

Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones

ANTONIO HIDALGO NAVARRO
Dpto. de Filología Española. Universitat de València
antonio.hidalgo@uv.es

Resumen: Es un lugar común entre los especialistas en la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras que el componente entonativo de una lengua es uno de los aspectos más interiorizado de sus hablantes, por cuanto su comprensión y aprendizaje por parte de alumnos no nativos representa un problema y suele generar interferencias de sobra conocidas; un caso paradigmático es la tendencia de los aprendices a equiparar los patrones melódicos de su lengua materna con los de lengua meta, provocando en muchos casos malentendidos, unas veces «curiosos», pero otras ciertamente peligrosos para la recta comprensión del que habla por el que escucha, especialmente si este último es un interlocutor nativo.

La superación de tales interferencias representa uno más de los numerosos desafíos que afronta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la entonación de una lengua extranjera y, por supuesto, el caso del español no escapa a esta situación. En este trabajo, pues, se plantea un estado de la cuestión relativo al tema propuesto y, al tiempo, se propone como alternativa de trabajo una incorporación pautada del componente entonativo en la enseñanza de E/LE que, a partir del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, integre las acciones metodológicas habitualmente aplicadas con un enfoque comunicativo que asuma la enseñanza y aprendizaje de la entonación conversacional. En todo caso, la nuestra debe ser entendida como una aportación más que trata de contribuir a aclarar el problema.

Palabras clave: E/LE, entonación, didáctica de la entonación, Plan Curricular, conversación coloquial

Teaching intonation in E/LE: problems, challenges and solutions

Abstract: It is a commonplace among specialists in teaching foreign languages that the intonation component of language is one of the most internalized aspects among its speakers, because their comprehension and learning by non-native students a problem and often leads to interference leftover known; a paradigmatic case is the tendency of students to equate melodic patterns of their native language with the target language, often causing misunderstandings, sometimes «curious», but others certainly dangerous to the correct understanding of the speaker by which listen, especially if this is a native speaker.

Overcoming such interference is one more of the many challenges facing the teaching-learning intonation of a foreign language and, of course, the Spanish case is no exception to this. In this paper, therefore, a state of affairs concerning the proposed topic is presented and at the same time, is proposed as an alternative to working for a timely incorporation of intonation component in teaching of Spanish Foreign Language that, from the *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, integrates methodological actions usually applied with a more communicative approach that acknowledges the teaching and study of conversational intonation. In any case, this should be seen as a further contribution among others, to try to help clarify the problem.

Keywords: Spanish Foreign Language, intonation, didactic intonation, Curricular Plan of the Institut Cervantes, colloquial conversation.

1. ¿Qué es la entonación?

1.1. Su definición

«Pronunciar» una lengua no es solo vocalizar sonidos: es una habilidad global que incluye:

- articulación de elementos *segmentales* (sonidos)
- articulación de elementos *suprasegmentales* (componente prosódico de la lengua)
- articulación de elementos *paralingüísticos* (aspectos vocales sujetos a un bajo grado de codificación «lingüística»: una tos de advertencia con movimiento melódico ascendente-descendente del tipo «ejem↑ejem↓»)

En definitiva, la *entonación* se asocia a las fluctuaciones de la *frecuencia fundamental* (F0) a lo largo de un enunciado, las cuales permiten la configuración de la *curva melódica* que se define, así, como sucesión de valores ascendentes o descendentes de F0, con sus interpretaciones semánticas asociadas. El término *entonación* aglutina, pues, los conceptos de *curva melódica* y de F0, mientras que el término *prosodia* supera conceptualmente al de *entonación*, y agrupa otros fenómenos suprasegmentales como el *acento* y la *duración*. Este trabajo se ceñirá en cualquier caso al concepto «entonación» exclusivamente.

A partir del enunciado *Puede ser muy dura*, podemos entender mejor los conceptos de *F0*, *curva melódica* y *entonación*, que vemos glosados en los comentarios insertos en el gráfico 1:

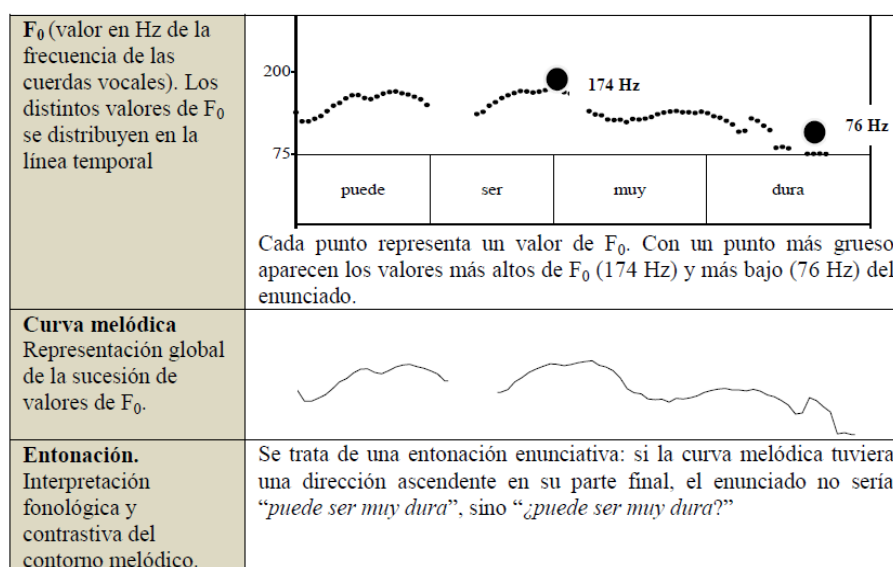


Gráfico 1: conceptos de F0, curva melódica y entonación

1.2. Su complejidad

Los elementos prosódicos ofrecen instrumentos para hacernos entender cabalmente y juegan un papel esencial en:

- la organización de la *sintaxis* y el discurso: marcan al oyente cuándo debe prestar atención (información importante, énfasis acentual), cuándo la

información es menos relevante (paréntesis entonativo, con tonos graves), las inferencias contextuales (entonación suspendida), etc.

