interesarse por las rimas y material de recitado asimilable como un capítulo importante de la literatura de tradición oral inglesa.
- Que se ejerciten en la búsqueda de este material.
- Que lleguen a establecer una clasificación de géneros dentro del material de rimas.
- Que estudien y descubran el papel que las rimas han jugado en la educación de los niños de habla inglesa.
- Que exploren las áreas de Primaria susceptibles de utilización de estas rimas.
- Que descubran vías de explotación.
- Que se centren en su empleo como medio de mejorar la pronunciación y, sobre todo, el ritmo natural de la cadena hablada, y esbocen unos principios metodológicos para que los alumnos de Primaria puedan beneficiarse en los distintos aspectos prosódicos del aprendizaje de inglés.

1.4. *Materiales y recursos*

- Material impreso con destino al público infantil, escrito generalmente en verso y cuya rima sencilla y pegadiza facilita el aprendizaje de memoria y el recitado.
- Rimas tradicionales (*nursery rhymes, limericks, jingles, songs, etc.*) y demás sonsonetes asimilables.
- Obras de autores de literatura infantil y no infantil: E. Lear, L. Carroll, J.R.R. Tolkien, etc., que se han prodigado en el cultivo de este género de literatura tradicional con unos u otros fines.
- Tratados sobre fonética y pronunciación de la lengua inglesa.
- Estudios teórico-prácticos centrados en el aprendizaje de las cadencias de la lengua oral inglesa.
- Material sonoro para la práctica de la pronunciación inglesa en que se muestren claramente los patrones básicos de ritmo y entonación de la cadena hablada inglesa.

1.5. *Procedimientos metodológicos*

- Se partirá del estudio de los patrones más básicos y recurrentes del discurso oral inglés hasta familiarizarse con las cadencias rítmicas más usuales, de manera que se llegue a asimilar la tendencia natural de la lengua inglesa al ritmo yámbico. Ello comportará:
 - Una indagación de tratados teóricos.
 - La audición de suficiente material sonoro que refleje una correcta realización.
- Seguirá, a continuación (también podría hacerse al mismo tiempo), la búsqueda y acopio de rimas y demás material afín a las rimas, sirviéndose de colecciones impresas de *rhymes*, *limericks*, *jingles*, *songs*, etc., que ostenten un carácter tradicional.
- Como paso siguiente, se hará una selección del material que cumpla los requisitos que se exigen en el proyecto, es decir, que las rimas, canciones, etc., reproduzcan los patrones rítmicos identificados como más recurrentes en el discurso oral inglés.
- Se establecerá a continuación una taxonomía del material para clasificarlo por patrones rítmicos, grado de dificultad y si aquél es más apto para alumnos infantiles, jóvenes o adultos.
- Diseño de explotación didáctica.

1.6. *Evaluación*

Como en toda actividad que pretenda alcanzar unos objetivos marcados, en este proyecto tendrá su espacio la evaluación, máxime participando los alumnos. Pero no sólo porque intervengan los alumnos: el proyecto en sí requiere que se prevea algún instrumento de medición de resultados. Considerado lo anterior, la evaluación será, por una parte, continua, ya que el proyecto irá avanzando gracias a la aportación, la correcta aportación, de los intervinientes. Tres tramos, sin embargo, pueden establecerse susceptibles de evaluación concreta para marcar el avance:

- Conocimiento y asimilación por parte de los alumnos que se especializan en la enseñanza de lengua inglesa en primaria de los patrones rítmicos más elementales del discurso oral inglés.

- Selección del material recogido según los requisitos que éste ha de cumplir.
- El diseño de explotación didáctica de las rimas.

Se llevará a cabo, por otra parte, una evaluación global del proyecto basada en los resultados que éste arroje. Se tratará de medir, a este respecto, en qué medida las rimas y el material afín reunido es asequible y si, puesto en práctica en las aulas de Primaria, contribuye a mejorar el inglés hablado de los alumnos de ese nivel. Más concretamente evaluará el recitado correcto de las rimas y si la práctica del ritmo de éstas mejora la expresión oral de enunciados sencillos en lo que al ritmo se refiere. (El periodo de prácticas en los colegios de Primaria puede brindar buena oportunidad para poner a prueba esta investigación, siendo la colaboración de los tutores de los colegios de gran utilidad).

Mediante la evaluación continua mencionada más arriba se observará además en qué medida la expresión oral de los propios alumnos de la Facultad de Educación y futuros maestros que colaboran en el proyecto se ha visto afectada favorablemente.

2. Las rimas tradicionales en inglés

2.1. La herencia del saber popular

Las rimas nos llevan de la mano al mundo infantil: a su manera más primaria de aprender a jugar y de asimilar la experiencia que les transmiten sus mayores. También nos trasladan a las manifestaciones artísticas más primitivas de los humanos, en los albores de la historia, cuando el arte y el saber expresados con palabras se hacían poesía para facilitar su transmisión.

Existe un acervo cultural y literario compuesto de rimas, *limericks*, *jingles*, historias y demás decires rimados en lengua inglesa que han gozado siempre del aprecio del público infantil, aunque no exclusivamente, y cuyas ediciones se han venido sucediendo de forma ininterrumpida desde siglos atrás. Como decía, adivinando el futuro, una famosa rima de *Mother Goose* (1833):

No, no, my melodies will never die,
While nurses sing, or babies cry.

