



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Torrero Díaz, Rocío

La enseñanza de la entonación en la clase de ELE: propuesta de secuenciación didáctica

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 31, 2020, Julio-

MarcoELE

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92163275002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN EN LA CLASE DE E/LE: PROPUESTA DE SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

BIODATA

Rocío Torrero Díaz, rtorrerod@gmail.com, profesora colaboradora en el Instituto Cervantes de Palermo. Después de graduarse en Filología Hispánica con Mención en Italiano en 2018 en la Universidad de Sevilla, cursó un máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y otras Lenguas Modernas en la misma universidad. Trabaja como profesora colaboradora en el Instituto Cervantes de Palermo desde 2019, donde imparte clases de español como lengua extranjera.

RESUMEN

A pesar de los aportes teóricos y metodológicos que se han desarrollado en las últimas décadas, la entonación sigue siendo una asignatura pendiente en la clase de E/LE. Algunos métodos y enfoques han tratado el problema de la didáctica de la entonación, sin embargo, no profundizan en el nivel práctico. Este es uno de los motivos por los que aún no se enseña la entonación en las aulas, pero, además, es fundamental conocer la situación actual y el resto de aspectos y carencias que intervienen en esta problemática. En este artículo proponemos un modelo de secuenciación didáctica que pretende facilitar la inclusión de la enseñanza de la entonación en el sílabo de cualquier curso y que está diseñado para su aplicación práctica en el aula. Para ello, hemos tenido en cuenta las metodologías anteriores y las críticas que han recibido para poder ofrecer un modelo que intente suplir esas carencias y que se pueda adaptar a las necesidades del grupo de alumnos con el que nos encontremos.

PALABRAS CLAVE: entonación, prosodia, enseñanza de español, secuencia didáctica

TEACHING OF INTONATION IN THE SFL CLASSROOM: A DIDACTIC SEQUENCE PROPOSAL

Despite the theoretical and methodological contributions that have been developed in recent decades, intonation is still a pending subject in the SFL classroom. Some methods and approaches have dealt with intonation teaching. However, they may have not dwelled into the practical level deeply. This may be one of the reasons why intonation is barely present or taught in the classrooms. Apart from that, it is essential to know the current situation, some other aspects and weaknesses involved in this problem. This paper involves a didactic sequence sample that aims to encourage the teaching of intonation in the syllabus of any course and that is designed for practical application in the classroom. In order to do that, the failures of previous methodologies have been taken into account with the purpose of creating a model that tries to palliate these weaknesses as well as be adapted to the needs of the group of students we meet.

KEY WORDS: intonation, prosody, SFL teaching, didactic sequence

1. INTRODUCCIÓN

Tanto los estudios teóricos como aquellos que se aplican a la enseñanza de lenguas extranjeras han otorgado tradicionalmente una mayor prioridad al nivel segmental de la lengua, dejando de lado, con frecuencia, el nivel suprasegmental. Estas carencias se manifiestan, además, en la clase de español, donde todavía queda mucho por trabajar para conseguir la aplicación práctica de un diseño curricular que comprenda la enseñanza de la entonación.

A lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas han surgido metodologías que tratan, aunque de forma muy diferente, la cuestión de la pronunciación, como el método articulatorio, el método audiolingüístico, el enfoque comunicativo o el método verbo-tonal. Muchos de estos métodos y enfoques han puesto de relieve la importancia del plano oral de la lengua en relación con la enseñanza de una L2, y han abordado la cuestión de la fonética suprasegmental y de su aplicación práctica en el aula de forma desigual.

A esto se le suman otra serie de cuestiones que trataremos, como la falta de formación en cuanto a la entonación, las falsas creencias sobre su aprendizaje, la falta de recursos y materiales y otras muchas dificultades que intervienen en el porqué no se enseña aún la entonación en clase. Además, defenderemos la importancia del aprendizaje de este nivel de la lengua para lograr obtener una formación completa (tanto para la comprensión como para la expresión oral).

Uno de los objetivos que nos proponemos con este artículo es proveer soluciones para que se pueda llevar a cabo en clase un programa en

el que se incorpore la didáctica de la entonación junto con el resto de los contenidos. Para ello, proponemos un modelo de secuencia orientado a la enseñanza de la entonación que se inspira en el modelo de cuatro fases del Instituto Cervantes y en el enfoque por tareas, teniendo en cuenta, además, las características y el eclecticismo de la era post-método.

2. ¿QUÉ ES LA ENTONACIÓN Y CUÁLES SON SUS FUNCIONES?

En primer lugar, necesitamos precisar a qué nos referimos cuando hablamos de *entonación*, pues entran en juego otros términos -como *prosodia*- dentro del estudio de la fonética suprasegmental.

El término *prosodia* era ya utilizado por los griegos para referirse a las características melódicas del lenguaje hablado (Gil Fernández, 2007:75). Algunos autores diferencian entre prosodia y entonación, y establecen que la *prosodia* es un "fenómeno fónico complejo derivado de la participación de recursos suprasegmentales diversos, esencialmente la melodía, el acento, las pausas y el ritmo" (Llisterri, 2004, citado en Hidalgo, 2006:15). A la *entonación* se le suman otros dos factores: la presencia de tonemas y de un determinado ritmo (Hidalgo 2006:15). Una de las diferencias más importantes entre ambos términos reside, en esencia, en la concepción lingüística que posee el término entonación.

Por otra parte, encontramos dos posturas en cuanto a lo que respecta al acento, pues hay autores que defienden que es un fenómeno intrínseco de la entonación y otros que postulan la entonación como fenómeno externo que afecta al acento.

Así, nos encontramos con dos definiciones distintas y, en principio, posibles de entonación: para una, la entonación sería las “variaciones de la F0” a lo largo de la emisión de voz que aportan información lingüística y, para otra, las “variaciones de F0, intensidad y duración” (Cantero 2002:17).

En este artículo utilizaremos el término *entonación* como fenómeno fónico y lingüístico capaz de codificar diferentes tipos de información según las funciones que desempeñe. Además, trataremos al acento como un fenómeno intrínseco de la entonación.

Por otro lado, la entonación puede cumplir diferentes funciones dependiendo del nivel sobre el que actúe. Vamos a diferenciar entre dos niveles: lingüístico y expresivo. El nivel lingüístico es aquel en el que la entonación actúa en la estructura y transmisión de información lingüística de los mensajes; por otra parte, el nivel expresivo sería aquel que tiene que ver con la expresión de la emotividad del hablante. La entonación expresivo-emotiva está muy ligada al contexto y a las características individuales de cada hablante, lo que dificulta su estudio y su teorización. En el nivel lingüístico, las funciones de la entonación son *demarcativa* (o delimitadora), *integradora* y *distintiva*. La *función demarcativa* permite la interpretación de las secuencias de habla, mientras que la *función integradora* tiene que ver con la configuración de las unidades sintáctico-semánticas y de la estructura informativa (Hidalgo, 2006:20).

Cantero (2002) defiende que se trata de un mismo fenómeno al que se le podría dar el nombre de función integradora-delimitadora, pues la división en grupos fónicos y grupos rítmicos permite tanto la integración de los segmentos como su propia segmentación. Incluso prefiere hablar de *función prelingüística* “pues el fenómeno se refiere a la forma fónica previa al habla, a su propia naturaleza fónica antes de cualquier otra consideración” (Cantero, 2002:86). ¿Cómo actúa exactamente esta función integradora-delimitadora? Un enunciado

puede estar compuesto por uno o más grupos fónicos. La segmentación del discurso en unidades menores depende de esta función en la que se establece una jerarquía de unidades que se integran a partir de *junturas*. Estas *junturas*, que consisten en la codificación de la información en diferentes estructuras tonales, nos permiten interpretar las secuencias de un mensaje y su tipología. Por ejemplo (Cantero, 2002: 83-84):

Vamos a comer pollos.
Vamos, a comer, pollos.
Vamos, a comer pollos.
Vamos a comer, pollos.

En cada uno de estos enunciados la secuenciación y la organización de los elementos en grupos fónicos es diferente, cambia la estructura rítmica y cambian las junturas. Esto provoca un cambio de significado.

Por otro lado, refiriéndonos todavía al nivel lingüístico de la entonación, otra de sus funciones es la *distintiva*: aquella que se encarga de diferenciar significados; por lo tanto, su acción es fonológica. Sin embargo, tradicionalmente se ha relacionado la información lingüística que aporta la entonación a factores gramaticales, esto es, subordinando el significado propio de la entonación a la estructura semántico-sintáctica. En Cantero (2002) encontramos una defensa de la entonación como signo lingüístico independiente de otros niveles de la lengua y del significado propio que esta aporta. Uno de los ejemplos más recurrentes es la diferencia entre una afirmación y una interrogación:

María viene a comer.
¿María viene a comer?

La única diferencia entre estos dos enunciados es la melodía, por lo tanto, podemos observar uno de los muchos casos en los que la

entonación es lingüísticamente pertinente, ya que codifica información lingüística y distingue entre diferentes significados.

Además, distinguimos un nivel sociolingüístico al que algunos autores se han referido como entonación idiomática, aquella que cumple una función informativa e identificativa; Navarro Tomás (1944:10) la definió como “la cadencia habitual del habla de cada país, el dejo característico de cada dialecto y hasta el sello que imprimen en el lenguaje de cada individuo las circunstancias especiales de su actividad o profesión habitual y de su propia y particular manera de ser”. Nos interesa saber, sobre todo, que la entonación idiomática afecta al acento y la entonación, y que estos son los principales responsables de la división del habla en bloques fónicos (Cantero 2002:88).