- la interpretación *semántica* de los enunciados: una misma emisión puede tener diferentes valores comunicativos en función de la entonación empleada (aseveración: descenso final; interrogación: ascenso final)

- la interpretación *pragmática* de los enunciados: para la expresión de *cortesía* se prefieren, por ejemplo tonos agudos, una velocidad de habla lenta, alargamientos vocálicos, mientras que para la *descortesía* se usan más bien tonos graves, rapidez elocutiva, sílabas abreviadas y cortantes...

- la organización *interactivo-dialógica*: marcan el final de los turnos, regulan la alternancia de los turnos, las intervenciones de paso, la lucha por el turno de habla, etc.

Su estudio y descripción resultan, en fin, complejos porque lo prosódico funciona a lo largo de todo el sistema comunicativo, y en numerosos niveles: ¿Cómo enseñar, pues, la entonación en E/LE?

2. La enseñanza de la entonación en E/LE. Problemas preliminares

La entonación está presente en cualquier destreza: tanto si leemos como si hablamos no solo pronunciamos los sonidos sino que los acompañamos simultáneamente de una entonación. Es más, los errores de entonación no solo pueden provocar malentendidos, sino incluso conflictos personales: una entonación inadecuada puede convertir en enunciados apáticos, descorteses, agresivos, etc. emisiones aparentemente neutras o con otras intenciones diferentes de las indicadas.

Hechas algunas excepciones¹, ante tal situación solo cabe constatar la escasez de materiales y estudios sobre entonación en E/LE. ¿A qué se debe esto? Sin duda a los numerosos problemas que plantea la enseñanza de la entonación, entre los que se podemos subrayar, entre otros:

- qué norma enseñar
- cuándo enseñar la entonación
- la complejidad inherente al fenómeno entonativo: representa un subcomponente muy íntimo de la lengua de un individuo y su indudable capacidad desambiguadora obedece a una evidente complejidad funcional
- los problemas de transferencia de L1 a LE
- etc.

2.1. ¿Estrategias de enseñanza?

Es obvio que cada profesor posee su método, no necesariamente comunicativo, pero en general se constata la poca atención que se presta al componente fónico de la lengua (y menos aún al componente entonativo); suele primar en general, el peso de la gramática en la enseñanza de una lengua extranjera, como ha venido siendo costumbre en la tradición lingüística occidental. La necesidad de potenciar la enseñanza de la entonación en E/LE es, pues, una evidencia; esto puede hacerse desde varias perspectivas:

¹ Hay que destacar en este sentido los trabajos de Carcedo (1994), Cortés (2000a), Cortés (2000b), Cortés (2001), Cortés (2002a), Cortés (2002b), De la Mota (2004), Gil (2007), Hidalgo y Cabedo (2012), Lahoz (2006), Llisterry y otros (2005), Santamaría (2006) o Ballesteros (2008).

- *Docencia directa*: cursos específicos de fonética o pronunciación donde la entonación sea factor protagonista
- *Docencia indirecta*: consideración de la entonación como factor colateral; esto puede hacerse a través de clases de gramática o conversación, en las que se enseñen contenidos gramaticales: por ejemplo, puede explicarse que las oraciones interrogativas tienen una entonación ascendente
- Presencia de la entonación en la programación didáctica del profesor, pero sin explicitarla en la docencia *ni directa ni indirectamente*; el caso más evidente de este enfoque es el denominado método verbo-tonal²

2.2. Estrategias de percepción-producción: enseñanza de la entonación conversacional

En cualquiera de los casos, independientemente de las estrategias adoptadas, el proceso de enseñanza debe aspirar a que el estudiante pueda seleccionar entre formas entonativas con funciones pragmático-comunicativas claras, lo que implica la posibilidad de sistematizar la diversidad funcional del complejo entonativo. Por lo demás, un hecho evidente es que solo se alcanza el dominio adecuado de la entonación a partir del diálogo con otros individuos: el método *audición-repetición* no debe ser, en consecuencia, la base de la enseñanza entonativa, de ahí que optemos por una propuesta metodológica integradora: la consideración de los niveles funcionales de la entonación y su encaje en un modelo de base comunicativa.

Ejemplo de esta perspectiva son algunos de los denominados métodos de *percepción-producción*, como el postulado por Santamaría (2006), quien aporta ideas tan interesantes en relación con esta opción didáctica como las siguientes:

- Ir de la percepción a la producción: que el estudiante tenga tiempo de advertir el funcionamiento fónico de la LE
- Conocer el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes y compararlo con el español, para conocer mejor el origen de las dificultades y planificar acciones para su corrección
- En función de la L1 el profesor debe valorar qué aspecto prosódico (el acentual, el entonativo, etc.) supone más esfuerzo al estudiante

² El Método Verbo-Tonal (MVT) de enseñanza y corrección de la pronunciación nace en Zagreb en los años 50 de la mano de Petar Guberina, especialista en las patologías del lenguaje. No obstante, R. Renard es el verdadero difusor del MVT en el mundo de la lingüística y el responsable de su adaptación a la enseñanza de segundas lenguas: la persona que aprende una lengua extranjera es como si no oyera los contrastes fonéticos que no existen en su lengua materna, por lo tanto, la enseñanza de la pronunciación de la L2 debería basarse en una reeducación de la percepción; el estudiante debe en primer lugar percibir y asimilar los sonidos de la lengua meta, y, una vez conseguido esto, podrá producirlos de forma correcta. En consecuencia, las actividades que llevemos a cabo en nuestra clase deberían tener en cuenta los siguientes factores:

- a) Trabajar la dimensión lúdico-afectiva para crear un ambiente distendido y favorable al aprendizaje, en particular a la pronunciación.
- b) Trabajar el entrenamiento perceptivo para que el aprendiz se vuelva consciente de esos contrastes fonéticos de la L2 que inicialmente no podía reconocer.
- c) Trabajar la dimensión productiva. En esta fase el profesor puede proponer ejercicios diversos que tomen como punto de partida: la pronunciación matizada, la fonética combinatoria o el entorno melódico favorable. Es importante que los sonidos de la L2 se presenten integrados en estructuras lingüísticas completas, caracterizadas por un patrón rítmico y entonativo, y no de forma aislada.

