Tratamiento de los patrones entonativos del grupo acentual en el aula de E/LE

Miguel Martín Echarri[1]
Universidad de Burgos

1 Introducción

De todos los niveles de la lengua que deben transmitirse, enseñarse y corregirse en el aula de español como lengua extranjera (ELE), la pronunciación —es ya un tópico— es probablemente el más desatendido. De todos los aspectos que cabe tratar en el sistema de la pronunciación del alumnado que aprende español, los rasgos suprasegmentales son los que reciben menos esfuerzo (en proporción a su importancia). De los suprasegmentos, la entonación es reconocida como principal, pero dentro de la entonación la actividad se centra casi siempre en el tonema, en la función distintiva que permite distinguir las modalidades entonativas, es decir, en las características que permiten al locutor dar a sus enunciados un valor declarativo, interrogativo o dubitativo, con pocos matices más. Como vemos, tienen prioridad siempre aquellos aspectos que aparecen cargados por valores fonológicos directos, los que permiten discriminar sentidos en enunciados de laboratorio. Quedan a un lado aquellos otros rasgos que pueden permitir al aprendiente adoptar una pronunciación más natural en una situación comunicativa real. Esto no significa solo acercarse al ideal de pronunciación del nativo, sino también, lo que es bastante más importante, despojar sus producciones de muchos rasgos capaces de provocar confusión, elementos descontrolados que pueden dar señales erróneas al oyente, es decir, eliminar ruidos de sus comunicaciones.

En el habla real, la entonación es crucial para la comprensión del discurso, no solo para distinguir las modalidades. Esta idea se repite con frecuencia (Poch Olivé 1999, 34; Lahoz Bengoechea 2007, 707; Gil Fernández 2007, 330), aunque suele introducir la aproximación a los contenidos afectivos de la entonación. Sin restarles importancia, parece necesario recordar la importancia de los modelos neutros que sirven de soporte a cualquier rasgo destacado para que se cargue de significado: los rasgos marcados solo se comprenden en una prosodia sin rasgos descontrolados, confusos para el oyente. Es decir, la prosodia debe moverse dentro de unos patrones no marcados para que sea posible, por un lado, interpretar adecuadamente los segmentos, y por otro lado, identificar los elementos marcados dentro de la propia prosodia. Las marcas distintivas son cruciales en momentos concretos (por lo que es justo que se les otorguen horas de trabajo), pero solo serán adecuadamente comprendidas si se enmarcan en el conjunto de una entonación del discurso que siga unos parámetros conocidos. La focalización, caracterizada típicamente en español por el alineamiento (la coincidencia entre acento y pico entonativo) solo se identificará con claridad si todos los grupos acentuales no focalizados aparecen con patrones entonativos no marcados; los tonemas marcados como dubitativos o interrogativos solo resultarán suficientemente destacados si el locutor es capaz de producir de manera inequívoca el patrón declarativo; el desasosiego que transmite la elevación gradual de la entonación con cada grupo acentual solo se comprenderá como tal si se opone a la declinación, que es lo esperable en el conjunto del discurso.

Es importante por tanto que los aprendientes aproximen su entonación a cierto grado de naturalidad, no tanto para conseguir una pureza propia del acento nativo, que puede

[1] Este trabajo ha sido realizado con la ayuda y el apoyo de Raquel Malpelo González y Francisca Santos García en el ámbito de la Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid.

en última instancia resultar inalcanzable (Gil Fernández 2007, 97-99 y 119-120), sino para que puedan producir una prosodia neutra sobre la que destaquen las diferencias de los elementos marcados: las modalidades entonativas y la focalización, pero también, con mayor importancia aún, los acentos. Y es que el acento, que tiene en español una enorme importancia no solo contrastiva (entre sílabas tónicas y átonas) y distintiva (entre términos que se oponen por la posición del acento léxico), sino también culminativa (como guía del discurso y aglutinador de los grupos de segmentos en palabras fonológicas), se define en la práctica sobre todo por la línea entonativa, que parece ser más importante que la intensidad o que la duración en la identificación de la sílaba tónica (Gil Fernández 2007, 280; Real Academia Española 2011, 366). Eso no significa que el acento se señale por medio de un pico entonativo, sino que hay diseños conocidos por los hablantes que permiten reconocer la posición que ocupa en ellos el acento léxico: Cantero Serena (2002, 76) dice que "la marca del rasgo acentual no es simplemente un tono elevado, sino una inflexión tonal", pero podría decirse que ciertos perfiles entonativos implican determinadas posiciones de los acentos léxicos. El pico entonativo coincide frecuentemente con el acento en el tonema de los enunciados declarativos, por ejemplo, pero el último acento de las interrogativas totales suele caracterizarse por estar en un mínimo de frecuencia fundamental, mientras que el grupo acentual del pretonema puede caracterizarse típicamente por alcanzar el pico entonativo en la sílaba postónica.