Esa fuente de sabiduría popular nunca ha dejado de manar. Incluso el verso aparentemente facilón en que vienen envueltas sus palabras ha despertado siem-

pre respeto y cariño. Son las prerrogativas que siempre acompañan a las manifestaciones populares que nos han llegado por vías de tradición. *Nursery rhymes* es el nombre que identifica a este género de poesía popular en la cultura anglosajona. Está atestiguada la circulación en el siglo XIII de una rima que contaba los días del mes similar a «Thirty days hath September», pero hay otras con menos antigüedad pero más popularidad. «Twinkle, twinkle, little star», de Ann y Jane Taylor, apareció en 1806. «Mary had a little lamb», publicada por Sarah J. Hale en 1830, es otra de las más populares.

Las rimas más antiguas son probablemente las que tienen relación con los juegos de los niños, como «Handy, dandy, prickly, pandy, which hand will you have?», atestiguada ya en 1598. La popular «Ladybird, ladybird (“Ladybug, ladybug”, en Estados Unidos), fly away home» tiene sus versiones paralelas en todas las lenguas occidentales (entre nosotros es la mariquita que cuenta los dedos de la mano en la tradición de muchos pueblos de Castilla). «London bridge is falling down» es una canción que acompañaba a los juegos, mientras la celebrada «Humpty-Dumpty» es un ejemplo de adivinanza rimada. Todas ellas ostentan un origen muy remoto que se pierde, en muchas de ellas, en el amanecer de las culturas autóctonas, pues su estructura y construcción descartan la traducción o adaptación de rimas foráneas.

La mayor parte de las rimas, sin embargo, datan del siglo XVIII, o poco antes, y muchas se originaron como diversión de los adultos. Aunque a no pocas se les ha atribuido significación críptica más o menos política, parece que no llegarían más allá de los guiños irónicos contenidos en las canciones populares de cualquier época. Esto no descarta, claro está, que en muchas de las rimas pudiera identificarse a personajes notables de la época.

La primera colección de rimas en alcanzar la publicación, que se sepa, es *Tommy Thumb's (Pretty) Song Book*, aparecida en dos volúmenes, en Londres, en 1744. Incluía títulos tan conocidos como «Little Tom Tucker», «Sing a song of sixpence» o «Who killed Cock Robin?». La serie de rimas más influyente ha sido, sin duda, *Mother Goose's Melody or Sonnets for the Cradle* (John Newbery, 1781): «Jack and Jill», «Ding dong bell» y «Hush-a-bye baby on the tree top» se contaban entre las 51 rimas de la serie.

Hay rimas que ayudan a aprender el alfabeto, otras son un estímulo para cantar y otras celebran el sinsentido mientras las palabras fluyen como notas musicales; unas ayudaban a fijar en la memoria de los niños la experiencia y saber de los adultos, mientras otras podían señalar qué niño o grupo iniciaba un juego. Este material puede quedar pues clasificado en tres categorías (Brewster, J. et al., 1991):

- canciones y rimas tradicionales
- canciones y rimas que acompañan acciones
- *limericks*, versos humorísticos y adivinanzas

2.1.1. Las canciones y rimas tradicionales

El profesor de lengua inglesa dispone en el mercado de una amplísima gama de material sonoro con canciones y rimas tradicionales acompañadas en muchos casos de guía didáctica para su uso en clase. Algunas son oportunas para trabajar o practicar ciertas estructuras o, si se presenta el caso, para ilustrar temas tratados en las distintas unidades: los animales, el tiempo, la vida en el campo, los colores, etc. Según los casos, habrá que evitar ciertos arcaísmos que pueden despistar a los alumnos, e incluso no forzar su uso, si no despiertan el interés deseado. Ya sabemos que suelen ser más estimulantes las canciones modernas, cuando los alumnos dejan de ser niños, aunque no sean las de última hora: las de los Beatles siguen conservando suficiente gancho y utilidad por su música y su contenido lingüístico.

2.1.2. Canciones y rimas que acompañan acciones

A este grupo pertenecen las rimas y retahílas con que acompañan los niños el ritual de sus juegos, por ejemplo, en el salto de la comba (*skipping*), al echar suertes para ir eliminando miembros del grupo (*dipping*) en la organización de un juego, y distintas formas de contar.

La acción en el aprendizaje de lenguas extranjeras por alumnos de cualquier edad recibió un impulso considerable a partir de J. Asher y su método de Total Physical Response (Murphey, 1992). La utilidad del recurso a la acción y el movimiento en el aula de lengua extranjera de Infantil y Primaria es puro efecto de una regla de tres, y los resultados en esos niveles se verán multiplicados.

En la siguiente rima de acción, el jugador tocará el suelo, se dará la vuelta, juntará las manos o soltará la cuerda, según las instrucciones de la rima:

Teddy bear, teddy bear, touch the ground,
Teddy bear, teddy bear, turn around,
Teddy bear, teddy bear, walk upstairs,
Teddy bear, teddy bear, say your prayers,
Teddy bear, teddy bear, turn out the light,
Teddy bear, teddy bear, say good night.

