DEL TEXTO AL SUPRASEGMENTO. ESBOZO PARA UNA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN A PARTIR DE PATRONES TEXTUALES

Manuel Rivas Zancarrón
Universidad de Cádiz

RESUMEN: Si la enseñanza de la pronunciación en el aula ha sido siempre un punto negro tanto en los manuales de español, como en la práctica docente, menos consideración ha tenido aún el desarrollo de estrategias para depurar los efectos de una entonación viciada por la L1, la cual conlleva efectos de arrastre que, una vez instalados, se muestran difíciles de desgarrar. Hace ya algunos años, demostramos que los patrones entonacionales de lenguas como el italiano o el portugués repercutían luego en la pronunciación de consonantes y vocales del español, por lo que si aquellos no eran depurados, difícilmente encontrará el profesor remedio para la corrección de estos últimos. En este trabajo, estudiaremos qué lenguas podrían ser más susceptibles de cambios en el segmento, a causa de vicios en el suprasegmento, y propondremos estrategias de corrección, a partir de la manipulación de determinados patrones textuales que se correspondan con las diferentes modalidades pragmáticas: conclusión, interrogación, suspensión, etcétera. Procederemos, en primer lugar, a revisar las principales posturas teóricas que existen sobre este tema y resaltaremos su escasa incidencia en los manuales de enseñanza al uso. Luego, formularemos estrategias para la corrección.

0. C'est l'intonation qui fait la phrase, decía Karčevskij, y razón no le faltaba, pero poco calado parece haber tenido esta idea entre los que se preocupan por enseñar una lengua. La mayor parte de los estudios que contribuyen a desentrañar los secretos pedagógicos de un sistema lingüístico condensa sus esfuerzos en enseñar lo que de alguna manera ya se ha abstraído, sea bien o sea mal, y, curiosamente, poca observancia se presta al componente más real, verbal y comunicativo como es la emisión del sonido en sus varias maneras. En el renacer de una nueva metodología, se focaliza el elemento que se toma como objetivo central: al enfoque de gramática/traducción le interesa lo gráfico,

el componente aislado; al audiolingual, lo perceptivo; al *total physical response* lo fosilizado en el habla; al comunicativo, la interacción entre emisor y receptor, etcétera. Nos queda la duda de por qué en los modos de enseñar que más atención pretenden prestar al lenguaje real no existe un tratamiento del componente más contextualizador de todos como es el hablar en su estado puro, el que acontece en el aquí y el ahora de la comunicación, dado que un mensaje no es hasta que no se actualiza.

Pensar que la entonación pudiera convertirse en foco de la enseñanza de lenguas tiene, incluso hoy en día, muy pocos visos de ser real. A la desestimación de esta materia han contribuido y contribuyen múltiples factores. En primer lugar, este contenido se inscribe dentro de una disciplina mayor, la fonética, que ha sido siempre la pariente pobre no solo de la lingüística en general, sino de la enseñanza de las lenguas en particular. Por otra parte, si algún manual didáctico ha realizado alguna vez una incursión en este terreno lo ha hecho siempre desde el segmento y desconsiderando totalmente el suprasegmento. Todo lo más, el profesor dedica un poco de su tiempo a solventar de manera imprecisa y con poco rigor aquellos fallos fonéticos resultantes de un calco del sistema fonológico de la L1 sobre la L2: que si hay que insistir en la pronunciación de la vibrante múltiple o de las velares, que si hay que relajar las oclusivas intervocálicas y convertirlas en fricativas o cuasi-aproximantes, que si la /t/ o la /d/ en español son dentales… Este acercamiento, llevado a cabo sin concierto y sin creer en él, no conduce más a que a ejercicios de repetición en clase sin posibilidad de éxito alguno, pues ni al alumno se le estimula para seguir adelante, ni las actividades son adecuadas, ni el profesor está formado para realizar correcciones de este calibre. Y si esta es la situación para la enseñanza de los sonidos, ya podrá imaginarse qué lugar hay reservado para un subcontenido de una disciplina infravalorada. De otro lado, si el docente encuentra dificultades en entender la materia y, por tanto, enseñarla, mayor complejidad encontrará en adentrarse en el mundo de la entonación, disciplina todavía mal descrita en el ámbito lingüístico. Por último, muchos creen que los esquemas entonativos de una lengua forman parte de un proceso automático de aprendizaje y que ni siquiera aportan nada al trasunto comunicativo.

Con este panorama, la primera tarea de este trabajo será la de convencer al oyente sobre la importancia de enseñar patrones entonativos, así como evitar las interferencias que se producen por calcos de estos desde la L1. Las consecuencias de estos desajustes son mayores de las que se pueda pensar, pues una corrección adecuada contribuye a que el estudiante logre captar la esencia del sistema lingüístico que pretende aprender. Después de intentar convencer al lector sobre el papel que ejerce la entonación en una lengua y en su enseñanza, ofreceremos un modelo didáctico que podría ser desarrollado en el aula. Antes, analicemos algunos pormenores.