Por ello, el patrón melódico que sirve para caracterizar el acento dentro de un grupo acentual en el cuerpo del enunciado puede considerarse el esquema neutro a partir del cual se distinguen los patrones significativos. Entendemos el grupo acentual como el conjunto de sílabas no acentuadas que se aglutinan en torno a una sílaba acentuada (Real Academia Española 2011, 241), lo que Planas Morales (2013) y antes Cantero Serena (2002, 52) llaman "grupo rítmico" o "palabra fónica", y Gil Fernández (2007: 283) denomina "grupo tónico" siguiendo a Navarro Tomás (1965, 29-30), que habla también de "grupo rítmico-semántico" (Navarro Tomás 1968, 39). Para Garrido Almiñana (2001) es preferible delimitar lo que denomina "grupo acentual" de una forma más fácilmente sistematizable: estableciendo su inicio en la sílaba tónica y su final en la siguiente pretónica, evitando toda referencia a la palabra. Naturalmente, los grupos acentuales pueden aparecer en posiciones muy diferentes, cargados de significados temáticos o remáticos, y someterse, en fin, a condiciones muy diversas; pero posiblemente exista ese modelo que sirve como punto de partida para cualquier distorsión cargada de sentido.

Caracterizarlo no es fácil (Garrido Almiñana 2012, 81-83), pero hay cierto acuerdo en que las palabras átonas no llevan asociado un movimiento tonal (Rico Ródenas 2012, 78), y que son las tónicas las que destacan dentro de su grupo acentual por la presencia de inflexiones o de picos. En los casos de grupos acentuales pronunciados de manera aislada, suele aparecer un pico en la vocal tónica; en los grupos pronunciados en el contexto de enunciados más largos, las sílabas anteriores al acento suelen ser más o menos graves; la sílaba acentuada suele presentar una inflexión ascendente; la sílaba siguiente al acento muchas veces mantiene esa altura, desciende muy poco o incluso sube un poco más; lo siguiente desciende y conecta con el siguiente grupo (Rico Ródenas 2019, 17, 60). Es cierto que en muchos casos este perfil se pierde y resulta mucho menos definido (Garrido Almiñana 2012), que a veces el alineamiento reaparece y que todo esto depende en gran medida de los tipos de grupos acentuales, pero parece aceptable defender que ese esquema básico puede ser muy útil para facilitar en los aprendientes una expresión de los acentos más adecuada a lo característico del español. Las dificultades de un aprendiente en esta tarea pueden provocar que la comprensión del

conjunto se vea muy perjudicada. Por todo ello, la entonación es un aspecto crucial para la comprensión de cualquier fragmento del discurso, y no solo para distinguir las pocas posibles modalidades.

Sin embargo, para muchos aprendientes y profesores la omnipresencia de la entonación en las producciones orales pasa totalmente desapercibida, y se permite que cada aprendiente adopte unos hábitos tomados de su lengua materna y de la imitación de los documentos sonoros a los que tenga acceso, pero sin darle una explicación coherente del sistema del español. En lo que corresponde a los currículos oficiales, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* recoge la caracterización fónica del acento solo de una manera general, haciendo referencia a la "naturaleza multifactorial del acento: tónico, durativo e intensivo" (Instituto Cervantes 2006) y solo en relación con el nivel A1-A2, en el punto 3.2.1 del capítulo referente a la pronunciación.

A muchos (dependiendo siempre en gran medida de sus lenguas maternas) les cuesta por ello identificar la sílaba tónica, confusión que tiene una importancia insoslayable en algunos pares mínimos verbales, pero que supone siempre una fuente de zozobra en cualquier otro punto de la comunicación. Y es que los trabajos que se ocupan de la enseñanza del acento en ELE tienden a centrarse en el problema de la asignación de la tonicidad, es decir, en la identificación por parte del aprendiente de las sílabas que en español deben tener prominencia, pero se preocupan mucho menos por enseñarles cómo manifestar esa prominencia, o cómo reconocerla en las producciones ajenas. De algún modo, aunque se haya estudiado que el más importante de los tres factores implicados es la entonación, se da por supuesto que el acento es otro nombre para el pico de intensidad. En consecuencia, los aprendientes tienen dificultades para identificar los patrones entonativos de los grupos acentuales y de las sílabas tónicas.

