LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN EN EL AULA DE ELE: CÓMO, CUÁNDO Y POR QUÉ

José María Lahoz Bengoechea

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

En este trabajo me centraré en algunos aspectos relacionados con la enseñanza de la entonación en la clase de español para extranjeros. Partiré de algunas consideraciones sobre la entonación en el ámbito de la AL1[1], para ver después su aplicación en el aula de ELE, donde intentaremos reproducir el mismo orden de adquisición. Algunos estudios basados de la Teoría de la Relevancia (TR) apoyan esta iniciativa y nos serán de utilidad tanto para la propuesta de un diseño curricular como para la confección de ejercicios.

La entonación depende de tres claves acústicas suprasegmentales, a saber, la frecuencia, la intensidad y la duración. Dichas claves se relacionan con ciertos códigos de base biológica (Gussenhoven, 2002) que han sufrido una progresiva metaforización. Los significados derivados de estos códigos son recuperables por inferencia y pueden tener carácter afectivo o carácter informativo. Además, profundizaré en los distintos matices pragmáticos de la interrogación (Escandell, 1998). Concluiré con una propuesta docente de estos significados, cuyo dominio resulta indispensable para adquirir una competencia integral en español. Plantearé algunos métodos para trabajar la entonación como, por ejemplo, *prescindir del apoyo segmental*, lo que reproduce las condiciones iniciales de la AL1 y permite al alumno centrar su atención en la curva

1. AL1: adquisición de la lengua primera. AL2: adquisición de la lengua segunda.

Centro Virtual Cervantes

melódica. Por último, hablaré de la importancia del *feedback* audiovisual como apoyo a nuestra tarea de corrección de los errores del alumno.

2. Teoría de la Relevancia y adquisición de la entonación en L1 y L2

Paradójicamente, la entonación es uno de los aspectos más universales del lenguaje (todas las lenguas tienen entonación y en muchas de ellas los mismos contornos entonativos marcan los mismos tipos de significados) y, a la vez, es un aspecto que típicamente diferencia unas lenguas de otras (Hirst y Di Cristo, 1998: 1). Como todos sabemos, esto entraña muchos problemas de cara a la enseñanza de segundas lenguas. Al parecer, las características prosódicas son los primeros rasgos fonéticos que adquieren los niños en su lengua materna y los últimos en perderse a la hora de adquirir otra lengua. Aunque está claro que las circunstancias en que se producen la AL1 y la AL2 las hacen diferir en algunos aspectos, creemos que las investigaciones sobre el primero de los campos pueden servirnos para iluminar ciertos puntos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde un punto de vista teórico, la TR (Sperber y Wilson, 2004) nos dice que el sistema cognitivo humano *necesariamente* opera según un intento de maximizar la relevancia, es decir, de obtener el máximo beneficio con el menor esfuerzo. Nos conformamos con lo primero que satisface nuestras expectativas de relevancia, de modo que la primera respuesta que encontramos es la única que encontramos. Sólo cuando se añade un conflicto que desaconseja esa respuesta se pasa a la siguiente, siempre por orden de accesibilidad. Si aplicamos esto a la AL2, lo que nos viene a decir es que a un adulto le resulta más difícil adquirir una lengua extranjera porque, en cuanto equipara (quizá sólo aparentemente) alguna unidad con otra similar de su lengua materna, ya deja de buscar otras posibilidades. En cambio, los niños pequeños pueden llegar a un nivel bastante profundo de análisis gracias a que carecen de expectativas que los detengan en la búsqueda antes de tiempo. Esto sugiere que habría que intentar replicar el mismo orden de accesibilidad -el de los niños- en el proceso de adquisición por parte de los adultos. De lo contrario, nos veremos abocados, como profesores, al único recurso de crear continuamente al alumno conflictos cognitivos para que pueda acceder a la siguiente posibilidad. Es decir, deberíamos corregirle constantemente, tanto número de veces como para llegar al orden correspondiente en su propia escala de accesibilidad. Y este proceso, duro para el alumno, tampoco asegura que no tengamos que volver a hacerlo en cada una de las ocasiones en que se presente una estructura

Centro Virtual Cervantes

similar, dado que le seguirá resultando más prominente lo que ya fue en un primer momento. Por lo tanto, parece que la mejor opción es la de propiciar un orden de adquisición paralelo al que siguen los niños.