1. Tench (1990), entre otros autores, anunciaba la necesidad de incluir la enseñanza de la pronunciación como tópico esencial en las clases de lenguas extranjeras. Según él, una disciplina de este estilo debería estar aislada de otros contenidos gramaticales

y debería, asimismo, conectarse con otros aspectos del lenguaje tales como el estilo, la función o el discurso. Y no miente con tales afirmaciones, pero bastante daño haría a la corrección fonética si esta solo contemplase el perfilamiento de sonidos aislados o aquellos sometidos al arbitrio de un profesor, acostumbrado también a los de su lengua y que no tiene capacidad o entrenamiento para captar lo extraño más allá del conocimiento normativo de su sistema fonológico.

1.1. Imaginemos por un momento que hemos llegado a ese punto casi utópico de que el perfilamiento fonético forma parte de uno de los contenidos esenciales en el programa de enseñanza de lenguas. La pregunta inmediata sería por dónde empezar: corrección de sonidos aislados o refinamiento del componente melódico; es decir, o el segmento o el suprasegmento. Una primera intuición, manipulada quizá por lo que nos transmiten los manuales y estudios, nos llevaría a responder que primero es esencial controlar los sonidos aislados y, después, corregir los patrones entonacionales. Pues bien, tanto las teorías biológicas sobre el aprendizaje de lenguas, como las bases que proporciona una teoría lingüística adecuada, acabarían por invertir las tornas a esta respuesta. Primero, porque se sabe que el infante capta mucho antes las curvas melódicas de su entorno que los sonidos particulares. Segundo, porque si las curvas entonacionales no se corrigen, podría ocurrir que se bloqueara el perfilamiento fonético particular. Del primer caso, que hablen los expertos en adquisición; del segundo, propondré algunos ejemplos. En un trabajo mío recién publicado (2009[1]), defendía que para iniciar la corrección fonética en estudiantes italianos debíamos, primeramente, llevar adelante correcciones de entonación, porque si esto no acontecía, se presentaría muy difícil la depuración de sonidos particulares. Un ejemplo: en la tonía, o sea, las manifestaciones de entonación en el último tramo antes de empezar un nuevo grupo fónico, y más concretamente en la conclusiva, es decir, cuando el emisor va a cerrar su intervención pensando que no se deja nada en el tintero, el italiano mantiene el tono después de la sílaba tónica, para después bajar, a diferencia del español, que lo hace descender súbitamente (cf. Canepari, 1985:49-51). El efecto que produce en nuestra lengua no es lingüístico, aunque sí pragmalingüístico: alargamiento vocálico más reduplicación de la consonante implicada en la sílaba acentuada (cf. Rivas Zancarrón/Gaviño Rodríguez, 2009[2]):

(1) He visto a Manoliitto

Este fenómeno tiene lugar en español en la función expresiva (manifestación de sarcasmo), mientras que el italiano lo enmarca en su norma lingüística. Las repercusiones son evidentes: el aprendiente italiano de español, si no es corregido, traslada su esquema de tonía sobre la L2 y provoca en el oído nativo un desconcierto de funciones, cuya primera reacción es pensar que está ante un hablante foráneo. Si estos parámetros

no se tienen en cuenta, la deseable corrección fonética la podría llevar a cabo el docente, en todo caso, por la parte más oíble, es decir, intentar corregir el alargamiento y la reduplicación. Sin embargo, si no se percata de que estos dos fenómenos son consecuencia de no corregir previamente la entonación, poco efecto tendrá.

1.2. Otro detalle que es preciso tener en cuenta es determinar qué modelo entonacional se va a elegir como patrón de enseñanza. En el epígrafe siguiente, tendremos ocasión de examinar cuáles son los esquemas de tonías básicos para nuestra lengua, pero también es verdad que estos responden a usos normativos, los cuales, en la mayoría de las ocasiones no se equiparan con los que acontecen en el habla real. Las variantes dialectales desarrollan sus diferencias entonativas en la protonía (cf. Epígrafe 2.), es decir, en lo que acontece antes de la última sílaba acentuada, lo que conforma el sistema rítmico de una variante determinada. Aquí sí hay movimientos de influencia del segmento sobre el suprasegmento. Contemplemos un ejemplo: el esquema rítmico de los diferentes dialectos puede verse afectado por la pronunciación concreta en esa variante de un sonido concreto. No sería muy disparatado afirmar que las variantes que pronuncian las eses implosivas en posición final de sílaba desarrollan un ritmo de frase diferente a esas otras que las aspiran. La *liaison* en estos últimos casos se dificulta:

(2) Los‿estudiantes‿son‿unos‿aprovechados / lo^{h} |e^{h}tudiante^{h} |son |uno^{h} |aprovechado^{h}

Y no solo hay que limitarlo a las variantes de /s/, sino a otras muchas manifestaciones fónicas: la distinción entre una pronunciación alveolar, en posición final de sílaba, de la /n/ y la velar /ŋ/ de otros dialectos como, por ejemplo, el andaluz, condiciona igualmente el esquema rítmico:

(3) Pan‿es lo que he comido hoy (cas. [pan‿és lo ke é komíðo‿ói]/and. [pãŋ |éh lo ke é ko komíðo‿ói])[1]

Por esta razón, es tan importante que el docente no camufle en clase su dialecto, a favor de una norma de prestigio que no la conoce al detalle, ya que puede esconder algunos de los vicios de su variante como, por ejemplo, la aspiración de /s/ implosiva, pero puede obviar por desconocimiento otros como este último y crear, así, un lenguaje artificial en el aula, de manera que el discente ni aprende la norma ni la variante, a la vez que le cree un desconcierto perceptivo cuando salga a la calle.

1.3. Es necesario que el docente tenga clara la distinción entre función lingüística de la entonación y función expresiva. Existen lenguas tonales como el chino, o semitonales

1 Las transcripciones fonéticas no son exhaustivas. He prescindido de transcribir semivocales y fricativas aproximantes.

como el noruego, en donde una palabra aisladamente significa cosas diferentes respecto de la entonación; existen lenguas, como el español, que permiten, a través de curvas melódicas, expresar modalidades distintas de un aquí y un ahora de la comunicación, ya sea con valores pragmalingüísticos (interrogación, foco…) o expresivos (sarcasmo, ironía, duda…), y existen también lenguas atonales como el finés, en donde determinadas partículas avanzan manifestaciones pragmalingüísticas. A la hora de llevar a cabo un perfilamiento fonético adecuado, el profesor ha de tener en cuenta este hecho, realizar una primera valoración de la L1 y ver qué interferencias pueden acontecer en la L2. Es decir, debe estimar si las peculiaridades entonativas de la lengua origen influyen en el nivel lingüístico, pragmalingüístico o expresivo. Los tres son importantes para la comunicación y, para llegar al último, se presupone haber perfilado los anteriores: si la L1 es tonal desde el punto de vista lingüístico, puede llegar a hacer confundir valores expresivos en la L2; si fuera atonal, podría originar confusiones en la manifestación de las modalidades lingüísticas (interrogación, foco, negación, duda…).

1.4. Otro factor que ha de tenerse en cuenta es la distinción entre lenguaje escrito y manifestación oral. Los pocos manuales que proponen ejercicios de corrección de las curvas entonativas parten de frases escritas o de lecturas de textos. El docente debe saber que la sucesión rítmica y las curvas tonales de la escritura presentan sus diferencias con las que acontecen en el hablar[2]. Algunos patrones pueden enseñarse desde la variación gráfica, en donde un signo de puntuación (exclamación, interrogación, acento, coma, etc.) puede ayudar a establecer la modalidad oral y a revelar el tipo de variación tonal para que esta sea efectiva:

(3) Pedro te lo dirá si viene / Pedro te lo dirá, si viene (condición / condición más duda)

En otros casos, no basta con reseñar el alargamiento vocálico como manera de distinguir categorías gramaticales frente a categorías de habla (cf. Rivas Zancarrón/

2 Algunos autores como Bartolí (2005) señalan, con acierto, que la gran mayoría de los materiales didácticos que se atreven con la pronunciación aborda el tema desde textos escritos. Esta última autora considera, además, que las propuestas que se ofrecen no son suficientes para satisfacer las necesidades del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Sin embargo, sostiene una afirmación en la que no podemos estar de acuerdo, y que es la base de la redacción de nuestro subepígrafe. La autora (*op.cit*.:2) afirma que la base "lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar la adquisición fónica" y que, a lo mejor, es necesario "introducir algunos cambios relativos al papel de la lengua escrita". Señala, además, que las prácticas de destrezas orales deberían llevarse a cabo con un soporte exclusivamente oral. Creemos que esto no es adecuado. Existe un ritmo distinto, pero nativo, en la lectura de textos. Todos los hablantes de una lengua cambian su pronunciación y sus curvas melódicas al leer y el alumno debe considerar también esta modalidad para el acercamiento al texto escrito. El aprendiente no puede pronunciar, al igual que lo hace el nativo, un texto escrito como si fuera oral, es incoherente. La importancia de leer un texto escrito, o perfilar la voz interior que demarca el ritmo de una lengua, es fundamental para la destreza de escribir, que no es más que trasladar sobre un papel el pensamiento. Y esto último no pasa por la oralidad, o no puede pasar, pues estamos ante otro tipo de tradición discursiva que debe exigírsele igualmente al alumno.