Teniendo en cuenta estos factores, insistimos en esa primera fase de decodificación del mensaje en la que el oyente identifica los rasgos idiomáticos o no nativos de su interlocutor, algo que nos atañe directamente en este artículo.

3. ¿POR QUÉ ES NECESARIO ENSEÑAR LA ENTONACIÓN?

Incluir la enseñanza de la entonación en la clase de E/LE no es una tarea fácil. Tanto los profesores como los estudiantes no dan suficiente importancia a los elementos prosódicos, a veces por desconocimiento o porque consideran su enseñanza-aprendizaje un proceso demasiado complejo para tratar en clase. Si les preguntamos a nuestros alumnos qué es la entonación, la mayoría no nos sabrán

¹ Según Derwing y Munro (2009:480) las diferencias entre estos tres conceptos consisten en que el acento extranjero sería la percepción del acento como algo diferente, la comprensibilidad se relaciona con el grado de esfuerzo o dificultad

responder o tendrán una idea equivocada de qué es y cuáles son sus funciones; sin embargo, no es de extrañar que muchos de ellos se lamenten de su “acento” al hablar la lengua meta y muestren interés por “sonar como un nativo”. Es decir, algunos alumnos hacen referencia a su “acento extranjero”, directamente relacionado con el nivel sociolingüístico de la entonación, esto es, la entonación idiomática. Esta suele ser una opinión con la que muchos hablantes de segundas lenguas suelen estar de acuerdo, sobre todo, debido a las consecuencias sociales en los procesos de comunicación (Derwing, 2003). Gil Fernández (2007:97) defiende que “la mala pronunciación de una lengua extranjera puede afectar a la imagen del hablante”. Corregir el acento extranjero influye en el nivel de aceptación de la comunidad de la lengua que se aprende. Mientras más se aproxime la pronunciación del aprendiente al modelo nativo, mayor será la aceptación y la admiración de los nativos hacia este y, en el caso contrario, si el aprendiente tiene un notable acento extranjero o no tiene la suficiente fluidez al hablar la L2, la extrañeza que experimenten los nativos será mayor, hasta el punto de mostrar actitudes negativas como despreocupación, irritación, antipatía, etc. (Gil Fernández, 2007:99). Aun así, estas consecuencias debidas a la falta de competencia no solo afectan a la pronunciación, según Santamaría Busto (2015:182) “la irritabilidad se define como el grado de malestar y de rechazo que puede producir en el oyente la falta de dominio del hablante en cualquiera de las dimensiones estudiadas”; sin embargo, la pronunciación actúa como la carta de presentación del hablante, es lo primero que se percibe y lo primero que se valora. Además, el acento extranjero puede afectar a los niveles de inteligibilidad y comprensibilidad¹, pues cuando un oyente percibe el acento extranjero por parte de su interlocutor puede mostrarse

para entender los mensajes y la inteligibilidad con el resultado final de lo que se ha entendido.

menos colaborativo y “decidir” que no lo va a entender (Derwing y Munro, 2009:486). A pesar de estas últimas consideraciones sobre el acento extranjero y de la opinión general de los aprendientes, como docentes tenemos que darle prioridad a la inteligibilidad y a la comprensibilidad, pues el objetivo de “sonar como un nativo” puede ser poco realista e innecesario.

La mayoría de los estudiantes que conozcamos a lo largo de nuestra carrera como profesores habrán alcanzado un dominio muy elevado de español y sabrán utilizar la gramática a la perfección, pero su entonación los delata. Por otro lado, son muchos los profesores de español que defienden que no es necesario enseñar la entonación en clase, pues los alumnos pueden aprenderla de forma inferencial escuchando los inputs que reciben del profesor o de otros nativos. Ideas como esta son fáciles de rebatir y solo nos basta escuchar la pronunciación de algunos alumnos con un nivel avanzado que no consiguen corregir sus errores prosódicos. Un alumno puede aprender sin instrucción de un profesor tanto la entonación como el léxico, la gramática, la pragmática, etc., pero con la actuación de un docente como guía en ese proceso de aprendizaje los resultados serán mucho mejores y se podrá evitar la formación de errores fosilizados. Como afirman Hidalgo y Cabedo (2012:32) “la prosodia no es un fenómeno de adquisición automática [...]: el componente prosódico no es fácil y debe ser enseñado”. Aun así, hay profesores que apuestan por la enseñanza de la prosodia en el aula y que encuentran otro tipo de dificultades. A veces, los profesores de ELE no tienen los suficientes conocimientos sobre la fonética suprasegmental y no saben cómo enseñar la entonación a sus alumnos, cómo corregirlos, qué tipo de actividades proponerles, cómo evaluarlos, etc. Tampoco hay muchos materiales adaptados a la enseñanza de segundas lenguas que les sirvan de ayuda, ni hay una única teoría y metodología que facilite la elaboración de estos materiales.

Un alumno que haya recibido una formación que le enseñe a entonar la lengua meta podrá comprender mejor los mensajes de la L2 y podrá producirlos de modo que sus interlocutores capten sus intenciones comunicativas. Como hemos visto en los apartados anteriores, la entonación afecta de manera lingüística y expresiva al habla y estos aspectos no se pueden obviar en el aula, pues el resultado será una formación incompleta y defectuosa.

4. ESTUDIOS PRECEDENTES SOBRE LA ENTONACIÓN EN LA CLASE DE ESPAÑOL

Para comprender la situación actual de la entonación en la clase de español, tenemos que volver la vista atrás y conocer cómo hemos llegado hasta los estudios más recientes. Durante la tradición de la enseñanza del español, todo lo que se refería a la pronunciación de una lengua no provocaba interés en los estudiosos, simplemente porque las clases se basaban en la gramática y en la memorización del léxico. Por lo tanto, la enseñanza de la fonética no era un problema, porque ni siquiera era contemplada en el programa de un curso. Además, las clases se enfocaban en la lengua escrita, en lugar de darle mayor importancia a la lengua oral, como sucede en los últimos tiempos.

Gil Fernández (2007:125) subraya que fueron los fonetistas, como “Henry Sweet, en Inglaterra, o Paul Passy, en Francia, quienes desarrollaron sus investigaciones en el campo de la fonética teórica movidos en gran parte por su deseo de perfeccionar la enseñanza de idiomas”. En esta misma obra de Gil Fernández, *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* (2007), la autora resume la evolución metodológica de la enseñanza de la pronunciación a lo largo de la tradición y destaca algunos de los

enfoques que apostaban por su inclusión en la clase. Gracias a esta evolución metodológica hemos llegado hasta los estudios actuales, que, poco a poco, incluyen metodologías que plantean el problema de la entonación.

El primer método al que se refiere Gil Fernández (2007:128) es el *método articulatorio*. Este método se basa en el uso de la descripción física de la articulación de los sonidos a la hora de su enseñanza en el aula. De este modo, el aprendiente conoce de forma explícita el mecanismo de producción de los fonemas de la lengua en cuestión, debe aprender cuáles son los órganos que intervienen y cuál es el movimiento que éstos realizan para producir determinados sonidos. Este enfoque se caracteriza por presentar al estudiante el sistema fonético de la lengua meta e invitar a contrastarlo con su L1. Una de las principales críticas a este enfoque fue el haber relegado a un segundo plano la percepción y distinción de los fonemas (Landercy y Renard 1977:197). En el proceso de la enseñanza o corrección de la pronunciación, la base es la percepción. Si entrenamos el oído del alumno, él mismo podrá discriminar los diferentes sonidos y podrá corregirse a sí mismo cuando llegue el momento de entrenar la producción. En segundo lugar, también se criticó la calidad de los diagramas, pues no eran una fiel representación de la articulación de los sonidos (Brown, 1992). Y, por último, una de las carencias de este método consistía en no considerar que esos sonidos que describían se producían en el decurso hablado y no de forma aislada, lo que influye en la asimilación de unos sonidos a otros y en la modificación de la articulación dependiendo de la secuencia en cuestión, es decir, no tenían en cuenta el fenómeno de la coarticulación.

Además, este método basado en el aprendizaje consciente y analítico por parte del alumno tiene otras muchas desventajas. El tiempo y el esfuerzo que invierte el estudiante en aprender el alfabeto fonético de la L2, comparar los sonidos con los de su L1, interpretar los

diagramas, entender las descripciones articulatorias, etc. no son rentables si lo comparamos con un aprendizaje inductivo en el que el alumno entrena la percepción y después la producción. Los niños aprenden a discriminar y a producir los sonidos de la L1 sin necesidad de conocer la descripción articulatoria de estos. No se pretende formar a los aprendientes como fonetistas, sino enseñarles a producir esos fonemas. Al igual sucede con la gramática, el profesor no debe caer en el error de sobrecargar al alumno de información teórica que no es pertinente en el curso.

A pesar de la innovación en cuanto a la importancia de la pronunciación, este enfoque no aborda aún el problema de la entonación, se limita al plano segmental. Aun así, tanto los aportes de este método como las críticas nos sirven como punto de partida en cuanto al desarrollo de un método para la enseñanza de la entonación en clase.

Otro de los métodos que destaca Gil Fernández (2007:131) es el *método audiolingüístico* o *audiolingüe*.

A partir del surgimiento del *método directo* (más conocido como *método Berlitz*), del *método situacional* y del *método audio-oral*-basados todos ellos, con ligeras diferencias, en la repetición y memorización del léxico y de las estructuras lingüísticas, y preocupados ya por alcanzar un nivel aceptable de corrección fonética- y aun después de su declive en los años setenta-ochoenta del pasado siglo, la didáctica de la pronunciación se apoyó en la idea de que el discente es capaz de adquirir los nuevos elementos fónicos de manera inductiva, partiendo del uso, de la simple y continuada repetición de los ejemplos propuestos, que le capacita para inferir las reglas generales sobre la base de las ocurrencias particulares.

