Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE

Fernando García Andreva
Universidad de La Rioja

Resumen

El presente artículo trata de situar, en primer lugar, el componente prosódico de la entonación como un fenómeno esencial de la lengua y, por extensión, de su didáctica. Se recogen algunas de las aproximaciones teóricas de este aspecto, con especial atención a su posible aplicación en el entorno de la enseñanza de idiomas, concretamente, del español. A continuación, se plasman algunas reflexiones en torno a la actitud y aptitud de alumnos y profesores en relación con este rasgo suprasegmental. Posteriormente, se da noticia de algunos de los métodos que han tratado en mayor o menor medida esta materia. Por último, se realiza una síntesis que recoge las principales pautas que se han de tener en cuenta para abordar la docencia de la entonación, así como una orientación para integrar este elemento de la prosodia en el enfoque comunicativo.

1. Son muchos los especialistas en la enseñanza de la prosodia y, más concretamente, de la entonación, del español como L2 / LE, que han criticado la escasez tanto de estudios teóricos dedicados a este aspecto, como de su aplicación práctica en el aula (Gil Fernández, 2007; Cortés Moreno, 2002a; Poch Olivé, 1999; entre otros). El fondo de la crítica reside, en gran parte, en la insuficiente relevancia científica que esta materia ha venido presentando en relación con otras disciplinas lingüísticas, tales como el léxico o la morfosintaxis. Para destacar su importancia, varias de las opiniones que se han volcado al respecto alertan sobre las negativas consecuencias que depara un uso inadecuado de la entonación en la interacción comunicativa. En concreto, se le atribuye ser el causante de una gran cantidad de malentendidos interculturales (Gil Fernández, 2007: 397). También de desajustes estrictamente gramaticales, en lenguas cuyos patrones entonativos no coinciden, en sus funciones más básicas, con los esquemas del español, como, por ejemplo, el chino (Cortés Moreno, 2002a). E, incluso, se afirma que si no se codifican adecuadamente los sonidos del lenguaje y la entonación que los integra, la propia comunicación se puede ver afectada (Cantero, 1994: 249). En fin, al tratarse de uno de los elementos esenciales del habla, que caracteriza tanto al individuo como a su comunidad de lengua, no sorprenden afirmaciones como las del ilustre fonetista Navarro Tomás (1966[3]: 7): "No se penetra enteramente en el dominio de una lengua mientras no se conoce la intimidad de su entonación". O, en similares términos: la entonación "yace en el «corazón» del habla, en sus «entrañas» más íntimas" (Cortés Moreno, 2002b: 67).

2. Dejando a un lado estas hermosas prosopopeyas, comparto plenamente la opinión de quienes juzgan de medular la condición de este fenómeno prosódico dentro del entramado lingüístico. En efecto, hay que reconocer su función *gramatical*, que hace factible la distinción entre oraciones enunciativas e interrogativas absolutas.

Asimismo, la entonación cumple una función *discursiva*, que se puede observar en diversos niveles de análisis: así, una de sus funciones fundamentales, la *integradora*, resulta imprescindible para "transformar las palabras de unidades apelativas en unidades comunicativas, esto es, en enunciados" (Quilis, 1993: 425-7); por otro lado, la función *demarcativa* propicia, gracias a las pausas y/o a la ruptura de la línea de declinación, la delimitación de los diversos grupos fónicos del mensaje, los cuales revisten de sentido y estructuran los respectivos componentes sintácticos del discurso; la función *informativa* permite la distinción entre el tema (referencia consabida por el emisor y el receptor) y el rema (contenido nuevo) en un enunciado; mediante la función *dialógica* se marcan los límites de los distintos turnos de intervención en una conversación, ya sea por su finalización, su continuación o su interrupción; y su última función discursiva, la *ilocutiva*, resulta determinante, por ejemplo, a la hora de interpretar los efectos perlocutivos de un acto de habla, como cuando destacando la buena presencia de un helado, se pretende probarlo. Finalmente, la entonación revela una función *sociolingüística*, pues a través de ella se reflejan las características prosódicas de los grupos de habla en virtud de su origen geográfico, sociolecto, etc. Para el caso del español, hay que subrayar la excelente contribución que supuso el estudio de Sosa (1999), quien tuvo ocasión de demostrar que los patrones entonativos de la península y de América presentan, en general, bastantes coincidencias.