Gaviño Rodríguez, 2009), sino que es preciso indicar las variaciones tonales. La diferencia entre *anda*, *mira*, *oye* como formas verbales o como elementos interjectivos expresivos no se fundamenta solo en el alargamiento vocálico (*anda*/ *andaa*; *mira*/*miraa*; *oye*/*oyee*), sino, fundamentalmente en la entonación, y esto no se distingue por la escritura. Y como se han encargado de señalar múltiples autores (Cortés Moreno, 1998,1999, 2005; Clennell, 1997; Brazil, 1994, etcétera) el no incluir la enseñanza de la entonación en las clases de lengua podría ocasionar en el estudiante situaciones comunicativas embarazosas cuando este salga fuera del aula. Como ejemplo, reseño un acto comunicativo que pone por escrito Ballesteros Panizo (2008) en su trabajo de máster:

> (4) Extranjera.- ¿Crees que vas a aprobar?
>
> Español.- ¡Estás tú buena!
>
> Extranjera.- ¿Por qué los españoles son tan machistas? (y se va)

Como se ve, la interpretación del *¡Estás tú buena!* ni puede deducirse desde la escritura, ni si se tiene claro el valor de la función expresiva de la entonación en español.

Después de haber adelantado algunos argumentos sobre la importancia de la enseñanza de la entonación, pasemos ahora tratar brevemente el marco teórico del trabajo.

2. Un trabajo de estas características no puede perseguir, naturalmente, ofrecer una visión amplia sobre los distintos modelos descriptivos de la entonación, sino procurar preocupar al docente y, consecuentemente, al discente sobre la importancia de asimilar este tipo de patrones tanto para la comunicación oral como escrita. Desde esta perspectiva, me interesa que el lector tenga claros algunos conceptos de la plantilla explicativa que voy a seguir, para que pueda entender luego la aplicación didáctica.

2.1. Si ponemos un poco orden a los principales conceptos que afectan a la entonación, la mayor parte de investigadores coinciden en distinguir previamente entre el factor de incidencia lingüístico, el pragmalingüístico y el paralingüístico[3]. El primero de ellos otorga importancia a la capacidad distintiva de la entonación independientemente de un aquí y un ahora de la comunicación verbal. Este se cristaliza en las lenguas tonales y, aunque tendrá repercusiones en las interferencias desde una L1, no vamos a hablar de él.

3 Hemos llevado a cabo esta triple distinción, aun a sabiendas de que la diferenciación no es igual entre las diferentes escuelas lingüísticas. Desde un punto de vista estructural, distinguiremos entre manifestaciones lingüísticas de la entonación (variación aislada de significados provocadas por cambios de tono: lenguas tonales); manifestaciones pragmalingüísticas (aquellas que afectan a la oración y sus modalidades: interrogación, exclamación, foco…), y paralingüísticas o expresivas (aquellas modificaciones que acontecen en un aquí y ahora de la comunicación: sarcasmo, ironía…). Autores como Quilis (1981) o Cantero (2002) unifican estas dos últimas en una (paralingüísticas), pero creemos que es necesario realizar tal distinción tanto por motivos de coherencia teórica como de productividad descriptiva.

La teoría lingüística suele caracterizar dos partes en la descripción: protonema y tonema. Este último no es más que la inflexión o cambio de tono que tiene lugar al final del grupo fónico y se describen para él tres tipos esenciales: tonema descendente (cadencia/semicadencia), o aquel cuya inflexión final desciende (oraciones enunciativas, interrogativas indirectas y exclamativas); tonema horizontal o suspensión, en el que el nivel de tono se interrumpe en un nivel intermedio, y tonema ascendente (anticadencia/semianticadencia), en donde el punto tonal asciende (oraciones interrogativas absolutas)[4]. Nosotros, sin embargo, vamos a utilizar para la aplicación práctica el sistema descriptivo de Canepari (1985, 2006), ya que puede resultar más ilustrativo desde un punto de vista didáctico, tanto para el profesor como para el alumno.