Para una visión sintética del modelo consúltese la dirección <http://blogs.ua.es/xose/2008/12/21/el-metodo-verbo-tonal/>

- Trabajar la prosodia con actividades variadas de percepción y producción (prestando atención especial al componente lúdico)
- Ofrecer y explicar algunos conceptos que ayuden a entender el componente prosódico: *sílaba tónica*, *sílaba átona*, *palabra fónica*, *grupo fónico*, *sinalefa*, *inflexión tonal*, etc.

Y todo ello sin perder de vista en ningún momento cuáles deben ser las fuentes de la prosodia real enseñada a los estudiantes, es decir, la que podríamos llamar «entonación conversacional»:

«... es, por supuesto, en la casa, en la oficina, en el comercio o en las tertulias y reuniones de sociedad donde la entonación se produce con espontaneidad y soltura. No pueden encontrarse en el discurso ni en la conferencia las mil facetas diferentes con que las inflexiones del tono vivifican y matizan las palabras en el ejercicio, muchas veces juego o esgrima del diálogo. Es preciso observar la palabra viva en su ambiente cotidiano para apreciar la variedad de reflejos de insinuación, reticencia, duda, ironía, etc., que la lengua española en su larga experiencia histórica y en su preferencia por la expresión oral ha ido componiendo y refinando...» (Navarro Tomás 1994:216)

3. Estudio y enseñanza de la entonación conversacional en E/LE

Una vez considerada como punto de referencia la «entonación conversacional» se impone la necesidad de establecer las unidades estructurales de la conversación sobre las que hemos de asignar los patrones modelo de esta entonación conversacional. Ha de advertirse que el camino teórico que lleva a tales unidades estructurales no debe ser explicado al alumno, a quien deben ofrecérsele estas como «hechos» lingüísticos (véanse al respecto Briz y Grupo Val.es.co 2003 y Briz y Grupo Val.es.co 2014). A grandes rasgos, en la propuesta de Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) tales unidades se articulan en torno a *dos niveles estructurales*:

- a. Nivel dialógico: Diálogo/ Intercambio/ Intervención
- b. Nivel monológico: Intervención/ Acto/ Subacto

y *dos ejes de análisis*:

- c. Eje *sintagmático*: estudio y enseñanza de las funciones *sintagmáticas* de la entonación, que tienen que ver con la organización del discurso, esto es, la función *demarcativa* y la Función *integradora*
- d. Eje *paradigmático*: estudio y enseñanza de las funciones *paradigmáticas* de la entonación, que suponen la incorporación del sentido de la entonación en contexto; se trata de la *función modal primaria* (en adelante FMP), asociada a valores neutros, no marcados, y la *función modal secundaria* (en adelante FMS), asociada a valores marcados (pragmáticos, subjetivos, etc.)

Nuestra propuesta didáctica diferencia, pues, cuatro ámbitos funcionales sobre los que incidir:

- la enseñanza de funciones monológicas sintagmáticas: función demarcativa y función integradora
- la enseñanza de funciones monológicas paradigmáticas: FMP y FMS
- la enseñanza de funciones dialógicas sintagmáticas: presentación de información como mecanismo colaborativo
- la enseñanza de funciones dialógicas paradigmáticas: construcción interactiva del sentido discursivo

A ellas dedicamos los siguientes epígrafes.

3.1. La enseñanza de funciones monológicas sintagmáticas: función demarcativa y función integradora

Uno de los aspectos más sistemáticos en el proceso demarcativo-integrador de la entonación radica en el seguimiento de una regla estructural universal de organización enunciativa: dos grupos entonativos sucesivos quedan delimitados respectivamente por un tonema ascendente \uparrow (primer grupo entonativo) y un tonema descendente \downarrow (segundo grupo entonativo):

(1) (y yooo) digo por lo menos la correa \uparrow mil pesetas por lo menos la correa \uparrow valdrá \downarrow

En los enunciados interrogativos la secuencia $\uparrow\downarrow$ se invierte: \downarrow (primer grupo entonativo) \uparrow (segundo grupo entonativo):

(2) ¿al pueblo \uparrow a ver \downarrow mañana \downarrow / sábado \downarrow / pero ¿cómo quieres decir \downarrow de vacaciones \uparrow ?

Es conveniente, pues, que el alumno tenga en cuenta esta tendencia entonativa a la hora de organizar su discurso, lo que supone la preparación y realización de ejercicios referidos a dicho fenómeno.

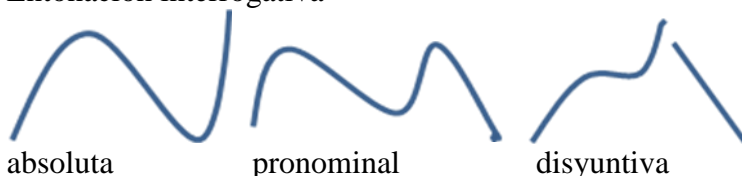
3.2. La enseñanza de funciones monológicas paradigmáticas: FMP y FMS

La FMP se manifiesta sobre todo en registros cuidados (lectura de textos escritos, discursos o conferencias y, en general, cualquier manifestación oral donde la relación entre el hablante y el oyente sea formal). En cambio, no es tan constante su participación en situaciones informales como la conversación coloquial. Sus formas prototípicas son:

- Entonación aseverativa



- Entonación interrogativa



- Entonación volitiva



La FMS por su parte debe ser considerada en fases algo más avanzadas del aprendizaje (B2/C), cuando el estudiante se haya familiarizado y maneje significados y funciones neutros. Ofrece una gran variedad de matices semánticos, generalmente por alteración de contornos melódicos neutros, y también agrupa a las expresiones

exclamativas. En la conversación la FMS presenta altos niveles de rendimiento, como se comprueba si atendemos a las numerosas variantes que cabe reconocer para las formas propias de la FMP:

- Aseveración: un rango tonal elevado al final del enunciado puede corresponder a una afirmación enfática, una negación enfática, expresión de desagrado o reproche, refuerzo del YO emisor: otras veces se manifiestan entonaciones «estereotipadas», para la expresión de excusas, por ejemplo, o en lugar de una aseveración con tonema descendente se articula una construcción suspendida (tonema de suspensión)...
- Interrogación: presenta innumerables posibilidades de variación como la pregunta atenuada (cortesía), la pregunta enfática, la pregunta con extrañeza, la pregunta exclamativa...
- En ocasiones se producen los llamados anacolutos suprasegmentales (auténticas rupturas melódicas, como se explica en Hidalgo 1997:217).
- Entonación exclamativa.

3.3. La enseñanza de funciones dialógicas sintagmáticas: presentación de información como mecanismo colaborativo

La presentación de información en el discurso puede manifestarse como mecanismo colaborativo con el/los interlocutor/es; es el caso de las *topicalizaciones*, segmentos realzados prosódicamente que muestran la contribución de la entonación a la organización informativa del discurso (foco informativo, contraste entre información nueva e información conocida por el oyente, etc.). De acuerdo con Hidalgo y Padilla (2006) podemos hablar de *topicalizaciones a la izquierda* y *topicalizaciones a la derecha*.

Las *topicalizaciones a la izquierda* son estructuras disociadas de la curva principal y sin pausa obstruyente, con clara tendencia a enfatizar prosódicamente el tonema final:

- (3) A: el auto↑ no recuerdo ahora mismo cómo se llama→

Las *topicalizaciones a la derecha* son menos frecuentes y también menos eficaces como recurso enfático. No presentan pausa obstruyente y por su posición (final) se integran cómodamente en la curva melódica general:

- (4) A: o sea yo he vivido allí hasta los dieciocho años en el pueblo/ en Las Pedroñeras↓

3.4. La enseñanza de funciones dialógicas paradigmáticas: construcción interactiva del sentido discursivo

El funcionamiento de la entonación en el ámbito conversacional es esencialmente pragmático, de manera que si la entonación no es adecuada al contexto de uso, se puede producir un trasvase de intenciones comunicativas de un contexto a otro y, por lo tanto, la decodificación del mensaje se carga de elementos ajenos que pueden interferir en la percepción del oyente, afectando a la construcción del sentido subyacente (Vázquez López 2002: 96).

En este sentido, la entonación «tiene trascendencia interactiva porque puede variar o matizar la naturaleza ilocutiva de los enunciados (...) o alterar sus efectos perlocutivos» (Gil, 2007:370), determinando así la interpretación pragmática del oyente.

Como se dijo previamente, la enseñanza de estos valores entonativos corresponde a fases más avanzadas del proceso, a partir de los niveles B2/C. Entre los casos más fácilmente reconocibles figuran aquellos en que los rasgos entonativos contribuyen a suscitar interpretaciones humorísticas, irónicas o (des) corteses. El problema es que estos matices son difícilmente «enseñables», especialmente porque lo probable es que exista un «repertorio relativamente pequeño de recursos entonativos, cada uno con un significado semántico-pragmático muy general (intensificación, atenuación, etc.) que, combinados en un contexto de habla dado con las estructuras léxicas y con otros recursos fónicos de tipo paralingüístico (...) provocan la inferencia por parte del oyente de un inmenso número de significados y/o matices significativos» (Gil, 2007:371-372).

Hay, no obstante, algunas referencias que pueden auxiliar al profesor en esta tarea. Así, para el estudio de las relaciones entre la entonación y el *humor*, Hidalgo (2011) propone atender a factores tales como los *parámetros elevados de F0*, la presencia de *entonación exclamativa*, el *énfasis acentual* o el *tono de falsete*, en la idea de que estos parámetros pueden contribuir a generar efectos humorísticos.

Con respecto al reconocimiento de factores entonativos que puedan generar un efecto contextual de *ironía*, Padilla (2004) advierte que no existe una entonación irónica *per se*, sino que *los patrones entonativos que contrastan con el patrón entonativo circundante (particularmente el precedente) o con el patrón entonativo esperado, dan a entender que «algo» cuestiona el enunciado*, desencadenando así los procesos inferenciales necesarios para reconocer e interpretar el sentido irónico (véanse al respecto Anolli et al. 2000, Attardo et al. 2003, Myers Roy 1977, Rockwell 2000, Muecke 1978 o Schaffer 1981). Por otra parte, las marcas entonativas de ironía aparecen combinadas habitualmente con otros indicadores fónicos (o paralingüísticos) y/o kinésicos que guían la interpretación pragmática del oyente. El profesor deberá tener en cuenta estos factores a la hora de desarrollar sus herramientas didácticas.