3. La expresividad de una lengua es casi infinita, y en parte viene determinada por la función paralingüística de la entonación, por medio de la cual mostramos nuestras reacciones hacia las cosas que percibimos o nuestros sentimientos. En opinión de Poch Olivé (1999: 34), el hecho de que esta ejerza dicha función, además de las lingüísticas previamente mencionadas, ha de tenerse especialmente en cuenta durante el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, ya que "está íntimamente relacionado con el concepto pragmático de «intención de comunicación»". Admitiendo su crucial importancia, más controvertida parece, a mi juicio, la idoneidad de enseñar, por ejemplo, los patrones expresivos concretos de una lengua, habida cuenta de su posible carácter universal y de su espontaneidad. Resultaría, ciertamente, extraño practicar en una clase de L2 / LE cómo se entona, por ejemplo, la admiración, la reprobación o el sobrecogimiento, cuando, en la mayoría de las ocasiones, se trata de manifestaciones reflejas de verosímil universalidad. Ya algunos de los primeros especialistas manifestaron dicha particularidad a propósito de esta parcela significativa (por ejemplo, Navarro Tomás, 1966[3]: 155; Gili Gaya, 1950: 61). En épocas más recientes, es conocida la opinión de Bolinger (1986), quien iba más allá de la entonación expresiva y cuestionaba, de manera general, la concepción arbitraria de este fenómeno prosódico, aun cuando aceptaba de él una cierta convención sociocultural. Apoyando esta hipótesis, aunque sea en parte, un estudio de Gussenhoven (2002, *apud* Lahoz Bengoechea, 2007: 712) sostiene la existencia de tres códigos biológicos (el código de la frecuencia —relacionado con la anatomía de la laringe—, el código del esfuerzo —relacionado con la energía mayor con mayores movimientos tonales— y el código de la producción —relacionado con el mecanismo de la respiración—) que aportarían diferentes valores significativos a los enunciados. Así, una inflexión tonal final ascendente (por ejemplo, *¿sabes si va a llover?*) conllevaría, por el código de la frecuencia, un valor informativo de 'inseguridad' o 'interpelación' y un valor afectivo de 'sumisión' o 'amabilidad', en tanto que una inflexión descendente

(*he oído que lloverá por la tarde*) dotaría de 'seguridad' o 'aserción' al mensaje y, en lo afectivo, denotaría 'poder' u 'hostilidad'.

4. Pasaré a continuación, de manera fugaz —debido a las características de esta exposición—, a revisar algunos aspectos teóricos que pudieran tener cierta relevancia para la lingüística aplicada a la enseñanza de E/LE. En concreto, me referiré a algunos de los modelos de análisis entonativos que se han usado para la descripción del español, y que podemos encontrar expuestos en obras como la coordinada por Prieto (2003) o, de manera más sintética, en Hidalgo (2006). Cabe hacer una reflexión inicial, y es que en contraposición con la relativa facilidad de análisis y representación, gracias a los medios tecnológicos, de cuantos elementos integran la prosodia (*curva melódica*, *acento*, *pausas* y *ritmo*), existe, sin embargo, una variedad notable de interpretaciones científicas del fenómeno, que incide sobre lo que constituyen los elementos esenciales de estos rasgos suprasegmentales, y que, de alguna manera, revela la dificultad de esta materia. Tampoco el enfoque es el mismo en todos los casos, pues así como algunos métodos hacen hincapié en la producción de la entonación, otros se orientan más hacia la percepción. En cualquier caso, los resultados a los que llegan favorecen una mayor compresión de sus valores semánticos, sus características fonéticas y su capacidad fonológica, aunque, también sea dicho, no han sido capaces de conducir, sin embargo, a una solución definitiva para enseñar la prosodia (Gil Fernández, 2007: 398).

5. La escuela británica propuso el *Análisis por configuraciones*, método mediante el cual se asignan determinados significados a los contornos melódicos de los patrones entonativos, distinguiendo en estos la *precabeza*, *cabeza*, *núcleo* y *cola*. Una aplicación similar llevó a cabo Navarro Tomás, para quien la inflexión final o tonema (formada por el núcleo y la cola del grupo fónico) era la parte más importante del enunciado. Para el caso del español como LE, el listado de patrones conseguido supone un interesante inventario de signos lingüísticos, si bien se ha criticado que, en su clasificación, se mezclen criterios semánticos, formales y pragmáticos (Hidalgo, 2006: 68). Con todo, la aplicación del trabajo del lingüista albaceteño se ha hecho patente en relación con algunos de los contenidos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*), a los que luego me referiré.

La escuela americana, a su vez, presentó el *Análisis por niveles*, por el que se analizaban las curvas melódicas, excluida su parte central, asignando niveles relativos de tono a las sílabas más relevantes, a las que se marcaba su acento, y expresando la dirección de las inflexiones. Su clara proyección fonológica provocó cierta omisión de los aspectos fonético y semántico, por lo que su empleo en E/LE no parece muy recomendable. Apunta Gil Fernández (2007: 344) que, por ejemplo, no se indica "dónde se ha de realizar exactamente el cambio de un nivel a otro y cómo de marcado ha de ser el movimiento tonal que realicemos tanto en los niveles como en las junturas".