Parte de las ideas del estructuralismo y propone un modelo de aprendizaje opuesto al *método gramática-traducción*. De hecho, se pretendía que el aprendiente pudiera producir enunciados orales de forma automática y sin tener que recurrir a la traducción desde su

lengua materna. Para ello, se centraban en el estudio del comportamiento humano y basaban las actividades en un tipo de enseñanza inferencial (Richards y Rogers, 1986:50):

The language teaching theoreticians and methodologists who developed Audiolingualism not only had a convincing and powerful theory of language to draw upon but they were also working in a period when a prominent school of American psychology - known as behavioral psychology - claimed to have tapped the secrets of all human learning, including language learning. Behaviorism, like structural linguistics, is another antimentalist, empirically based approach to the study of human behavior.

Una clase que siguiera el *método audiolingüístico* se caracterizaba por (Richards y Rodgers, 1986, citado por Centro Virtual Cervantes, 2008):

1) En primer lugar, los estudiantes escuchan un diálogo modelo, que sirve para contextualizar las estructuras que se introducen en la lección, e ilustrar las situaciones en que pueden usarse. El diálogo se repite, se memoriza y luego es representado por los aprendientes, insistiendo sobre todo en la pronunciación y la entonación.

2) Se seleccionan las estructuras del diálogo y se repiten. Dichas estructuras gramaticales quedan recogidas en tablas de sustitución, donde aparecen los diferentes elementos pertenecientes al mismo paradigma que pueden conformar una determinada estructura lingüística. Así, por ejemplo, es normal encontrar tablas donde, en una columna, se conjugan todas las formas verbales que pueden ocupar una determinada posición (*voy, vas, va, vamos vais, van*), otra columna presenta las preposiciones posibles con las que se pueden combinar (*a, al, a la...*) y una última columna reúne la variedad de complementos con los que pueden aparecer (*escuela, universidad, instituto*, etc.).

3) Tras crear la tabla de sustitución, se realizan ejercicios diversos de tipo estructural. Los ejercicios estructurales, como son los de repetición, de huecos, de transformación, están basados en la idea de que el aprendizaje de una lengua consiste en identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a base de repetirlos.

El *método audiolingüístico* supuso un avance en cuanto a la inclusión de aspectos fonéticos en el aula y a la importancia de la lengua oral. Aun así, este enfoque también recibió bastantes críticas. En Gil Fernández (2007:133) se pone de relieve la monotonía de los ejercicios propuestos por este método, la inexistencia de un modelo de aprendizaje cognitivo o racional o el hecho de trabajar con oposiciones binarias aisladas, pues implica "sacrificar la posibilidad de practicar con todos sus alófonos o sus variantes". Además, las prácticas que se proponen con este método son de tipo controlada o semicontrolada, no se orienta la actividad hacia la producción libre, lo que puede limitar el aprendizaje del alumno. Por lo que respecta a la entonación, en este método hay una especial preocupación por mejorarla, pero no aportan ejercicios específicos para su enseñanza, por lo tanto, no sería una propuesta suficiente para resolver la cuestión de su papel secundario en el aula.

Por otro lado, nos interesa reflexionar sobre el papel de la pronunciación en el *enfoque comunicativo*. Este enfoque supone muchas ventajas en cuanto al avance de los estudios de la entonación aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, pues defiende la importancia de adaptar el contexto de la clase a una situación real de la vida cotidiana. De este modo, las muestras de habla a las que se exponen los alumnos son más fieles a la realidad y dependen de un contexto. Sin embargo, uno de los problemas principales del *enfoque comunicativo* es que la corrección fonética queda en un segundo plano, pues lo más importante es lograr el objetivo comunicativo (Gil Fernández, 2007:136). Aun así, como ya hemos dicho y repetiremos, la fonética suprasegmental interviene de forma decisiva en el éxito de la comunicación. Aunque en el *enfoque comunicativo* se tiene en cuenta el "tono" con el que se producen los enunciados, no se presta atención a la elaboración de material y ejercicios que ayuden a los estudiantes y satisfagan sus necesidades en cuanto a la entonación.

De todos modos, gracias, en parte, a este enfoque, se han visibilizado este tipo de carencias a las que nos referimos.

Por otro lado, la irrupción de *las nuevas tecnologías* en el aula supone un gran apoyo para la enseñanza de la entonación. La posibilidad de reproducir muestras de habla orales auténticas y controlar la producción de nuestros alumnos que nos ofrecen determinados programas es fundamental para la enseñanza de los rasgos suprasegmentales de la lengua. Sin embargo, para los profesores de lenguas extranjeras no es algo tan atractivo, pues estos nuevos programas informáticos pueden resultar complejos y difíciles de adaptar según el tipo de grupo, la edad de los estudiantes, los recursos de los que se disponen, etc. Además, algunos cursos *online* que utilizan programas informáticos para trabajar la pronunciación confían demasiado en el funcionamiento de estos programas, sin tener en cuenta los límites de la capacidad de autocorrección de los alumnos. Por lo tanto, hemos de subrayar que el uso de estos recursos dará buenos resultados siempre que se mantenga la figura del profesor como guía en el proceso de aprendizaje. En conclusión, los recursos tecnológicos son un gran aliado del profesor en clase, siempre que se ofrezcan materiales simplificados y aptos para los dispositivos de los que disponemos.

Por último, Gil Fernández (2007:144) le da una especial importancia en su obra al *método verbo-tonal*: "se desarrolló principalmente en Francia, en los años setenta, a partir sobre todo de las investigaciones del profesor Petar Guberina, de la Universidad de Zagreb, sobre la rehabilitación de las personas con dificultades de audición". La idea principal que defendía Guberina es que la producción depende directamente de la percepción; es decir, le da especial importancia al plano de la percepción, algo que nos ha inspirado a la hora de desarrollar nuestra propuesta de secuenciación. Otra de las características de este método es el rechazo a la 'intelectualización'

del aprendizaje, es decir, se sostiene que el aprendizaje debe ser de tipo mecánico e inductivo. Además, dota al profesor de lenguas de un papel fundamental, pues él es el encargado de adaptar las diferentes premisas propuestas por el método al grupo de estudiantes en cuestión dependiendo de sus necesidades.

Este método trata como una parte esencial el aprendizaje de los elementos suprasegmentales, sosteniendo argumentos como los siguientes (Borrell y Salsignac, 2002:164 y ss., citado en Gil Fernández, 2007:147):

- En todas las lenguas, el ritmo y la entonación facilitan la segmentación de la cadena hablada en sintagmas y oraciones porque las pausas aparecen a menudo en los límites de estos grupos.
- La entonación puede ser indispensable para la comprensión de un enunciado o para la captación de los rasgos afectivos o actitudinales del hablante, y proporciona asimismo información sobre la propia situación comunicativa.
- En las lenguas de acento fijo, todo enunciado puede segmentarse en unidades de sentido correspondientes a grupos prosódicos con sus respectivos acentos primarios, de modo que la ubicación de estos últimos puede ayudar al aprendiz a delimitar las unidades de sentido y, en definitiva, el significado del mensaje.
- En las lenguas de acento libre (como es el español), en las que las palabras con acento son las que comportan, por lo general, la información semántica, reparar en los acentos supone centrar la atención en las palabras más importantes del enunciado. Además, el acento puede estar dotado de valor distintivo, como es el caso de nuestra lengua.
- La incompatibilidad entre la estructura sintáctico-semántica y la estructura prosódica puede tener graves consecuencias.
- Puesto que los segmentos se acomodan al marco prosódico y se articulan dentro de ese 'molde', cualquier deformación de la prosodia implica forzosamente una pronunciación defectuosa. La prosodia, por consiguiente, no sólo favorece la transmisión de los contenidos cognitivos o afectivos, sino que,

desde un punto de vista estrictamente fonético, constituye el ámbito natural en el que se realizan y al que se ajustan los segmentos de cualquier lengua.

Sin embargo, un aprendizaje basado única y exclusivamente en procesos inductivos y mecánicos puede presentar ciertos límites en algunas ocasiones, pues, aunque el alumno haya 'reeducado la audición' y sea capaz de distinguir diferentes contornos melódicos, es posible que no sea capaz de producirlos de forma correcta y que no pueda corregir sus errores. El profesor puede servirse de la explicación y de la representación de la curva melódica de dicho contorno y mostrarle al alumno un gráfico que ilustre el fenómeno. El apoyo audiovisual es un recurso imprescindible cuando hablamos del aprendizaje de la entonación de una lengua. Con este recurso el alumno podrá comparar sus enunciados con los de un nativo y, así, encontrar y corregir los errores.

5. ¿POR QUÉ AÚN NO SE INCLUYE LA ENTONACIÓN EN LAS AULAS?

Como hemos visto anteriormente, algunos investigadores se han preocupado por aplicar los avances sobre la fonética suprasegmental al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, no podemos afirmar que estos estudios hayan llegado a la clase de E/LE y se pongan en práctica. Uno de los motivos principales es la falta de un método concreto y, sobre todo, práctico cuya aplicación a un curso de español sea posible. Los diferentes métodos y enfoques que hemos descrito aportan diferentes propuestas y directrices que se pueden integrar más o menos en el desarrollo de un curso, pero no disponemos de un método lo suficientemente práctico para colmar esta serie de necesidades.