2 Circunstancias y condiciones

Por nuestra parte, nos hemos enfrentado a este problema a partir del análisis de errores de pronunciación que se daban de manera frecuente en una clase de E/LE del nivel A2 de la Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid. Partiendo de la idea de que el profesor de español suele tener prioridades que le dificultan centrarse en los problemas de pronunciación del alumnado, se propuso asistir a dos sesiones de ese grupo con la intención específica de analizar las características y errores de pronunciación en el grupo. El profesor que hizo ese análisis no intervino en absoluto en ninguna de las dos clases, sino que se limitó a anotar con la máxima atención todos los rasgos llamativos y a intentar jerarquizarlos, sistematizando una buena comprensión de los errores según su prevalencia en el conjunto del alumnado y también según su importancia relativa en la comunicación y la previsible dificultad de su corrección, para después preparar una sesión que pudiera ayudarles a mejorar ese aspecto. Fue a partir de ese análisis como se decidió la pertinencia de trabajar la melodía del grupo acentual, al considerarse que era un problema presente en todos los individuos y que dificultaba la percepción y expresión del acento, con todas sus implicaciones prosódicas, léxicas y, por tanto, comunicativas.

2.1 Rasgos generales del alumnado

Se intentó recoger la mayor información posible sobre las características generales del grupo, aunque se evitó interrumpir las clases para someter a los alumnos a una

entrevista particular y averiguar todos los datos. Se prestó atención en la medida de lo posible a estas características: a) nombre del alumno; b) características generales; c) edad; d) lengua materna y cultura de procedencia; e) otras lenguas que habla el alumno, y su nivel en esas lenguas; f) estancias en otros países; g) nivel general en pronunciación (según los criterios del *Marco común europeo de referencia*, *MCER*); h) fluidez; i) tiempo de exposición al español antes de la situación actual en esta clase; j) tiempo de exposición al español en el presente; k) conocimientos especializados en lingüística; l) motivación (grado y tipo de motivación); m) carácter, afectividad, sociabilidad; n) percepción subjetiva sobre la propia capacidad; ñ) percepción del profesor (competencia comunicativa, pronunciación, percepción fónica, relación entre sonidos y estructuras léxicas, morfológicas y sintácticas, comprensión y generación de enunciados adecuados, la explicación de las anteriores capacidades).

Cumplimentando en lo posible estos rasgos desde la mera observación, se concluyó que el grupo estaba formado por 8 aprendientes adultos jóvenes (7 mujeres y un varón de entre 20 y 40 años), de 6 procedencias y lenguas maternas distintas (Brasil, Ucrania, Vietnam, Marruecos, Filipinas y Myanmar). Su nivel en español era el A2 (situados en ese nivel en la institución, esa adscripción parecía adecuada). Su segunda lengua era el inglés, según su propio testimonio. En relación con la pronunciación del español, puede decirse que su nivel se correspondía con el nivel general (A2): suficiente en general para la comunicación, pero con un claro acento extranjero que dificultaba a veces la comprensión; en cambio, puede decirse que la fluidez estaba en un nivel un poco superior, ya que la mayoría de los componentes del grupo sí encontraban medios para salir de los "callejones sin salida" a los que se refiere el *MCER* (Consejo de Europa 2002, 126) para caracterizar el nivel B1. La exposición al español parecía la causa de ese desequilibrio en la fluidez, ya que todos ellos vivían en Valladolid y probablemente tenían contacto más o menos intenso con hispanohablantes en su vida diaria. El alumnado en general manifestaba una buena motivación en el aula, con aceptación del error propio y ajeno como algo normal, motivación que se debía seguramente al deseo de ampliar y mejorar la calidad de sus relaciones locales. No había nadie que destacase individualmente por un carácter especialmente extrovertido, pero todos se mostraban colaborativos, amables y un poco tímidos, algo que puede estar relacionado con las condiciones de la presencialidad en los tiempos de la pandemia. Se mostraban conscientes de muchos de sus errores o de determinadas lagunas que les dificultaban la comunicación, y en algunos casos eran capaces de nombrar estas dificultades (en el caso de la pronunciación, tenían muy claros los sonidos más difíciles del español).

2.2 Descripción y jerarquía de las dificultades

No obstante, lo más importante en relación con la sesión que se trataba de planificar era recoger de la manera más sistemática posible los errores y dificultades que iban surgiendo en las clases, para poder establecer un orden de prioridades de corrección. Se trataba de jerarquizar las dificultades de acuerdo con tres criterios generales: a) la presencia del error más o menos generalizada en todo el alumnado y más o menos continua en sus producciones (aquellos errores que aparecieran en cualquier fragmento de discurso, frente a los que se limitaban a algunas palabras concretas); b) la importancia que cada error podría tener en la comunicación (errores que provocan dificultades de comunicación frente a otros que se perciben como anomalías o "acento extranjero"); y c) la rentabilidad que podría tener el trabajo realizado para corregir ese

error (errores fáciles de corregir frente a otros que supusieran previsiblemente una gran carga de trabajo o tiempo).