Por su parte, la escuela holandesa, diseñó el *Modelo IPO* (Institute for Perception Research), que presenta cierto parecido al Análisis por configuraciones, pues también, desde una perspectiva fonética, analiza todos y cada uno de los segmentos del contorno melódico (en este caso, *prefijo*, *raíz* y *sufijo*). Gracias al modelo, se pretende llegar

a predecir la forma de las curvas entonativas, a través de los patrones melódicos, es decir, de los movimientos melódicos y las configuraciones, teniendo en cuenta que la entonación se rige por el fenómeno de la declinación. Al tratarse de un enfoque basado en la percepción, rehúye una representación cargada de puntos de inflexión, en pro de la estilización de dichas curvas, manteniendo únicamente aquellos patrones necesarios para su identificación. Y es, precisamente, esta característica metodológica la que lo hace interesante para la enseñanza de la entonación de una LE, puesto que la forma simplificada ayuda tanto a la producción como a la percepción y memorización. Se han destacado, eso sí, algunos inconvenientes relacionados con el tiempo requerido para su aplicación (precisa de una gran recopilación de datos) y con la escasa, pero consciente, atención a los aspectos lingüísticos (Garrido, 2003: 97-122).

El *Modelo de análisis métrico-autosegmental* de Pierrehumbert, de corte generativista, se centra en la identificación de los elementos contrastivos de todo el sistema entonativo y trata de determinar la combinación de tales elementos para una descripción fonológica de los contornos melódicos. Los tonos concretos (*H* y *L*, es decir, *alto* y *bajo*) se rigen por los acentos y las junturas, que son lo único relevante para el análisis. El nivel suprasegmental aparece independizado fonológicamente del segmental, si bien se ha de explicar la relación que la melodía presenta con respecto al propio enunciado. En la práctica, este modelo está siendo ampliamente utilizado, sobre todo en su versión más reciente, *ToBI* (*Tones and Break Indices*), pero su aplicación al entorno del aula de idiomas es complicada, por su grado de abstracción y complejidad formal (Gil Fernández, 2007: 351).

El *Modelo Aix-en-Provence*, nacido en el seno de la universidad de dicho lugar, también surge de una concepción generativista, en tanto que la entonación se revela como un fenómeno supeditado a los niveles sintáctico y semántico. A diferencia de los anteriores modelos, su objetivo no se ciñe a la descripción de los componentes prosódicos de las lenguas concretas, sino también a las características comunes y contrastivas entre ellas. A través de un complejo análisis en cuatro niveles (físico, fonético, fonológico superficial y fonológico profundo), este diseño recaba información acústica, en función de los condicionamientos segmentales y los patrones entonativos de un enunciado, e información fonológica, como consecuencia de la estructuración funcional de la prosodia en unidades, y la comparación de tonos entre lenguas. La aplicación de este modelo todavía no se ha desarrollado plenamente, por lo que todavía presenta algunas lagunas (Baqué y Estruch, 2003: 144-149). En cualquier caso, su perspectiva de comparación de lenguas, siempre valiosa en la materia que nos ocupa, lo hace interesante para un futuro empleo en la enseñanza de idiomas.

Finalmente, el *Modelo culminativo*, la propuesta fonológica de Cantero (2002) resulta notable y novedosa. El autor considera el contorno entonativo como un signo lingüístico, con su respectivo significante (variante melódica típica o *alocontorno*) y significado (que se identifica con la *aliedad*, la relación que dicho significante mantiene con otros contornos). En consecuencia, a tales rasgos fonológicos corresponderán otros rasgos fonético-acústicos. Desde esta perspectiva, todo *tonema* (término de Navarro Tomás reutilizado por Cantero para el 'signo lingüístico entonativo') presenta tres rasgos fo-

nológicos: /ct Interrogación/ (en función de la inflexión final ascendente-descendente) /ct Énfasis/ (por el carácter marcado-no marcado del contorno/, y /ct Suspensión/ (de acuerdo con el contorno acabado-no acabado), y según esta propuesta, existen ocho tonemas que se oponen en español. Pues bien, en relación con la enseñanza de una LE, esta sencilla, pero completa, caracterización fonológica ofrece una sistematización del fenómeno de la entonación, capaz de servir de pauta para desarrollar los diferentes valores de los contornos melódicos; valores que, a la postre, desde la perspectiva gramatical y pragmática, importan especialmente a los aprendices de dicha lengua.

6. Me centraré, a continuación, en diversos aspectos relativos a la didáctica de la entonación, para lo cual comenzaré plasmando algunas reflexiones propias y ajenas, ya no de los contenidos (qué enseñar) y los métodos (cómo enseñar), sino de una cuestión previa al proceso del aprendizaje y de la enseñanza, es decir, las actitudes y las aptitudes. Dicho de otra forma, quisiera aludir ahora a la mentalidad y a las habilidades, pero no sólo de los aprendices, sino también de los profesores.