En cuanto a los rasgos prosódicos favorecedores de la expresión de valores corteses o descorteses, su delimitación corresponde a diversos planos:

- a) *Transposición de patrones melódicos*: así, por ejemplo, ciertas *expresiones interrogativas pronominales* son asociadas a una interpretación cortés cuando se articulan con esquemas melódicos propios de la interrogación absoluta (con tonema ascendente)
- b) Empleo de *patrones entonativos atenuantes* (pretonema cortés), en cuyo caso la expresión cortés viene determinada por estrategias prosódicas tales como la *modulación de la F0* (variabilidad entonativa), la *altura tonal* o la *duración silábica*. La frase interrogativa cortés suele presentar así desde su inicio un *tono global más agudo* que la pregunta neutra (Álvarez y Blondet, 2003)
- c) Empleo de *tonemas e inflexiones circunflejas*: los hablantes se distancian así de lo dicho y reducen su responsabilidad comunicativa, tal como ocurre en el caso de las preguntas potencialmente descorteses o en ciertos casos de incertidumbre, cuando el hablante busca el acuerdo con el oyente
- d) Para la expresión de descortesía *descubierta* o explícita, violación del principio de cooperación, el hablante suele recurrir a factores tales como la *elevación ostensible del tono de voz* y de la *intensidad*, el incremento de la

velocidad elocutiva, etc. Si la descortesía es *encubierta*, esto es, sarcasmo, la entonación, de forma sutil, capacita al enunciado para manifestar desprecio, desconsideración, e incluso para dirigir insultos subrepticios al destinatario.

4. La enseñanza de la entonación en E/LE en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes y otras propuestas metodológicas generales

Como indicábamos previamente, en nuestra propuesta figura la referencia del Plan curricular del Instituto Cervantes como punto de arranque sobre el que proyectar nuestro interés en el enfoque conversacional de la enseñanza entonativa. El *Plan curricular* (2006) distribuye los contenidos lingüísticos del español en seis niveles cualitativos: A1, A2, B1, B2, C1 y C2; a partir de ahí, los contenidos que se establecen en el *Plan Curricular* (2006) se imparten en tres fases:

1. Fase de aproximación (niveles A1-A2).
2. Fase de profundización (niveles B1-B2).
3. Fase de perfeccionamiento (C1-C2).

Evidentemente, la distribución por niveles implica que el grado de dificultad aumenta con el paso de un nivel a otro. Además, el reparto pautado de los contenidos supone un gran avance metodológico, ya que el profesor de E/LE sabe qué conocimientos son más apropiados según el nivel de conocimiento del alumno.

Pues bien, con respecto a los conocimientos fonéticos se establece la siguiente distribución:

Plano suprasegmental	Plano segmental
1. La sílaba	1. Las vocales del español
2. El acento en español	1. Modificaciones contextuales
1. El acento léxico	2. Secuencias vocálicas
2. El acento oracional	3. Fenómenos dialectales
3. El acento enfático	2. Las consonantes del español
2. Distribución y tipos de pausas	1. Variantes contextuales
1. El grupo fónico	2. Consonantes agrupadas
2. El tiempo	3. Variantes dialectales
3. El ritmo en español	
4. La entonación en español	
1. Las formas entonativas básicas	
2. Las modalidades expresivas y afectivas	

Gráfico 2

Se diferencian así dos planos: el *segmental* y el *suprasegmental*, los sonidos del idioma (vocálicos o consonánticos), por un lado, y otras propiedades que quedan «por encima» de los sonidos (acento, ritmo, entonación), por el otro. En el plano suprasegmental la entonación queda en último lugar en la jerarquía de conocimientos, siendo subespecificada en términos vagos, ya que se habla de «formas entonativas básicas» y «modalidades expresivas y afectivas».

Ahora bien, dentro de cada uno de los niveles referenciales, la jerarquización de la estructura prosódica presenta una distribución distinta. En la especificación de los contenidos, homogénea estructuralmente para los tres niveles, la jerarquización de la estructura prosódica toma un papel relevante:

1. La base de articulación
2. La entonación
3. La sílaba y el acento
4. El ritmo, las pausas y el tiempo
5. Los fonemas y sus variantes

Gráfico 3

Llama la atención el hecho de que la entonación, que se había presentado en principio como un elemento jerárquicamente menos importante, toma en esta nueva distribución un papel destacado, previo incluso a la enseñanza de los fonemas y alófonos del español, de modo que «en un intercambio comunicativo es más importante la correcta entonación de los enunciados que lo componen que la pronunciación más o menos correcta de un sonido dado» (*Plan Curricular* 2006:165). Se percibe así cierta falta de coherencia tanto en la distribución de los contenidos como en la consideración que se tiene del fenómeno entonativo, dado que a priori parece un elemento menos significativo de lo que después se refleja en la práctica de la programación docente. En este sentido, nuestra propuesta plantea la superación de este aparente problema metodológico asumiendo desde el principio una *perspectiva comunicativa-conversacional*, compatible, en todo caso, con cualquiera de las estrategias metodológicas más habituales, a saber:

- *Escucha y repite*: propuesta de actividades válidas en cualquier nivel de aprendizaje, útiles como mecanismo introductorio, pero no como fines en sí mismas (Cortés 2001)
- *Contrasta*: suele alternarse con la fase *escucha y repite*. Permite aprovechar contextos frecuentes reales de uso (véase al respecto Travalia, 2006 y su propuesta de un enfoque léxico para la enseñanza de la entonación)
- *Observa*: Visualización de la curva melódica y audición simultánea del sonido (método específico de *Intonation Meter*). Obliga a los alumnos a escuchar, fomenta el trabajo individual y el aprendizaje inconsciente, y el uso de aplicaciones informáticas interesantes (*praat*³)
- *Corrige y perfecciona*: fase avanzada de enseñanza-aprendizaje que supone el control activo de la práctica académica por parte del alumno, que debe estar en cualquier caso bajo supervisión del profesor
- *Experimenta*: prolongación y profundización de la fase *corrige y perfecciona*

5. Incorporación pautada del componente entonativo en la enseñanza de E/LE: hacia una propuesta integradora de perspectivas

Resumiendo brevemente lo visto hasta aquí, nuestra propuesta didáctica se corresponde *grosso modo* con lo expuesto en el gráfico 4. Así, a partir de la referencia metodológica del *Plan curricular* (2006) y haciendo valer las herramientas didácticas habituales en la enseñanza de E/LE, planteamos un enfoque plenamente conversacional para la enseñanza de la entonación en E/LE:

³ Para consultar las particularidades del programa Praat, consúltese la dirección electrónica <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

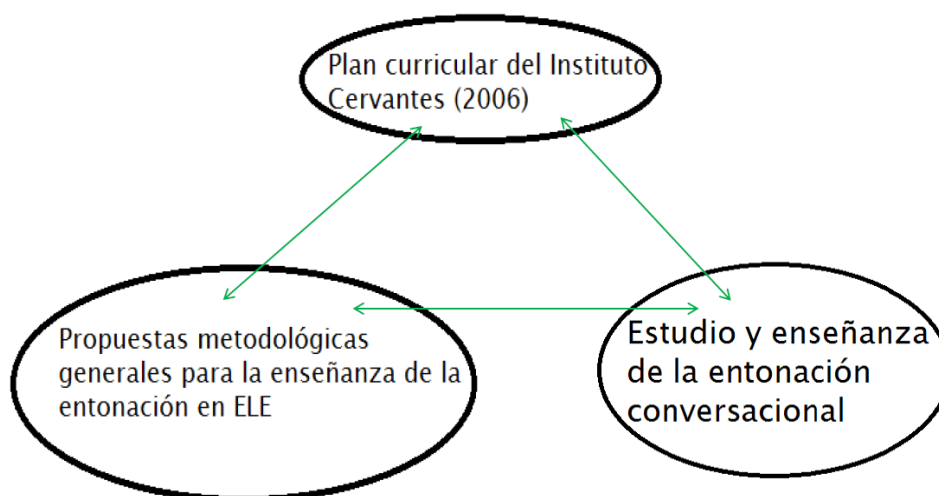


Gráfico 4

La línea estructural básica en los distintos niveles de referencia del Plan curricular (2006) establece la siguiente progresión para la enseñanza de la entonación:

- Segmentación del discurso en unidades melódicas
- Identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a entonaciones básicas (enunciativa/interrogativa)
- Identificación y producción de patrones melódicos de distintos actos de habla

Sobre esta base general proponemos el establecimiento de unos principios de contenido sobre los que el profesor debería trabajar en cada nivel y una serie de actividades que permitan sustanciar dichos principios en la práctica del aula. Dichas actividades deben contar con una proyección conversacional clara para que se cierre el triángulo propuesto en el gráfico 4 y se aplique así el enfoque conversacional que hemos planificado. Veamos cómo podrían desarrollarse, al menos como propuesta previa, las ideas previamente esbozadas.

1.1. Segmentación del discurso en unidades melódicas: principios, actividades y proyección conversacional

Como *principios* de contenido asociados a esta fase se proponen:

- Estudio y aprendizaje de la correspondencia entre las unidades melódicas y el sistema de puntuación (punto, coma, signos interrogativos o exclamativos) (véanse al respecto Romero y González 2002a y Romero y González 2002b)
- Reflexión sobre la extensión de la unidad melódica en la secuencia hablada y su irregularidad relativa.
- Estudio contrastivo con otras lenguas.
- Estudio y aprendizaje de posibles correspondencias sintácticas con la división de unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a las estructuras sintácticas básicas (sobre este aspecto véase Cabedo 2009)

Dichos principios pueden trabajarse con las siguientes *actividades*:

- lectura: herramienta útil en la enseñanza de L2; sin embargo, no debe priorizarse sobre la expresión oral espontánea, porque esta última es más importante en el marco de la competencia comunicativa

- explicación del funcionamiento de los signos de puntuación (punto, coma, puntos suspensivos) como soportes que permiten profundizar en la tarea de segmentación de las unidades melódicas (grupos fónicos: es una buena propuesta de inicio, pero debe complementarse con el lenguaje hablado real; esto implica la realización de actividades que lleven a la división empírica del lenguaje hablado)
- actividades a partir de materiales de procedencia oral (transcripciones de conversaciones reales, véase por ejemplo Briz y Val.Es.Co. 2002)
- selección de la unidad lingüística sobre la que se va a trabajar (enunciados mínimos articulados por un solo hablante, o *actos*, en la propuesta de Val.Es.Co. 2003 y 2014)
- graduación del nivel de dificultad de la actividad

Un ejemplo concreto de actividad con esta orientación sería, partiendo de (5), fragmento real de habla:

(5)

A: cada vez↑/ yo digo *pues bueno voy a jugar lotería/ pues mi marido me dijo/ que siempre compra él un numerito↓ bueno un decimito/ una cosita así para→ dice toma/ cómpralo tú este año luego ¡qué!*

desarrollar las siguientes tareas, diferenciadas por niveles:

Niveles A1/A2:

División de sonidos y pronunciación de cada uno de estos.	c/a/d/a v/e/z... [k]/ [a]/ [õ]/ [a]
División de sílabas y pronunciación.	ca/da/ vez/ yo/ di/go...
División de diptongos, identificación de diptongos crecientes/decrecientes	Pues/bueno/luego (todos crecientes)

Niveles B1/B2:

Todas las anteriores.	
En combinación con criterios sintácticos, buscar una construcción parentética.	bueno un decimito
Delimitación y explicación de diptongos e hiatos.	Pues/bueno/luego/lotería
Buscar unidades con cadencia o tono descendente.	que siempre compra él un numerito↓
Identificación de grupos fónicos y posterior pronunciación.	1. cada vez↑ / 2. yo digo pues bueno voy a jugar lotería/ 3. pues mi marido me dijo/ Etc.