¿Y cuál es este orden? Aunque falta bastante por investigar, lo que sí parece claro, en general, es que la adquisición de la entonación y los rasgos prosódicos se produce *antes* que la de los segmentos. De hecho, empieza a producirse incluso cuando el feto está todavía en el útero, a partir del séptimo mes de embarazo, momento en que ya se ha desarrollado el oído (Karousou, 2005: 3; Singleton, 2004: 35). Las paredes del vientre de la madre distorsionan la información segmental de los sonidos lingüísticos que vienen del exterior; sin embargo, respetan mejor los rasgos suprasegmentales. Esto hace que el recién nacido pueda discriminar, ya en las primeras semanas post-parto, patrones entonativos típicos de su lengua frente a otras lenguas, o incluso la entonación característica de su madre. Jusczyk (1997) ha demostrado esto con experimentos que toman el ritmo de succión del chupete o el giro de la cabeza como respuestas ante estímulos prominentes.

Para Crystal (1986), no sólo la adquisición de la prosodia se da desde un momento muy temprano, sino que ésta interfiere en la adquisición de otros aspectos lingüísticos (cf. Singleton, 2004: 36). Del mismo modo, para la adquisición de las lenguas segundas debe de existir una interacción similar. En efecto, si nos atenemos a los principios de la TR, será mucho más fácil pronunciar bien a nivel segmental si antes se ha adquirido adecuadamente la entonación y el ritmo de la lengua. Es más, empezar a enseñar directamente sonidos será contraproducente: la prominencia de la información segmental hará que se cancele la búsqueda de otro tipo de rasgos.

Todo esto debe ser tenido en cuenta a la hora de diseñar el *currículum* y las programaciones de los distintos niveles. La entonación se debe enseñar desde los primeros días del nivel cero. Obviamente, no podemos evitar que los alumnos que ya hayan recibido instrucción, procedentes de otros centros, *puedan* tener algunos vicios; y éstos serán más difíciles de corregir. Sin embargo, debemos planificar muy bien la enseñanza para los alumnos que empiezan a estudiar por primera vez con nosotros. Por eso, como decimos, las primeras clases deberían estar dedicadas casi exclusivamente a la enseñanza de la entonación[2]. Ahora bien, no por eso debemos pensar que la entonación es

2. Y también del ritmo, aunque de ello no trataremos en este trabajo. Una buena adquisición de la entonación y del ritmo desde un primer momento asegura, además, una mejor comprensión auditiva.

Centro Virtual Cervantes

algo que enseñan los profesores de los niveles más bajos, y ya está. También en los niveles superiores sigue siendo fundamental. De hecho, muchos alumnos de los últimos niveles pueden parecer prácticamente nativos por su uso de la gramática, el vocabulario, incluso por la pronunciación de los sonidos del español; pero casi siempre la entonación los sigue delatando. En definitiva, la enseñanza de la entonación debe estar presente desde el principio hasta el final.

Además, hemos visto que debe enseñarse antes que los sonidos segmentales. Pero incluso, diríamos, *desprovista* de sonidos segmentales. Así se evita que los alumnos presten más atención a las palabras o a los sonidos sueltos que a la propia curva melódica. Y ayudamos a crear el mismo orden de accesibilidad con el que adquieren los niños la fonética y la fonología de su lengua. Sólo más tarde introduciremos ejercicios sencillos de entonación con palabras y frases reales. En este punto podremos enseñar la pronunciación de las vocales, puesto que las vocales son el soporte básico de los distintos parámetros prosódicos y, por tanto, de la entonación y del ritmo. Ya posteriormente, después de seguir enseñando entonación, podremos pasar a la corrección fonética de las consonantes.

Quizá el lector se pregunte cómo es posible enseñar a entonar sin ningún apoyo segmental. Veremos algunas propuestas de trabajo en el apartado 3. Pero antes veamos qué tipos de significados codifica la entonación que la hacen tan importante; y, por tanto, qué debemos enseñar cuando enseñamos la entonación.

3. Los significados de la entonación

Los rasgos prosódicos y en concreto la entonación, se basan en tres claves acústicas de naturaleza suprasegmental: la frecuencia (cuya unidad de medida son los *herzios*, Hz) -la clave utilizada es la llamada frecuencia fundamental o F_0, que depende del número de vibraciones por segundo de las cuerdas vocales[3]-; la intensidad (que se mide en *decibelios*, dB); y la duración (medida en *milisegundos*, ms).