En relación con los primeros, se sabe que la edad es un factor determinante para la adquisición de la prosodia. Los niños dominan, sin esfuerzo, la entonación lingüística con 3 o 4 años. Sin embargo, los diversos valores paralingüísticos asociados al fenómeno se van asimilando y usando con el paso del tiempo —incluso hasta pasada la adolescencia—, por razones lógicas. Por ejemplo, parece poco probable que un niño use una entonación irónica, por la tipología de sus conversaciones. Pues bien, en otro extremo, se piensa que los aprendices adultos son ya incapaces de adquirir estas destrezas prosódicas porque sus órganos articulatorios están atrofiados. Sin embargo, aunque aquellos presentan factores fisiológicos adversos (lateralización cerebral, merma de la capacidad sensorio-motriz, etc.), no es acertado hablar de *atrofia* articulatoria. Según Poch Olivé (1999: 87-92), el problema de esta *incapacidad* puede residir en el control de la producción, el cual se realiza a través del sistema perceptivo. De otra forma dicho, sin una correcta percepción de las unidades entonativas, difícilmente se podrá llegar a una producción satisfactoria. Además, según Martínez Martín (1994: 284), "El «hábito articulatorio», [...] no existe en la entonación. En la entonación no hay memoria quinésica de su articulación; hay memoria de la melodía en sí misma y de los tonos que en un determinado idioma se establecen". Por otro lado, existe otra creencia paralela muy común que consiste en considerar que la prosodia se adquiere de manera automática, casi pasivamente, cuando se tiene la experiencia de vivir en el entorno de habla de la lengua meta. No obstante, aunque el contexto extralingüístico favorezca la percepción y la producción, la entonación depende de otros factores, como la manera en que se organiza y estructura la información que se pretende transmitir, o el lugar del grupo entonativo donde se pone el foco de atención. Ello explica que muchos aprendices que ignoran esta circunstancia, aun pasando varios años en países de distinta habla, siguen manteniendo los mismos patrones melódicos de su L1 (Ramírez Verdugo, 2007: 564-5). En otras ocasiones, el problema no es cuestión de estructuración *melódica* de la información, sino de la propia identidad, o intimidad, del aprendiz, pues la pronunciación y, concretamente, la entonación, se asocian muy directamente con la propia personalidad, con la expresión de la afectividad, por lo que, para aprender un idioma se requiere una actitud abierta, en este sentido. Para la mejora de esta destreza, sostiene Cortés

Moreno (2002a: 42), se debe contar con una motivación especial y con voluntad para integrarse en otra comunidad lingüística, además de disponer, lógicamente, de tiempo para el estudio y la práctica.

En cuanto a los profesores, algunos comparten la misma creencia aludida de que la entonación simplemente no se puede enseñar, sino que se adquiere automáticamente (Gil Fernández, 2007: 398). Por ello, la preocupación en clase por corregir este aspecto pasa, muy a menudo, desapercibida. Para Cortés Moreno (2002b: 68-9), la experiencia del profesor, su buen *oído* y el contexto lingüístico y extralingüístico ayudan a que se produzca la comprensión de los mensajes de hablantes no nativos, sobre todo en sus niveles iniciales, con una entonación incorrecta, pero este hecho puede suponer un inconveniente para los mismos hablantes ante otro tipo de interlocutores, menos comprensivos ante los errores prosódicos. Por otra parte, resultan esclarecedores estudios como el de Osle (2009) que, aplicado al ámbito de la escuela secundaria inglesa, muestra los resultados de unas encuestas a los docentes donde expresan opiniones como: a) que la enseñanza de la pronunciación tiene una utilidad relativa; b) que sólo se han de corregir errores de pronunciación cuando afecten a la comunicación, puesto que el propio proceso de adquisición fonética de la L2 permite la autocorrección del alumno; c) que hay una falta de conocimiento general sobre metodología y técnicas de corrección fonética; d) que escasean los materiales didácticos de la pronunciación en el mercado; e) que los libros de texto presentan este aspecto de manera descontextualizada; o f) que la enseñanza de la pronunciación tiene poca presencia en cursos de formación del profesorado. El estudio revelaba, en fin, que el 80% de los informantes no considera suficientes sus conocimientos de fonética española. Y sobre este último aspecto, han llamado la atención varios autores (Santamaría, 2007; Gil Fernández, 2007; o Cortés Moreno, 2002a; entre otros). Además, a propósito de la destreza oral de la prosodia, se sorprende Santamaría (*op. cit.*: 1242): "Y es que de una forma inconsciente, pero muy paradójica, el profesor está dando importancia, y valorándola, a algo que, sin embargo... ¡no se enseña en clase!". Algo que contrasta, por cierto, con la práctica habitual de corrección de la prueba oral en los exámenes para la obtención del DELE, donde se suele ser laxo en este aspecto.

