ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN EN ELE MEDIANTE EL JUEGO: ESTUDIO APLICADO A ITALÓFONOS

Teaching intonation in Spanish as a foreign language through games: a teaching experience with Italian-speaking learners

Domenico Baglioni
Ministerio de Instrucción Italiano
domenico.baglioni2@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4340-2504
Lourdes Aguilar
Universitat Autònoma de Barcelona,
lourdes.aguilar@uab.cat
https://orcid.org/0000-0003-4619-9046

Resumen: Este estudio explora el uso de videojuegos en la enseñanza de la entonación a estudiantes italófonos de español como lengua extranjera (ELE) de nivel A1. Ante la escasa presencia de contenidos prosódicos en materiales didácticos tradicionales, se desarrolla *Hercios*, plataforma en línea que combina videotutoriales y minijuegos para adquirir la entonación de oraciones declarativas e interrogativas en español. Dirigida a alumnado infantil, la propuesta se basa en la pedagogía del juego y en el análisis de las transferencias prosódicas entre español e italiano. El recorrido didáctico se organiza en tres fases: observación, sensibilización y autoevaluación. Los contenidos se presentan en Unidades de Aprendizaje autónomas, temáticamente coherentes y adaptadas al perfil cognitivo del alumnado. La evaluación tras su implementación en el aula evidencia una mejora significativa en la discriminación entonativa, con resultados superiores a los de un grupo de control B2, sin instrucción explícita sobre entonación.

Palabras clave: entonación, español como lengua extranjera, aprendizaje basado en juegos, propuesta didáctica digital.

Abstract: This study explores the use of video games in teaching intonation to Italian-speaking learners of Spanish as a foreign language (ELE) at the A1 level. In response to the limited presence of prosodic content in traditional teaching materials, *Hercios*, an online platform, was developed. It combines video tutorials and mini-games to address the intonation of declarative and interrogative sentences in Spanish. Aimed at young learners, the proposal is grounded in game-based pedagogy and an analysis of prosodic transfer between Spanish and Italian. The instructional sequence is structured into three phases: observation, awareness-raising, and self-assessment. The content is organized into autonomous Learning Units that are thematically coherent and tailored to the learners' cognitive profile. Evaluation following classroom implementation revealed a significant improvement in learners' ability to discriminate intonation patterns, with results outperforming those of a control group at the B2 level.

Key words: intonation, Spanish as a foreign language, game-based learning, digital instructional design.1. Introducción

INTRODUCCIÓN

La entonación representa un componente esencial para el desarrollo de una competencia comunicativa eficaz, aunque sigue estando escasamente integrada en la práctica docente en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), especialmente en niveles iniciales. A pesar de su papel clave en la construcción del significado en el discurso oral, los materiales didácticos tradicionales tienden a centrarse en aspectos segmentales. Ante esta carencia, el aprendizaje basado en juegos (*Game-Based Learning*, GBL) ofrece un enfoque metodológico prometedor al proporcionar entornos inmersivos, motivadores y contextualizados que facilitan la asimilación de contenidos prosódicos complejos mediante tareas dinámicas y orientadas al uso real de la lengua.

El presente estudio describe una alternativa didáctica basada en la combinación de videotutoriales y videojuegos diseñados específicamente para trabajar la entonación del español, capaz de responder a los desafíos que enfrentan los aprendientes tanto en la percepción como en la producción, al tiempo que promueve una enseñanza más activa y personalizada.

El artículo se estructura en siete apartados que abordan los fundamentos teóricos y la propuesta didáctica desarrollada. La sección 2 analiza las posibilidades educativas que ofrece el uso de videojuegos en la enseñanza del español como lengua extranjera, con especial atención a los principios del aprendizaje basado en juegos (GBL). En la sección 3, se justifica la necesidad de incluir la entonación como contenido curricular clave desde las primeras fases del aprendizaje. El cuarto apartado presenta la plataforma diseñada para este fin, describiendo sus objetivos pedagógicos y la metodología empleada. La sección 5 detalla el itinerario de aprendizaje propuesto, incluyendo las fases y la distribución temporal de las actividades. Los criterios e instrumentos de evaluación se presentan en la sección 6. El artículo concluye con una reflexión sobre el alcance de la propuesta y sus implicaciones para la enseñanza de la entonación en contextos de ELE (sección 7).

Las posibilidades educativas de los videojuegos en la enseñanza del español como lengua extranjera

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, ha existido históricamente una disposición favorable hacia metodologías innovadoras orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa. En coherencia con esta tradición, se mantiene un interés continuado por incorporar enfoques que promuevan un aprendizaje motivador y ajustado a los perfiles del alumnado, considerando variables como la edad o los factores emocionales. En este contexto, los videojuegos emergen como herramientas pedagógicas con gran potencial para implementar el aprendizaje basado

en juegos (*Game-Based Learning*), sustentado en marcos conceptuales como el aprendizaje situado, la teoría del juego y el ciclo de asimilación y acomodación de Piaget, que explican la construcción y reorganización del conocimiento por parte del alumnado (Wu y otros, 2012; Plass y otros, 2015, 2020). Este enfoque favorece un aprendizaje activo en entornos significativos, facilitando una asimilación sólida y transferible de los contenidos (Prensky, 2001; Gee, 2003).

Asimismo, el diseño de los videojuegos incorpora principios pedagógicos reconocidos (Gee, 2006), como la experiencia simulada activa, el uso de herramientas que amplían las capacidades del jugador, la contextualización del conocimiento, el desarrollo de empatía en sistemas sociales complejos y la posibilidad de establecer metas abiertas que integran intereses personales y sociales; elementos que favorecen cinco tipos de aprendizaje: destrezas motoras, comprensión verbal, habilidades intelectuales, actitudes y estrategias cognitivas.