Algunos fenómenos de fonética sintáctica como la sinalefa o la resilabificación suelen desconcertar mucho a los alumnos pues les dan la impresión subjetiva de un habla mucho más rápida. Eso repercute negativamente en su capacidad de comprensión oral.

3. Sólo se manifiesta, por tanto, en los sonidos sonoros, lo cual deberá ser tenido en cuenta a la hora de elegir las frases con las que practiquemos, como explicaremos más adelante.

Centro Virtual Cervantes

Gussenhoven (2002) habla de la existencia de tres códigos de base biológica que se relacionan con ciertos significados tras haber sufrido una progresiva metaforización. La entonación desencadena un proceso de *inferencia* por el que se establece la relación entre las claves acústicas percibidas y dichos significados metafóricos. De esta manera contribuye a la interpretación global de un enunciado[4] (acota las interpretaciones posibles, haciendo unas más relevantes que otras). Los tres códigos biológicos (y, por tanto, comunes a todas las lenguas) son los siguientes. El *código de la frecuencia* depende de las características de la laringe y asocia un tono más bajo a los hombres y un tono más alto a las mujeres. El *código del esfuerzo* relaciona el empleo de una mayor energía con mayores movimientos tonales. El *código de la producción* tiene que ver con el mecanismo de la respiración y vincula un tono más alto a los inicios de enunciado y un tono más bajo a los finales (cuando el hablante ejerce una menor presión subglotal, porque se está quedando ya con poco aire). A partir de estos códigos ha habido una extensión de significados por asociación de ideas. Los significados pueden ser de carácter informativo (se aplican al mensaje) o de carácter afectivo (se aplican al hablante). Normalmente, los primeros están más alejados de su origen icónico y se hallan más gramaticalizados. Desde el momento en que hay una convención, podemos reproducir los efectos sin que se den las causas; por ejemplo, podemos marcar un tono alto sin cambiar nuestra laringe por otra, o un tono bajo sin necesidad de quedarnos sin aire. Por otro lado, la gramaticalización introduce arbitrariedad y puede hacer que un significado sea más prominente para un hablante de una lengua que de otra.

A continuación veremos cuáles son los significados que suelen ir asociados a cada uno de los códigos. Por el código de la frecuencia, un tono bajo (L) se asocia con el hombre y un tono alto (H) se asocia con la mujer[5]. Los valores afectivos que conllevan son: L para poder y hostilidad, H para sumisión y amabilidad[6]. Los valores informativos de un tono L% son de seguridad y aser-

4. En el sentido de producto de habla concreto y contextualizado (frente a la oración, de carácter abstracto); no nos referimos necesariamente a la modalidad enunciativa.

5. Usamos la notación ToBI (cf. Silverman et ál. 1992), donde L (=low) es tono bajo, H (=high) es tono alto, el símbolo % expresa inicio o final de frase entonativa, y el símbolo * marca alineación con el acento léxico.

6. Aunque esta asociación machista sea reprobable, lo cierto es que históricamente se ha dado tal distribución de papeles.

Centro Virtual Cervantes

ción, mientras que un tono H% expresa inseguridad, y de ahí que en la mayoría de las lenguas se utilice como marca de interrogación.

Hoy hace sol -L%

¿Te apetece una paella? -H%

Por el código del esfuerzo, una mayor intensidad o un mayor pico tonal pueden expresar autoritarismo (significado afectivo), o bien marcar énfasis (significado informativo). Se presupone que si el hablante emplea un mayor esfuerzo es porque le interesa especialmente esa información; de ahí que este recurso sirva para marcar los *focos informativos*. Una menor intensidad expresa lo contrario, es decir, un carácter suave (en lo afectivo) o información no tan relevante (en lo informativo).