Canepari (1985) divide la intonía (extensión entonativa del enunciado completo, comprendida entre dos pausas ya efectivas, ya potenciales) en protonía y tonía (tonema). La tonía está constituida por la última sílaba acentuada del enunciado y por eventuales sílabas átonas. La protonía, por el contrario, es aquello que precede a la tonía:

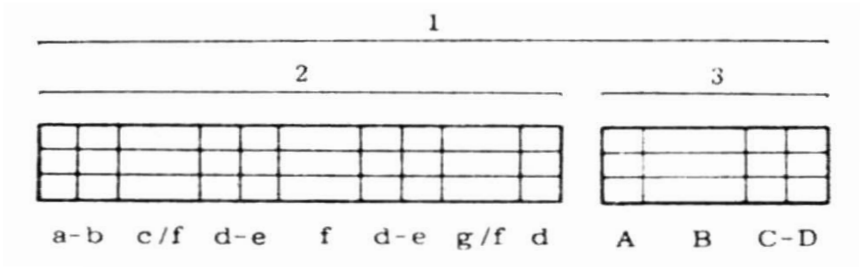

Gráfico 1. Esquema de intonía (Canepari, 1985:37)

Dado que las variaciones de la protonía afectan fundamentalmente a los dialectos y a la estructura rítmica, vamos a prestarle atención exclusivamente a la tonía pragmalingüística. La tonía marcada puede ser de tres tipos (conclusiva: /.\/; suspensiva: /,/, e interrogativa: /?/). Este esquema, como podrá deducirse, es diferente en las distintas lenguas y podría ayudarnos en un principio a valorar los calcos e interferencias de la L1 sobre la L2. Abajo, reproducimos el esquema de las tonías marcadas (*gráfico 2*) y algunos ejemplos de contraste (*gráfico 3*) ofrecidos por Canepari (1985).

4 Caracterización resumida en Ballesteros Panizo (2008).

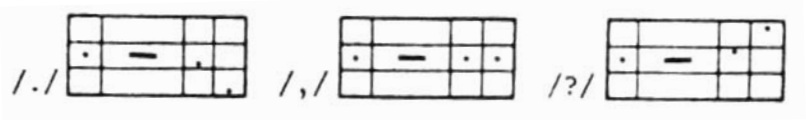

Gráfico 2. Tonías marcadas (Canepari, 1985:49)

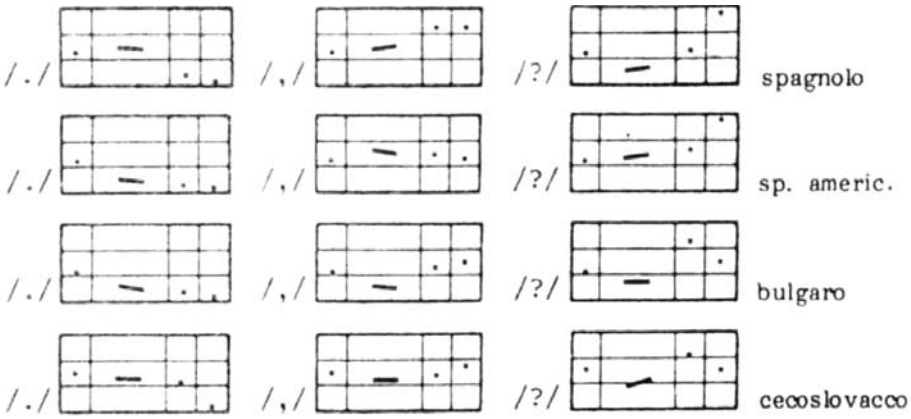

Gráfico 3. Ejemplos de contraste de tonías (Canepari, 1985:51)

Evidentemente, los esquemas de la tonía expresiva, quizá los más interesantes para la educación comunicativa de la entonación en el aula, se multiplicarían en función de los diferentes contextos de habla (sarcasmo, ironía, sorpresa, indignación…). Dado que no disponemos de espacio suficiente para la descripción de la tonía paralingüística o expresiva, nos vamos a centrar en un posible modo de explicación en el aula de la tonía pragmalingüística (modalidad de la oración) y dejaremos para futuros trabajos el acercamiento de los diferentes modelos expresivos, aunque como podrá comprobar el lector, el sistema que pretendemos desarrollar posteriormente es aplicable a estos últimos: solo faltaría la enumeración e indicación del cuadro tonal de las distintas variedades expresivas en el hablar.

3. Este último epígrafe lo hemos reservado para realizar una propuesta didáctica justificada de la enseñanza de la entonación en su función pragmalingüística, que bien podría servir para ser aplicada a los otros dos tipos, aunque con salvedades, como ya señalaremos. Hagamos primero una breve revisión de algunos modelos pedagógicos, de los que señalaremos virtudes e inconvenientes, y luego expondremos nuestra alternativa.