Con esta intención, se recogieron todas las anomalías que pudieron percibirse, con el resultado de que pudo describirse para el conjunto de la clase este sistema de errores frecuentes, es decir, dificultades que se repetían en varios o todos los alumnos:

1. En relación con los segmentos, hay que empezar por decir que el alumnado está muy concienciado, aparte de que se trata de problemas relativamente localizados y fáciles de detectar, por lo que en sus comunicaciones cotidianas irán mejorándolos poco a poco. Las dificultades fonéticas (raramente fonológicas) con la /ɾ/ implosiva o en grupos consonánticos son relativamente infrecuentes en el discurso, con frecuencia en cultismos; la confusión entre las dos róticas se limita a palabras nuevas; las articulaciones fricativas y aproximantes de los fonemas /b, d, g/ dan lugar a un problema estrictamente fonético en alumnos que optan siempre por la variante oclusiva; otros problemas son menores o infrecuentes y no dificultan la comprensión, por lo que no parece que merezcan mucha atención en un grupo del nivel A2.
2. La base de articulación era diferente para cada individuo, pero en todos los casos resultaba diferente de lo general en el mundo hispanohablante, y también de lo común en el español europeo. Es un ámbito en el que podría trabajarse, precisamente porque parece que todos tienen algo que aprender, si bien es cierto que algunos de ellos tienen una gran exposición al español oral, lo que sin duda les está ayudando a acercarse a una base española más natural. Además, las correcciones habrían resultado exigentes por la divergencia de los problemas de los distintos aprendientes.
3. En relación con la sílaba, había problemas con la tendencia clara a pronunciar cada palabra por separado, cortando las sinalefas y el resilabeo, con consecuencias sobre la fluidez que pueden tener implicaciones comunicativas algo difusas pero reales; a esto se sumaban algunas dificultades con los grupos consonánticos, especialmente con las consonantes implosivas. Sin embargo, varias alumnas se mostraron conscientes de este problema, por lo que tenderán seguramente a resolverlo por su cuenta.
4. Como consecuencia de una imperfecta silabación, aparecían también dificultades con el ritmo, aunque no especialmente llamativas: resultaba demasiado monótono o indistinto en muchos casos. A veces encontraban obstáculos en palabras difíciles o en callejones sin salida. En cambio, las pausas sí se convertían en un problema porque aparecían más de las necesarias, a menudo en el interior de sirremas o incluso de la misma palabra, sin llegar a ser algo generalizado.
5. El aspecto en el que se encontraban dificultades más destacadas era la intersección del acento y la entonación: para las alumnas asiáticas, la posición del acento pasaba prácticamente desapercibida, tendiendo a una homogeneización de todas las entonaciones del español y a una monotonía (que se manifestaba también en el ritmo), fenómeno que acaso tenía su origen en la necesidad de pasar de sistemas tonales al sistema acentual del español, dificultad agudizada por una mala comprensión de los factores que caracterizan el acento en la lengua meta: parecían optar por eliminar los tonos de su discurso, con lo que eliminaban las inflexiones ascendentes y descendentes cruciales en la identificación del acento, función que quedaba muy debilitada. Esto generaba a veces problemas de comunicación, cuando el discurso quedaba insuficientemente puntuado por las sílabas tónicas, o cuando no se percibía suficientemente su prominencia en relación con la sílaba átona. Además, para estas alumnas era muy común que todo el tonema resultase demasiado grave, cuando en español suele mantenerse la entonación en alturas medias hasta el último acento, que es el que viene marcado por un brusco descenso en sus postónicas. Ese descenso adelantado suponía dificultades para percibir correctamente el sentido general del enunciado, su intención final (interrogativa, dubitativa, aseverativa…).

Los otros aprendientes identificaban mejor la posición del acento, pero siempre con melodías diferentes de la que es más característica en español. No habían asimilado de manera suficientemente sistemática la tendencia del español en los grupos acentuales neutros a tomar como punto de partida los tonos más graves en las sílabas pretónicas, experimentar una inflexión ascendente en la sílaba tónica y alcanzar su pico en la sílaba postónica o en las dos siguientes para enlazar en un descenso con el inicio del siguiente grupo acentual. De ese modo, la alumna ucraniana construía frecuentemente entonaciones que seguían una melodía distinta de la española, con picos entonativos muy marcados en posiciones donde los hispanohablantes no los pondrían. Sus tonemas neutros eran también algo diferenciados de los tonemas neutros comunes en español: a veces parecía percibirse un tono de petición en enunciados aseverativos, cosa que se debía a un insuficiente descenso de la melodía después del último acento. En cuanto al alumno marroquí y a la alumna brasileña, también presentaban entonaciones particulares, aunque tenían bastante fluidez y pocos problemas con los acentos. Trabajar este aspecto podía ayudarles a suavizar las diferencias entre sus respectivas melodías y las típicas españolas, y también a entender la entonación como un ámbito que se puede trabajar objetivamente (la mayoría de los hablantes lo entienden como algo subjetivo, como parte de la propia identidad).