Este punto se relaciona con otro de los motivos que dificultan la inclusión de los aspectos prosódicos en la clase: en cuanto a la teoría de la entonación, no hay acuerdo entre los diferentes lingüistas que han desarrollado sus propias teorías. La fonética suprasegmental ha tenido un desarrollo relativamente reciente, cabe destacar la existencia de algunos trabajos muy importantes del español. En lo que concierne a la entonación en el ámbito de la L1, podemos destacar los trabajos realizados por Navarro Tomás (1944), Cantero (2002), Sosa (1999), Hidalgo (2006), Prieto (2003), Face (2003), Quilis (1980) y Alvord (2006), entre otros. En cuanto al tratamiento de la prosodia por parte de las investigaciones sobre lingüística aplicada a la L2, subrayamos la importancia de los trabajos realizados por de la Mota (2018) y Henriksen (2014). Y, por último, destacan trabajos muy importantes en el ámbito de la enseñanza de la entonación del español como L2, como los de Cortés Moreno (2002), García Andrevia (2014) y Molina Vidal (2014).

Aun así, hay mucho por descubrir y mucho por estudiar. Esto supone un problema a la hora de aplicar esta disciplina a otros ámbitos, pues no hay demasiada bibliografía disponible como sucede con otros argumentos que sí se han considerado 'importantes' a lo largo de la tradición (como es el caso de la gramática). Además, debido a la disparidad teórica, a la hora de desarrollar un estudio sobre la entonación, nos vemos obligados a seguir una corriente u otra, adaptarla, encontrar puntos en común y elaborar nosotros mismos esa teoría precedente de acuerdo con nuestros objetivos.

De nuevo, relacionado con esa relativa escasez en cuanto a la bibliografía referente a la fonética suprasegmental, debemos tener en cuenta que, tradicionalmente, los estudios sobre la entonación han desempeñado un papel secundario. Esta falta de importancia que ha tenido la entonación en el mundo de la lingüística teórica y en el de la lingüística aplicada, repercute de forma diferente en varios

aspectos. Por otro lado, tanto los alumnos como los profesores desconocen qué es la entonación y cómo afecta al aprendizaje de una lengua. De hecho, muchos profesores de español opinan que la entonación es algo que “se aprende solo”, sin embargo, la adquisición espontánea de una lengua se puede dar en todos sus niveles; aun así, la presencia de un profesor que actúe como guía en ese proceso de aprendizaje, obviamente, favorece la obtención de resultados mejores y más eficaces.

Otro de los problemas que se suman a esta lista de obstáculos, es la falta de formación de los profesores en cuanto a los factores prosódicos y su enseñanza. Este hecho está íntimamente relacionado con los motivos expuestos anteriormente. Tanto la falta de estudios como la subordinación de los elementos suprasegmentales influyen en la formación que reciben los profesores de E/LE. Es imprescindible visibilizar la importancia de enseñar la entonación y, además, formar a los profesores para que los últimos avances lleguen a ponerse en práctica. En estos últimos años están surgiendo cada vez más trabajos en los que se proponen actividades para aprender a entonar la lengua, estrategias de corrección, modelos de evaluación, etc. Es cierto que no hay un único método, pero es esencial que estas novedosas propuestas lleguen a los profesores y se apliquen en el aula. Aun así, no sería la solución definitiva, pues otro de los problemas fundamentales es que, en los cursos en los que sí se dispone de un sílabo que incluye aspectos sobre la pronunciación, la parte que se suele sacrificar cuando no se puede finalizar el programa por falta de tiempo es precisamente esta.

Todo este conjunto de factores que hemos mencionado provoca que la enseñanza de la entonación sea algo difícil para el profesor. A la hora de enseñar la gramática cualquier profesor puede encontrar material infinito que se adapte a su forma de dar clase, a las necesidades de los alumnos, a los recursos, al tipo de grupo, etc. porque, obviamente, en todos los manuales de español como lengua extranjera encontramos contenidos sobre la gramática. Por el contrario, no sucede lo mismo cuando hablamos de la entonación. Los manuales de didáctica del español han experimentado escasos avances en cuanto a la integración de la pronunciación y la prosodia. En la mayoría de ellos encontramos capítulos, apartados o actividades dedicadas a la pronunciación que se limitan a enseñar los sonidos segmentales del español apoyándose en la escritura. Autores como Bartolí (2015) defienden una enseñanza de la pronunciación orientada a la lengua oral en la que se trate de minimizar la perspectiva lecto-escritora. La mayoría de las actividades son del tipo escucha y repite, relaciona sonidos y letras, reglas de ortografía, etc. Es decir, se da prioridad a los elementos segmentales y a la escritura, por encima de la entonación y la lengua oral. Pocos son los manuales que tienen en cuenta la importancia de la entonación y su función prelingüística y que enfocan sus actividades al reconocimiento de las diferentes unidades prosódicas y a la organización del discurso en bloques fónicos. Hay una serie de manuales que incorporan actividades relacionadas con la prosodia, aunque se apoyan, de nuevo, en la escritura (Bartolí, 2015:22):

Algunos manuales (*Rápido, Mirada, Gente 1, Sueña 3 y 4, Así me gusta 1 y 2, Nuevo ELE inicial 1, Español en marcha A1+A2, Español en marcha 3²*, etc.) van

² Álvarez Martínez, M.A. *et al.* (2001): *Sueña 3, nivel avanzado*. Madrid: Anaya.
Arbonés, C. *et al.* (2003): *Así me gusta 1. Libro de ejercicios*. Cambridge University Press.
Arbonés, C. *et al.* (2003): *Así me gusta 1*. Cambridge University Press.
Blanco Canales, A. *et al.* (2000): *Sueña 4, Nivel superior*. Madrid: Anaya.

Borobio, V. (2003): *Nuevo ELE inicial 1, Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*. Madrid: Ediciones SM.
Castells Fernández, N. *et al.* (1997): *Mirada, Ein Spanischkurs für Anfänger, Lehr- und Arbeitsbuch*. Hueber.
Castro, F. *et al.* (2005): *Español en marcha, nivel básico A1+A2*, Madrid: SGEL.

más allá de la relación entre sonido y ortografía e incorporan la práctica de los elementos suprasegmentales, pero con mediación escrita.

Bartolí (2015) llega a esta conclusión después de analizar veintinueve manuales de español publicados entre 1984 y 2009. En algunos manuales más recientes (como *Diverso*, *Gente hoy* y *Bitácora*³) podemos encontrar una mayor atención a la pronunciación, sin embargo, el material que ofrecen no es suficiente y no sigue las pautas ni las recomendaciones de las últimas investigaciones sobre cómo se debe enseñar la entonación (Šifrar, 2017).

Por lo tanto, todavía no hay manuales de ELE en los que podamos encontrar un desarrollo completo de los contenidos prosódicos con su ejercitación pertinente. Esto se debe, en parte, a la dificultad que supone crear este tipo de contenidos.

De todos modos, aunque contemos con los recursos que puedan ofrecer los manuales, los recursos tecnológicos en el aula son imprescindibles para la enseñanza de la entonación. Disponer de proyectores, grabadoras, reproductores de audio y vídeo harán posible que se lleven a cabo las diferentes actividades para aprender

la entonación de la lengua y los profesores no siempre cuentan con este tipo de recursos en clase.

6. LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Como hemos dicho anteriormente, uno de los impedimentos para la inclusión de la entonación en el aula es la falta de un modelo práctico que se pueda combinar con el resto de contenidos de un curso. Para ello, creemos que una de las posibles soluciones es diseñar una secuencia didáctica orientada a la enseñanza de la entonación que facilite el trabajo tanto al docente como a los alumnos.

Según Jack Richards (2011:9, citado en Garau, 2017:3), una clase consiste en “una secuencia coherente de actividades de aprendizaje que se interrelacionan para formar un todo”. De ahí la importancia que le damos a la secuencia didáctica en este artículo, en cuanto a su capacidad para estructurar y facilitar la enseñanza de la entonación. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2008), “se entiende por secuencia didáctica una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de

Castro, F. *et al.* (2006): *Español en marcha 3*. Madrid: SGEL.

López López, E. *et al.* (2003): *Así me gusta 2*. Cambridge University Press.

Martín Peris, E. & Sans, N. (1997): *Gente 1*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. & Sans, N. (1999): *Gente 1. Libro de trabajo y resumen gramatical*. 4ª edición, Barcelona, Difusión.

Miquel, L. & Sans, N. (1993): *Rápido, Curso intensivo de español*. Barcelona, Difusión.

³ Alonso, E. *et al.* (2015): *Diverso 1*. Madrid: SGEL.

Alonso, E. *et al.* (2015): *Diverso 2*. Madrid: SGEL.

Chamorro, M.D. & Martínez Gila, P. (2011): *Bitácora 1. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M.D. & Martínez Gila, P. (2012): *Bitácora 2. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M.D. *et al.* (2013): *Bitácora 3. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. *et al.* (2014): *Gente hoy 2. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. *et al.* (2015): *Gente hoy 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. *et al.* (2016): *Gente hoy 3. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Sans Baulenas, N. *et al.* (2011): *Bitácora 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Sans Baulenas, N. *et al.* (2012): *Bitácora 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Sans Baulenas, N. *et al.* (2013): *Bitácora 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Sans Baulenas, N. *et al.* (2013): *Gente hoy 1. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Sans Baulenas, N. & Martín Peris, E. (2013): *Gente hoy 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Sans Baulenas, N. & Martín Peris, E. (2014): *Gente hoy 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta”.