Las rimas empleadas para sortear la eliminación de jugadores (*dipping rhymes*) ponen en juego un instrumento de contar para decidir quién se queda con la china o a quién le corresponde perseguir o buscar en un juego de pillar (el *it* en los juegos infantiles anglosajones). Los niños muestran cada uno un puño cerrado, para que el que cuenta vaya tocando cada puño coincidiendo con cada sílaba tónica y quede eliminado el que incumple una orden o le toca el final de la rima, como es el caso de las dos rimas siguientes, respectivamente:

Eenery Meenery Minery Mo
Tickle your tummy and tickle your toe
If you laugh then out you go
and that means you.

Each peach pear plum
Who's your best chum
Not to be on 'it'.

La rima de eliminación más popular en las aulas de inglés para niños es *Simon Says*, que ofrece inagotables posibilidades para practicar órdenes en un ambiente de juego y recompensa.

La siguiente rima de cuenta exige que su recitado vaya acompañado de acción con la mano o con los dedos:

Two little monkeys fighting in bed
One fell out and hurt his head
The other called the doctor
And the doctor said
That is what you get for fighting in bed.

Otras rimas, como *If you are happy and you know it...* requieren más acción y movimiento, y otras como la siguiente pueden prolongarse hasta el infinito:

— The wheels on the bus go round and round,
round and round, round and round,
The wheels on the bus go round and round,
all day long.

— The wipers on the bus go swish swish, etc.

— The driver on the bus goes Toot! Toot! Toot!, etc.

- The conductor on the bus says Hurry please!, etc.
- The people on the bus go yakkity-yak, etc.
- The children on the bus make too much noise!, etc.
- The babies on the bus fall fast asleep, etc.

Muchas de estas rimas tienen un reconocido tirón para el entretenimiento colectivo, por lo que se prolonga su recitado en el patio de recreo, en viajes o excursiones, etc. En el aula, son siempre un buen recurso con alumnos inquietos y nerviosos.

2.1.3. Versos humorísticos y adivinanzas

A este apartado pertenecen los populares *limericks*, que en sus cinco versos rimados aabba cuentan una historia de contenido un tanto absurdo y de final irónico, lo que permite su empleo con alumnos más mayores; constituyen incluso una invitación a la creatividad: en clases, en congresos o incluso en revistas de circulación entre el profesorado de lengua inglesa se han mantenido animados concursos de estas versificadas historias tan ingenuas como irónicas. Transcribimos dos conocidos ejemplos:

There once was a man from Darjeeling,	There was a young lady from Niger
Who travelled from London to Ealing,	Who smiled as she rode on a tiger,
When it said on the door	They returned from the ride
'Please don't spit on the floor',	With the lady inside
He carefully spat on the ceiling.	And the smile on the face of the tiger.

Las adivinanzas (*riddles*) no sólo sirven para practicar la lengua y asimilar su ritmo natural; también hacen pensar, obviamente. Ponemos dos ejemplos:

You eat me for breakfast,	I'm a very big animal
But first crack my shell.	You see at the zoo,
If I'm fresh then I'm tasty,	I've a very nice trunk
If not, what a smell!	I can squirt water through.

2.2. *Las rimas en la inspiración de poetas y escritores*

Las rimas son una parte importante de la poesía popular. Y no han faltado poetas que han tenido a orgullo el inspirarse en las cadencias de la poesía tradicional para que el pueblo percibiera mejor sus sentimientos poéticos y fueran, a la vez, más pegadizos al oído. Un ejemplo es William Blake, quien con los siguientes versos terminaba un sencillo poema que servía de introducción a sus *Songs of Innocence* en 1789:

‘Piper, sit thee down and write
‘In a book that all may read.’
So he vanish’d from my sight,
And I pluck’d a hollow reed,

And I made a rural pen,
And I stain’d the water clear,
And I wrote my happy songs
Every child may joy to hear.

Prosistas de éxito entre lectores de todos los públicos como Carroll y Tolkien han recurrido con tanta frecuencia como maestría a la inspiración popular para traducir a verso lo que otras veces dicen en prosa. O para deleitarse y deleitar con variaciones lúdicas e irónicas de famosas rimas conocidas de todos sus lectores.

Una importante línea de absurdo y sinsentido ha derivado del contenido ingenuo de las rimas infantiles, como se aprecia en los escritores citados anteriormente, y ha practicado con más insistencia Edward Lear en su obra *Book of Nonsense* (1846).

Las rimas tradicionales inglesas despiertan el interés de todo tipo de alumnos que estudian esta lengua, tanto de niños como de jóvenes o adultos, si bien es verdad que ese interés quedará matizado por la edad del alumno. Aunque la magia que envuelve a las palabras y cadencias de las rimas alcanza a todos los públicos, es a los niños y, por lo tanto, a alumnos más o menos cercanos a esas edades y que cursan sus primeros cursos de lengua inglesa, a los que su práctica puede beneficiar más.

3. **El ritmo del discurso oral en inglés**

En no pocos cursos de fonética y fonología de la lengua inglesa no se presta la atención debida a los fonemas suprasegmentales, cuando son los que más se echan

en falta en el habla de los alumnos que estudian el inglés como lengua extranjera. Y poco o nulo espacio suelen ocupar en el aprendizaje de los niveles más bajos los aspectos relacionados con el acento, el ritmo y la entonación de la cadena hablada. Es cierto que estos fonemas constituyen una parcela difícil de impartir y no abundan las buenas ideas y los diseños útiles en los manuales al uso que sirvan de guía y ayuda al profesor de Primaria, sobre todo, que quiera fijar los patrones rítmicos más elementales de la lengua inglesa en el habla de sus alumnos.