Ahora bien, aunque se ha documentado ampliamente la eficacia de esta metodología para el desarrollo de habilidades blandas (*soft skills*) (Van Eck, 2006; Karakoç y otros, 2022), su efectividad en la adquisición de contenidos curriculares sigue siendo objeto de debate. La investigación sobre los efectos de los videojuegos en el entorno académico aún no es lo suficientemente amplia y sigue siendo, en su mayoría, de carácter cualitativo (Ifenthaler y otros, 2012; Martínez y otros, 2022). Por ello, a menudo estos recursos no se integran en un programa curricular completo, sino que se utilizan como actividades puntuales o complementarias, desconectadas de una secuencia didáctica coherente que favorezca un aprendizaje sistemático y evaluable.

En este sentido, es importante diferenciar entre los diferentes términos que se refieren al uso del juego en los contextos de aprendizaje: gamificación (*gamification*), juegos serios (*serious games*), juegos para el aprendizaje (*Game for Learning, G4L educational games*), aprendizaje basado en el juego (*game--based learning, GBL*), pedagogía basada en el juego (*Game-Based Pedagogy, GBP*) (Becker, 2021; Espinar Ruiz, 2023). La *gamificación* consiste en incorporar elementos propios del juego en contextos no lúdicos para aumentar el interés y la implicación de los estudiantes; el *juego serio* se diseña con un propósito que va más allá del entretenimiento; el *juego para el aprendizaje* se enfoca en alcanzar metas educativas específicas; el *aprendizaje basado en juegos* se refiere al proceso de aprendizaje mediante el uso de juegos desde la perspectiva del estudiante; la *pedagogía basada en juegos* se centra en la enseñanza a través de juegos desde el punto de vista del docente.

Todos estos enfoques comparten el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante elementos lúdicos, aunque se distinguen por el eje sobre el que articulan su propuesta. Mientras que la gamificación pone el énfasis en la experiencia del usuario, buscando hacer más atractivas las actividades a través de dinámicas como recompensas, puntos, niveles o desafíos, los juegos serios y los juegos para el aprendizaje priorizan el contenido que se desea enseñar. Tanto el aprendizaje basado en juegos (GBL) como la pedagogía basada en juegos (GBP) van un paso más allá al situar los objetivos educativos en el centro de su diseño, integrando de forma coherente qué se aprende y cómo se enseña mediante la incorporación de contenidos curriculares en la narrativa y las mecánicas de juego. No son juegos en sí mismos, sino enfoques metodológicos orientados a mejorar la eficacia del aprendizaje y la enseñanza. Lejos de limitarse a superponer ejercicios escolares a una estructura lúdica, buscan crear un entorno de aprendizaje contextualizado donde los conocimientos se adquieren de manera significativa a través de la interacción. La eficacia de estas propuestas depende de un diseño pedagógico riguroso que considere el tipo de juego según el objetivo de aprendizaje y su integración como actividad previa, complementaria o posterior a la instrucción formal.

En el contexto de ELE, la gamificación se utiliza para incentivar la producción oral mediante dinámicas competitivas o cooperativas, como retos con puntuación, niveles alcanzables por mejoras en la entonación o la pronunciación, o juegos de rol en los que se ejercitan habilidades expresivas (Foncubierta Muriel y Rodríguez Santos, 2023). Existen numerosas iniciativas documentadas en este ámbito, que abordan desde la enseñanza en valores hasta el aprendizaje de coloquialismos, refranes y

dichos (Regueiro Fernández, 2021. Se pueden consultar ejemplos y materiales en plataformas especializadas como *todoELE*, *RedELE* o *marcoELE.)*

Sin embargo, las experiencias educativas gamificadas suelen carecer del componente de inmersión narrativa que caracteriza a los videojuegos educativos enmarcados en las metodologías de *Game-Based Learning* o *Game-Based Pedagogy*, donde el aprendizaje se produce en contextos simulados que emulan situaciones reales (*situated cognition*). Así, mientras un ejemplo de gamificación sería el uso de Kahoot, que permite crear cuestionarios de opción múltiple para reforzar tareas orales con retos interactivos, un videojuego educativo como Guadalingo está diseñado para simular un entorno de inmersión en un país hispanohablante.

La plataforma que presentamos en §4 se inscribe en el marco conceptual del *Game-Based Pedagogy*, al proponer una práctica docente usando un entorno completo de aprendizaje basado en el juego. La plataforma *Hercios* (<www.prosodiaylexico.online>), diseñada para la enseñanza de la entonación del español peninsular a aprendices italófonos en niveles iniciales, parte de la premisa de que el videojuego no debe entenderse únicamente como una tecnología, sino como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que fomenta la implicación del estudiante y se adapta a diversas necesidades educativas y a las dinámicas del aula. Antes de detallar los fundamentos empíricos, pedagógicos y técnicos de la plataforma, resulta pertinente detenerse en el contenido curricular que aborda: la entonación del español.

Más allá del segmento: Entonación y competencia comunicativa en ELE.

Podemos convenir que uno de los objetivos fundamentales de cualquier estudiante de una lengua extranjera es lograr el éxito en sus intercambios comunicativos orales. Ahora bien, hablar una lengua no se limita a conocer su vocabulario, construir frases y discursos coherentes, o a articular correctamente sus sonidos, sino que implica también emplear adecuadamente sus recursos prosódicos. En este punto, cabe señalar que el término *prosodia* engloba fenómenos interrelacionados como el acento, la entonación y el ritmo, junto con otros aspectos fundamentales del habla, como la velocidad de elocución y las pausas.

