

Poesía y fonología: el uso discursivo de formas débiles y fuertes del inglés

Mariana Palmieri
Libertad Ruiz Arcodia

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos dar cuenta de la importancia de la enseñanza de la pronunciación como parte integral del desarrollo de la competencia comunicativa. En tanto y en cuanto podamos aprehender y trasladar a la práctica la concepción de que la pronunciación no es un fin en sí mismo sino un medio para negociar significados en el discurso (Dalton y Seidlhofer, 1994), podemos pensar la incidencia de lo micro en lo macro: del fonema en el discurso. Es por ello que nuestra práctica docente se centra en el compromiso de continuar desarrollando en nuestros alumnos sus competencias comunicativas entendidas como la capacidad del hablante de vehicular sus significados (Savignon, 2007). Entendemos que una secuencia didáctica basada en la Teoría del registro y del género (Eggins y Martin, 2000) promueve e integra el desarrollo de competencias comunicativas en el aula: competencias sociolingüísticas, estratégicas y discursivas (Canale, 1983) y nos direcciona a nuestro objetivo último de formar comunicadores competentes en la lengua extranjera.

Como suele ser el caso de hablantes nativos del español, éstos tienen una tendencia a sobre acentuar cada parte de un mensaje dada la importancia que se le da a la sílaba en su lengua materna (García Jurando y Arenas 2005). Sumado a esto, también debemos tener en cuenta la selección espontánea, y no siempre feliz, que hacen los alumnos con relación al sistema de prominencia, entendido éste como la instancia de selección comunicativa para un mensaje en la oralidad (Brazil 1997). Es por ello que la tarea a realizar necesita establecer nuevas estrategias para minimizar la interferencia de la lengua materna en el ritmo del inglés y así lograr una mayor inteligibilidad.

De la teoría a la práctica

¿De qué manera entonces podemos enriquecer la práctica de las formas débiles para una interacción más significativa y así facilitar la transferencia a un uso natural y espontáneo en la comunicación? Al hacer una revisión del material que está disponible en el mercado editorial para el tema en cuestión, nos encontramos con ejercicios y tareas centrados en la repetición de ciertos ejemplos y patrones al nivel de la oración o con diálogos cortos en contextos lingüísticos poco esclarecedores. Con relación a este tipo de tareas, Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) sostienen que, mientras estos ejercicios funcionan limitadamente para propósitos de repetición y corrección, se alejan de prácticas comunicativas de enseñanza. El material se presenta como algo artificial y poco motivador. Mientras el foco siga siendo la frase o la oración, se establecerá muy poca transferencia de la práctica sistemática a la producción espontánea del habla.

Por lo expuesto, decidimos trabajar con poesía desde la Teoría del registro y el género (Eggin y Martin, 2000), una perspectiva

que nos invita a un análisis de la lengua en uso que ilustra el accionar de hablantes que utilizan el lenguaje para la concreción de propósitos y acciones en un contexto social determinado.

Utilizando una selección de poemas, esta secuencia didáctica se propone acercar a los alumnos tanto al ritmo propio del idioma inglés como a un uso natural de las formas débiles y fuertes. Desde esta visión discursiva de la práctica de la fonética (Mac Carthy y Carter 1994), encontramos en la poesía un uso natural y espontáneo de las formas débiles de la lengua inglesa en un texto que opera socio-culturalmente. La escuela de Sydney define el concepto de género como una actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura (Martin, 1992). Aparece entonces la dimensión interactiva y dinámica del lenguaje: la selección de las formas fuertes o débiles no es interna del sistema sino motivada por el contexto de uso, en nuestro caso, el poema, y que tiene el propósito de transmitir sentido y emoción a quien lo escuche, es decir, a un interlocutor válido, a una audiencia.

Para acercarnos al ritmo del inglés, vamos a tomar como punto de partida el modelo de la pirámide prosódica propuesto por Gilbert (2008). En el mismo, la autora destaca que la comunicación en inglés está organizada a través de señales musicales: ritmo y melodía. A la combinación de estas dos señales la denominará prosodia ya que tanto el ritmo como la entonación (melodía) se encuentran íntimamente ligados para fines didácticos. El concepto que vamos a tomar en particular de esta autora es el de ritmo y melodía como señales en el camino para ayudar al oyente a seguir significativamente las intenciones del hablante. Estas señales comunican dónde está el énfasis y hacen clara la relación entre las ideas. De este modo, los oyentes podrán rápidamente identificar

la conexión entre ellas y comprender el significado del hablante.