- *Tiene tres hijos* (sin focalizar; puede tener más de tres)
- *Tiene TRES hijos* (focalizado; son estrictamente tres)

Por último, el código de la producción desencadena únicamente significados informativos. L% significa final de turno de habla, mientras que H% sirve para marcar la continuación del turno (o la continuación del tópico). En el inicio de dominio, %H expresa nuevo tópico, frente a %L, que indica continuación de tópico. Cuando tenemos una marca de final de dominio (HL%), la palabra que sigue no puede ser complemento de la inmediatamente anterior, luego debe remontarse a otra precedente. Así, la entonación también puede ayudar a marcar las relaciones entre los grupos sintácticos. Eso sí, la entonación puede facilitar la interpretación, haciendo que un significado sea más prominente, pero nunca puede desdecir lo que expresamente está codificado en la gramática:

H%- Primero...; H%- segundo...; H%- y tercero... -L%

Ahora bien, estas claves acústicas que hemos señalado para cada caso suelen ir acompañadas de otras claves secundarias, basadas en algún otro parámetro prosódico. Por ejemplo, el final de dominio se marca fundamentalmente como HL%, pero también puede ir acompañado con un alargamiento de la duración de la última vocal. O, por ejemplo, un retraso del pico tonal se puede interpretar como clave que refuerza la presencia de un tono H (se infiere que,

Centro Virtual Cervantes

dada una misma inclinación, si se tarda más en llegar a la cima es porque se ha llegado más alto). Así, un retraso de pico puede ser la marca de interrogación (según el código de la frecuencia), de foco (según el código del esfuerzo) o de inicio de tópico (según el código de la producción)[7].

Este aspecto deberá ser tenido en cuenta de una manera crucial en la enseñanza de la entonación. No sólo porque debamos incluirlo explícitamente en el *currículum* para que el alumno aprenda a reproducir también las claves secundarias del español, sino también por la interferencia que sus propias claves secundarias pueden ejercer en el proceso de aprendizaje. En un momento dado, una clave secundaria puede adquirir más fuerza y llegar a sustituir a la clave primaria. Podemos estar esforzándonos en enseñar una característica entonativa sólo a partir de la clave primaria y la clave secundaria puede estar despistando al alumno porque esa misma clave se usa, en su lengua, como secundaria, o incluso como primaria, para marcar otro tipo de significado. En este sentido, cabe decir que hace falta investigar mucho más sobre las claves secundarias del español y de distintas lenguas de cara a hacer un análisis contrastivo que permita planificar mejor nuestra enseñanza en función del origen lingüístico de nuestros alumnos[8].

A continuación ofrecemos una tabla en la que resumimos los significados de los códigos biológicos. Todas estas aportaciones al significado global del enunciado deberán ser explicadas a los estudiantes desde los primeros niveles de enseñanza.

---

7. Cuando una clave tiene varios significados potenciales y se da una situación en que realmente se puedan activar dos o más de ellos, el conflicto se resuelve en función de lo que esté fonologizado en esa lengua. En el caso del español prevalecería el código de la frecuencia (valor interrogativo).

8. Williams (1980) hace un análisis de las claves secundarias que intervienen en un fenómeno segmental como es el contraste sorda / sonora. Los hablantes de español que emigran a EE.UU. de pequeños y llegan a ser bilingües presentan unos valores de VOT (*voice onset time*) intermedios a los de las dos lenguas (cf. Lisker y Abramson, 1971). Sin embargo, conservan dos sistemas independientes de cara a la percepción y esto es posible gracias a las claves secundarias.

Centro Virtual Cervantes

Tabla: Significados de los códigos biológicos

CÓDIGO	*VALOR*	*INFORMATIVO*	*AFECTIVO*
FRECUENCIA	H	Inseguridad Pregunta	Sumisión Amabilidad
	L	Seguridad Aserción	Poder Hostilidad
ESFUERZO	+	Énfasis (Foco)	Autoritarismo Sorpresa
	-	No relevante	(lo contrario)
PRODUCCIÓN	%H	Nuevo tópico	– – –
	%L	Continuación tópico	
	H%	Cont. tópico / turno	
	L%	Fin de turno	