La prosodia desempeña un papel clave en el desarrollo de la competencia comunicativa —entendida como la capacidad de actuar de manera efectiva y apropiada en una comunidad de habla, respetando tanto las normas lingüísticas como las convenciones socioculturales (*Diccionario de términos clave de ELE* – Instituto Cervantes)—, ya que confiere sentido y relevancia a lo que se dice. Desde esta perspectiva, la prosodia se concibe como parte integral de la competencia lingüística, estrechamente vinculada con las competencias pragmática, discursiva y sociocultural descritas en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2020). En línea con esta visión, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, Instituto Cervantes, 1994) dedica un apartado específico a la pronunciación y la prosodia (cap. 3: subsistema fonético y fonológico), subrayando la relevancia del plano suprasegmental frente al segmental en la interacción comunicativa. Aunque el PCIC se centra en la base articulatoria general del español, reconoce el valor funcional de la entonación en la construcción del significado, entre otras razones, porque un error en este nivel puede provocar malentendidos más graves que muchos errores gramaticales (Gil-Fernández, 2007: 397).

En este sentido, en los últimos años se han documentado avances en el estudio de las transferencias prosódicas desde la lengua materna al español como L2 (Li, 2022; Shang, 2022; Zheng, 2023; Baglioni, 2024), lo que subraya la necesidad de abordar esta dimensión. También se dispone de algunas propuestas orientadas a una instrucción explícita de este componente (Hidalgo, 2023; Elvira García, 2016; García Andreva, 2014; Torrero, 2020). No obstante, la integración de la entonación en la práctica docente sigue siendo limitada.

Los análisis de materiales didácticos revelan que la enseñanza de la pronunciación se concentra mayoritariamente en los aspectos segmentales, mientras que los elementos suprasegmentales (o

prosódicos) reciben una atención secundaria (Bartolí Rigol, 2015; Šifrar Kalan, 2017). A esta limitada presencia se suman otras carencias, como el uso de actividades repetitivas sin una progresión didáctica adecuada, la inclusión de muestras orales poco representativas del habla real y la falta de integración entre sensibilización, percepción y producción (Escourido Pernas, 2014).

Podemos decir que predomina una visión intuitiva según la cual la entonación se adquiere de forma automática mediante la exposición al input nativo, sin considerar las dificultades perceptivas y productivas que afrontan muchos aprendientes. Esta concepción puede derivar en un desarrollo asimétrico de la competencia lingüística, con un notable progreso en las dimensiones gramatical y léxica, pero con habilidades prosódicas limitadas. En el caso de los aprendientes italófonos, no es raro encontrar estudiantes con un dominio elevado de los recursos gramaticales, pero que presentan dificultades significativas en el uso de los patrones entonativos del español, lo que limita su competencia comunicativa. La proximidad tipológica entre el español y el italiano les permite desarrollar con relativa rapidez las competencias gramatical y léxica; sin embargo, esta ventaja inicial contrasta con la persistencia de una pronunciación marcadamente italiana, motivada en gran parte por la transferencia prosódica desde la lengua materna.

Entre los factores que contribuyen a esta situación se encuentra la naturaleza multidimensional de la entonación —que abarca componentes fonológicos, pragmáticos y expresivos, vinculados a emociones y actitudes—, lo que dificulta su tratamiento didáctico. A ello se suma la escasa formación específica del profesorado en este componente, así como la limitada disponibilidad de materiales accesibles y adecuados. En este sentido, los recursos digitales basados en el aprendizaje mediante el juego presentan un notable potencial para abordar fenómenos prosódicos como la entonación al integrar de forma simultánea imagen, voz y texto. Su carácter interactivo y multisensorial favorece la atención sostenida y la capacidad de discriminación de sonidos, esenciales para el entrenamiento de patrones entonativos. Además, permiten practicar repetidamente la percepción y producción de la entonación sin provocar cansancio o aburrimiento, facilitando la interiorización de modelos y una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Propuesta didáctica digital para la enseñanza de la entonación

La plataforma *Hercios* ha sido diseñada para facilitar la enseñanza de la entonación en español a aprendices italófonos de entre 8 y 12 años con nivel inicial (MCER A1), con el objetivo de contrarrestar desde las primeras etapas los efectos de la transferencia prosódica de la lengua materna. Basada en un análisis contrastivo de los patrones entonativos enunciativo e interrogativo del italiano y del español(Baglioni, 2024), la propuesta se articula en torno a tres principios metodológicos: priorización de la percepción, incorporación temprana de la entonación como contenido didáctico, y aplicación de la pedagogía basada en el juego.

El itinerario formativo se desarrolla en una plataforma digital (<www.prosodiaylexico.online>), construida con WordPress y Unity, que integra videotutoriales, minijuegos y representaciones visuales gamificadas de los patrones entonativos. Los contenidos se organizan en Unidades de Aprendizaje autónomas, temáticamente coherentes, y adaptadas al perfil cognitivo del alumnado.

Los objetivos de aprendizaje incluyen: (1) familiarización con la entonación de oraciones declarativas neutras de foco amplio e interrogativas absolutas neutras; (2) adquisición de vocabulario relacionado con comida, ropa, música y deporte; y (3) desarrollo de funciones comunicativas básicas centradas en los actos de habla de dar y solicitar información.

Itinerario de aprendizaje

Para facilitar el proceso de familiarización del alumnado con la entonación del español, la plataforma *Hercios* propone un recorrido didáctico estructurado en tres fases, siguiendo el modelo de reeducación del oído descrito por MacCarthy (1978): Observación, Sensibilización y Autoevaluación.

El acceso a los distintos recursos se organiza desde la pantalla de bienvenida (Figura 1), diseñada para reforzar el carácter lúdico y resaltar el protagonismo de los elementos gamificados en la experiencia.