Por tanto, y a modo de síntesis, hay que decir que la entonación sí es enseñable; que aunque durante el proceso de adquisición, un adulto no presenta las mismas condiciones fisiológicas y cognitivas que los niños, también puede acercar su pronunciación a la del nativo si tiene una actitud abierta y está motivado; que para una correcta entonación de los segmentos, es preciso percibir correctamente las unidades melódicas y saber estructurar adecuadamente la información; que el profesor, como profesional de la enseñanza que es, no ha de desestimar esta importantísima parte de las destrezas orales, y que, en consecuencia, debe poseer los conocimientos mínimos en fonética y, especialmente, en didáctica de la prosodia.

7. Un asunto complicado supone, para un centro, departamento o profesor concreto, la selección de contenidos de entonación como parte del currículo de enseñanza de la LE. Lo cierto es que ni los manuales especializados ni, mucho menos, los libros de texto suelen describir con concreción este aspecto, lo cual, huelga decirlo, entorpece la pre-

paración del docente en este terreno. Algunos de ellos se limitan a la descripción, mediante gráficos lineales de la curva melódica, de los patrones enunciativo, interrogativo absoluto y parcial, y volitivo. Otros, como el de Nuño y Franco (2008a, 2008b, 2008c), incorporan, asimismo, la entonación exclamativa, la de las enumeraciones o la de la distribución, además de relacionar la naturaleza fónica de la lengua con la ortografía.

Si examinamos el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (*MCERL*), documento de obligada lectura en nuestros días, por el imperante enfoque comunicativo, comprobaremos que la entonación es, naturalmente, parte integrante de la competencia fonológica, aunque sus descriptores son meras valoraciones orientativas sobre la producción / percepción de la pronunciación del aprendiz. Así, a partir del epígrafe 5.2.1.4. (MCERL, 2002: 113-4), donde se describe la escala ilustrativa "*Dominio de la pronunciación*", se pueden recopilar algunos criterios objetivos y subjetivos que intervienen en el fenómeno, de una forma similar a esta:

	Criterios objetivos				**Criterios subjetivos**	
Nivel del usuario	*Acento extranjero*	*Ausencia de matices significativos*	*Errores fonéticos*	*Producción ensayada*	*Esfuerzo del oyente*	*Entonación confusa*
Básico	+	+	+	+	+	+
Independiente	+	+	&	&	&	-
Competente	&	-	-	-	-	-

Afortunadamente, para lo concerniente al E/LE, y más desde el enfoque comunicativo, contamos con la excelente contribución del *PCIC*, que sí describe puntualmente los contenidos, por niveles, de cada una de las destrezas y subdestrezas. En lo que se refiere a la entonación, los temas relevantes son: a) la segmentación del discurso en unidades melódicas; b) la identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa; c) lo mismo, para la entonación interrogativa; y d) lo mismo, para "distintos actos de habla". Desde mi punto de vista, esta segmentación es muy acertada, pues en ella se dan, de manera escalonada por niveles, desde las funciones estrictamente lingüísticas (apartados *a*, *b* y *c*), hasta las paralingüísticas y pragmáticas (apartado *d*); se aportan numerosos valores significativos de los contornos melódicos introducidos; se incorporan valiosos datos contrastivos de otras lenguas europeas; se incluye, también, la relación de la puntuación con la prosodia; y se apuntan, asimismo, algunas nociones básicas del fenómeno, como el *tonema*, como parte del aprendizaje consciente del aprendiz. Sorprende, eso sí, que muchos de los contenidos descritos coinciden, exactamente, con los expuestos más de sesenta años antes por Navarro Tomás, y no sólo en cuanto a la tipología de la unidades entonativas, sino a los propios conceptos teóricos, como las cinco clases de *tonema*, que se expresan en terminología musical (por ejemplo, «Tonema de anticadencia, 4 ó 5 semitonos»). Por tanto, la perspectiva del *PCIC*, parece ser, al menos en parte, la del *Análisis por configuraciones*, dando prominencia al componente semántico sobre el funcional (si bien a veces no están claros, en cuanto a prosodia se refiere, los límites entre función y significado). Por otro lado, y dada la naturaleza del enfoque comunicativo, compartimos la opinión de Porroche (1998: 260) de que el alumno extranjero que estudia español "debe realizar

ejercicios en los que, además de repetir un determinado esquema melódico, muestre su capacidad para, dadas una secuencia lingüística y una situación, utilizar la entonación adecuada y captar el significado de sus posibles variaciones", sobre lo cual también alerta en varias ocasiones Gil Fernández (2007). El estudiante ha de ser capaz, a mi juicio, de dominar ciertas funciones pragmáticas, como presentar ordenadamente informaciones, indicar cuál es su parte más relevante, minimizar la irrelevante, marcar los temas y remas, ceder y tomar los turnos de una conversación, etc. (funciones descritas en Hidalgo y Quilis, 2012: 308). Además, es importante ofrecer a los aprendices "modelos auténticos de entonación que reproduzcan, en su conjunto, las funciones representativa, expresiva y apelativa del lenguaje" (Sánchez Lobato, 1994: 184).