Aunque el hablante inglés haga esfuerzos para entender al extranjero que usa pautas rítmicas diferentes a las inglesas, en no pocas ocasiones se ve imposibilitado para comprender lo que oye, y la causa que impide la comprensión del mensaje por un nativo estriba en que el hablante extranjero está aplicando indiscriminadamente pautas rítmicas ajenas a la lengua inglesa, las castellanas, por ejemplo, al hablar inglés. Por eso, desde el comienzo del aprendizaje se recomienda, según Alcaraz y Moody (1984), practicar progresivamente el ritmo de la cadena oral, tanto en los ejercicios ordinarios (lectura de pasajes, dramatización de diálogos, etc.) como en las prácticas sistematizadas dirigidas a descubrir, contrastar y sistematizar las pautas rítmicas del inglés.

Este trabajo, y lo que tiene de proyecto de investigación, pretende explorar un territorio que otros, no muchos, han andado ya (J. Dakin, C. Graham, etc.), pero la aportación de sus experiencias no ha acabado de encontrar el espacio que merecería en las aulas. Aspira a despertar en los enseñantes de inglés como lengua extranjera la necesidad de instrumentar la práctica del ritmo para mejorar las destrezas orales, sobre todo en Primaria. Constituye pues un nuevo intento por descubrir materiales que pueden resultar útiles para aprender y practicar el ritmo de la lengua inglesa como parte importante del aprendizaje.

El ritmo del inglés es un tema no exento de controversia, a juzgar por los distintos puntos de vista que ha suscitado. De un lado, tenemos autores tan significados como Abercrombie (1964) y Halliday (1967) que construyeron una elaborada teoría de la estructura rítmica del discurso hablado inglés, incluyendo paralelismos con los pies de las métricas clásicas. De otro lado, se han manifestado voces escépticas al respecto, como la de Crystal (1969), quien se mostraba reacio a admitir un patrón rítmico inherente a la lengua inglesa. Nosotros, obviamente, creemos que hay un ritmo que aflora y se deja sentir espontáneamente en el discurso hablado nativo.

Lo que constituye el ritmo es la repetición de un esfuerzo o golpe de energía sobresalientes, como es la acentuación de una sílaba, a intervalos regulares de tiempo. Así, se detecta el ritmo en las pulsaciones del corazón, en una luz intermitente o en una pieza musical. El discurso hablado de la lengua inglesa, según sentir muy extendido, es rítmico y ese ritmo se produce y se manifiesta en la aparición de síla-

bas acentuadas a intervalos más o menos regulares. Aunque la sucesión de las sílabas acentuadas se produce con una regularidad sólo relativa, la tendencia natural de los hablantes nativos hace que esa regularidad gane valor de regla en la mayoría de los oídos. El ritmo es pues un producto «of word stress and the way in which important items are foregrounded through their occurrence on a strong beat, and unimportant items are backgrounded by their occurrence on a weak beat» (J. Kenworthy, 1987: 30). Tal puede observarse en la siguiente rima usada para introducir el alfabeto:

Dis for duck,
With spots on his back,
Who lives in the water,
And always says quack.

La onomatopeya también contribuye al ritmo. G. Knowles (1987: 115) propone un ejercicio, dentro del ritmo del inglés y, más concretamente, al relacionarlo con la onomatopeya, que él prefiere llamar *phonaestheme*, recurriendo al celebrado poema de Lewis Carroll «Jabberwocky», modelo acabado del sinsentido bien sonante. Se establece una similitud y cercanía entre las palabras del poema, que Alicia leía en el libro-espejo y que Humpty Dumpty interpretaría a su manera, con palabras inglesas auténticas, y se someten todas a las reglas de pronunciación y ritmo acentual, resaltando los efectos onomatopéyicos. En los siguientes versos, que componen la quinta estrofa del celebrado poema de Carroll, es donde el lector encuentra más base para dar sentido a su lectura, y habrá que atribuirlo, en gran medida, al empleo por parte del autor de recursos onomatopéyicos:

One, two! One, two! And through and through
The vorpal blade went snicker-snack!
He left it dead, and with its head
He went galumphing back.

La teoría de que el inglés (lo mismo que el ruso, el sueco o el árabe) tiene un ritmo basado en el acento implica que la sucesión de sílabas tónicas tiende a producirse a intervalos regulares, tanto si éstas van separadas por sílabas átonas como si no; lo que no puede producirse en el habla de máquina. Fijémosnos en la frase siguiente (nos permitimos señalar las sílabas acentuadas o tónicas en negrita por razones de claridad):

1 2 3 4 5
Walk down the path to the end of the canal

Las sílabas acentuadas o tónicas en el ejemplo dado van asimismo numeradas. Las sílabas 1 y 2 no van separadas por sílabas átonas; las 2 y 3 van separadas por una sílaba átona; la 3 y 4, por dos; y la 4 y 5, por tres.