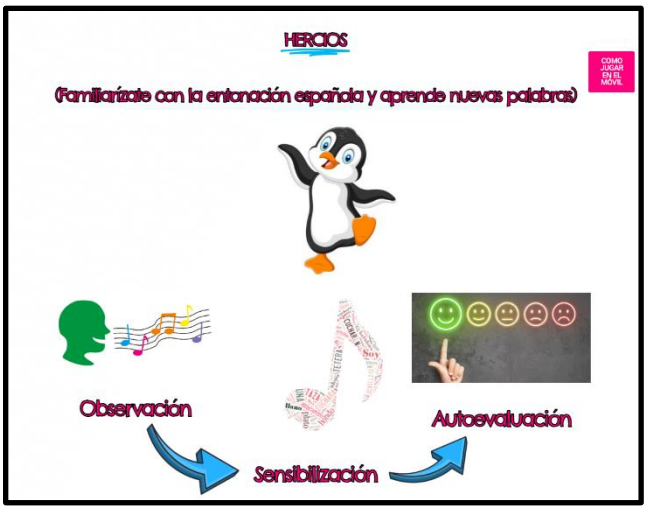


Figura 1. Pantalla de bienvenida de la plataforma.

En este itinerario, resulta fundamental que el docente guíe al alumnado italófono, señalando tanto los posibles obstáculos (transferencias negativas) como los elementos que favorecen el aprendizaje de la entonación (transferencias positivas). El análisis contrastivo realizado por Baglioni (2024) concluye que los aprendientes italófonos encuentran dificultades específicas en la producción de los contornos entonativos del español debidas a las diferencias entre los sistemas prosódicos de ambas lenguas. En las oraciones declarativas neutras de foco amplio, el principal obstáculo se halla en la realización del acento prenuclear español, caracterizado por un ascenso tonal (L+H* o L+<H*, según la notación tonal del modelo métrico-autosegmental), frente al patrón italiano, en el que la sílaba acentuada coincide con un tono alto (H*). También interfieren otros rasgos acústicos del italiano, como la mayor intensidad y duración de la tónica prenuclear. Por el contrario, la configuración final descendente típica del italiano (L* L%) actúa como facilitador, ya que guarda similitudes funcionales con la entonación española, aunque difieran en aspectos fonéticos como la ubicación del valor máximo de intensidad o la duración relativa de las sílabas.

En las interrogativas absolutas neutras, el acento prenuclear español (L+H*) entra en conflicto con el italiano (L*), y la configuración nuclear italiana (H+L*) supone una transferencia negativa, pues produce un descenso tonal incompatible con la curva ascendente esperada en español. Sin embargo, el tono de frontera italiano H% —que marca un final alto— puede facilitar la asimilación del patrón ascendente español, siempre que se oriente al alumnado hacia la percepción de las diferencias clave.

Considerando que el alumnado destinatario de la propuesta tiene entre 8 y 12 años y un nivel inicial de español (aproximadamente A1), las explicaciones en los videotutoriales y en el aula se han adaptado para favorecer una comprensión acorde con su perfil. En particular, el contenido descriptivo —basado en la teoría métrica-autosegmental (Hualde, 2003; Gil-Fernández & Lahoz-Bengoechea, 2024: §1.21; Aguilar y otros, 2024) y en el análisis entonativo de Cantero Serena (2019)— ha sido simplificado empleando como estrategia la división de la secuencia de habla en fragmentos tonales, es decir, segmentos que pueden corresponder a acentos prenucleares o a la configuración nuclear (acento nuclear combinado con tono de juntura). Estos fragmentos integran información prosódica relevante, como la intensidad y la duración. Aunque esta denominación de *fragmento tonal* no se ajuste a los conceptos teóricos de "tono" ni"acento tonal", resulta más adecuada para entrenar las habilidades

prosódicas en niños, para quienes la abstracción de los diferentes componentes de la curva melódica suele ser excesivamente compleja.

Para el español, esta estrategia se concreta en la identificación y denominación de los siguientes fragmentos tonales:

- El acento prenuclear de las oraciones declarativas neutras de foco amplio y de las interrogativas absolutas neutras se denomina tono 1.
- La configuración nuclear de la declarativa, caracterizada por un contorno final descendente, se denomina tono 2.
- La configuración nuclear de la interrogativa absoluta, por su similitud con el tono 1, se denomina tono 1a.

En lo que sigue, nos centraremos en la oración declarativa neutra, aunque el mismo modelo y tiempo de dedicación se han previsto también para la interrogativa absoluta.

a. Fase 1: Observación

En la fase 1, se promueve la atención tanto consciente como automática hacia los patrones entonativos del español para las modalidades estudiadas (declarativa de foco amplio, interrogativa absoluta), y su comparación con los patrones del italiano. Esta fase se divide en tres sesiones que incluyen la visualización de videotutoriales, la práctica perceptiva centrada en los elementos que concentran los movimientos tonales, y la participación en minijuegos.

En la sesión 1 se propone una observación guiada de los patrones entonativos del español, a partir de explicaciones del profesor y un videotutorial. La entonación se presenta como una secuencia de tonos altos (H) y bajos (L), asociados tanto a sílabas acentuadas (acentos tonales) como a los límites de los dominios prosódicos (tonos de frontera). El docente explica que los acentos tonales reflejan movimientos relevantes de la frecuencia fundamental (*f*0) en las sílabas acentuadas, mientras que los tonos de frontera delimitan el contorno final de una frase o unidad prosódica. Asimismo, se introducen las principales diferencias entre el español y el italiano en estos aspectos.

La sesión 2 se centra en la comparación entre los patrones entonativos del español y del italiano, a través de una explicación en clase complementada con la actividad interactiva *Pincha y Escucha*. El docente, conocedor de los obstáculos y facilitadores que presenta la entonación del español para el alumnado italófono, introduce la entonación de la declarativa neutra de foco amplio, caracterizada en español por la secuencia tono "bajo + alto" al principio de la oración simple (acento prenuclear) y el tono "bajo" (acento nuclear) ubicado al final de la curva. En cambio, en italiano la declarativa neutra de foco amplio comienza con un tono alto alineado con la sílaba tónica (Figura 2). La actividad *Pincha y Escucha* permite a los alumnos escuchar cada uno de los fragmentos tonales de manera segmentada e independiente, facilitando así su familiarización con las diferencias entonativas (Figura 3).