A lo largo de la tradición, encontramos diferentes propuestas de secuencias didácticas surgidas en momentos diferentes según la corriente metodológica predominante en cada época. Algunos de esos modelos de secuenciación son (Garau, 2017:2):

[...] el modelo PPP (Presentación-Práctica-Producción); el modelo ESA / IEA (Engage, Study, Activate / Involucrar, Estudiar y Activar) (Harmer (1998); el modelo III (Illustration, Interaction, Induction / Ilustración, Interacción, Inducción) (Mc Carthy and Carter, 1995), el ciclo OHE (Observe, Hypothesize, Experiment / Observar, Hipotetizar y Experimentar) (Lewis, 1993); el ciclo por tareas (Zanón y Estaire 1990; Willis, 1996); y para la enseñanza de ELE específicamente, el modelo de cuatro Fases (Presentación, Comprensión, Práctica y Transferencia) que propone el Instituto Cervantes y el modelo de López Onat (1997) que consiste en los ciclos I, II y III.

Por un lado, el modelo PPP (*Presentation-practice-production*), de origen estructuralista, ha recibido diversas críticas, en resumen (Torresan, 2015:10):

- La lengua es un fenómeno complejo, no segmentable en elementos distintos.
- La enseñanza, reducida a una repetición mecánica de elementos descontextualizados, actúa en detrimento de la motivación.
- La enseñanza requiere recurrencia y una consolidación continua. Un paradigma lineal, de tipo acumulativo, no lo prevé.

Sin embargo, este método ha sido utilizado durante décadas, aunque promueve de forma débil la adquisición de la competencia comunicativa. La fase de producción libre solo puede ser efectiva en grupos de alumnos con un nivel avanzado, ya que en niveles iniciales los alumnos no poseen un conocimiento de la lengua suficiente para

emplear el contenido aprendido en producciones libres. Aun así, este modelo de secuenciación ha servido como punto de partida para el desarrollo de otros patrones que introducen mejoras y modificaciones (Garau, 2017:4).

Otro de los modelos que ha tenido éxito en el ámbito de la enseñanza del español es el modelo de cuatro fases propuesto por el Instituto Cervantes (*Presentación – Comprensión – Práctica – Transferencia*). En resumen, lo que se propone en este modelo de secuenciación es lo siguiente (Centro Virtual Cervantes, 2008):

- *Presentación*: se pretende despertar el interés de los alumnos y activar los esquemas de conocimiento que el alumno tiene del tema.
- *Comprensión*: el alumno debe procesar la información lingüística a través de la observación y la reflexión sobre las reglas gramaticales y el uso de la lengua.
- *Práctica o ejercitación*: consiste en la resolución de actividades de práctica controlada o semicontrolada en las que la creatividad del alumno es limitada. El objetivo es que el alumno centre su atención en la forma y en las reglas.
- *Transferencia*: sería el punto culminante de la secuencia, en el que el alumno desarrolla actividades de respuesta libre y de tipo comunicativo.

Este modelo de secuencia ha sido superado por el *enfoque por tareas*, en el que se propone (Centro Virtual Cervantes, 2008):

...un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los

métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

Hernández y Zanón (1990) presentan el *enfoque por tareas* como un instrumento que permite diseñar la enseñanza de la comunicación y que, además, tiene en cuenta los diferentes factores que influyen en la clase de lengua extranjera, como el contexto y las necesidades del grupo. Además, defienden que el marco propuesto no se debe aplicar mecánicamente, sino a partir de la reflexión sobre las actividades que se desarrollan en el aula para, así, poder facilitar la adquisición de la competencia comunicativa de los alumnos.

Por otro lado, llegados a la era posmétodo en la que predomina el eclecticismo, la abundancia de nuevas propuestas y la autonomía del docente, que pasa a tener un papel de mayor importancia en el aula. Ahora es el docente aquel que elige el método en función de las necesidades de sus alumnos (Kumaravadelu, 1994).

Teniendo en cuenta tanto los modelos de secuenciación anteriores como los últimos aportes de las metodologías que apuestan por la enseñanza de la pronunciación, llegamos a la conclusión de que en la división de fases que compondrá la secuencia didáctica se debe diferenciar un nivel en el que se reeduce el oído, es decir, que se ocupe de entrenar la percepción. Ya en algunas metodologías que abarcan la enseñanza de la fonética de la L2, como el método verbo-tonal, se le da especial importancia al aspecto de la percepción. En Gil Fernández (2007:406-417) se defiende que para enseñar la entonación primero se deben llevar a cabo *ejercicios de sensibilización*, en los que el primer contacto que tenga el alumno con la entonación sea pasivo; después, el objetivo sería la imitación de los modelos proporcionados por el profesor a través de *ejercicios de*

reproducción; y, por último, *ejercicios de producción libre* en los que se simulen intercambios comunicativos auténticos. Esa primera fase en la que se entrena la percepción es fundamental y constituye la base del aprendizaje de la entonación de la lengua extranjera, pues la presentación de las estructuras entonativas de la L2 y el reconocimiento de estas permitirán que el alumno pueda autocorregirse en el resto de las fases de la secuencia, además de mejorar la comprensión auditiva de la lengua.

Además, un modelo en el que se le da prioridad a la percepción imitaría al modelo natural de adquisición de la L1 que se da en los niños. Lahoz (2007:707) defiende que “la mejor opción es la de propiciar un orden de adquisición paralelo al que siguen los niños”. En este orden, lo primero que se aprende es la entonación:

De hecho, empieza a producirse incluso cuando el feto está todavía en el útero, a partir del séptimo mes de embarazo, momento en que ya se ha desarrollado el oído (Karousou, 2005: 3; Singleton, 2004: 35). Las paredes del vientre de la madre distorsionan la información segmental de los sonidos lingüísticos que vienen del exterior; sin embargo, respetan mejor los rasgos suprasegmentales. Esto hace que el recién nacido pueda discriminar, ya en las primeras semanas post-parto, patrones entonativos típicos de su lengua frente a otras lenguas, o incluso la entonación característica de su madre. Jusczyk (1997) ha demostrado esto con experimentos que toman el ritmo de succión del chupete o el giro de la cabeza como respuestas ante estímulos prominentes (Lahoz, 2007:707).

Seguidamente, el niño empezaría a producir sonidos -desprovistos de la parte segmental- que imitan la entonación de su L1 y, por último, aprendería a articular los fonemas de la lengua.

Además, por lo que respecta al papel del profesor, la secuencia supone un modelo o esquema que le permite estructurar las clases de forma organizada y coherente con el proceso de adquisición de una lengua. Por lo tanto, facilitará la preparación de las clases en cuanto a contenidos y prácticas.

En conclusión, algunos de los aspectos importantes que imperan en un modelo de secuenciación orientado a la enseñanza de la entonación son los siguientes:

- La imitación de un orden de adquisición paralelo al que se da en los niños.
- La importancia de una fase de percepción que mejore la comprensión auditiva del aprendiente y que le permita autocorregirse en las fases de reproducción y producción libre.
- La práctica progresiva de los elementos en cuestión, que facilitará el aprendizaje de los contenidos, ya que la dificultad va de menor a mayor. Este aspecto evitará la frustración del alumno ante los contenidos que puedan provocar más problemas para él.
- La inclusión de más de un nivel de la lengua entre los objetivos de la secuencia. Es decir, aunque la secuencia esté orientada al aprendizaje de la entonación, se pueden incluir otros contenidos funcionales, gramaticales o léxicos. Por ejemplo, en una secuencia diseñada para un nivel A1 los objetivos pueden ser: dar y pedir información, conocer los pronombres interrogativos y diferenciar entre la entonación interrogativa y afirmativa.

7. PROPUESTA DE SECUENCIACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE DE LA ENTONACIÓN

Esta propuesta de secuenciación nace de la necesidad de ofrecer a los profesores de español una guía para poder incluir la entonación en sus clases. A partir de la revisión y del estudio de las teorías

precedentes, hemos diseñado un modelo de secuenciación adaptado a los contenidos en cuestión y cuya aplicación práctica en clase sea posible. Por lo tanto, hemos tenido en cuenta la situación metodológica en la que nos encontramos y los recursos de los que disponen los docentes hoy en día.

En esencia, esta propuesta de secuenciación se inspira en el modelo de cuatro fases diseñado por el Instituto Cervantes y tiene en cuenta los aportes del enfoque por tareas. Uno de los puntos más importantes de nuestra secuencia será la combinación de los contenidos prosódicos con aspectos pertenecientes a otros niveles de la lengua, ya sean funcionales, gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc. La importancia de este factor reside en el hecho de que el profesor podrá combinarlo con el programa didáctico que haya establecido para su curso, en lugar de tratar la entonación como una unidad ajena al resto de contenidos del sílabo.

Por otro lado, otro de los puntos importantes de nuestra secuenciación es la imitación del orden natural de adquisición de la entonación. Para simplificar los contenidos y evitar la frustración del aprendiente, las fases o niveles que proponemos se inspiran en el orden en el que un niño aprende la L1, dando prioridad al factor prosódico exento de la parte segmental de la lengua. Esto supone trabajar con muestras de lengua en las que no se producen oraciones segmentales, sino que solo se utiliza la entonación. Además, utilizando esta técnica, en la que se prescinde del nivel segmental, evitamos que el alumno se focalice en aspectos como el significado, la gramática, la forma segmental, etc. y se focalice únicamente en la entonación (Lahoz, 2007).

La secuencia que proponemos consta de cinco niveles: PRESENTACIÓN, ILUSTRACIÓN, PERCEPCIÓN, EJERCITACIÓN Y PRODUCCIÓN LIBRE.