En conclusión, parece aceptable defender que la entonación del grupo acentual es uno de los ámbitos en que el esfuerzo de corregir podía resultar más rentable, porque los problemas eran generales (aunque con peculiaridades en cada caso), porque tenían importantes consecuencias comunicativas para una proporción importante del grupo y, finalmente, porque parecía posible que con pocas indicaciones avanzasen bastante.

3 Secuenciación

A partir de los principios propuestos por Padilla García (2015, 93), se preparó una sesión de 20-30 minutos (que terminó alargándose, de acuerdo con la buena marcha de la clase, hasta la hora), secuenciada según los planteamientos ofrecidos por Gil Fernández (2007, 152-169). Se dividió la sesión en tres partes: a) introducción y sensibilización, con una parte teórica sobre la entonación; b) producción controlada; y c) producción libre. Recogemos a continuación una explicación y resumen de cada una de esas partes, según la planificación que se había hecho y según lo que ocurrió en su desarrollo en el aula.

3.1 Introducción

En primer lugar, se explicó brevemente al alumnado las razones de la elección de este problema: debía quedarles claro que, aunque era cierto que había otros aspectos que generaban dificultades y que eran comunes a la clase, se trataba de problemas menos generales, localizados en términos concretos, y también problemas que podrían resolverse de una manera más individualizada. Por ejemplo, se les explicó que los problemas con /ɾ/ implosiva (de los que eran generalmente conscientes) solo ocurrían en las palabras que tenían determinados grupos consonánticos, y que no todos los alumnos tenían el mismo grado de dificultad. En cambio, se les dijo, en la relación entre acento y entonación se daban problemas generalizados a todo el discurso y presentes en todo el alumnado, aunque fuera por causas diferentes en cada caso. Era importante que tuvieran en cuenta que la entonación puede pasar desapercibida como problema, pero que es

clave para muchas cosas: en español, concretamente, es muy importante para definir la posición del acento, que no depende solo de la intensidad, sino sobre todo de la melodía. Cada lengua, cada dialecto, tiene sus propias melodías, y podemos no darnos cuenta de la importancia expresiva que tienen. Es probablemente cierto que las lenguas tonales resultan mucho más complejas, pero en lenguas no tonales como el español también tiene una enorme importancia.

Ante esta propuesta, el alumnado se mostró dispuesto a participar y a sacar el máximo partido posible en relación con algo que, efectivamente, nunca había llamado su atención de manera clara. Entonces se entregó a cada uno un folio en el que podrían seguir las tres actividades que se les iba a proponer.

3.2 Sensibilización

Se planteó una actividad de sensibilización que consistió en la escucha de un enunciado ("Estaba hundido y usted le ha dado razones para seguir adelante") pronunciado por 5 locutores de distintas lenguas maternas, incluida una española. En la hoja se les daban indicaciones claras que además el profesor explicó: "Escucha a estas 5 personas que dicen el mismo texto: según su entonación, ¿cuál de ellas puede ser hispanohablante?". Los alumnos debían identificar cuál de todas las opciones era la nativa. Se preveía la posibilidad de que dieran explicaciones sobre las diferencias, ("Vuelve a escuchar la grabación. ¿Puedes explicar por qué lo piensas?"). Se les pidió que prestasen atención a la entonación de los hablantes a la hora de dar sus explicaciones. También podría habérseles propuesto que averiguasen las procedencias de los otros, pero la marcha de la clase hizo preferible omitir esta parte.

Cuando el alumnado hubo terminado de ofrecer sus explicaciones, el profesor corrigió esas asignaciones y explicó cuál es el perfil español típico. En el folio que se les había entregado aparecía esta explicación, que el profesor desarrolló:

> Mira esta imagen y trata de entender la explicación. Un grupo acentual está formado por las sílabas que están alrededor de un acento. En español, un grupo acentual que no tiene un significado especial tiene una entonación típica: a) las sílabas anteriores al acento son más o menos graves; b) la sílaba acentuada tiene una inflexión ascendente; c) la sílaba siguiente al acento puede ser todavía más aguda; d) lo siguiente vuelve a descender y conecta con el siguiente grupo acentual.