8. La enseñanza de la pronunciación no ha gozado de mucha atención en las diversas metodologías didácticas de lenguas extranjeras surgidas desde el pasado siglo, hecho perfectamente descrito por Gil Fernández (2007: 126-152). Hay que destacar, entre los primeros intentos, el *Método (fono)articulatorio*, centrado especialmente en la articulación de los sonidos, como su mismo nombre indica. Se aplicaba por medio de espejos, transcripciones fonéticas, imágenes del aparato fonador, etc., y todo ejecutado desde la consciencia del aprendiz.

Los *métodos audiolingüísticos* (*Método directo*, *situacional* y *audio-oral*), cuya preocupación por las destrezas orales era evidente, tampoco supusieron, sin embargo, una mejora en la instrucción del fenómeno. Influidos por la teoría conductista, conducían la producción hacia tediosas repeticiones de los modelos propuestos, y eso es algo que, en la actualidad, no se considera recomendable, al menos como única técnica.

Con la llegada del *Método comunicativo* cabría esperarse un mejor tratamiento de las cuestiones fonéticas, tanto segmentales como suprasegmentales, pero, lamentablemente, la revolución del diseño no ha afectado a esta parcela, y a día de hoy todavía constituye una gran asignatura pendiente (Cortés Moreno, 2002b). La explicación la podemos hallar en el mismo *MCERL*, donde se refleja que la finalidad del aprendizaje es el éxito comunicativo o, dicho con otras palabras, la inteligibilidad del mensaje. Por ello, la perfección de la prosodia, en este caso, no será una prioridad, mientras el mensaje sea entendible.

Por otra parte, conviene mencionar, por los buenos resultados obtenidos, y su original perspectiva y puesta en práctica, el *Método verbo-tonal*, que, por medio del aparato SUVAG-LINGUA, persigue el reconocimiento del sistema fónico, y cuya aplicación, en principio, se destina a ayudar a personas con deficiencia auditiva. Sobre este método, comenta Padilla (2007: 873): "Es evidente que el estudiante de una lengua extranjera no es un enfermo, pero [...] en muchos casos se comporta como si lo fuera". Visión parecida a la de Matute (2006: 473-5), quien afirma que la enseñanza de la pronunciación puede verse beneficiada por las técnicas de la logopedia, pues, en cierto, modo, los hablantes de una L2 tienen problemas de articulación fonética semejantes a los que suscita la dislalia funcional. Pues bien, aunque precisamente el punto fuerte del método sea la percepción de los sonidos de la lengua, para su posterior producción, parece que, en la práctica, sólo se utiliza la entonación como recurso para la ejercitación y corrección

de las articulaciones más conflictivas. En cuanto a su aplicación en el aula, se propone "un mínimo de 60 horas de ejercitación exclusivamente oral para que los estudiantes aprendan a percibir primero, y a producir después, los diferentes sonidos de la lengua extranjera" (Padilla, 2007: 876).

Por su parte, pero también convencido los beneficios de una duradera instrucción inicial en la prosodia de la LE, Lahoz Bengoechea (2007) aporta unas indicaciones basándose en la *Teoría de la Relevancia*, por las que aconseja reproducir el mismo orden de adquisición de las curvas melódicas que siguen los niños en su aprendizaje de la L1. Su propuesta pasa por eliminar, en las primeras sesiones de instrucción, toda articulación de segmentos, para centrar la atención en la melodía.

Quisiera destacar, en fin, las excelentes guías didácticas que suponen los manuales de Gil Fernández (2007) y Cortés Moreno (2002a), a los que cito repetidas veces en este trabajo, y cuyas propuestas metodológicas encontramos altamente aconsejables. En realidad, ambas presentan varias concomitancias, pues las dos se enmarcan en el enfoque comunicativo, desde una perspectiva multidisciplinar, y no disgregadora; ambas conceden un papel prioritario a los rasgos suprasegmentales sobre los segmentos, motivo por el que aconsejan comenzar la instrucción con aquel contenido; la correcta percepción es, para ellas, la fase previa obligatoria para la producción; las dos están a favor de utilizar las nuevas tecnologías, como complemento pedagógico, así como materiales significativos reales; ambas subrayan la importancia de las interacciones comunicativas; etc., etc.