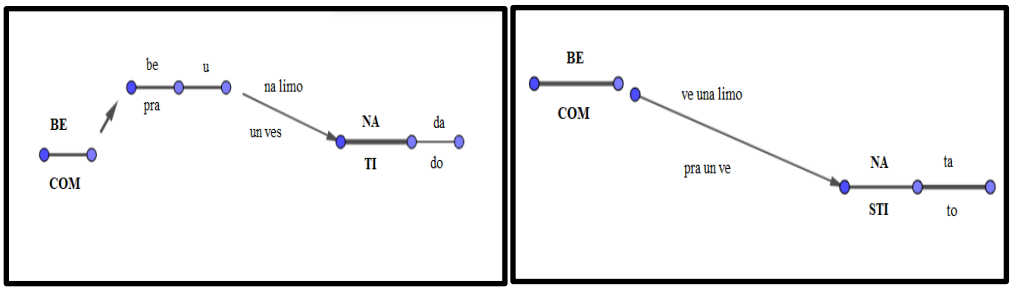


Figura 2. Comparación visual de los patrones entonativos en declarativas neutras de foco amplio en español (*Bebe una limonada. Compra un vestido.*) e italiano (*Beve una limonata. Compra un vestito.*).

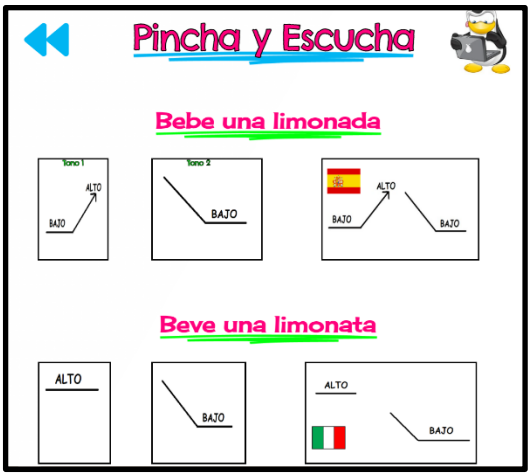


Figura 3. Interfaz de la actividad *Pincha y Escucha*, que permite al alumnado escuchar de forma segmentada e independiente los fragmentos tonales del español en una oración declarativa para facilitar su comparación con el italiano.

Finalmente, la sesión 3 propone una instrucción implícita de los patrones entonativos de la declarativa neutra y la interrogativa absoluta del español, con los minijuegos *El Globo* y *Trivial*.

El videojuego *El Globo* presenta un globo aerostático que debe aterrizar sorteando diversos elementos del entorno, mientras reproduce visualmente los patrones entonativos. Su diseño se inspira en el modelo de transcripción entonativa propuesto por Navarro-Tomás (1944), en el que cada sílaba se representa mediante una línea situada entre tres líneas paralelas que indican los niveles tonales bajo, medio y alto, sin especificar la duración ni la tonicidad de la sílaba. Trasladando este enfoque a la enseñanza infantil, nuestro modelo representa las sílabas como rocas distribuidas en un espacio vertical imaginario, cuya posición refleja el patrón entonativo característico de la oración declarativa neutra de foco amplio. El globo debe posarse sobre estas rocas para alcanzar su destino, esquivando los elementos que dificultan su avance, como nubes y relámpagos (Figura 4).

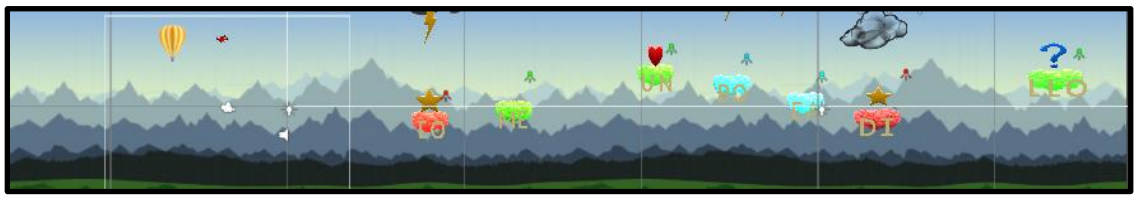


Figura 4. Representación visual gamificada del patrón entonativo de la oración declarativa neutra de foco amplio. En el videojuego *El globo*, las sílabas aparecen como rocas en un espacio vertical, sobre las que el globo debe aterrizar evitando obstáculos como nubes y relámpagos.

En *Trivial* (Figura 5), el estudiante escucha un estímulo sonoro correspondiente a una oración declarativa o interrogativa, y debe seleccionar la representación entonativa correcta entre dos opciones visuales. Cada opción representa gráficamente el contorno melódico de la oración según el sistema de transcripción entonativa que les ha sido explicado previamente. Para mantener la atención del alumnado y fomentar un entorno motivador, la tarea se desarrolla en una dinámica lúdica con límite de tiempo (cronómetro visible) y sistema de puntuación, incorporando además recompensas y penalizaciones (vidas representadas por corazones).

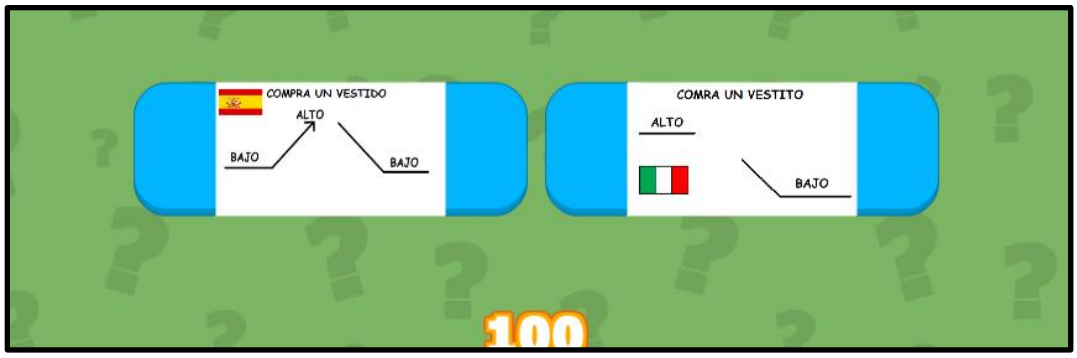


Figura 5. Interfaz del minijuego *Trivial*, en el que los usuarios deben identificar, mediante dos opciones, el patrón entonativo correspondiente al sonido sintetizado de oraciones declarativas e interrogativas.