La teoría del ritmo acentual sostiene que el tiempo transcurrido entre cada sílaba tónica y la siguiente tiende a ser el mismo, con independencia del número de sílabas átonas que medie. Otras lenguas como el francés, el español o el japonés tienen una estructura rítmica diferente, en las que cuenta el número de sílabas, de manera que el tiempo entre sílabas acentuadas será más corto o más largo según el número de sílabas átonas intermedias (Dalton and Seidlehover, 1994).

Algunos autores han llegado a desarrollar teorías sobre el ritmo inglés en las que han empleado una unidad de ritmo, el pie, para trazar un paralelismo con el análisis métrico del verso. El pie comienza con una sílaba acentuada y comprende todas las sílabas átonas siguientes hasta encontrar otra tónica (Roach, 1991). La frase modelo de más arriba quedaría dividida en pies de la forma siguiente:

1 2 3 4 5
 || **Walk** |down the |path to the |lend of the cal |nal ||

Los contextos fonológicos no siempre muestran ese patrón de pies tan claro. La sílaba acentuada puede llevar una o más sílabas átonas delante, como en los siguientes ejemplos:

It's **cold** || I **agree** || I should **complain**

Según investigaciones basadas en mediciones llevadas a cabo en laboratorios fonéticos (Hogg y McCully, 1987; O'Connor, 1987; Gimson, 1989), las sílabas átonas que preceden a las tónicas tienen una realización muy rápida, por lo que son muy cortas: tan cortas como lo permita la destreza del hablante. Ello no hace sino enfatizar el gran contraste entre la duración de las átonas y las tónicas. Puede practicarse con los siguientes ejemplos, alargando la sílaba acentuada mientras se acortan lo más posible las átonas:

I'm **here** || I was **here** || I was in **here**
 She's **home** || She's at **home** || But she's at **home**
 They **work** || They can **work** || They were at **work**
 We'll **see** || We shall **see** || And we shall **see**

Igualmente, la sílaba tónica puede ir seguida de una o varias átonas:

Take it || **All** of it? || **Naturally**

Estas sílabas átonas, sin embargo, no se pronuncian, según O'Connor (1987), con especial rapidez, ya que la sílaba acentuada y las átonas que siguen se reparten el tiempo que duraría una sílaba tónica, y lo demuestra O'Connor, cuya doctrina adaptamos en estas páginas, con la secuencia || **Nine** || **Ninety** || **Ninetieth** ||, en la que la duración de realización de cada palabra es la misma. Esto se consigue alargando || **Nine** || en su pronunciación, mientras la primera sílaba de || **Ninety** ||, aunque tónica, muestra la mitad de duración, y menor duración todavía, la tónica de || **Ninetieth** ||, teniendo las átonas la misma duración que las sílabas acentuadas, por lo que esas sílabas átonas que siguen a las tónicas han de pronunciarse sin prisa, al contrario que si precedieran a éstas. En los ejemplos que siguen las tres palabras exigen una pronunciación muy similar en cuanto a duración:

Good || **Better** || **Excellent**
Fine || **Final** || **Finally**
Drink || **Drinking** || **Drinking it**

Por lo dicho anteriormente, en el grupo || **It was better** || las dos primeras sílabas, que son átonas y preceden a la acentuada, tienen una pronunciación muy rápida, mientras que la átona que sigue a la acentuada exige mayor duración que aquéllas, hasta igualar la de la tónica. Lo mismo se observa en los siguientes ejemplos, que pueden servir de útil práctica:

You can **see** them || I was in **London** || They **enjoyed** it || She **expected** it || He could have **avoided** it || It was a **miracle** || My **apologies** || But there were **plenty** of them || You're **impossible** || It was an **accident**

También se encuentran contextos de varias sílabas tónicas seguidas. Veamos algunos casos. || **Why not** || muestra dos acentos, teniendo las dos sílabas la misma duración. Lo mismo sucede en || **Why not go** ||, tres sílabas acentuadas y seguidas. En || **Why not take it** || nos encontramos con una variante asimilable a casos ya considerados. Las dos sílabas de || **take it** || se llevan la misma duración que **why**, por lo que la realización de cada una de ellas requiere la mitad del tiempo de **why** y **not**, de forma parecida a como sucedía en || **nine** || y || **ninety** || (O'Connor, 1987: 96).

En || **That's quite pleasant** || se nos presenta un contexto similar. Las dos sílabas de *pleasant* vienen a durar lo mismo que la única de **that's** o **quite**, por lo que cada una de ellas se realizan en la mitad de tiempo. Lo mismo puede decirse de **eldest** en el contexto || **John's eldest son** ||.

En la frase || **Both** of them **left** **early** ||, las tres sílabas de || **both** of them || y las dos de || **early** || se dicen en el mismo tiempo que la única de **left**. Cada una de las tres partes de la frase constituye un grupo acentual y se ajustan a la siguiente regla básica del ritmo inglés: cada grupo acentual dentro de un contexto de varias palabras requiere en su realización la misma cantidad de tiempo. Esto puede ilustrarse marcando el ritmo con la mano sobre la mesa o chocando las palmas de la mano, cosa que recomiendan casi todos los autores. Cada golpe coincidirá con una sílaba tónica y transcurrirá el mismo tiempo exactamente entre los distintos golpes, con lo que cada grupo acentual a que antes nos referíamos se lleva la misma duración que los otros en ese grupo de palabras, y cada una de las sílabas en el grupo acentual se produce en la misma cantidad de tiempo que las otras en ese grupo acentual.