Nuestro primer paso será guiar a los alumnos hacia la detección de cuáles son aquellas palabras que nos conducen a comprender un mensaje. Para ello el principio básico que se va a poner en juego al seleccionar una palabra será el contraste. Cuando este juego de contrastes es utilizado de forma apropiada, la información significativa se presenta en el foco del mensaje y la subsidiaria se diluye en el fondo. Para despertar la intuición de los alumnos en este juego de énfasis de significado, es de gran ayuda contraponer los ítems léxicos a los gramaticales. Esta simple categorización, en particular para el inglés, pone en evidencia que por lo general los sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios señalan el foco del mensaje mientras que los pronombres, preposiciones, artículos, verbos auxiliares, conjunciones, el verbo “ser/estar” se reducen o debilitan fonológicamente en el fondo. Esta primera aproximación ayuda a identificar el contraste entre foco y fondo, a entender cómo funciona el sistema al tiempo que mejora la capacidad de escucha. Para nuestros alumnos, el desafío se presenta en la posibilidad de aprender a reducir estos ítems gramaticales para que ellos también puedan explotar el sistema de contraste en sus mensajes con las mismas señales prosódicas de la lengua extranjera. En otras palabras, la selección contrastiva entre foco y fondo y las formas débiles son figuras inseparables cuando consideramos la estructura informativa de un mensaje. Cabe señalar que las formas débiles son la consecuencia lógica de cómo el inglés trata a las sílabas no acentuadas en el discurso, es decir, la manera en la que las formas débiles interactúan con el ritmo del inglés.

Será el ritmo inherente a cada poema el que nos guíe en la búsqueda de sentido; también será el ritmo el que invite a los alumnos a indagar, comprender y tomar conciencia sobre cómo las

formas débiles y fuertes funcionan discursivamente. Siguiendo a Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), el uso de poesía en la clase de fonética prueba ser muy efectivo para demostrar el ritmo natural del inglés y proveer a los alumnos de una práctica auténtica sobre cómo funciona su prosodia.

De la práctica a la producción

A continuación, describiremos la secuencia didáctica desarrollada durante los ciclos lectivos 2014 y 2015 en la FaHCE con alumnos que se encontraban cursando la materia Fonética Inglesa 1 por segunda vez. Si bien en muchos casos decían que las razones por las cuales se encontraban en esa situación eran falencias en su producción oral del inglés a nivel segmental, se podía observar que cualquier mejora en este nivel se veía opacada si no estaba siendo acompañada por un trabajo global que apuntara al desarrollo de competencias comunicativas.

1. Se seleccionaron cinco poemas (Anexo 1) relacionados todos al tema de la niñez. Cada poema exploraba diferentes aspectos y problemáticas en la vida de un niño. Asimismo, los poemas diferían en origen, longitud, rima y estructura métrica.

2. Luego, los poemas fueron ordenados según su longitud (de más cortos a más largos) y su complejidad lingüística. Curiosamente, así además quedaron organizados en sus temáticas: de problemáticas más simples a más complejas.

3. Se les pidió a los alumnos que leyeran en voz alta el poema número 1 *Humpty Dumpty*, cuya métrica es regular, y cuya rima es claramente musical. Se les pidió, además, que mientras lo hacían marcaran el ritmo con golpes suaves. Se hizo particular hincapié en que, desde la intuición, lo leyeran de la manera más natural posible. El ejercicio les resultó relativamente fácil luego de leerlo dos

o tres veces. En la búsqueda de un ritmo más natural, fue inevitable reparar en el hecho de que sin importar la cantidad de sílabas, el ritmo ha de (intentar) sostenerse. Fue así como se introdujo la noción de formas débiles ligada al ritmo, y su conexión directa con la función lingüística que realiza sobre el discurso: los procesos que intervienen en la reducción de estas formas se conjugan para salvaguardar el sentido.

4. Luego, se les presentó el poema número 2 *Magical Eraser*, cuya principal característica es que está escrito en verso libre. Si bien este poema es apenas más largo que el anterior, al ser en verso libre los alumnos lo encontraron notablemente más desafiante. Se encontraron con la necesidad de tomar decisiones conscientes con respecto a dónde colocar el pulso del poema; debiendo así decidir dónde poner el foco. En particular en este poema aparece el pronombre “her” como parte del foco. A través de este ejemplo se introdujo la noción de formas fuertes de estos ítems gramaticales generados por su función discursiva. En otras palabras, el mensaje motiva la elección de los mismos como foco ya sea por énfasis, contraste o elipsis.