También aparecía la Imagen 1.

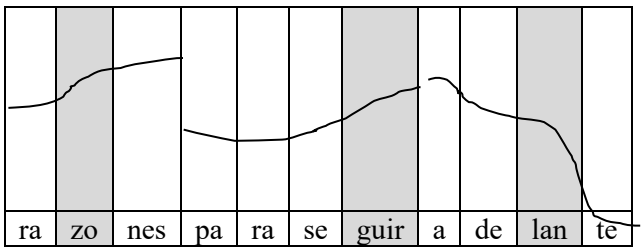

Imagen 1. Esquema de la línea de la entonación (frecuencia fundamental) en tres grupos acentuales, el último de ellos final de enunciado declarativo. En los dos primeros puede verse cómo la sílaba tónica experimenta una inflexión ascendente, siendo la postónica donde se alcanza el máximo

De cualquier modo, se buscó que las explicaciones orales fueran exhaustivas y lo suficientemente redundantes (incluyendo ejemplos prácticos cuidadosamente

entonados) para que pudieran hacerse una idea razonable de lo que se les estaba diciendo. También se aclaró que hay algunos grupos acentuales que están marcados por medio de perfiles diferentes, especialmente el correspondiente al tonema y los grupos focalizados. Se les ofrecía un ejemplo de tonema declarativo, pero no se profundizó en esta explicación, que correspondería a otro nivel de aprendizaje.

3.3 Producción controlada

Inmediatamente después se proyectó en la pizarra una imagen que aparecía también en el folio entregado (Imagen 2).

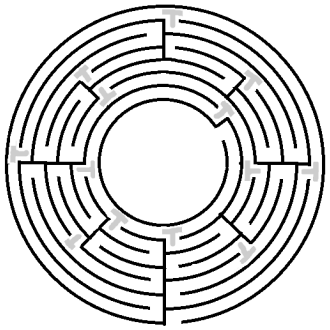

Imagen 2. Dibujo de un laberinto que funcionó como tablero para un juego que obligaba a los alumnos a entonar adecuadamente un grupo acentual como condición para poder elegir la alternativa más adecuada en cada bifurcación

La explicación que aparecía escrita era la siguiente:

> Laberinto 1. Formad dos equipos en clase. Cada uno de ellos tiene que avanzar en el siguiente laberinto, desde la entrada hasta el centro. En su turno, un equipo avanza hasta la siguiente bifurcación (señalada con una "T"). El equipo dice cuál es el camino que quiere seguir. Entonces, uno de sus miembros debe pronunciar un grupo acentual de los que aparecen en la lista de abajo con la entonación neutra. Puede tomarse unos segundos para preparar bien la melodía. Si la realiza de manera correcta, puede avanzar por el camino elegido y detenerse ante la siguiente bifurcación. Entonces es el turno del otro equipo. Si es necesario, puede cambiarse de sentido sin problema.

Seguidamente, se les daba una lista de grupos acentuales (Tabla 1).

Escribiese	Avance	Contra la persona	Ni sabíais
Leyendo	Un día	Pero su amigo	Cuando supieron
Cantaría	Con tu parte	Por las ramas	Los menos
Nosotros	Sus amigos	Los libros	Un poco
Poco	A su manera	Difíciles	Y la alianza
Incluyéndolos	Como si nada	Saborearía	Por su parte

Tabla 1. Lista de grupos acentuales que los aprendientes debían pronunciar por orden con la entonación no marcada como condición para poder elegir la opción adecuada en cada bifurcación

Como queda claro ya por el texto, se les explicó cuál era la mecánica de la actividad: debían pronunciar grupos acentuales españoles no marcados sueltos para escoger el camino correcto en cada bifurcación. En su turno, un equipo avanzaba hasta la siguiente bifurcación y uno de sus miembros (por orden) debía pronunciar bien el

siguiente grupo acentual de la lista para poder elegir la opción que todos hubieran señalado. Claro que se le concedían unos segundos para que pudiera preparar la melodía. Si un equipo se había visto forzado a avanzar por un camino sin salida como consecuencia de un error, podía cambiar de sentido sin necesidad de realizar una prueba extra, sino solo repetir cada bifurcación.

En todo caso, lo importante era señalar que la pronunciación debía seguir el esquema estudiado, esto es, la entonación de un grupo acentual no marcado, del tipo de cualquier grupo acentual para el que la entonación no tiene ninguna relevancia ni significado, como en el caso de los dos primeros del ejemplo, pero no como en el último, que es conclusivo. Por otro lado, se obviaba el hecho de que en español hablado es posible encontrar otros esquemas y que este es solo una simplificación razonablemente válida.