b. Fase 2: Sensibilización

Durante la Fase 2 de la propuesta, el alumnado practica con los juegos *El Gringo*, *Dardos* y *El Corredor*, que, integrados en Unidades de Aprendizaje (UdA), permiten trabajar de manera conjunta la entonación (declarativa de foco amplio e interrogativa absoluta), el léxico temático (comida, música, deporte) y las funciones comunicativas (dar y solicitar información). Esta integración facilita la transferencia de lo aprendido a contextos comunicativos reales.

Se dedican tres sesiones a la práctica con los minijuegos *El Gringo* y *Dardos*. En ambos casos, se ha gamificado la técnica de segmentación regresiva, una estrategia de aprendizaje habitualmente utilizada en la adquisición de segundas lenguas que consiste en dividir palabras o frases en partes pequeñas, comenzando por el final y retrocediendo progresivamente hacia el principio. En particular, en estos minijuegos, el alumnado interactúa golpeando objetos que reproducen o la parte final del enunciado (Objeto Directo), o la oración completa (de estructura Verbo + Objeto Directo o Verbo + Objeto Indirecto). Por ejemplo, si el objeto es "guitarra", se reproduce ya sea el objeto directo (OD) —"la guitarra" o "¿la guitarra?", según la tipología oracional elegida en el videojuego—, o la oración completa —"Toco la guitarra." o "¿Tocas la guitarra?", de acuerdo con la tipología oracional seleccionada. En cambio, si el objeto es "fútbol", se reproduce el objeto indirecto (OI) —"al fútbol" o "¿al fútbol?"—, o la oración completa —"Juego al fútbol" o "¿Juegas al fútbol?"—, también en función de la tipología oracional elegida en el videojuego.

La sesión 1 se centra en el vocabulario relacionado con la comida y en funciones comunicativas como dar y solicitar información, dentro de la unidad de aprendizaje sobre hábitos de alimentación. En ella, se utiliza una tabla de vocabulario junto con el minijuego *El Gringo* (Figura 6). La sesión 2 emplea la misma técnica didáctica —tabla de vocabulario y el minijuego *Dardos*— y continúa trabajando la segmentación regresiva, pero con vocabulario relacionado con la música y el deporte (Figura 7). También se repiten las funciones comunicativas de dar y solicitar información, ahora situadas en el contexto de la rutina diaria.

El videojuego *El Corredor* está diseñado para utilizarse al final de un curso de nivel A1, ya que permite al alumnado revisar vocabulario y practicar la entonación de las modalidades declarativa neutra de foco amplio e interrogativa absoluta neutra. En este videojuego, un corredor se mueve por un túnel recogiendo diferentes objetos y evitando obstáculos (Figura 8). Cada vez que el corredor recoge un objeto, se reproduce el nombre del objeto en la posición sintáctica de objeto directo (OD), es decir, el sintagma fonológico que contiene el acento nuclear, la parte entonativamente relevante y distintiva del enunciado.

En todas las unidades de aprendizaje, el docente introduce el vocabulario mediante tablas donde los estudiantes pueden escuchar las palabras (haciendo clic), grabadas con la entonación de la oración

declarativa o interrogativa, y explica las mecánicas antes de permitir la práctica tanto en clase como en casa.



Figura 6. Portada del minijuego *El Gringo*, centrado en el léxico de la comida y las funciones comunicativas de dar y solicitar información.



Figura 7. Portada del minijuego *Dardos*, enfocado en el léxico de la música y el deporte, y las funciones comunicativas de dar y solicitar información.



Figura 8. Portada del minijuego *El Corredor*, diseñado para la revisión del vocabulario temático (comida, bebidas, música, deporte y ropa) y la práctica prosódica de las oraciones declarativas neutras de foco amplio y las interrogativas absolutas neutras.

c. Fase 3: Autoevaluación

La última fase del recorrido de familiarización con la entonación del español peninsular es la autoevaluación, en la que el alumnado verifica su progreso mediante pruebas auditivas de patrones entonativos. Para ello, el docente propone practicar con la prueba "Adivina la entonación", que retoma el mismo juego *Trivial* utilizado previamente en la fase 1, ahora en forma de actividad de autoevaluación.

d. Distribución temporal

El recorrido didáctico se implementa a lo largo de un cuatrimestre y se estructura en las tres fases descritas de observación, sensibilización y autoevaluación. Durante la fase de observación (3 semanas), se describen las modalidades declarativa e interrogativa del español mediante videotutoriales, comparaciones visuales entre español e italiano y minijuegos. La fase de sensibilización (9 semanas) profundiza en el entrenamiento prosódico con minijuegos temáticos relacionados con comida, música, ropa y deporte. Finalmente, la fase de autoevaluación (1 semana) permite al alumnado verificar su progreso mediante una prueba auditiva interactiva.

Cada fase combina sesiones presenciales (10 minutos guiados por el docente) con práctica autónoma en casa. Este enfoque híbrido favorece la interiorización progresiva de los contenidos y la transferencia a contextos comunicativos reales.

e. Organización del itinerario de aprendizaje

A modo de recapitulación, la tabla 2 presenta la estructura del recorrido didáctico, con las fases, sesiones, actividades y minijuegos empleados, junto con su duración estimada, en relación con el aprendizaje/enseñanza de la entonación del español peninsular.