Pongamos punto final a la fundamentación teórica de este estudio alejándonos un poco de tecnicismos prosódicos e insistiendo en los resultados positivos que el trabajo de las rimas en Primaria puede producir. Y no sólo en la práctica del ritmo del discurso hablado. Estamos de acuerdo con P. Ur cuando, refiriéndose a la construcción del significado a través de la asociación de palabras, atribuye un papel relevante a la asociación de rimas en niños y jóvenes. Dice exactamente:

It is interesting that an association through rhyme (sad - bad) can be just as effective as an aid to memory as one through meaning (mum - dad), though of course this varies from learner to learner (P. Ur, 1986: 67).

Hay pues otros resultados positivos, como es el estímulo de la memoria, que pueden derivarse del empleo de las rimas en las aulas de inglés de Primaria, aparte de los que repercuten en una correcta expresión oral, que son los que aquí nos interesan.

3. Pautas de explotación de rimas

3.1. *Principios generales*

Los buenos tratados y libros de texto sobre la práctica de la pronunciación de la lengua inglesa vienen acompañados de material sonoro que, si siempre es útil, tratándose del estudio y aprendizaje del ritmo, se hace absolutamente necesario. Un buen ejemplo de lo que decimos, dentro de una oferta editorial cada vez más amplia, puede ser el libro de W. D. Shealer y R. W. Markley (1991), con prácticos consejos, poca teoría y mucha práctica.

Parece conveniente revisar los conceptos más básicos. Más que en los fonemas aislados, nuestro estudio comenzaría asegurando la correcta pronunciación de palabras de más de una sílaba, es decir, hay que fijar el acento de palabra: *letter, writing, father, radio, table, about, today, tomorrow, etc.*, lo que nos llevará a marcar la diferencia notabilísima, cualitativa y cuantitativamente hablando, entre sílabas átonas y tónicas.

Antes de pasar al acento de frase, será conveniente también marcar la diferencia entre las palabras de contenido (nombres, verbos, adjetivos y adverbios), que son las que aportan la mayor carga semántica, y las funcionales, que son las que establecen las relaciones gramaticales predominantemente (preposiciones, pronombres, auxiliares, artículos y conectores), y relacionadas con estas últimas, las formas débiles (*weak forms*), tan fundamentales para la buena comprensión y producción de enunciados.

No es necesario alargarse en explicaciones sobre estos puntos, y menos con alumnos de Primaria, pero sí será conveniente que los niños lleguen a discriminar entre los dos tipos de palabras que componen las frases. Para fijar en la práctica la diferencia, basta con unos ejercicios en que el alumno señalará sobre frases escritas dónde pone mayor énfasis la voz en el material grabado: *The **book** is on the table. The **boy** is **playing** football, etc.* El ejercicio puede consistir en subrayar las sílabas con mayor carga acentual o introducir tildes provisionales, si se considera más práctico. Con esto trabajamos el acento de frase, que será el que nos marque el ritmo natural del discurso oral.

En la práctica del ritmo habrá que cuidar también la entonación de los enunciados. Ello se conseguirá con la repetición de cadenas de distintos enunciados con un mismo patrón acentual y, por lo tanto, con el mismo ritmo, así como de entonación. Siempre hay ejercicios sencillos, incluso para alumnos de Primaria, cuya repetición ayudará a que su estructura acentual quede fijada. He aquí dos ejemplos:

*I'm **tired** of **writing*** (puede repetirse indefinidamente introduciendo conceptos como *run, work, look, play, etc*)

*I'll **buy** a **coat*** (como variantes: *radio, bike, sweater, video game, a pair of running shoes*).

Las rimas pueden cumplir varios objetivos, en lo que a este trabajo se refiere: sirven para practicar el ritmo del inglés oral, proporcionan a los niños gusto por la actividad de recitado, si se realiza en sus debidas proporciones y oportunidad, y añaden un sentido de seguridad no desdeñable en el aprendizaje.

Las rimas y los recitados rítmicos (*chants*) consiguen su objetivo en el aprendizaje sobre todo en la recitación con buen ritmo por los alumnos, y en su acom-

pañamiento de acción, si es el caso. Su presentación y práctica puede hacerse como sigue:

- El profesor recita la rima y acompaña la acción, más de una vez, si es necesario.
- Comprueba si los alumnos entienden su significado. Dependiendo del tipo de rima, el significado será más realista o más absurdo, teniendo en su caso, obviamente, una consideración diferente.
- Practica el recitado con toda la clase cuidando el ritmo y atendiendo a problemas de pronunciación.
- Hace que los alumnos acompañen la acción, tratando de conseguir que ésta coincida con las palabras.

Pueden añadirse técnicas que aporten variedad en el aprendizaje, a la vez que un punto de reto a la práctica en cuestión. Por ejemplo: se copia la rima en la pizarra y se va borrando palabras, según convenga, que pueden sustituirse con dibujos, hasta que la sustitución llegue a todas las palabras con carga semántica y la rima se recite correctamente y acompañada de su acción.