3.1. Si tenemos en cuenta que ni la fonética ni, consiguientemente, la entonación han sido contenidos mimados en la enseñanza de las lenguas, las aplicaciones didácticas de aquellos que se atreven con estos en clase son muy reducidas. Unos creen que primero

es necesario entrenar la habilidad perceptiva, es decir, que el estudiante se percate de la variación tonal[5], por lo que proponen ejercicios de percepción, en los que pueden estar implicados programas espectrográficos como el PRAAT; otros advierten de que la forma de enfocar esta materia depende de los objetivos del discente, así como de su edad[6]; otros ofrecen actividades en las que el elemento pedagógico esencial no es otro que la imitación.

Sea cual sea la base argumentativa, que compete al nivel de la investigación, el profesor, antes de evaluar los ejercicios que pondrá en práctica en el aula, debe ser consciente de los siguientes puntos: 1) reconocer la importancia de la entonación en el aula; 2) disponer de una preparación suficiente para impartir este contenido (ya sea desde el ámbito perceptivo, que le permita reconocer las interferencias desde la L1, como productivo); 3) valorar los objetivos de los alumnos con los que se enfrenta (si son comunicativos, de traducción, filológicos…); 4) buscar aquellas actividades que obtengan la mayor concentración del alumno, y 5) desarrollar ejercicios que se encaminen a que el aprendiente reconozca que comete fallos de calco y que debe adaptarse a la nueva norma entonativa, para evitar situaciones embarazosas y ser capaz de entender un mensaje en sus varias modalidades pragmalingüísticas y paralingüísticas.

En este sentido, Ballesteros Panizo (2008) ofrece una propuesta con independencia de razones biológicas de adquisición y basada en la creación de destrezas en el estudiante a la hora de reconocer y emitir patrones melódicos del español. Aboga por hacer desarrollar primeramente el oído y luego incitar a la producción. Una vez asentadas estas bases, es esencial que se ayude a percibir en primer lugar los grupos fónicos, luego los tonos, seguido del foco y, para terminar, del ritmo. Se sirve de programas como el PRAAT para intentar que el alumno consiga el "oído étnico", a la vez que se le plantean diferentes tipos de oraciones con sus curvas melódicas.

Sin duda, el panorama didáctico que presenta esta autora podría contribuir a mejoras sustanciales de las curvas melódicas en el aprendiente, pero antes del planteamiento de actividades, es preciso tener en cuenta algunos detalles. Para empezar, si bien es cierto que podría desconsiderarse el hecho de que el niño tiene mayor flexibilidad en el aprendizaje, también es lógico pensar que las actividades de reconocimiento y percepción deben ser diferentes a las que se planteen con un adulto. En este sentido, el PRAAT u otros

5 Este requisito implica, igualmente, que el docente no solo sea consciente de las distintas variaciones, sino que perciba las interferencias de la L1.

6 Naturalmente, no es lo mismo enfocar una actividad a niños, adolescentes o personas maduras. Bajo esta idea no solamente se esconde el hecho de que nos enfrentamos con grupos que tienen objetivos diferentes de aprendizaje o niveles de concentración distintos, sino que, según señalan los especialistas en adquisición, presentan, por edad, limitaciones de aprendizaje. Tomatis (1996), Crystal (1986) o Cortés (2004), basándose en principios biológicos, argumentan la mayor flexibilidad del niño frente al adulto en el aprendizaje. Independientemente de estos factores, el profesor debe buscar el método adecuado para enseñar a entonar a sus estudiantes.

medios informáticos no sería buena idea para el primer grupo, con el que se puede jugar más con la imitación. Luego, hay que tener claro, siempre que se quiera incluir la enseñanza de la fonética en el aula, la prelación de los contenidos. En este sentido, parece que los docentes e investigadores optan por comenzar con el segmento y terminar con el suprasegmento. Desde nuestro punto de vista, esto es un error, ya que, tanto por motivos de adquisición y aprendizaje (la capacidad perceptiva de la entonación es lo primero que desarrollo el niño), como por los motivos lingüísticos ya reseñados (es necesario perfilar primero la curva tonal, para evitar fallos en la emisión de sonidos particulares), parece lógico abordar en primer lugar la corrección de las curvas tonales[7]. Esta es la postura que tomaron algunos autores del enfoque comunicativo como Haycraft (1984), quien comienza su manual con un estadio de aprendizaje no textual, en donde la entonación es considerada la primera destreza. De hecho, puntualiza que no es necesario utilizar un texto coherente para crear un hábito entonativo en el discente.