Se había planeado la posibilidad de volver a utilizar el mismo laberinto y el mismo juego para una segunda versión en la que tuvieran que pronunciar enunciados más complejos, con dos, tres o cuatro grupos acentuales y tonemas varios: afirmativo, interrogativo, suspensivo. Ahora sí cada grupo acentual habría debido terminar de maneras significativas, unas veces como no marcado, otras en alto, medio o bajo. Sin embargo, la realización de la primera propuesta supuso un gasto en tiempo y esfuerzo que hizo desaconsejable dar este paso inmediatamente.

El texto explicativo que se les había entregado (pero que no se leyó ni explicó en el aula) era el siguiente:

> Cuando un grupo acentual es relevante para el significado, puede cambiarse la entonación: a) Inflexión descendente significa conclusión. Típico del final. En este caso el pico está en el último acento. b) Inflexión circunfleja significa suspensión. Se mantiene el tono desde el acento hasta el final. c) Inflexión ascendente significa necesidad de continuación. El acento está en lo más grave y desde ahí sube hasta el final".

A su vez, el texto que explicaba las normas de la nueva versión del juego era el siguiente:

> Laberinto 2: con las mismas normas del juego anterior, ahora tenéis que pronunciar enunciados más complejos. Se incluyen dos, tres o cuatro grupos acentuales y sentidos varios: afirmativo, interrogativo, suspensivo. El primero del enunciado debe ser un grupo neutro, pero el último debe terminar según su sentido, en alto, medio o bajo.

Sus amigos | lo dijeron	Esa | parte | la conozco
Los perros | no hablan	No todas | las personas | hablan | español
A ver si | lo averiguas…	¿Tú lo | sabes?
Si crees | que lo han dicho…	Me dices | que lo abra | para ti, pero…
No sé si | creerte	¿Crees | que una | de estas | dos es | la buena?
Era una | mariposa | de colores	La parte | más alta | de las columnas
Para que no me | digas | que no sabes	La mesa es|taba en|cima | de la tarima
La hierba | crece | alta en | esta zona	¿Una | carpeta | rota es | lo que me dejas?
No sé si | te imaginas	Muchos | han dicho | lo contrario
¿Estás | seguro?	Cualquiera | de estos | días | te lo digo
Aquellos | que se opongan | que lo digan	Cuando vengas | a buscarlo…
Todos | los días | vienes | con lo mismo	Para que tú lo | vieras…

Tabla 2. Lista de enunciados con indicaciones de los grupos acentuales que los componen, que en la segunda versión del juego habrían debido pronunciar por orden los aprendientes con la entonación correspondiente

3.4 Producción libre

La tercera actividad intentaba ofrecer al alumnado la posibilidad de generar sus propios grupos acentuales y de pronunciarlos según el modelo propuesto. Se les dio un plazo para pensar y escribir tres o cuatro grupos acentuales como los que ya habían leído en la actividad anterior; después se siguió un procedimiento sencillo por el que cada participante tenía que añadir uno de sus grupos a una retahíla que iba aumentando, de tal manera que el último (el propio) fuera conclusivo y todos los demás (los anteriores, memorizados) fueran neutros. Así, el primer alumno decía un grupo acentual con entonación conclusiva; el segundo repetía el mismo grupo con entonación neutra y añadía el suyo con entonación conclusiva; el tercero repetía los dos anteriores con entonación neutra y añadía el suyo con entonación conclusiva. El resultado no tenía que ser perfectamente gramatical ni tener sentido. El texto que se les dio fue el siguiente:

> Por último, tienes un minuto para inventar tres o cuatro grupos acentuales más. Por orden, cada alumno tiene que ir repitiendo los de los demás y añadiendo el suyo hasta concluir una frase. El resultado debe formar frases gramaticales, pero no necesariamente con sentido.

4 Resultados

La marcha de la clase fue buena: el alumnado se mostró interesado por un aspecto que les resultaba completamente nuevo y del que comprendían que era importante. No siempre todos entendieron bien las claves que se les daban: se utilizaron diversos medios precisamente para que en la redundancia pudieran orientarse (el dibujo de la línea, las explicaciones sobre melodía, agudos y graves, alto y bajo, subir y bajar, pero también la propia entonación del profesor), y el propio juego del laberinto resultó en algunos momentos confuso (las normas del juego requirieron algunas explicaciones más de las previstas), pero finalmente sí sirvió para dinamizar sus intervenciones y para obligar a todos a participar activamente, a arriesgarse al error y a equivocarse ante los demás sin que eso les resultase humillante. Es decir: todos participaron, todos se arriesgaron y en todos se vio un claro cambio entre el principio del juego y las últimas veces, cuando ya imitaban correctamente la melodía.