Llegados a este punto, queremos profundizar algo más en el asunto de las interrogativas. Hasta ahora hemos presupuesto que las preguntas se marcan siempre, de forma unívoca, con un tono alto global (H) que afecta a toda la oración y, en concreto, con un contorno H% en el final de la misma. Esto, sin embargo, no es exacto. Las interrogativas totales sí suelen acabar con una subida de tono, pero las parciales, por ejemplo, no. Por otro lado, no en todas las lenguas se marca la interrogación (ni siquiera la total) con una H%. Por ejemplo, el japonés y en chino, que son lenguas tonales, no disponen del recurso a la clave de la frecuencia, puesto que ya está siendo utilizada de forma distintiva para otra cosa. Estas lenguas marcan la interrogación mediante una partícula sintáctica al final de la oración. Este tipo de contrastes tipológicos deben ser tenidos en cuenta en función de la procedencia de nuestros alumnos, pues pueden hacer que algo que para nosotros es completamente natural para ellos no lo sea. Tampoco es la misma la entonación según los dialectos del español. Por poner sólo un ejemplo, el contorno neutro para las interrogativas en canario es el circunflejo (HL%).

Escandell (1998) señala que, en español estándar, el contorno neutro de una interrogativa total es LH%. Ésta es la entonación característica de las pre-

Centro Virtual Cervantes

guntas canónicas, esto es, de aquellas en las que el que pregunta realmente busca una respuesta. De este modo, la antevista pregunta segunda se puede reformular de esta manera:

- *¿Te apetece una paella?* -LH%

No obstante, siendo el término no marcado, este contorno puede adquirir los matices de otros tipos de interrogativas[9]. Además, dentro del uso neutro se incluyen los valores de petición, sugerencia, etc., en función de la fuerza ilocutiva y del tipo de acto de habla indirecto que se pueda estar dando. Esa autora defiende la existencia de otros dos contornos interrogativos en español, a los que se asocian ya unos matices determinados. En primer lugar, el contorno circunflejo (HL%), que expresa que el hablante atribuye un estado mental al oyente. Por ejemplo, se usa en preguntas eco:

- *¿Que te apetece una paella?* -HL%

O en discurso reproducido, para retomar una pregunta:

- *¿Que si estuvo bien la fiesta?* -HL% - *Sí, me lo pasé muy bien* -L%

O, para terminar, una frase que el oyente deja incompleta, preguntando si era eso lo que iba a decir:

- *No sé bien cómo hacer para...* - *¿No defraudarlo?* -HL%

O también para anticipar la respuesta del interlocutor:

- *¿Y qué piensas decirle?* -L% - *¿Que no puedes hasta el jueves?* -HL%

Por otro lado, se usa el contorno H% cuando el hablante quiere marcar que él ya tiene la respuesta. Así, aparece típicamente en adivinanzas:

- *¿En qué mano lo tengo?* -H%

En las preguntas que hace el profesor a los alumnos:

- *¿Lleva* h *intercalada* desechar*?* -H% - *No* -L%

---

9. Ahora bien, su utilización está vetada cuando la sintaxis consigna de forma explícita un tipo de pregunta que no sea la neutra.

Centro Virtual Cervantes

En las preguntas expositivas, que se contestan inmediatamente:

- *¿Cómo se interpreta la entonación?* -H% -*Por inferencia* -L%

Y para ofrecer información:

- *¿Sabes a quién vi ayer?* -H%

Debemos ser conscientes de esta pluralidad de matices para poder presentarlos bien en la clase. Además, a éstos se suman los toques irónicos (que dependen de lo que cada uno sabe sobre el conocimiento previo del interlocutor y de lo que piensa que éste sabe de uno mismo). Por otro lado, hay que enseñar que a veces pueden elegirse varios contornos. Como sólo puede codificarse un significado, el resto se debe recuperar por inferencia:

- *¿Que quién empezó la pelea?* -HL% - *Miguel* -L%. (Retomo lo que has preguntado).

- *¿Que quién empezó la pelea?* -H% - *Miguel* -L%. (*Yo* te respondo; es obvio quién fue).

En el campo de las interrogativas dobles (con la conjunción disyuntiva *o*) hay que distinguir las que verdaderamente dan a elegir (que presentan subida tonal en el primer término y bajada en el segundo, como una interrogativa parcial) de las que toman el conjunto como una unidad y sobre ella preguntan si sí o si no (éstas acaban en LH%, como las totales):

- *¿Quieres café* (H) o *té* (L%)? (Te estoy dando a elegir entre dos).

- *¿Quieres café o té* (LH%)? (Te estoy ofreciendo algo de beber, en general).