5. Con esta noción del uso de las formas fuertes y débiles en el discurso, se prosiguió a trabajar con el poema número 3 *Small Boy*. En esta ocasión, se les pidió que decidieran qué palabras llevan el foco del texto y qué realización fonética deberían tener aquellas que forman parte del fondo. Una vez que las decisiones necesarias en cuanto al ritmo y sentido fueron acordadas, se les pidió a los alumnos que practicaran la lectura del poema en voz alta para luego hacer una grabación del mismo. Finalmente, en parejas compararon sus versiones con un modelo de lectura del mismo, analizando las diferencias y coincidencias, y justificando sus selecciones. Esta tarea dio lugar a la toma de nota en el pizarrón

y trabajo más sistemático sobre las formas débiles y fuertes, ya que a medida que se desarrollaba la actividad fueron surgiendo diferentes dudas y consultas.

6. Luego, los alumnos se centraron en el poema número 4 *No problem*. La dinámica particular con este poema (y en paralelo con la propuesta del poema anterior) se dio a partir del uso de non-standard English. El poeta Benjamin Zephaniah toma licencias lingüísticas que los alumnos debieron “descifrar” para lograr una lectura significativa. Estas licencias se manifiestan en selecciones lexicales que conllevan su correlato en su realización fonética. En una puesta en común se discutieron posibles lecturas en voz alta y se concluyó la tarea escuchando al propio poeta recitar su poema. Una vez más se analizaron las diferencias entre las versiones.

7. Por último, los alumnos se enfocaron en el poema número 5 *Boys will be boys*. Se les pidió trabajar como lo veníamos haciendo en los poemas anteriores pero con una variante. En primer lugar decidir foco y fondo, evaluar posibilidades, analizar, practicar la lectura en voz alta para finalmente grabar la lectura de este poema que, en su propia naturaleza, invita a una lectura más histriónica, más dramática. Se observó que cuanto más se centraban en la búsqueda de sentido y en el potencial “actoral” del poema, más natural resultaba el ritmo de la lectura en voz alta y se volvía más significativa. Los resultados de esta lectura en voz alta fueron realmente provechosos. Los alumnos lograron percibir el progreso de una primera lectura experimental en voz alta hasta la lectura final realizada como resultado de la aplicación de sus conocimientos y no meramente de su poder de imitación o repetición.

A lo largo de toda la secuencia, dividida en dos o tres encuentros según los tiempos de los diferentes grupos, se trabajaron los

poemas con variedad de técnicas y en algunos casos también se trataron diferentes aspectos fonológicos. Por ejemplo, en algunos casos el poema fue presentado en transcripción fonética, en otros, los alumnos tuvieron que transcribirlo. Así también se buscaron instancias de procesos en el habla. Por otra parte, se invitó a los alumnos a indagar sobre varios aspectos lingüísticos y discursivos, como la selección de vocabulario por parte del autor, o sus decisiones con respecto al lenguaje altamente connotado. En todo momento se propició el debate sobre la temática o problemática propuesta por cada poema.

Observaciones y reflexiones

Una de las primeras observaciones que surge de esta secuencia es la incorporación explícita de la dimensión discursiva en el desarrollo de la producción y comprensión de los discursos orales. En esta secuencia en particular, los poemas se trabajaron para su lectura en voz alta. Nuestros alumnos debieron ser capaces de aproximarse a la estructura rítmica del inglés y producir formas fuertes y débiles de manera natural y espontánea cuando leían los poemas. Sabemos que la ausencia de estas formas provocaría un exceso de sílabas acentuadas poco natural y haría dificultoso el acceso al sentido del poema, a su significado.

A través de la ilustración con modelos reales de habla, como son los mismos poetas recitando sus textos, combinado con la interacción entre los alumnos, el docente y el material, se promueve la apropiación y producción de contenidos. Efectivamente, el alumno descubre la importancia de la adquisición de las formas débiles y fuertes y su impacto en el ritmo del inglés. Asimismo, se fomenta que los alumnos conozcan y usen dos o más patrones cualitativos y cuantitativos de realización de las formas débiles,

además de comprender y describir los procesos fonológicos que involucran la producción. Con este marco, esperamos haber logrado un espacio de práctica y adquisición para ser trasladado, en principio, al discurso oral y a posteriori a los ámbitos de práctica y desarrollo profesional.