De las tres partes, la primera resultó bastante sencilla y pudieron intervenir con libertad, sin tener que exigírselo. Mostraron buena actitud y todos dieron su opinión sobre la identidad de los locutores de la grabación.

En la explicación teórica, parecieron entender, pero sin que eso supusiera que realmente dominaban la nueva materia. Se trataba sobre todo de llamar la atención sobre un aspecto que está necesariamente presente en cualquier enunciado en español (o en sus lenguas maternas y habituales), y en ese sentido resulta claro que se logró el objetivo.

La actividad del laberinto (producción guiada) es la que mostró con mayor claridad la evolución: inicialmente cometían muchos errores y el profesor tenía que señalar a los participantes cuáles eran estos; pero después de recibir la corrección, los mismos alumnos se veían capacitados para repetir la entonación correctamente. Una primera partida sirvió de prueba (se les permitió elegir en la bifurcación cuando finalmente conseguían entonar el grupo a la española, aunque eso no ocurriera de manera espontánea y a la primera sino como consecuencia de varias repeticiones); se jugó otras dos veces, y el resultado en la tercera fue que solo una o dos personas necesitaban todavía mejorar. Esto supuso en todo caso que se superó con creces el tiempo previsto,

pero también quedó claro que el alumnado estaba interesado en mejorar y corregir este aspecto, aparte de que cada repetición no suponía la aparición de información nueva, por lo que pareció razonable hacerlo. Por su parte, la excusa del laberinto dinamizó sus intervenciones y facilitó la participación.

La actividad de producción libre implicaba enlazar grupos acentuales, distinguiendo el último con una melodía propia del tonema. Pero los grupos debían haber sido preparados por el alumnado, y la actividad se desarrolló con algo de torpeza porque no todos los grupos cumplían en el mismo grado los criterios indicados. Posiblemente, el hecho de que la anterior actividad hubiera superado la duración prevista tuvo que ver con la merma de la capacidad de atención del alumnado. Así, tras las correcciones necesarias para cada individuo, la lista completa era difícil de recordar. Habría podido repetirse la actividad, pero eso habría supuesto añadir aún más tiempo, cuando ya se había excedido ampliamente lo previsto.

5 Conclusiones

En resumen, parece claro que merece la pena trabajar este problema: se trata de un esquema básico relativamente fácil de asimilar por parte de los aprendientes y que tiene mucho valor tanto para marcar el ritmo del discurso y hacerlo comprensible como para que sirva como punto de partida neutro a partir del cual se definan con claridad aquellos patrones entonativos que aparecen cargados de sentido.

Respecto a los efectos logrados por medio de la sesión que se le ofreció al alumnado, resulta evidente que se logró mentalizarlo con un aspecto que hasta entonces había pasado desapercibido para todos y que revestía más importancia de la que podían imaginar.

Puede decirse también que hubo varios logros: por un lado, se alcanzó una comprensión (al menos teórica) de un modelo del esquema neutro del español y del tonema declarativo; por otro lado, se capacitó al alumnado para realizar el modelo descrito en condiciones controladas (como se demostró en el aula, ya que se percibió una clara mejoría en el conjunto de las producciones a lo largo de la actividad de producción controlada). Claro que no puede pensarse que se logró que los alumnos asumieran el modelo para todas sus creaciones, pero sí, finalmente, se los capacitó para ensayar la prosodia en el futuro con otra mentalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cantero Serena, F.J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica MEC/ Anaya/ Instituto Cervantes.

Garrido Almiñana, J.M. (2001). La estructura de las curvas melódicas del español: propuesta de modelización. *Lingüística Española Actual*, 23 (2), 173-210.

Garrido Almiñana, J.M. (2012). Análisis fonético de los patrones melódicos locales en español: patrones acentuales. *Revista Española de Lingüística*, 42 (1), 79-108.

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Lahoz Bengoechea, J.M. (2007). La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué. En E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 705-719). Logroño: Universidad de La Rioja.

Navarro Tomás, T. (1965). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
Navarro Tomás, T. (1968). *Manual de entonación española*. La Habana: Edición Revolucionaria.
Padilla García, X. A. (2015). *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Universitat d'Alacant.
Planas Morales, S. (2013). El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages*, 2, 67-80.
Poch Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
Real Academia Española y Asociación de academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología*. Barcelona: Espasa.
Rico Ródenas, J. (2012). El acento y la sílaba en la clase de ELE. En J. Gil Fernández (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 75-92). Madrid: Edinumen.
Rico Ródenas, J. (2019). *Acento y ritmo en español*. Madrid: Arco.