I. PRESENTACIÓN

Este primer nivel tiene como finalidad presentar los contenidos a los aprendientes y despertar su interés sobre ellos. El profesor debe tener en cuenta que los alumnos deben recibir un primer input de los contenidos protagonistas de la secuencia. Entre estos inputs son preferibles las muestras reales de lengua que estén relacionadas con contenidos aprendidos previamente por los alumnos. No debemos descuidar el factor afectivo en esta secuencia, pues el primer acercamiento a estos contenidos debe ser interesante, sencillo y accesible para nuestro grupo. Además, si conocemos a nuestros alumnos y hemos analizado previamente sus necesidades, podemos utilizar esta información para seleccionar un tipo de material acorde con sus gustos, intereses, personalidad, modo de aprender, necesidades lingüísticas, etc. y adaptarlo al nivel de lengua en cuestión.

Como hemos explicado anteriormente, aunque nuestro modelo de secuencia esté orientado a la enseñanza de la entonación, uno de los objetivos principales es poder integrarlo con el resto de los contenidos. Por lo tanto, será crucial elegir una muestra de lengua que refleje el conjunto de esos contenidos.

El papel del alumno en este nivel de la secuencia será pasivo, de modo que las actividades que desarrollaremos serán de percepción. Un ejemplo de ello sería exponer al alumno a audios que reflejen la meta que tendrá que alcanzar al final de la secuencia. Algunas actividades óptimas para este nivel serían:

- Escuchar los diálogos de una serie de viñetas.
- Ver un vídeo de un contexto real.

- Escuchar audios relacionados con alguna fotografía o imagen.

II. ILUSTRACIÓN

En este nivel el alumno reflexionará sobre las reglas que rigen los *inputs* del nivel anterior y el profesor facilitará la información necesaria para que el alumno conozca su funcionamiento y las estructuras pertinentes.

Por lo que respecta a la entonación, se explicarán las reglas básicas del funcionamiento de la estructura en cuestión, se reflexionará sobre las diferencias que hay entre la entonación de la L2 y la L1 y se observará el funcionamiento de estas reglas en las muestras de lengua seleccionadas. Las explicaciones “teóricas” deben ser mínimas, solo debemos dar información que facilite el aprendizaje. Es decir, no debemos extendernos en las explicaciones teóricas, ya que pueden llegar a ser un obstáculo y un esfuerzo innecesario para el alumno; debemos prepararlos como aprendientes de español, y no como fonetistas. Una de las estrategias fundamentales será ilustrar estas estructuras a través de gráficos, dibujos o imágenes que faciliten la comprensión de los diversos fenómenos. Una de las herramientas que nos pueden servir de ayuda es el programa *Praat*, con el que podemos representar la curva melódica de las muestras de habla, aunque también podemos representarlas en la pizarra o con cualquier otro dibujo que refleje las inflexiones tonales o la duración. Algunas de las actividades que podríamos llevar a cabo son:

- Mostrar al alumno las muestras de lengua exentas de la parte segmental.
- Pedir al alumno que reflexione sobre las diferencias que hay entre la entonación del español y la entonación de su L1.

- Pedir al alumno que produzca el mismo enunciado desprovisto de la parte segmental en su L1 y que preste atención al final de la oración para, así, compararlo con la muestra en español.
- Presentar diferentes gráficos de las estructuras que se estén aprendiendo. Los gráficos deben ser esquemáticos y simples.
- Dibujar en la pizarra la dirección de las inflexiones tonales de las muestras en cuestión.

Por otra parte, en este nivel el profesor explicará el resto de las reglas relacionadas con los contenidos ajenos a la entonación. Es decir, si en la secuencia el objetivo es estudiar el sustantivo en español, en este nivel se podría explicar la duración del acento y los cambios de género y número, por ejemplo.

III. PERCEPCIÓN

El objetivo de este nivel será entrenar el oído del alumno para que sea capaz de identificar los diferentes parámetros que conforman la entonación del español. Uno de los problemas con los que se suele encontrar el profesor de español al enseñar la fonética de la lengua es la *sordera fónica*. Si el alumno no consigue distinguir los sonidos de la lengua, difícilmente podrá pronunciarlos correctamente. En este nivel evitaremos este tipo de problemas y evitaremos, además, la formación de errores fosilizados relacionados con la entonación.

En este tercer nivel es imprescindible diferenciar dos fases:

- a) Una fase presegmental que prescinda de la parte segmental de los enunciados.

- b) Una fase segmental en la que se completen las oraciones escuchadas previamente con los fonemas pertinentes.

Para la fase presegmental, podemos poner en práctica algunas de las propuestas de Lahoz (2007:716), como utilizar material audiovisual desprovisto de la parte segmental. Más concretamente, fragmentos de la serie de dibujos animados *Pingu*, en la que los personajes hablan sin palabras utilizando solo la entonación. De hecho, esta serie de dibujos está doblada en diferentes lenguas ya que, al cambiar la lengua, cambia la entonación y cambia el significado. Además, podemos crear nuestras propias muestras exentas de palabras utilizando el programa *Praat* que citamos anteriormente, y es tan fácil como descargar el programa a través de la página web <http://www.praat.org>, y, seguidamente:

Tras capturar el sonido, lo seleccionamos en la lista de objetos, le damos a *editar*, después, en el menú *pitch* seleccionamos *extract visible pitch contour*. Volvemos a la ventana de objetos y ya ha aparecido un nuevo elemento *pitch*. Lo seleccionamos y en la columna de opciones pulsamos *synthesize to sound (hum)*. Y con esto aparece un nuevo sonido sintético consistente en la entonación desprovista de segmentos, que es lo que buscábamos (Lahoz, 2007:716).

El tipo de actividades que podemos realizar en este nivel, tanto para la parte presegmental como para la parte segmental, son:

- Relacionar los gráficos con los diferentes audios.
- Distinguir los diferentes tipos de contornos después de escuchar los audios (por ejemplo: interrogativa absoluta, pronominal, afirmativa, mandato, ruego...).

- Encontrar los errores en los audios con la ayuda de gráficos donde se refleje la curva melódica de la oración.
- Seleccionar cuál es el audio del nativo y el audio incorrecto.
- Pedir al alumno que dibuje la dirección del final del contorno entonativo.
- Relacionar audios con imágenes o vídeos que reflejen contextos diferentes.

IV. REPRODUCCIÓN

Este nivel se centra en el entrenamiento de la producción de la entonación del alumno a través de prácticas controladas y semicontroladas. De nuevo, diferenciaremos dos fases: presegmental y segmental. Una vez que el alumno haya superado satisfactoriamente el nivel de percepción tendrá que reproducir esos enunciados con los que se ha familiarizado anteriormente. Para conseguirlo, proponemos ejercicios de repetición dinámicos en los que el alumno desempeñe un papel activo. Sabemos que los ejercicios de repetición tradicionales pueden resultar aburridos y monótonos para cierto tipo de estudiantes, por lo tanto, una forma de actualizar este tipo de prácticas puede ser incluir movimiento en las actividades, ejercicios en forma de juegos, utilizar materiales diferentes, incluso el aula como recurso didáctico.

Otro de los factores que debemos tener en cuenta en este nivel es que será la primera vez que el alumno intente imitar una entonación desconocida que puede hacerle sentir ridículo ante sus compañeros y ante el profesor, puede influir negativamente en su motivación a la hora de hacer intervenciones orales en clase o puede afectar a la

relación con esa L2. Por ello, es fundamental que la dificultad de las prácticas sea progresiva, es decir, de menos a más, que el profesor fomente un ambiente seguro en clase y que no se obligue a participar al alumno en un momento en el que no se sienta seguro. Para evitarlo, recomendamos realizar actividades grupales al comienzo del curso en las que los alumnos puedan conocerse y se creen lazos afectivos entre ellos, fomentar las actividades grupales en las que todos tengan que colaborar para conseguir un mismo objetivo y eliminar el miedo al error que muchos aprendientes presentan frente al aprendizaje de una L2.

Algunos ejemplos de prácticas que podemos realizar (tanto para la fase presegmental como para la fase segmental) pueden ser:

- Concurso de relevos en el que los alumnos tienen que repetir diferentes audios; cuando lo repitan correctamente, pasa el relevo al siguiente compañero.
- Completar la parte final de las frases escuchadas.
- En parejas, un compañero decide la sílaba tónica de la palabra y el otro la lee.
- Leer palabras e intentar producir de forma correcta el acento mientras que sus compañeros evalúan si es correcto o no a través de tarjetas verdes o rojas.
- Cambiar frases afirmativas a interrogativas.
- Repetir la misma oración imitando diferentes emociones: enfatizando una palabra, con rabia, con alegría...

V. PRODUCCIÓN LIBRE

Este último nivel de nuestra secuencia no cambiaría con respecto a una secuencia tradicional, pues el objetivo sería que el aprendiente aplique lo que ha aprendido a lo largo de la secuencia en producciones libres cuyo objetivo sea comunicativo e intenten reproducir contextos reales del uso de la lengua. Las actividades que pueden funcionar mejor son los juegos de roles, pues preferimos el diálogo entre los alumnos al monólogo. El papel del profesor será corregir los errores sin interrumpir a los estudiantes, para que, de este modo, puedan terminar sus enunciados, escucharse a sí mismos y autocorregirse. Además, el docente, a partir de los errores que cometan los alumnos, decidirá si es oportuno reforzar algunos de los niveles de la secuencia y si las prácticas que componen cada nivel de la secuencia han sido suficientes. En este aspecto influyen la dificultad del contenido y la distancia entre la entonación de la lengua meta y la L1 de los alumnos. Algunas ideas para desarrollar este nivel en la secuencia son:

- Representar un fragmento de una obra de teatro inventada, improvisada o real.
- Organizar entrevistas entre los compañeros.
- Practicar el diálogo a través de los juegos de roles.
- Realizar debates de opinión en los que dos grupos tienen que defender dos ideas diferentes.
- Realizar el doblaje de un vídeo sin audio e inventando el guion.