Fase	Sesión	Actividad / Minijuego	Duración estimada
Fase 1: Observación	Sesión 1: Observación guiada de la entonación española	Videotutorial	1 semana (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma)
	Sesión 2: Comparación entre entonación española e italiana	Actividad interactiva *Pincha y Escucha*	1 semana (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma)
	Sesión 3: Observación subconsciente de la entonación española	Minijuegos: *El Globo* y *Trivial*	1 semana (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma)
Fase 2: Sensibilización	Sesión 1: Enseñanza de la entonación integrada con el léxico de comida y funciones comunicativas	Minijuego: *El Gringo*	3 semanas (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma por semana)
	Sesión 2: Enseñanza de la entonación integrada con el léxico de música y deporte	Minijuego: *Dardos*	3 semanas (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma por semana)
	Sesión 3: Revisión global (entonación y léxico)	Minijuego: *El Corredor*	3 semanas (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma por semana)
Fase 3: Autoevaluación	Sesión única: Verificación del contenido aprendido	*Trivial* (*Adivina la entonación*)	1 sesión (en clase o en casa)

Tabla 2. Organización del recorrido didáctico: fases, sesiones, actividades y distribución temporal.

EVALUACIÓN:

A diferencia de los métodos convencionales, los videojuegos permiten recrear contextos comunicativos dinámicos y situados, en los que el alumnado no solo escucha y repite, sino que interactúa con la lengua de manera activa. Su dimensión lúdica y motivadora favorece, además, una práctica intensiva que no se percibe como repetitiva, lo que facilita la adquisición de los patrones de entonación. Ahora bien, aunque la motivación constituye una de las aportaciones más valiosas de los videojuegos educativos, el reto fundamental reside en evaluar hasta qué punto los conocimientos adquiridos en el entorno virtual se trasladan a contextos comunicativos reales, de manera que esa motivación inicial se traduzca en un progreso verificable en la competencia oral del alumnado.

Con este propósito, la propuesta didáctica se implementó durante el primer cuatrimestre del curso 2023-24 en una clase de 19 estudiantes italianos de 11 años (10 chicos y 9 chicas) de primer año de secundaria, en su primera experiencia de aprendizaje del español en un liceo italiano. Todos los estudiantes siguieron la propuesta, pero para la fase de evaluación se seleccionaron 10 informantes (5 chicos y 5 chicas) a partir de criterios de homogeneidad: no haber permanecido más de 30 días consecutivos en España o en otro país hispanohablante, no haber recibido clases particulares de español y ser hablantes nativos de italiano (L1).

Tanto los informantes seleccionados como un grupo de nivel B2, empleado como referencia, realizaron la misma prueba auditiva destinada a evaluar su capacidad para discriminar patrones entonativos en italiano y en español. Siguiendo la teoría del filtro fonológico de Trubetzkoy (1939), que atribuye las transferencias negativas al proceso de comprensión más que a la articulación, se parte de la hipótesis de que el sistema fonológico de la L1 opera inconscientemente, descartando los sonidos que no forman parte de su inventario para sustituirlos por otros próximos. Desde esta perspectiva, resulta crucial examinar hasta qué punto la percepción condiciona la producción prosódica. En consecuencia, la prueba de discriminación perceptiva permite valorar si las dificultades de los aprendientes italófonos en la reproducción de patrones prosódicos en español responden a limitaciones perceptivas derivadas de su sistema fonológico de base, así como comprobar en qué medida el entrenamiento propuesto contribuye a mejorar dicha capacidad de discriminación.

La prueba consistió en escuchar curvas entonativas sintetizadas a partir de muestras representativas de patrones entonativos. A cada participante se le presentaba un par de muestras (una italiana y otra española) correspondientes a la misma tipología oracional y debía identificar cuál pertenecía al español. Se presentaron diez pares en total: cinco oraciones declarativas neutras de foco amplio y cinco interrogativas absolutas neutras. El orden de presentación, tanto de la modalidad oracional como de las frases dentro de cada par, fue aleatorio para evitar efectos de posición o anticipación

Los resultados mostraron que solo 3 de los 10 informantes del grupo B2 lograron igualar o superar las 5 respuestas correctas (de un total de 10), con una media general de 3,7 aciertos. En cambio, entre los informantes A1 que participaron en la propuesta didáctica, 8 de los 10 superaron las 5 respuestas correctas, con una media de 7 aciertos.

Esta comparación pone de relieve la efectividad de la propuesta: mientras que el grupo B2 obtuvo un rendimiento limitado, el grupo A1 —a pesar de su menor nivel lingüístico— alcanzó un desempeño significativamente superior tras haber seguido el itinerario diseñado.

CONCLUSIÓN

Este estudio confirma que el aprendizaje basado en el juego (GBL/GBP) es eficaz para entrenar habilidades entonativas en la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente en niveles

iniciales. El juego proporciona un entorno motivador que favorece la experimentación, el pensamiento lógico y la resolución de problemas, elementos clave en el desarrollo lingüístico.

Ahora bien, más allá de su componente lúdico, el juego se consolida como una herramienta pedagógica válida únicamente cuando se integra en una planificación didáctica estructurada y orientada a objetivos claros. En este marco, la plataforma *Hercios* demuestra que es posible enseñar contenidos prosódicos complejos desde las primeras etapas de aprendizaje, integrándolos con la adquisición de léxico y la comprensión de funciones comunicativas básicas mediante actividades significativas.

La propuesta conjuga elementos teóricos, descriptivos y tecnológicos en un diseño pedagógico que favorece la adquisición de la competencia prosódica. Además, la plataforma resulta escalable y adaptable a otros niveles del MCER, lo que abre nuevas perspectivas para el desarrollo de materiales digitales enfocados en la enseñanza de la prosodia en ELE.