3.2. *Algunos ejemplos*

Nos van a servir como modelo dos ejemplos adaptados de S. Phillips (1993). El primero es una rima de acción que requiere acompañamiento de palmas por parte de los alumnos. Éstos pueden ser de los niveles más elementales de Primaria. Señalamos las sílabas tónicas en negrita para facilitar el ritmo:

A **sailor** went to **sea**, **sea**, **sea**
To **see** what **he** could **see**, **see**, **see**,
But **all** that **he** could **see**, **see**, **see**
Was the **bottom** of the **deep** blue **sea**, **sea**, **sea**.

Estos cuatro versos nos ofrecen un sencillo y claro ejemplo de cómo se produce el ritmo en el discurso hablado en inglés según su tendencia natural, bien que un poco alterada aquí. Se mantiene en todos los versos el mismo número de sílabas tónicas (*beats*), con independencia del número de átonas que puedan mediar. No es necesario insistir en el hecho de diferenciar claramente el mayor impulso de las sílabas acentuadas sobre las átonas, así como su mayor duración, ya que al acompañar el recitado con las palmas, el ritmo surge espontáneo. Sí que

habrá que resaltar la cortísima duración de las sílabas átonas en el verso cuarto del ejemplo, para que el ritmo se mantenga inalterable.

Las canciones, los recitados rítmicos (*jazz chants*) y las rimas son de suma utilidad «to teach children the sounds and rhythm of English, to reinforce structures and vocabulary, or as Total Physical Response activities —but above all to have fun» (S. Phillips, 1993: 100). El saber que los niños se divierten mientras recitan la rima, y mucho más si el recitado se acompaña de acción y movimiento, garantiza el éxito de la actividad.

La acción para acompañar la rima puede organizarse de diversas maneras. Aquí sugerimos la siguiente: Los niños puestos en pie y dándose frente por parejas, chocan las palmas al ritmo marcado por las sílabas tónicas. Para fijar bien el ritmo, primero se puede hacer coincidir las tónicas con el chocar de las propias palmas, para, una vez asegurado aquél, interaccionar con el compañero según el siguiente orden:

- 1ª palmada: con las propias manos
- 2ª palmada: con la palma derecha del compañero
- 3ª palmada: con las propias manos
- 4ª palmada: con la palma izquierda del compañero
- 5ª palmada: con las propias manos

Puede fomentarse la creatividad de los propios alumnos, en la medida de lo posible, añadiendo rimas más sencillas que cumplan con los requisitos imprescindibles, es decir, que tengan el mismo número de tónicas (*beats*), que sean pareados y se dé la repetición de la última palabra de cada verso tres veces. Por ejemplo:

My brother went to play, play, play
With his friends one day, day, day.
They all went to the park, park, park,
And stayed there until dark, dark, dark.

El segundo ejemplo lleva por título *The Train* y es un chant que se ajusta perfectamente para imitar el ritmo de un tren antiguo que primero va lento, gana velocidad después y acaba introduciéndose en un túnel haciendo sonar el silbato:

Coffee, Coffee,
Milk and sugar, milk and sugar,
Strawb'ries and cream, Strawb'ries and cream,

**Choc'late cake and Choc'late biscuit,
Choc'late cake and Choc'late biscuit,
Fish and chips,
Fish and chips,
SOUP
S-O-U-P...**

Los niños sabrán muy bien cómo alargar el sonido sibilante del final del recitado para que se acerque al silbato del tren entrando en el túnel.

Bibliografía

- AA.VV. (1981): *COLLINS English Nursery Rhymes for Young Learners*, London, Collins.
- AA.VV. (1998): *The New Encyclopaedia Britannica*. (15th ed.), Chicago.
- ABERCROMBIE, D. (1964): «Syllable quantity and enclitics in English». En *In Honour of Daniel Jones*. ABERCROMBIE et al., London, Longman.
- ALCARAZ, E. y MOODY, B. (1984): *Fonética inglesa para españoles*. (Nueva edición), Alcoy (Alicante), Editorial Marfil.
- AVERY, P. and EHRLICH, S. (1992): *Teaching American English Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press.
- BAKER, A. (1981): *Ship or Sheep?* (An intermediate pronunciation course), Cambridge, Cambridge University Press.
- BAKER, A. (1982): *Tree or Three?* (An elementary pronunciation course), Cambridge, Cambridge University Press.
- BAKER, A. (1982): *Introducing English Pronunciation*. (A teacher's guide to *Tree or Three?* and to *Ship or Sheep?*), Cambridge, Cambridge University Press.
- BAKER, A. and GOLDSTEIN, S. (1990): *Pronunciation Pairs* (An introductory course for students of English), Cambridge, Cambridge University Press.
- BARING-GOULD, W.S. and C. (1962): *The Annotated Mother Goose: Nursery rhymes old and new, arranged and explained*. (Illustrated by various artists), New York, Clarkson N. Potter.
- BECK, I. and KING, K. (1985): *Oranges and Lemons: Singing and Dancing Games*, Oxford, Oxford University Press.
- BESTARD, J. (1984): *La enseñanza del inglés a los niños*, Madrid, Edi-6.
- BESTARD, J. (1996): «Games and songs in teaching English». En *A Handbook for TEFL* McLaren, N. and Madrid, D. (eds.), 395-419. Alcoy (Alicante), Marfil.
- BOWLER, B. and CUNNINGHAM, S. (1991): *Headway. Upper-Intermediate Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press.