Niveles C1/C2:

Todas las anteriores.	
Correspondencia entre grupos fónicos y actos de habla.	yo digo pues bueno voy a jugar lotería (grupo fónico y acto) cada vez! (grupo fónico, pero subacto)
Enfatizar el estilo de habla directo.	yo digo pues bueno voy a jugar lotería
Leer con una pronunciación marcada. Por ejemplo, imaginar que un alumno de nivel C1/C2 pronuncia el texto como si fuera un alumno de nivel A1/A2.	
Leer el texto y pronunciar correctamente los signos prosódicos (↓↑→) y las pausas.	
Cambiar todas las palabras del texto, pero mantener la estructura silábica	Desde hoy! / tú hablas bien cuando voy de esta tontería / (DOS PRIMEROS GRUPOS DEL FRAGMENTO CONSIDERADO)

La *proyección conversacional* de los principios y actividades previos a partir de nuestra propuesta funcional de enseñanza de la entonación conversacional, se concreta en los siguientes aspectos:

- *Correspondencia entre las unidades melódicas y el sistema de puntuación (punto, coma, signos interrogativos o exclamativos)* = Funciones sintagmáticas en el nivel monológico (Función demarcativa y Función integradora)
- *Extensión de la unidad melódica en la secuencia hablada: irregularidad relativa* = Funciones sintagmáticas en el nivel monológico (Función demarcativa)
- *Contraste con otras lenguas* = Funciones sintagmáticas en el nivel monológico (Función demarcativa y Función integradora)
- *Correspondencias sintácticas de la división de unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a las estructuras sintácticas básicas* = Funciones paradigmáticas en el nivel monológico: Significados neutros de la entonación (FMP)

5.2. Identificación y producción de patrones entonativos enunciativos e interrogativos

Como *principios* de contenido asociados a esta fase se proponen:

- partir de la gramática para llegar a la estructura melódica del enunciado, como se hace habitualmente en los manuales
- en algún sentido, sin embargo, las referencias del *Plan Curricular* (2006:B1-B2:134) son imprecisas: se señala que el español de España tiene «una moderación en las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas» o que la entonación hispanoamericana presenta una «entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos», lo que podría llevar a confusión al docente en la consideración del principio anterior

En todo caso, la realización de ciertas *actividades* puede ayudar a soslayar los problemas planteados en relación con los principios de contenido:

- prácticas de imitación de entonaciones dialectales a partir de un mismo fragmento: estos ejercicios no enriquecen la producción melódica del alumno, pero mejorarán su comprensión auditiva y ampliarán sus conocimientos sobre la realidad lingüística española
- de manera específica a partir de los niveles B2/C1: escuchar fragmentos de habla e identificar las peculiaridades fónicas observadas (entonación, pronunciación...); concentrar el esfuerzo en dos dialectos del español y dos dialectos sudamericanos; elaborar un diálogo corto y, junto con un compañero, practicar ese texto intentando imitar la entonación o pronunciación elegida. Esta actividad permitirá la dinamización en el aula, facilitará el diálogo y la espontaneidad entre los alumnos, y ayudará en las competencias léxica, gramatical, etc.
- contraste entre oraciones enunciativas e interrogativas a principio de grupo fónico (por ejemplo, que el alumno grabe un mismo enunciado con *entonación enunciativa e interrogativa*⁴ y compruebe las diferencias)

La *proyección conversacional* de los principios y actividades previos a partir de nuestra propuesta funcional de enseñanza de la entonación conversacional, se concreta en los siguientes aspectos:

- *identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa/interrogativa (1)* = Funciones paradigmáticas en el nivel monológico: Significados marcados de la entonación (FMS).
- *identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa/interrogativa (2)* = Funciones paradigmáticas de la entonación en el nivel dialógico. La construcción interactiva del sentido en el discurso (entonación y humor, entonación e ironía, entonación y (des) cortesía).

5.3. Identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla

Principios de contenido asociados a esta fase:

- Este subapartado 5.3. no se desvía sustancialmente de los principios ya expuestos para 5.2., pero el componente pragmático adquiere mayor protagonismo
- El fenómeno entonativo se subdivide según aborde actos de habla dirigidos al hablante (asertivos, exclamativos y expresivos) o al oyente (interrogativos e imperativos)

Dichos principios pueden trabajarse con las siguientes *actividades* distribuidas por niveles:

Nivel A1/A2

Actos de habla exclamativos y expresivos en sus formas básicas
La entonación en los saludos y expresiones de cortesía básica

Nivel B1/B2

⁴ El Plan Curricular (2006) apunta vinculaciones entre lo entonativo y lo pragmático al tratar sobre entonaciones enunciativas o interrogativas: en el nivel B1-B2 se habla de «diferentes tipos de aseveración» (Plan Curricular 2006, B1-B2:135), como aseveración ordinaria (*Esto es así*), categórica (*Esto/ es así*), insinuativa (*Es una opinión lógica*) o con tono de incertidumbre (*Como no lo sabía...*)

Entonación volitiva
El tonema desiderativo
Saludos y expresiones de cortesía
Actos de habla interrogativos, imperativos
Patrones entonativos básicos de mandato
Entonación exclamativa de urgencia
Mandatos atenuados
Exclamaciones de mandato irónico
Saludos y expresiones de cortesía más complejas

Nivel C1/C2

Actos de habla expresivos
Entonación volitiva que incluya mandato
Exclamaciones desiderativas
Expresión exclamativa de la decepción
Exclamaciones de protesta
Exclamaciones de resignación
Exclamaciones de reproche
Exclamaciones de extrañeza y sorpresa
Exclamación ondulada
Exhortación persuasiva para dar ánimo
Exhortación con ímpetu
Expresión exhortativa de lamentación hipotética y no hipotética
Patrones entonativos básicos de ruego o súplica
Locuciones gramaticales
Entonación en la expresión de ruego en una pregunta

La *proyección conversacional* de los principios y actividades previos a partir de nuestra propuesta funcional de enseñanza de la entonación conversacional, se concreta en el estudio y enseñanza de los *valores entonativos monológicos* en el ámbito de la FMS y *valores dialógicos paradigmáticos* de la entonación en el proceso de *construcción interactiva* del sentido en el discurso (entonación y humor, entonación e ironía, entonación y (des) cortesía).