Las tareas propuestas tendieron a la solución de problemas, para lo cual el alumno en forma integrada debió recurrir a sus conocimientos teóricos sobre el tema, a sus lecturas, y a desafiar niveles de complejidad en la oralidad para la resolución de los mismos, como lo fue la lectura en voz alta de los textos. Es de vital importancia en un curso de pronunciación explicar e ilustrar la función del ritmo del inglés ya que los patrones rítmicos del lenguaje no son un aditamento extra, que se le suma a la secuencia de consonantes y vocales, sino que estos patrones son la guía, las “señales sonoras” de la estructura informativa de los discursos orales (Brown, 1996).

Creemos que secuencias como la que hemos escrito pueden habilitar a nuestros alumnos a convertirse en hablantes competentes del inglés. Como oyentes, los alumnos que acceden al ritmo del inglés son capaces de determinar el foco de un discurso oral; y como hablantes, son capaces de seleccionar significativamente los componentes de su mensaje.

Es así como el trabajo conjunto de docentes y alumnos promueve el desarrollo de la pronunciación como un fin para negociar significado.

Referencias bibliográficas

- Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. (1996). *Listening to Spoken English*. England: Longman Group Limited.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C., Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation – A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Eggs, S. y Martín, J. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335–371). Barcelona: Gedisa.
- García Jurado, M. A. y Arenas, M. (2005). *La fonética del español. Análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires: Quórum/UMSA.
- Gilbert, J. (2008). *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish>
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- McCarthy, M. y Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220.

Anexo: Poemas

Poema número 1

Humpty Dumpty

(anonymous nursery rhyme): poema popular corto del estilo que los niños aprenden en su niñez temprana.

Humpty Dumpty sat on a wall
Humpty Dumpty had a great fall
All the king's horses and all the king's men
Couldn't put Humpty together again

Poema número 2

Magical Eraser, de Shel Silverstein: poema corto en verso libre;
poema infantil que bien podría haber escrito un niño.

She wouldn't believe
This pencil has
A magical eraser.
She said I was a silly moo,
She said I was a liar too,
She dared me prove that it was true,
And so what could I do? –
I erased her!

Poema número 3

Small boy, de Norman MacCraig: poema sobre crecer y dejar de
ser un niño.

He picked up a pebble
and threw it in the sea...
and another, and another.
He couldn't stop.
He wasn't trying to fill the sea.
He wasn't trying to empty the beach.
He was just throwing away,
nothing else but.
Like a kitten playing
he was practising for the future
when there'll be so many things

he'll want to throw away
if only his fingers will unclench
and let them go.

Poema número 4

No problem, de Benjamin Zephaniah: poema que explora el tema del “bullying” y la discriminación en la niñez y pre-adolescencia.

I am not de problem
But I bare the brunt
Of silly playground taunts
An racist stunts,
I am not de problem
I am a born academic
But dey got me on de run
Now I am branded athletic,
I am not de problem
If you give I a chance
I can teach yu of Timbuktu
I can do more dan dance,
I am not de problem
I greet yu wid a smile
Yu put me in a pigeon hole
But I am versatile.
These conditions may affect me
As I get older,
An I am positively sure
I have no chips on me shoulders,
Black is no de problem
Mother country get it right,
An juss fe de record,
Sum of me best friends are white.

Poema número 5

Boys will be boys, de Leon Rosselson: poema sobre la estereotipación en la crianza de los niños/niñas según su género.

Look at little Peter, isn't he a terror?
Shooting all the neighbors with his cowboy gun
Screaming like a jet plane, always throwing something
I just can't control him. Trouble? - he's the one.
Ah... but boys will be boys, it's a fact of human nature
And girls will grow up to be mothers
Look at little Janie, doesn't she look pretty?
Playing with her dolly, proper little mum
Never being dirty, never being noisy
Don't touch your sister Peter, now look what you've done
Ah but boys will be boys, it's a fact of human nature
And girls will grow up to be mothers
Now, what's come over Janie?, Janie's turning nasty
Left hook to the body, right hook to the eye
Vicious little hussy!. Now Peter's started bawling
What a bloody sissy! who said you could cry?
Because boys must be boys, it's a fact of human nature
And girls must grow up to be mothers
Now the world's gone topsy turvy. Janie wants a football
And Peter just seems happy pushing prams along
It makes you feel so guilty! Kids are such a worry
Doctor, doctor, tell me, where did we go wrong?
Because boys must be boys, it's a fact of human nature
And girls must grow up to be mothers