8. EJEMPLO DE UNA SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA ORIENTADA AL APRENDIZAJE DE LA ENTONACIÓN

En este apartado vamos a realizar un ejemplo (breve, para no extendernos demasiado) de secuencia didáctica utilizando el modelo que hemos descrito previamente. El objetivo de esta secuencia será que el alumno aprenda:

- a distinguir entre los contornos de las oraciones afirmativas, interrogativas absolutas e interrogativas pronominales;
- los pronombres interrogativos;
- el vocabulario de las nacionalidades
- y la función de dar y pedir información.

Esta secuencia está orientada a alumnos de un nivel A1, en particular, a un grupo formado por unos 6 o 10 estudiantes mayores de edad cuya nacionalidad no será relevante en este caso. El contexto de clase se sitúa en el país de residencia de los alumnos y la variedad de español que aprenden es el estándar peninsular.

I. PRESENTACIÓN

MATERIALES: un reproductor de audio, fotocopias o la proyección de tres viñetas o fotografías en las que se muestre a dos personas.

DESCRIPCIÓN: los alumnos escucharán los audios en los que dos personas se presentan y hablan de su nacionalidad. En este nivel de la secuencia solo tendrán que escuchar los audios de dos a tres veces.

Para despertar el interés de los estudiantes, podemos utilizar fotos de personajes famosos que ellos conozcan.

Ejemplos de diálogo para los audios:

AUDIO 1:

- Hola, me llamo Antonio Banderas. ¿Cómo te llamas?
- Hola, Antonio, soy Penélope Cruz, soy nueva en la ciudad.
- Penélope, ¿de dónde eres?
- Soy española, ¿eres mexicano?
- No, soy español.

AUDIO 2:

- Buenos días, soy Claudia. ¿Quién eres?
- Buenos días, me llamo Carla. Soy tu nueva compañera.
- Encantada, Carla. ¿Eres inglesa?
- No, soy francesa. ¿Vives aquí?
- Sí, pero no soy americana.
- ¿De dónde eres?
- Soy alemana.

AUDIO 3:

- Hola, Irina, ¿cuántos años tienes?
- Hola, Adriana, tengo 38 años. ¿Eres mayor que yo?
- No, tengo 34 años. ¿Dónde vives?
- Vivo en los Estados Unidos, pero soy rusa. ¿Eres estadounidense?
- Soy brasileña.

II. ILUSTRACIÓN

MATERIALES: un proyector o fotocopias, un reproductor de audio, una pizarra.

DESCRIPCIÓN: En este nivel explicaremos a nuestros alumnos los objetivos de la secuencia y reflexionaremos juntos sobre las estructuras prosódicas protagonistas, sobre las reglas gramaticales y sobre el léxico. Para ello, utilizaremos los audios de la actividad anterior con y sin la parte segmental. En primer lugar, haremos la distinción entre tres tipos de oraciones: afirmativas, interrogativas absolutas e interrogativas pronominales. Con ayuda de fotocopias o de un proyector, veremos las diferencias fundamentales de la curva entonativa de distintas frases mientras escuchamos los audios sin la parte segmental. El alumno tendrá que comprender 3 diferencias fundamentales: las oraciones afirmativas terminan en un tono descendente, las interrogativas absolutas terminan en un tono ascendente y las pronominales presentan un ascenso tonal en el pronombre interrogativo y terminan en un tono descendente. Seguidamente, escucharemos los audios con la parte segmental. Por una parte, dibujaremos con ayuda de los estudiantes el final de cada oración en la pizarra y, por otra parte, localizaremos dónde se sitúa el tono más alto de cada enunciado. Finalmente, pediremos a los alumnos que reflexionen sobre las diferencias que existen con respecto a su lengua materna.

Por lo que respecta al resto de niveles de la lengua que intervienen en esta secuencia, podríamos enumerar algunos de los pronombres interrogativos básicos (cómo, qué, cuándo, dónde, de dónde...), poner ejemplos sobre cómo pedir información y responder a esas preguntas con ayuda de los alumnos y presentar una lista de nacionalidades asociadas con sus banderas correspondientes.

Ejemplo "Audio 1":




	AFIRMATIVAS	INTERROGATIVAS ABSOLUTAS	INTERROGATIVAS PRONOMINALES
Oraciones	<i>Soy española.</i>	<i>¿Eres mexicano?</i>	<i>¿Cómo te llamas?</i>
Inflexión final			

Tabla 1. "Audio 1" / Dirección de las inflexiones tonales

III. PERCEPCIÓN

TAREA 1

MATERIALES: un reproductor de audio y dos tarjetas con flechas descendentes y ascendentes situadas en dos paredes opuestas del aula.

DESCRIPCIÓN: los alumnos escucharán una serie de audios desprovistos de la parte segmental y tendrán que situarse en el lado correspondiente del aula, es decir, donde se encuentre la flecha que indique la dirección de la última inflexión tonal.

TAREA 2

MATERIAL: un reproductor de audio y folios en blanco.

DESCRIPCIÓN: los alumnos formarán dos grupos y tendrán que competir entre ellos. Escucharán una serie de audios desprovistos de la parte segmental y tendrán que ponerse de acuerdo para escribir en el folio si se trata de una oración afirmativa, interrogativa absoluta o interrogativa pronominal. Cuando la profesora indique que ha

terminado el tiempo, tendrán que mostrar la respuesta y si es correcta, su equipo ganará un punto.

TAREA 3

MATERIAL: un reproductor de audio y fotocopias.

DESCRIPCIÓN: los alumnos escucharán una serie de audios numerados desprovistos de la parte segmental y tendrán que decidir si lo que se afirma en las fotocopias es verdadero o falso. Por último, tendrán que justificar la respuesta y, así, recordar la explicación que han aprendido en el nivel de *Ilustración*.

Ejemplo de plantilla para las fotocopias:

1) Interrogativa absoluta:

VERDADERO FALSO

2) Afirmativa:

VERDADERO FALSO

3) Interrogativa pronominal:

VERDADERO FALSO

TAREA 4

MATERIALES: un reproductor de audio.

DESCRIPCIÓN: los alumnos tendrán que dibujar en sus cuadernos la inflexión final de los audios que escuchen que, en este caso, contienen la parte segmental de los enunciados.

TAREA 5

MATERIALES: fotocopias o tarjetas.

DESCRIPCIÓN: en grupos, los alumnos tendrán que relacionar las curvas melódicas de las tarjetas con las oraciones correspondientes. Cuando hayan terminado, tendrán la oportunidad de escuchar los audios para corregir los errores.

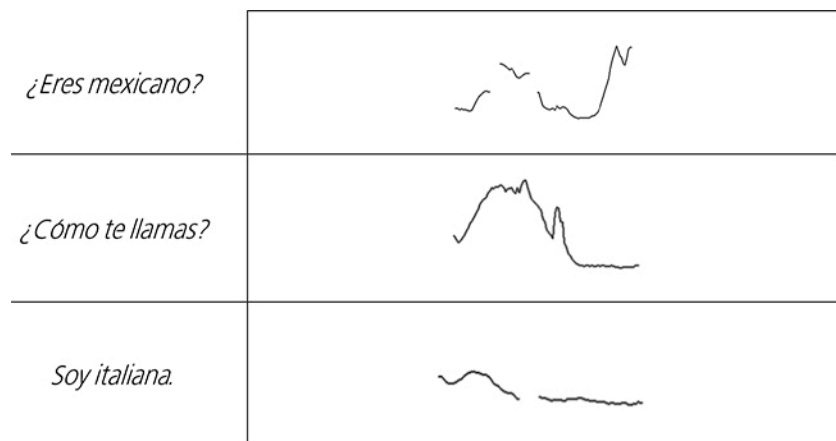


Imagen 1. "Curvas melódicas" / Ejemplo de plantilla para las tareas

TAREA 6:

MATERIAL: reproductor de audio.

DESCRIPCIÓN: los alumnos formarán dos grupos y escucharán parejas de audios en los que un contorno es correcto y el otro no. Los componentes del grupo tendrán que debatir entre ellos para decidir la respuesta final. Para crear los audios cuya entonación es incorrecta, podemos leer las oraciones con la entonación de un mandato, oraciones exclamativas, enfatizando el artículo, etc.

IV. REPRODUCCIÓN

TAREA 1

MATERIALES: no se necesitan materiales específicos para esta tarea.

DESCRIPCIÓN: en parejas, los alumnos tendrán que dialogar utilizando solo la sílaba "to". Por turnos, realizarán oraciones interrogativas absolutas con la misma sílaba y su compañero responderá con una oración afirmativa. Por ejemplo:

- *¿Totó?*
- *Totó.*

Tendrán que corregirse entre ellos y ayudarse para llegar a producir la entonación correcta.

TAREA 2

MATERIALES: un proyector.

DESCRIPCIÓN: los alumnos formarán dos o tres grupos y cada grupo tendrá asignado un color. El profesor proyectará diferentes oraciones en un fondo de color y las leerá en voz alta; dependiendo del color de la diapositiva, el grupo correspondiente tendrá que repetir en coro la oración sin separar los labios, es decir, solo deben producir la entonación.

TAREA 3

MATERIALES: un reproductor de audio y tarjetas numeradas.

DESCRIPCIÓN: utilizaremos una serie de audios con oraciones afirmativas, interrogativas absolutas e interrogativas pronominales desprovistas de la parte segmental y tantas tarjetas numeradas como audios utilizemos. Los alumnos formarán dos equipos. Las tarjetas

estarán dentro de una bolsa que irán pasando los alumnos por turnos. Cada alumno tendrá que sacar una tarjeta y escuchar el audio correspondiente. Seguidamente, tendrá que intentar reproducir ese audio sin separar los labios y sus compañeros de equipo le ayudarán en el caso de que cometa errores.