9. No sorprende ya, a estas alturas, el hecho de que no proliferen los manuales especializados, ni los métodos generales que aborden los contenidos didácticos de la prosodia, pues, como se ha visto, forman parte de un elemento tradicionalmente desatendido. Un análisis de varios de ellos, referidos al E/LE, publicados en España y en otros países, muestra que es precisamente fuera de España donde más atención se pone en el aspecto de la pronunciación, incluyendo la entonación (Carbó *et ál.*, 2003). Por su parte, otro estudio de varios manuales de fonética y fonología con enfoque didáctico concluye, a propósito de las actividades en ellos contenidas, que las actividades de producción (mayoritariamente de práctica estructural) suelen ser menores en número y variedad frente a las de discriminación auditiva, y frente a los métodos de otras lenguas como el inglés. [...] Por otro lado, cabe destacar que en los métodos revisados se enseña la pronunciación a partir de la lengua escrita (Matute, 2006: 473).

10. A continuación, a modo de conclusión, trataré de sintetizar algunas de las pautas que, idealmente, recomiendan seguir los especialistas para enseñar la entonación en el aula, y lo haré priorizando sus respectivas fases: a) en cuanto al modo de enseñanza, hay que ser consciente de que antes de corregir, primero se debe instruir; que hay que partir de la práctica de la percepción hacia la de la producción; c) en referencia al tipo de enseñanza, es aconsejable comenzar con la implícita (o no verbalizada) para pasar, después, a la explícita (o verbalizada); además, es preferible realizar ejercicios grupales anteriormente a los individuales, para evitar la inhibición del alumnado; d) acerca de los contenidos, empezar con lo oral, antes que con lo escrito; y dentro de lo oral, primero

con lo suprasegmental y posteriormente con lo segmental; en cuanto a las unidades, trabajar los grupos entonativos cortos previamente a los largos, así como los patrones más frecuentes antes que los menos frecuentes; e) respecto a los medios, apoyarse antes en lo audiovisual que en lo escrito. A todo lo dicho, hay que destacar lo beneficioso de trabajar desde el primer día y de forma continuada, y añadir, asimismo, el valor de los gestos (por ejemplo, Grazia, 2010: 53) o el componente lúdico, sobre todo, en edades tempranas, para adquirir la entonación (Russo y Tocco, 1996).

11. Finalmente, y a pesar de que, a veces, se ha señalado al enfoque comunicativo como una de las causas del abandono didáctico de la entonación (Padilla, 2007: 872; Santamaría, 2007), creo que la naturaleza del enfoque es, cuando menos, perfectamente compatible con esta enseñanza. Muchos de los contenidos de otras disciplinas lingüísticas se pueden conectar con aspectos entonativos, siempre y cuando sean relevantes. Por ello, a continuación expondré algunas breves propuestas, a modo de ejemplo, que permitan poner en práctica dichos aspectos prosódicos en este contexto multidisciplinar. Así, se puede plantear la enseñanza de la ortografía, concretamente de la puntuación, relacionándola con la prosodia. Aunque esta proposición tiene muchos detractores, pues los segmentos puntuados no tienen por qué presentar contornos melódicos exactamente correlativos, lo cierto es que, en muchas ocasiones, la coincidencia es total, y así como la puntuación sirve para estructurar el texto, también puede ayudar a la identificación y producción de las unidades melódicas; por otro lado, en el nivel morfosintáctico, la instrucción sobre aquellos sintagmas y proposiciones asociadas con determinadas funciones sintácticas, como el vocativo, las subordinadas de relativo explicativas, las aposiciones, etc., podrían también relacionarse con sus correspondientes patrones entonativos; asimismo, cabría enseñar, en el terreno del léxico, algunas "expresiones institucionalizadas", como enunciados breves—*un momento, por favor*—, núcleos o marcos oracionales —*Entiendo lo que dices, pero...* — o frases enteras con significado pragmático identificable —*¿Sabes una cosa?*—) para aprender diferentes contornos melódicos (propuesta de Travalia, 2007). En definitiva, es posible la integración de este rasgo si se tiene los conocimientos y la voluntad para incorporarlo al currículo de E/LE pues, en realidad, siguiendo a Cortés Moreno (2002b: 67), "La entonación está presente en cualquier destreza".

Bibliografía

BAQUÉ, Lorraine y Mònica ESTRUCH (2003): «Modelo de Aix-en-Provence», en P. Prieto (coord.), *Teorías de la entonación*, Barcelona: Ariel.

BOLINGER, Dwight (1986): *Intonation and its Parts: Melody in Spoken English*, Stanford: Stanford University Press.