Ante esta variedad de interrogativas podemos plantearnos de nuevo cuál debería ser el orden óptimo de enseñanza. Aunque puede parecer paradójico, queremos proponer que debemos empezar por los contornos marcados (HL% y H%) y terminar por el menos marcado (LH%). Es la conclusión lógica si tenemos en cuenta los principios de la TR. Por un lado, el contorno LH% es el más universal en las distintas lenguas. Si empezamos enseñándolo primero, es probable que el alumno lo identifique con una característica de su propia lengua y, cuando queramos enseñar los otros, la prominencia del primero le impida acceder a los demás. Por otro lado, el propio carácter no marcado de LH% hace que pueda sustituir los significados de los otros contornos. Por la misma

Centro Virtual Cervantes

razón que antes, esto puede dificultar la accesibilidad, puesto que ya hay una opción comodín. Por último, parece lógico que los contornos HL% y H% sean los que escuchan los bebés con mayor frecuencia. Es raro hacer una pregunta LH% a un bebé, puesto que no podemos tener expectativas reales de que nos conteste. Las preguntas serán algunas que podamos contestar nosotros mismos (H%) y otras en las que, por nuestra imaginación, creemos adivinar lo que piensa el bebé (HL%). Por estas razones, para crear un proceso de aprendizaje paralelo al de la AL1, defendemos este orden de enseñanza, que debe quedar reflejado en nuestras programaciones.

En resumen, en este apartado hemos visto que son muchos los significados y matices que se indican por medio de la entonación[10]. Los significados *afectivos* incluyen la tristeza, el miedo, el aburrimiento, etc., cuando hay escasos movimientos tonales o se usa un tempo lento; las claves contrarias marcan la alegría, el interés, la sorpresa. También se puede consignar un carácter hostil o autoritario, frente a una actitud amable. Otros significados son de tipo *gramatical*, como los relativos a la interrogación, o a la organización de grupos sintácticos (y, por tanto, de grupos de ideas). También hay que enseñar los significados *discursivos*: cómo se marca un tópico, un foco, el conocimiento compartido, los cambios de tema; cómo se manejan los turnos de habla, cómo se debe interrumpir, cómo se invita a responder y cómo se pide una aclaración; y hay que aprender cómo se marcan el acuerdo y el desacuerdo, y las expectativas sobre la respuesta del oyente. Por último, la entonación desempeña un papel importante en la codificación de aspectos *sociolingüísticos*: cuáles son los papeles de los hablantes (quién tiene más poder social); diferencia los estilos formal e informal y los diferentes grados de cortesía (amabilidad); y pone de manifiesto diferencias regionales.

4. Cómo enseñar la entonación

Anteriormente hemos subrayado que un aspecto fundamental de nuestra propuesta docente es que los primeros ejercicios de entonación vayan desprovistos de material segmental. Ahora ha llegado el momento de sugerir ideas concretas de cómo se puede hacer esto. Un material didáctico que nos puede venir muy bien son los vídeos de la serie de *Pingu*, que narran las aventuras

10. Un análisis muy detallado de todos estos significados es el de Chun (2002). Aunque, en principio, está aplicado a la enseñanza del inglés, hay muchos aspectos generales sobre la entonación en su investigación y, por tanto, podemos aplicarlos perfectamente en nuestro terreno.

Centro Virtual Cervantes

de un pingüino que habla sin palabras, sólo con entonación (con una especie de sonido de trompetilla). Las historias proporcionan el contexto audiovisual suficiente como para que se siga perfectamente el argumento. A primera vista, uno puede creer que *Pingu* no habla ningún idioma concreto. Sin embargo, aunque parezca mentira, el hecho cierto es que existe *Pingu* doblado en distintos idiomas. Esto se debe a que las entonaciones que se pueden escuchar en el vídeo son las que caracterizan y diferencian a las diversas lenguas naturales. Por esto, una actividad de comprensión audiovisual puede ser un excelente punto de partida para que los estudiantes empiecen a familiarizarse con la entonación típica del español. Al carecer de palabras, no existe ningún elemento de distracción, y permite al alumno centrar su atención en la curva melódica. Además, puede ser un factor de motivación para las clases de entonación, pues ayuda a tomar conciencia de la gran cantidad de significados que ésta puede codificar. Al final de la proyección, se puede pasar un pequeño test de comprensión.