3.2. La propuesta didáctica que formulamos a continuación ha tratado de reunir todas las ventajas e inconvenientes tratados en los epígrafes anteriores. Creemos necesario introducir desde el nivel inicial la enseñanza de la pronunciación en el aula, cuyos contenidos deben empezar con prácticas entonacionales, dado que estas no requieren de conocimientos lingüísticos previos. Eso sí, debe iniciarse con la entonación que hemos llamado pragmalingüística, es decir, la que afecta a la modalidad de la oración, para, luego, en niveles superiores, ir sustituyéndola por textos concretos y por variantes expresivas del hablar. El profesor deberá dar cuenta al alumno de la importancia de estos patrones melódicos. Podrá, por ejemplo, ofrecer audiciones en las que lo interesante no es descifrar el mensaje, sino las modalidades conclusivas, interrogativas y suspensivas (las expresivas se reservan para cursos superiores), y que el alumno perciba las diferencias tonales entre ellas. La educación en el hablar de estos patrones puede llevarse a cabo al principio de manera deslexicalizada. Canepari (1985:12) nos inspira un ejercicio que podría ser útil en el aula y en los primeros estadios:

> Un utile esercizio, già praticato nelle scuole di recitazione e nel filmare scene che saranno doppiate in séguito (in lingua straniera, o nella medesima lingua, dalla stessa persona o da un'altra), consiste nell'allenarsi a esprimere diversi stati psicofisici, sentimentali o ruoli sociali, ripetendo brevi sequenze di numeri da uno in

7 El abordaje de estos temas por la lingüística moderna, por la didáctica de las lenguas o por las instituciones oficiales de enseñanza es dispar. Los argumentos lingüísticos no coinciden con los que plantean los estudiosos sobre adquisición y, ni mucho menos, con las exigencias de los centros de enseñanza. El *Marco de Referencia* para la enseñanza de las lenguas, elaborado por el Consejo de Europa (2002) incluye la entonación entre las destrezas fonológicas y da por sentado que el manejo de la curva melódica es objetivo de los cursos superiores. Desde un punto de vista lingüístico, este hecho es incongruente, ya que la habilidad para entonar puede aprenderse sin ni siquiera conocerse el trasunto morfológico, sintáctico o léxico de una lengua (tal como acontece en la adquisición infantil). Además, en un enfoque estrictamente comunicativo, el aprendizaje de estas destrezas es básico, incluso en los niveles inferiores. Sí sería cuestión de niveles el dominio de aquellas curvas melódicas promovidas por motivos expresivos (paralingüísticas).

> Avanti, usando il registratore e indicando chiaramente la sfumatura che s'intende esprimere, per controllare dopo.

Después de haber explicado las tres tonías marcadas del español (conclusiva, suspensiva, interrogativa), se le pide al alumno que emita una secuencia de números, especificando en cuál de ellas quiere que se emita. El ejercicio podría ser el siguiente. El profesor se dirige al alumno y le dice:

> Enumera del 1 al 5 con tono interrogativo (este ejercicio acontece después de que el docente lo ha repetido varias veces y ha colocado delante del alumno el esquema). Este deberá contestar:
>
> uno, dos, tres, cuatro, cinco (elevación al principio al final)
>
> Y ahora, con tono suspensivo, propone nuevamente el profesor. El alumno deberá responder:
>
> uno, dos, tres, cuatro, cinco (mantenimiento del tono al final)
>
> En esta ocasión, vuelve a insistir, con tono conclusivo. Y el estudiante contesta:
>
> uno, dos, tres, cuatro, cinco[8] (descenso de tono al final)

El ejercicio puede repetirse hasta que el esquema entonacional se haya asimilado. La misma técnica se aplicará luego en las diferentes modalidades expresivas o paralingüísticas, aunque en niveles superiores podría ya emplearse textos que revistieran los diversos patrones. En niveles avanzados, y con fragmentos representativos, el docente podría estimular la asimilación de la melodía mediante la repetición de unidad por unidad en sentido inverso. Aquí, el alumno sigue al profesor imitando cada palabra que este emita, en una secuencia textual presentada al revés: se comienza desde la última palabra, con la curva entonacional apropiada y se va avanzando hacia detrás hasta llegar al siguiente grupo fónico, en donde el tono volverá a cambiar. El estudiante, que tratará de memorizar la secuencia completa, estará plenamente concentrado en la repetición y asimilará los patrones entonacionales de cada grupo fónico por repetición. Para comprender este ejercicio, pongamos un ejemplo con un texto que presente las tres tonías no marcadas (conclusiva, suspensiva e interrogativa). He aquí el texto que el profesor presenta a la clase:

8 El ejercicio lo está contemplando el lector de manera gráfica. Sabemos que los medios de puntuación ayudan a la interpretación, pero, aun en este caso, hemos prescindido de darles importancia (la presencia de una *y* antes del último número implicaría una lectura como conclusiva; sin embargo, optamos por un aislamiento gramatical absoluto que luego puede revestirse léxica, morfológica o sintácticamente en niveles posteriores). Se emplea igualmente el número, porque son los primeros elementos que se aprenden en una lengua.

> ¿Podrías enumerar los siete pecados capitales? Los siete pecados capitales son la lujuria, la pereza, la gula, la codicia, la ira…¡Basta! Sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos.