Contribución de los autores

Domenico Baglioni (autor primero): conceptualización, investigación, metodología, tratamiento de datos, desarrollo de software, implementación en el aula; Lourdes Aguilar (autor segundo): conceptualización, investigación, supervisión, preparación y revisión final del manuscrito.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, Lourdes, Paolo Roseano, M. del Mar Vanrell, Carme de-la-Mota y Pilar Prieto. *Sp_ToBI Training Materials*. Sp_ToBI Training Materials, 2024. https://sp-tobi.upf.edu

Baglioni, Domenico. *Explorando la enseñanza de la entonación española a través de videojuegos: Una propuesta para aprendices italófonos*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2024.

Bartolí Rigol, Marta. "Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE." *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, vol. 38, 2015, pp. 17–34.

Becker, Katrin. "What's the Difference Between Gamification, Serious Games, Educational Games, and Game-Based Learning?" *Academia Letters*, no. 209(2), 2021, pp. 1–4.

Cantero Serena, Francisco José. "Análisis prosódico del habla: más allá de la melodía." *Comunicación social: Lingüística, medios masivos, arte, etnología, folclor y otras ciencias afines*, vol. 2, 2019, pp. 485–498.

Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.

Elvira-García, Wendy. "La entonación en el aula de ELE." *XXV Encuentro Práctico de profesores de ELE*, ed. Begoña Montmany y Neus Sans, International House, 2016, pp. 41–46.

Escourido Pernas, Ana Belén. *Enseñar entonación: análisis de manuales*. Trabajo Final de Máster, Universidad de Barcelona, 2014.

Espinar Ruiz, Gregorio. "La gamificación con videojuegos en clase de ELE: propuesta didáctica." *Revista Letras Raras*, vol. 12, no. 2, 2023, pp. 12–41.

Foncubierta Muriel, José Manuel, and José María Rodríguez Santos. "Enseñanza basada en el juego y la gamificación en ELE: casos y proyectos." *Revista Letras Raras*, vol. 12, no. 2, 2023, pp. 62–73.

García Andreva, Fernando. "Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE." *La enseñanza del español como LE/L2 en el S. XXI*, ed. Narciso M. Contreras. ASELE, 2014, pp. 309–320.

Gee, James Paul. "Are Video Games Good for Learning?" *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 1, no. 3, 2006, pp. 172–183.——. "What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy." *Computers in Entertainment (CIE)*, vol. 1, no. 1, 2003, pp. 20–20.

Gil Fernández, Juana. *Fonética para profesores de español*. Madrid: Arco Libros, 2007.

Gil Fernández, Juana, y José María Lahoz-Bengoechea. "Fonética y fonología: Mapa conceptual." *Fonética y fonología descriptivas de la lengua española: Volumen I: Nivel segmental*, ed. Juana Gil Fernández y Joaquim Llisterri. Georgetown University Press, 2024.

Hidalgo Navarro, Antonio. "La integración de la entonación en el aula de ELE: propuesta pautada interactivo-funcional." *Actas VII Congreso Internacional del Español en Castilla y León*, 2023, pp. 93–108.

Hualde, José Ignacio. "El modelo métrico y autosegmental." *Teorías de la entonación*, ed. Pilar Prieto. 2003, pp. 155–184.

Ifenthaler, Dirk, Deniz Eseryel, y Xun Ge. "Assessment for Game-Based Learning." *Assessment in Game-Based Learning: Foundations, Innovations, and Perspectives*, ed. Dirk Ifenthaler et al. Springer, 2012, pp. 1–8.

Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, 1994.

Karakoç, Berna, Eryılmaz, Kevser, Turan Özpolat, e İbrahim Yıldırım "The Effect of Game-Based Learning on Student Achievement: A Meta-Analysis Study." *Technology, Knowledge and Learning*, vol. 27, no. 1, 2022, pp. 207–222.

Li, Weiqi. "Adquisición de la entonación de ELE: la producción del foco estrecho por los sinohablantes." *Propuestas en fonética experimental: enfoques metodológicos y nuevas tecnologías*, ed. Beatriz Blecua Falgueras et al., 2022, pp. 313–316.

MacCarthy, Peter. *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

Martínez, Lea, Manuel Gimenes, y Eric Lambert. "Entertainment Video Games for Academic Learning: A Systematic Review." *Journal of Educational Computing Research*, vol. 60, no. 5, 2022, pp. 1083–1109.

Navarro Tomás, Tomás. *Manual de entonación española*. 1944. Ed. 1974, Hispanic Institute / Guadarrama, 1974.

Plass, Jan L., Richard E. Mayer, y Bruce D. Homer, eds. *Handbook of Game-Based Learning*. MIT Press, 2020.

Plass, Jan L., Bruce D. Homer, y Charles K. Kinzer. "Foundations of Game-Based Learning." *Educational Psychologist*, vol. 50, no. 4, 2015, pp. 258–283.

Prensky, Marc. *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill, 2001.

Regueiro Fernández, Abel. *Enseñanza en valores en la clase de ELE: el videojuego como recurso didáctico*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2021.

Šifrar Kalan, Marjana. "La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE de A1–B2." *Linguistica (Ljubljana)*, vol. 57, 2017, pp. 313–330.

Shang, Peizhu. *Adquisición de la entonación de las oraciones interrogativas del español por parte de los sinohablantes: patrones entonativos y propiedades fonético-acústicas*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2022.

Torrero Díaz, Rocío. La enseñanza de la entonación en la clase de ELE: propuesta de secuenciación didáctica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* [en linea]. 2020, (31), 1-27.

Trubetzkoy, Nikolai S. *Principios de fonología*. 1939. Madrid: Cincel, 1973.

Van Eck, Richard. "Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless." *EDUCAUSE Review*, vol. 41, no. 2, 2006, p. 16.

Wu, W. H., Hsiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., y Huang, S. H. "Investigating the Learning-Theory Foundations of Game-Based Learning: A Meta-Analysis." *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 28, no. 3, 2012, pp. 265–279.

Zheng, Weiying. *Transferencias prosódicas de la L1 de estudiantes chinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera: acentuación y entonación*. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá, 2023.