6. Conclusiones

Para terminar con la presentación de nuestra propuesta, planteamos algunas ideas a modo de final abierto:

- a) por la naturaleza de este estudio no pueden apuntarse conclusiones definitivas, ya que desde su inicio se ha planteado como propuesta en marcha
- b) ha de entenderse esta propuesta, además, como una opción metodológica más de entre las disponibles para los profesionales de la enseñanza de la entonación en E/LE
- c) la propuesta parte de la constatación de una carencia en el *Plan curricular* (2006): no existe en él un enfoque decididamente interactivo en el ámbito de la enseñanza de la entonación en E/LE
- d) este trabajo representa, en fin, un intento por avanzar en el terreno de la didáctica de la entonación en E/LE

Bibliografía

- Álvarez, A. y M. A. Blondet (2003). «Cortesía y prosodia: un estudio de la frase cortés en el español de Mérida (Venezuela)». En Martín Butragueño, P. y Herrera Z.E. (eds.). *La tonía. Dimensiones fonéticas y fonológicas*. México: El Colegio de México, pp. 319-330.
- Anolli, L. *et alii* (2000). «Irony as a game of implicitness: Acoustic profiles of ironic communication». *Journal of Psycholinguistic Research*. 29 (3): 275-311.
- Attardo *et alii* (2003). «Multimodal markers of irony and sarcasm». *Humor*. 16-2, pp. 243-260.
- Ballesteros, M. (2008). *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE, paso a paso*. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/MapiBallesteros.shtml>
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2003). «Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial». *Oralia* vol. 6, pp. 7-61.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2014). «Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)». *Estudios de Lingüística del Español* vol. 35, pp. 13-73.
- Cabedo Nebot, A. (2009). *La segmentación prosódica en español coloquial*. Valencia: Quaderns de Filologia.
- Canellada, M. J. y Madsen, J. K. (1987). *Pronunciación del español: lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.
- Cantero, F. J. (2002). *Teorías y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Carcedo, A. (1994). «Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 257-266.
- Cortés, M. (2000a). «El papel de la entonación en la enseñanza de idiomas». *Proceedings of the Foreign Languages Teaching and Humanity Education Symposium*.
- Cortés, M. (2000b). «Sobre la adquisición de la prosodia en la lengua extranjera: estado de la cuestión». *Didáctica (Lengua y Literatura)* vol.12, pp.91-119.
- Cortés, M. (2001). «El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos». *Lenguaje y textos* vol.17, pp. 127-144.
- Cortés, M. (2002a). «Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente». *Didáctica (Lengua y Literatura)* vol.14, pp. 65-75.
- Cortés, M. (2002b). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- Hidalgo Navarro, A. (1998). «Expresividad y función pragmática de la entonación en la conversación coloquial. Algunos usos frecuentes». *Oralia* vol. 1, pp. 69-92.

- Hidalgo Navarro, A. (2001). «Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación». *Moenia* vol. 7, pp. 271-292.
- Hidalgo Navarro, A. (2006). *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*. Madrid: Arco Libros.
- Hidalgo Navarro, A. (2011). «Humor, prosodia e intensificación pragmática en la conversación coloquial española». *Verba*. 38, pp. 271-292.
- Hidalgo Navarro, A. y Cabedo Nebot, A. (2012): *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE*. Madrid: Arco libros.
- Hidalgo Navarro, A. y X. Padilla (2006). «Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: los subactos». *Oralia* vol. 9, pp. 109-143.
- Lahoz, J. M.^a (2006). «La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué». En Balmaseda Maestu, E. (ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 705-720.
- Llisterri, J. y otros (2005). «La percepción del acento léxico en español», en *Filología y lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas - Universidad Nacional de Educación a Distancia - Universidad de Valladolid. 1, pp. 271-297.
- Mota, C. de la (2004). «La enseñanza de la entonación. Docencia semipresencial y tecnología». Ponencia presentada en el 3º Congreso Internacional Docencia universitaria e Innovación (CIDUI). Gerona, 30 de junio de 2004. Disponible en http://liceu.uab.es/~carne/delaMota_CIDUI04.pdf
- Muecke, D.C. (1978). «Irony Markers». *Poetics* 7: 363-375.
- Myers Roy, A. (1977). «Towards a definition of irony». En Fasold, R. W. y Shuyn, R. (eds.). *Studies in Language Variation*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 171-183.
- Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de entonación española*. Nueva York: Hispanic Institute.
- Padilla, X. (2004). «El tono irónico: estudio fonopragmático». *Español Actual* vol. 81, pp. 85-98.
- RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rockwell, P. (2000). «Lower, slower, louder: Vocal cues of sarcasm». *Journal of Psycholinguistic Research*. 29 (5): 483-495.
- Romero, C. y A. González (2002a). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.
- Romero, C. y A. González (2002b). *Tiempo para pronunciar*. Madrid: Edelsa.
- Santamaría, E. (2007). «Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas». En Balmaseda Maestu, E. (ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 1237-1250.
- Schaffer, R. (1981). «Are there consistent vocal clues for irony?». En Masek, C. S., Hendrick R. A. y Frances Miller, M. (eds.). *Papers from the Parasession on Language and Behavior*. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society, pp. 204-210.
- Schaffer, R. (1982). *Vocal clues for irony in English*, Unpublished Ph. D.: Ohio State University.

- Travalia, C. (2006). «El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español». En Balmaseda Maestu, E. (ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 1021-1034.
- Vázquez López, M. (2002). «Un ritmo para comunicar. Reflexiones sobre la entonación». *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia* vol. 3, pp. 91-110.
- Waltereit, R. (2005). «La polifonía prosódica: Copiar un patrón entonativo», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 3 (2), pp. 137-150.
- Wennerstrom, A. K. (2001). *The music of everyday speech: prosody and discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.