Pero lo cierto es que podemos obtener una curva melódica desprovista de palabras (como las de *Pingu*) a partir de cualquier grabación que tengamos con la ayuda del programa informático *Praat*, que se descarga gratuitamente en la siguiente dirección: <www.praat.org>. Tras capturar el sonido, lo seleccionamos en la lista de objetos, le damos a *editar*; después, en el menú *pitch* seleccionamos *extract visible pitch contour*. Volvemos a la ventana de objetos y ya ha aparecido un nuevo elemento *pitch*. Lo seleccionamos y en la columna de opciones pulsamos *synthesize to sound (hum)*. Y con esto aparece un nuevo sonido sintético consistente en la entonación desprovista de segmentos, que es lo que buscábamos. Mediante este método podemos preparar ejercicios con síntesis de palabras o frases cortas. Partiremos siempre de ejercicios de percepción. Por ejemplo, podemos dar a *escuchar melodías* al alumno para que reconozca la dirección del movimiento tonal. Así, poco a poco, despertaremos su conciencia sobre los fenómenos relativos al tono.

Un ejercicio posterior[11] puede ser una actividad de interpretación dramática. El alumno deberá improvisar una breve representación teatral; sin decir ninguna palabra presentará el contexto; la representación culmina con una sola palabra: su nombre, cuya entonación deberá reflejar el sentimiento que le provoca la situación presentada. Este ejercicio ayuda también a despertar la

11. El orden de presentación a lo largo de este apartado es el que consideramos más adecuado como orden de realización de los ejercicios, en función de los criterios que hemos expuesto en las partes anteriores de este trabajo.

Centro Virtual Cervantes

autopercepción del tono de la producción, y no sólo en la percepción. Al ser su nombre la palabra que pronuncia, no le debe prestar atención y se fijará más en cómo la entona. Este mini-teatro es una práctica muy valiosa de los significados afectivos de la entonación.

Después de los ejercicios introductorios que fomentan la percepción, pasaremos a *explicar* en qué consiste el movimiento tonal que estemos ejercitando en ese momento y se propondrá que los alumnos *imiten* las curvas melódicas que escuchan (de momento seguiremos trabajando con síntesis; ellos pueden reproducir un sonido tipo *hum*). Grabaremos lo que cada alumno pronuncia y, también sintetiza, se lo daremos a escuchar para que compare el modelo como su propia producción. De este modo le proporcionamos un *feedback* auditivo. Ahora bien, para que el mecanismo de retroalimentación sea mucho más eficaz se ha comprobado que el *feedback* debe ser de carácter audiovisual (Chun, 2002: 92-93). Es decir, que, a la vez que lo escucha, debemos ofrecerle una representación gráfica, más o menos estilizada, de la curva tonal correspondiente. Para obtenerla con el *Praat* tenemos que seguir los mismos pasos que la vez anterior, pero al final, en vez de sintetizar, le daremos a *draw*, después *draw* y OK, y nos saldrá una ventana con un dibujo de la melodía, que se puede exportar a otros programas. Cuando, posteriormente, los ejercicios sean ya con palabras y frases reales (no sintéticas), podemos obtener la curva de *pitch* en tiempo real con el programa *Real-Time Pitch* (modelo 5121, de Kay Elemetrics Corp.). Para una mejor calidad del gráfico se aconseja utilizar ejemplos en los que todos o casi todos los sonidos sean sonoros (cf. nota 2). Un problema de este tipo de estímulo visual es que no indica al alumno qué partes son las relevantes y cuáles no (Chun, 2002: 96). Debemos hacer que los estudiantes se fijen en los siguientes datos: a) dirección del tono, b) rango del cambio, c) velocidad del cambio, d) lugar del cambio (Hart y Collier, 1975; cf. Chun 2002: 91). En cuanto al lugar, Hirst y Di Cristo (1998: 25) hablan de características *globales*, *recurrentes* (el tipo de tono que se aplica a cada pie acentual) y *locales* (normalmente la mayor parte de la información se recoge en los contornos terminales, al final de la oración). Otro aspecto importante es la *clave* (altura tonal en los inicios y finales de dominio y su diferencia con el dominio adyacente); suele tener que ver con el código de la producción. Por último, hay que conseguir que los alumnos se fijen en la falta de alineación del acento léxico y el pico tonal en español[12].

12. Como este último aspecto tiene que ver con las claves secundarias, que necesitan más investigación, lo dejaremos para trabajos posteriores.