CARBÓ, Carme *et al.* (2003): «Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera», *Estudios de* lingüística, 17, Alicante: Universidad de Alicante, 161-80.

CANTERO, Francisco José (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona: Universitat de Barcelona.

CANTERO, Francisco José (1994): «La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid [1993])*, Madrid: SGEL, 247-256.
CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Madrid: MECD y Anaya.
CORTÉS MORENO, Maximiano (2002a): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid: Edinumen.
CORTÉS MORENO, Maximiano (2002b): «Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente», en *Didáctica (Lengua y literatura)*, 14, 65-75.
GARRIDO ALMIÑANA, Juan María (2003): «La escuela holandesa: el modelo IPO», en P. Prieto (coord.), *Teorías de la entonación*, Barcelona: Ariel.
GIL FERNÁNDEZ, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco-Libros.
GILI GAYA, Samuel (1950): *Elementos de fonética general*, Madrid: Gredos.
GUSSENHOVEN, Carlos (2002): «Intonation and Interpretation: Phonetics and Phonology», en B. Bel, *et al*. (eds.), *Proceedings of the Speech Prosody 2002 Conference*, Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage, 47-57.
HIDALGO NAVARRO, Antonio (2006): *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*, Madrid: Arco-Libros.
HIDALGO NAVARRO, Antonio y Mercedes QUILIS MERÍN, (2012): *La voz del lenguaje*, Valencia: Tirant Humanidades.
INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva-Instituto Cervantes.
LAHOZ BENGOECHEA, José María (2007): «La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué», en E. Balmaseda Maestu (ed), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE (Logroño, 2006)*, Logroño: Universidad de La Rioja - ASELE, vol. 2, 705-720.
MARTÍNEZ MARTÍN, Francisco Miguel (1994): «La esquematización de los modelos entonativos: un rasgo perceptivo, un rasgo gramatical y un recurso didáctico», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid [1993])*, Madrid: SGEL, 281-288.
MATUTE MARTÍNEZ, Cristina (2006): «Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE», en A. Álvarez *et al*. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, [2005]*, Gijón: Universidad de Oviedo, 469-476.
NAVARRO TOMÁS, Tomás (1966[3]): *Manual de entonación española*, México, D.F.: Colección Málaga.
NUÑO ÁLVAREZ, M.ª Pilar y José Ramón, FRANCO RODRÍGUEZ (2008a): *Fonética: elemental A2*, Madrid: Anaya.
NUÑO ÁLVAREZ, M.ª Pilar y José Ramón, FRANCO RODRÍGUEZ (2008b): *Fonética: medio B1*, Madrid: Anaya.
NUÑO ÁLVAREZ, M.ª Pilar y José Ramón, FRANCO RODRÍGUEZ (2008c): *Fonética: avanzado B2*, Madrid: Anaya.
OSLE EZQUERRA, Ángel (2009): «Enseñanza de la pronunciación: creencias de los profesores de español en la escuela secundaria inglesa», *SIGNOS ELE*, [en línea], http://www.salvador.edu.ar/signosele/

PADILLA GARCÍA, Xose Antonio (2007): «El lugar de la pronunciación en la clase de ELE», en E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE (Logroño, 2006)*, Logroño: Universidad de La Rioja - ASELE, vol. 2, 871-888.

POCH OLIVÉ, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid: Edinumen.

PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (1998): «La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera», en R. Fente Gómez *et al*. (eds.), *El Español como lengua extranjera: aspectos generales (Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE [1988])*, Málaga: ASELE, 255-264.

PRIETO, Pilar (coord.) (2003): *Teorías de la entonación*, Barcelona: Ariel.

QUILIS, Antonio (1999²): *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos.

RAMÍREZ VERDUGO, Mª Dolores (2007):«La investigación sobre entonación aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras», en P. Cano López (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004*, vol. 1, Madrid: Arco-Libros.

RUSSO, Marina y Maria Elisabetta TOCCO (1996): «Propuestas fonológicas de carácter lúdico para la enseñanza de E/LE a niños: la entonación y los actos de habla», en M. Rueda *et al, Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II (Actas del VI Congreso Internacional de ASELE [1995])*, León: Universidad de León, 407-412.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (1994): «Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid [1993])*, Madrid: SGEL, 175-186.

SANTAMARÍA BUSTO, Enrique (2007): «Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas», en E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE (Logroño, 2006)*, Logroño: Universidad de La Rioja - ASELE, vol. 2, 1237-1250.

SOSA, Juan Manuel (1999): *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*, Madrid: Cátedra.

TRAVALIA, Carolina (2007): «El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español», en E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la ASELE (Logroño, 2006)*, Logroño: Universidad de La Rioja - ASELE, vol. 2, 1021-1034.