- BOWEN, T. and MARKS, J. (1992): *The Pronunciation Book*, London, Pilgrims-Longman.
- BRAZIL, D. et al. (1980): *Discourse Intonation and Language Teaching*, London, Longman.
- BREWSTER, J. et al. (1991): *The Primary English Teacher's Guide*, London, Penguin.
- BRIGGS, R. (1966): *The Mother Goose Treasure*, London, Hamish Hamilton.
- BROWN, A. (ed.) (1992), *Approaches to Pronunciation Teaching*, London, Modern English publications / the British Council.
- BROWN, M. (1987): *Hand Rhymes*, London, Collins.
- BRYANT, B.E. et al. (1989): «Nursery rhymes, phonological skills and reading», *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- CRONIN, J. (1996): «Pointers on teaching English Stress Patterns», *The Language Teacher*, 19/6, 16-17.
- CRUTTENDEN, A. (1986): *Intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DAKIN, J. (1996): *Songs and Rhymes for the Teaching of English* (21st ed.), London, Longman.
- DALTON, C. and SEIDLEHOVER, B. (1994): *Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press.
- FABER, D. (1986): «Teaching the Rhythms of English, a new theoretical base», *IRAL*, 24, 205-216.
- ELLIS, G. and BREWSTER, J. (1991): *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, London, Penguin.
- FINCH, D. and ORTIZ, H. (1982): *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*, London, Heinemann.
- GIMSON, A.C. (1989): *An Introduction to the Pronunciation of English*, (4th ed., revised by S. Ramsaran), London, Edward Arnold.
- GRAHAM, C. (1978): *Jazz Chants for Children*, New York, Oxford University Press.
- GRAHAM, C. (1992): *Singing, Chanting, Telling Tales*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall Regents.
- HALLIDAY, M.A.K. (1967): *Intonation and Grammar in British English*, The Hague, Mouton.
- HAYCRAFT, B. (1971): *The Teaching of Pronunciation*, London, Longman.
- HESTER, H. (1983): *Stories in the Multilingual Primary Classroom*, London, Harcourt Brace Jovanovich.
- HEWINGS, M. (1993): *Pronunciation Tasks*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HOGG, R. and McCULY, C.B. (1987): *Metrical Phonology*. (A coursebook), Cambridge, Cambridge University Press.
- HOOKE, R. and ROWELL, J. (1982): *A Handbook of English Pronunciation*, London, E. Arnold.
- IMBERT, H. and RIXON, S. (1994): *Green Light: Songs for English*. (Resource book), London, Macmillan.

- JEAN, G. (1989): *A' lécole de la poésie*, Paris, Édition Retz. (Versión castellana de A. Garra-lón y F. Lapuente. (1996): *La poesía en la escuela*, Madrid, Ediciones de la torre).
- JONES, D. (1997): *English Pronouncing Dictionary*. (15th ed., by P. Roach & J. Hartman), Cambridge, Cambridge University Press.
- KENWORTHY, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*, London, Longman.
- KNOWLES, G. (1987): *Patterns of Spoken English*, London, Longman.
- KREIDLER, C.W. (1989): *The Pronunciation of English. A Course Book in Phonology*, Oxford, Blackwell.
- LAROY, C. (1995): *Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press.
- MARTÍN URIZ, A. y SILES, J. (1984): *La pronunciación del inglés para hispanohablantes*. Madrid, Edi 6.
- MORTIMER, C. (1975): *Sound right!*, London, Longman.
- MORTIMER, C. (1985): *Elements of Pronunciation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MOTHER GOOSE. (Ilust. Arthur Rackham), (1994): Ware, Hert., Wordsworth classics.
- O'CONNOR, J.D. (1987): *Better English Pronunciation*. (New ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
- PAUL, D. (1996): *Songs and Games for Children*, Oxford, Heinemann.
- PHILLIPS, S. (1993): *Young Learners*, Oxford, Oxford University Press.
- ROACH, P. (1991): *English Phonetics and Phonology. A Practical Course*. (2nd ed.), Cam-bridge, Cambridge University Press.
- ROACH, P. (1992): *Introducing Phonetics*, London, Penguin.
- SERIES of *Ladybird Books of Nursery Rhymes*, Loughborough, Ladybird Books Ltd.
- SHEELER, W.D. and MARKLEY, R.W. (1991): *Sounds and Rhythm: A Pronunciation Cour-se*, (2nd ed.), Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall Regent.
- TAYLOR, L. (1993): *Pronunciation in Action*, New York, Prentice Hall.
- UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching*. (Practice and theory), Cambridge, Cam-bridge University Press.
- VON SCHON, C.V. (1987): «The question of pronunciation», *English Teaching Forum*, 25/4, 22-27.
- WHITE, T. (1969): *Visual Poetry for Creative Interpretation*, Norwich, Fletcher and Son.
- WILSON, K. (1993): *First Light: Songs for English*, London, Macmillan.
- WONG, R. (1987): *Teaching Pronunciation*. (Focus on English rhythm and intonation), Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall International.
- WONG, R. (1993): «Pronunciation myths and facts», *English Teaching Forum*, 31/4, 45-46.
- YULE, G. et al. (1987): «Paying attention to pronunciation: the role of selfmonitoring in perception», *TESOL Quarterly*, 21/4, 765-768.