Centro Virtual Cervantes

Retomando el hilo de la secuenciación de actividades, hemos dicho que los primeros ejercicios deben ser siempre de percepción, luego de explicación, y después de repetir por imitación; terminamos reforzándolos con un *feedback* audiovisual. Por otro lado, la complejidad de los estímulos será progresiva: de palabras sueltas a frases cortas y luego a frases complejas, en las que practicaremos, sobre todo, cómo se agrupan las palabras en paquetes de información (y en grupos entonativos). Y, en general, usaremos bastantes estímulos sintéticos al principio para ir pasando luego a estímulos lingüísticos reales. Al practicar la entonación desprovista de segmentos reforzaremos la parte más fonética y mecánica de la entonación, y al practicar con la lengua real reforzaremos la asociación de las curvas melódicas con sus significados.

Se pueden hacer ejercicios en los que se tenga que prever qué tipo de pregunta corresponde a una respuesta, o viceversa. También podemos intentar adivinar los estados de ánimo o la actitud del hablante. Después de esto, pasaremos por fin a la práctica de la entonación en situaciones comunicativas más complejas (debates, etc.). Al intervenir menos el profesor se da la oportunidad al alumno de practicar los significados discursivos de la entonación. Para reforzar el aprendizaje, se puede asignar una función discursiva a cada alumno, dentro de pequeños grupos de debate; así verá cómo siempre debe recurrir a ciertos patrones entonativos (Chun, 2002: 240-241). Por último, y dada la importancia de que el alumno esté expuesto a la mayor cantidad de *input* posible, hay que insistirle para que vea mucho la televisión y escuche la radio en español. Sólo así terminará de fijar la entonación típica de nuestro idioma.

En conclusión, nuestra propuesta consiste en una aplicación de los principios de la TR y de los conocimientos sobre la AL1 a la planificación temporal del *currículum* y a la propia confección de ejercicios, en los que debemos empezar usando curvas melódicas sintéticas, desprovistas de material segmental. Esta estrategia servirá para que el alumno asimile correctamente los distintos patrones fonéticos y los significados informativos y afectivos de la entonación.

Centro Virtual Cervantes

Bibliografía

CHUN, D. M.: *Discourse Intonation in L2: from Theory and Research to Practice*, Ámsterdam: John Benjamins, 2002.

CRYSTAL, D.: «Prosodic Development», *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (Ed. FLETCHER, P. y M. GARMAN), Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ESCANDELL, V.: «Intonational and Procedural Encoding: the Case of Spanish Interrogatives», *Current Issues in Relevance Theory* (Ed. ROUCHOTA, V. y A. H. JUCKER), Ámsterdam: John Benjamins, 1998, 169-203.

GUSSENHOVEN, C.: «Intonation and Interpretation: Phonetics and Phonology», *Proceedings of the Speech Prosody 2002 Conference* (Ed. BEL, B. et ál.), Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage, 2002, 47-57.

HART, J. T. y R. COLLIER: «Integrating Different Levels of Intonation Analysis», *Journal of Phonetics*, 3, 1975, 235-255.

HIRST, D. y A. DI CRISTO: «A Survey of Intonation Systems», *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 1-44.

JUSCZYK, P.: *The Discovery of Spoken Language*, Cambridge: MIT Press, 1997.

KAROUSOU, A.: *Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005.

LISKER, L. y A. S. ABRAMSON: «Distinctive Features and Laryngeal Control», *Language*, 47, 1971, 767-785.

SILVERMAN, K. et ál.: «ToBI: a Standard for Labeling English Prosody», *1992 International Conference on Spoken Language Processing* (Ed. OHALA, J. J. et ál.), vol. 2, Edmonton: Universidad de Alberta, 1992, 867-870.

SINGLETON, D. M.: *The Age Factor*, Filadelfia: Multilingual Matters, 2004.

SPERBER, D. y D. WILSON: «La Teoría de la Relevancia», *Revista de Investigación Lingüística*, 7, 2004, 237-286.

WILLIAMS, L.: «Phonetic variation as a Function of Second-language Learning», *Child phonology. Vol. 2: Perception* (Ed. KOMSHIAN, Y. et ál.), Nueva York: Academic Press, 1980, 185-215.

Centro Virtual Cervantes