Con este fragmento como modelo, en el que se nos presentan, al menos, las tres tonías no marcadas, el profesor pedirá al alumno que repita cada palabra que él vaya leyendo, pero desde el final. Naturalmente, irá marcando en cada una de ellas el tono adecuado y el discente, además de intentar reproducir la melodía, memorizará el conjunto en sentido inverso. Ejemplifiquemos el procedimiento:

> Profesor.- Repetid cada palabra que vaya emitiendo, intentando memorizar desde detrás: ellos (los alumnos repiten: ellos); de ellos (los alumnos: de ellos); acuerdas de ellos (los alumnos: acuerdas de ellos); que te acuerdas de ellos (los alumnos: que te acuerdas de ellos); de que te acuerdas de ellos (los alumnos: de que te acuerdas de ellos); convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: convencido de que te acuerdas de ellos); estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: estoy convencido de que te acuerdas de ellos); pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos; uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos); falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos; falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos); te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos); que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos; sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos); ¡Basta! Sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: ¡Basta! Sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos); ira…¡Basta! Sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos: repiten la secuencia); la ira…¡Basta! Sé que te falta uno, pero estoy convencido de que te acuerdas de ellos (los alumnos repiten igual). Y así hasta que el texto comienza.

Con este procedimiento, la adquisición del tono en el grupo fónico no se espera, pero se infiere posteriormente, lo que conduce a una asimilación de las distintas tonías.

Las modalidades expresivas o paralingüísticas, dado que dependen de un aquí y un ahora de la comunicación, son más difíciles de extraer de textos particulares, pero el procedimiento es bastante fructífero en las tonías no marcadas de carácter pragmalingüístico.

4. Lo que hemos expuesto hasta aquí no es más que un esbozo de cómo se podría enfocar la enseñanza de la entonación en las clases de E/LE. En primer lugar, no solo el alumnado debe ser consciente de la importancia de unos contenidos como este, sino que el profesor habrá de saber transmitir este interés al alumnado, haciéndole ver cuán importante para el acto comunicativo es manejar estos patrones. De la misma manera,

el profesor valorará el método que seguirá en el aula, dependiendo del tipo de estudiante con el que se enfrente: edad, objetivos, contexto comunicativo, nivel lingüístico, etcétera. Luego, comenzará por que el discente asimile los modelos pragmalingüísticos (las modalidades de la oración), para terminar con los expresivos en niveles superiores. El modelo didáctico aquí propuesto pretende conjugar la atención y la concentración del estudiante con plantillas no revestidas léxicamente (en los grados inferiores), para luego se revestidas con significado en textos específicos. Queda aún mucho camino para dar forma a los diferentes patrones.

BIBLIOGRAFÍA

Ballesteros Panizo, M. (2008): *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE paso a paso*, [en línea]: < http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/MapiBallesteros/Tesina.pdf>

Bartolí, M. (2005): "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras", *Phonica* 1, 1-27.

Brazil, D. (1994): *Pronunciation for Advanced Learners of English*, Cambridge: Cambridge University Press.

Canepari, L. (1985): *L'intonazione. Lingüística e paralinguistica*, Nápoles: Liguori Editore.

— (2006): *Avviamento alla fonética*, Turín: Giulio Einaudi Editore.

Cantero, F. J.: *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona: Ediciones UB.

Clennell, C. (1997): "Raising the pedagogic status of discourse intonation teaching", *ELT Journal* 51/2, 117-125.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Cortés Moreno, M. (1998): "Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino", *Estudios de Fonética Experimental* IX, 67-134.

— (1999): *Adquisición de la entonación española por partes de hablantes nativos de chino*, Barcelona: Facultad de Pedagogía (tesis doctoral).

Cortés Moreno, M. (2005): "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino", *Phonica* 1, 1-25.

Crystal, D. (1986): "Prosodic development", en P. J. Fletcher y M. A. Garman (eds.), *Language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 174-197.

Haycraft, B. (1984): *The Teaching of Pronunciation*, Essex: Longman.

Rivas Zancarrón, M. (2009a): "Efectos colaterales del suprasegmento en la enseñanza de la pronunciación española a estudiantes italianos", en *Actas del V Congreso Internacional de Hispanistas Brasileiros*, Belo Horizonte, 2961-2970.

Rivas Zancarrón, M. y V. Gaviño Rodríguez (2009b): *Tendencias fonéticas en el español coloquial*, Hildesheim: Georg Olms.

Tench, P. (1990): *The Roles of English Intonation*, Fráncfort: Peter Lang.

Tomatis, A. (1996): *El oído y el lenguaje*, Santiago de Chile: Librería Olejnik.