TAREA 4

MATERIALES: una pizarra o un proyector.

DESCRIPCIÓN: los alumnos formarán dos equipos y realizarán un juego de relevos, por lo tanto, tendrán que formar dos filas o numerarse. Con ayuda de la pizarra o de unas diapositivas, el profesor mostrará una breve oración interrogativa absoluta, pronominal o afirmativa y los primeros estudiantes de cada grupo se dirigirán hacia el profesor para realizar el contorno, pero sin separar los labios, es decir, con la boca cerrada. De este modo, solo podrán reproducir la entonación de las oraciones que se les ha proporcionado. Cuando el estudiante consiga producir la entonación correctamente, pasará el relevo al próximo componente de su equipo que repetirá la misma tarea con una oración diferente.

TAREA 5

MATERIALES: no se necesitan materiales específicos para esta tarea.

DESCRIPCIÓN: utilizando la dinámica del engranaje, los alumnos formarán dos grupos, uno formará un círculo interior mirando hacia afuera y el otro grupo formará un círculo exterior alrededor. De este modo los estudiantes quedan agrupados en parejas. En el primer turno, el alumno del círculo interno empezará una oración y el alumno del círculo externo tendrá que terminarla realizando la entonación adecuada. Por ejemplo:

- *¿Cómo te...*
- *...llamas?*

Para disminuir la dificultad de esta tarea y obligar a los alumnos a utilizar los contenidos gramaticales y léxicos que nos interesan, podemos repartir tarjetas a los alumnos del círculo interior para que las usen como modelo a la hora de realizar las preguntas incompletas. Por ejemplo:

- *¿Cómo te...*
- *¿De dónde...*
- *Soy...*
- *¿Dónde...*
- *¿Eres...*
- *¿Vives en...*
- *Soy de...*

TAREA 6

MATERIALES: fotocopias.

DESCRIPCIÓN: los alumnos formarán grupos de tres y tendrán que representar un teatro preparando previamente un guion. En ese guion aparecerán oraciones con los contornos melódicos que nos interesan y, además, aparecerá la gramática y el vocabulario de esta secuencia. En primer lugar, tendrán que prepararlo en grupo, repartándose los diferentes personajes, ensayando la entonación y ayudándose recíprocamente. Cuando hayan terminado de ensayar, representarán este breve teatro ante el pleno.

EJEMPLO DE GUIÓN:

MARÍA: Hola, me llamo María, soy la prima de Juan.

PEDRO: Hola, María.

MARÍA: ¿Cómo te llamas?
PEDRO: Me llamo Pedro, ¿dónde está Juan?
MARÍA: Está llegando, ¿por qué lo preguntas?
PEDRO: Nada, nada. ¿Viene solo?
MARÍA: Sí
Llega Juan.
JUAN: Hola, chicos, ¿vamos a cenar?
PEDRO y MARÍA: De acuerdo.

V. PRODUCCIÓN LIBRE

MATERIALES: fotocopias.

DESCRIPCIÓN: los alumnos formarán grupos de 2 o de 3 y tendrán que inventar su propia identidad. Por turnos, cada grupo llevará a cabo este juego de roles en el que los requisitos son: utilizar oraciones afirmativas, interrogativas absolutas e interrogativas pronominales, utilizar el vocabulario de las nacionalidades, utilizar pronombres interrogativos y dar y pedir información. Para ello, repartiremos previamente una rúbrica en la que se especifiquen estos contenidos para que puedan preparar la actividad.

9. IMPLICANCIAS Y DESAFÍOS

La incorporación de un modelo de secuencia que facilite la enseñanza de la entonación en el aula comporta dar una mayor visibilidad a estos contenidos que, a lo largo de la historia, han estado en un segundo plano tanto para los estudios lingüísticos como para los estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Este y el resto de aportes sobre la enseñanza de la entonación influirán positivamente en la inclusión de estos aspectos en clase para mejorar, así, la formación

que se les ofrece a los aprendientes. Sin embargo, uno de los aspectos más importantes para lograr este cambio es la creación de material del que puedan servirse los profesores de lenguas extranjeras, pues una de las desventajas de esta propuesta es que el profesor sería el encargado de buscar o preparar el material apto para el tipo de actividades que ofrecemos. Aun así, el hecho de aportar un modelo de secuenciación compatible con el resto de contenidos del programa de un curso, supone un paso más para que estas novedades lleguen a los manuales que, en los últimos años, han empezado a incluir tímidamente algunos materiales para trabajar la pronunciación y la entonación.

Por un lado, como ya mencionamos en otros apartados, el hecho de distinguir entre diferentes niveles el aprendizaje de la entonación, facilita el trabajo del profesor que esté dispuesto a trabajar con este nivel de la lengua. Es decir, después de haber estudiado algunos de los enfoques y metodologías que defendían la enseñanza de la entonación y que, sin embargo, no aportaban instrucciones claras sobre cómo llevar a cabo estas innovaciones en clase, hemos tenido en cuenta los últimos trabajos al respecto y, a través de una secuencia didáctica, hemos diseñado una guía para los profesores de ELE. Uno de los objetivos de esta propuesta ha sido facilitar el trabajo tanto al docente como a los estudiantes que, a través de este modelo de secuenciación, pueden iniciar un proceso de aprendizaje progresivo que evitará tanto la frustración en cuanto a la falta de competencia en el nivel suprasegmental como la fosilización de errores. Además, este tipo de secuencia puede ser utilizada tanto en niveles iniciales de la lengua como en niveles avanzados. Por lo tanto, los alumnos pueden seguir un proceso de adquisición natural aprendiendo desde sus primeras clases la entonación del español.

Por otro lado, uno de los posibles inconvenientes que puede encontrar nuestra propuesta es la falta de formación de los profesores

con respecto a la fonética suprasegmental y su enseñanza, ya que son contenidos que siempre se han dejado de lado. Aun así, en las últimas décadas han surgido diferentes programas de formación de profesores que tienen como objetivo superar estas carencias.

Por último, uno de los puntos más importantes en nuestra secuencia ha sido el hecho de discriminar un nivel en el que se focalice la atención sobre la percepción y se trabaje de forma suficiente para permitir que el aprendiente acceda al nivel de la reproducción/producción con menos dificultad y para que su comprensión auditiva sea más completa.

10. CONCLUSIONES

Aunque todavía queda mucho terreno por explorar en cuanto a la fonética suprasegmental y a su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, el uso de un modelo de secuenciación adaptado facilita su inclusión en las aulas a nivel práctico. A través de una revisión crítica de los estudios sobre la enseñanza de la entonación, hemos logrado elaborar una propuesta de secuenciación que traslada los últimos avances a su aplicación en el aula. Con ello, insistimos en la importancia de la percepción a la hora de aprender la entonación de una lengua -en este caso el español- pues constituirá la base de su aprendizaje. Además, a partir de nuestro modelo de secuencia didáctica, el docente puede adaptar los contenidos prosódicos al sílabo de su curso siguiendo las directrices que proponemos en cada nivel de la secuencia.

Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer, pues es imprescindible darle una mayor visibilidad a la entonación en la clase de E/LE y, sobre todo, hacer que estos progresos se vean reflejados en

los manuales de español para, así, disponer de suficientes materiales y recursos que promuevan su enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Alvord, S. (2006): *Spanish Intonation in Contact: the Case of Miami Cuban Bilinguals*(tesis doctoral), Minnesota: University of Minnesota.

Bartolí Rigol, M. (2015): "Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE." *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*[en línea], 38 [consulta: 14 abril 2019], pp. 17-34. ISSN 2603-8560. Disponible en la web: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47936/art_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Boersma, P. & Weenink, D. (2019): *Praat: doing phonetics by computer*(programa informático) Version 6.0.54. [consulta: 6 marzo 2019] Disponible en la web: <http://www.praat.org/>

Brown, A. (ed.) (1992): *Approaches to Pronunciation Teaching*, Londres: MacMillan.

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

Centro Virtual Cervantes (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. (en línea). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele

Cortés Moreno, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid: Edinumen.

Derwing, T.M. (2003): "What do ESL students say about their accents?", *Canadian modern language review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 59, 4, pp. 547-567.

Derwing, T.M. & Munro, M.J. (2009): "Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication", *Language Teaching*, 42(4), 476-490.

Face, T.L. (2003): "Intonation in Spanish declaratives: differences between lab speech and spontaneous speech", *Catalan Journal of Linguistics*, 2, pp. 115-131.

Garau, G. (2017): "La clase ELE en seis pasos: propuesta de un modelo didáctico alternativo e innovador." *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera* [en línea], núm. extra 11 [consulta: 6 enero 2020]. pp. 1-31. ISSN 1851-4863. Disponible en la web: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4116/5133>

García Andrevia, F. (2014): "Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE", en Contreras Izquierdo, N. (ed.), *Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE*, Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 309-320.

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

Henriksen, N. (2014): "Suprasegmental Phenomena in Second Language Spanish", en Geeslin, K.L. (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, Chichester: John Wiley & Sons, pp. 166-182.

Hernández, M.J. & Zanón, J. (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 12-19.

Hidalgo Navarro, A. & Cabedo Nebot, A. (2012): *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid: Arco Libros.

Hidalgo Navarro, A. (2006): *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*. Madrid: Arco Libros.

Kumaravadivelu, B. (1994): "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second / Foreign Language Teaching." *Tesol Quarterly* [en línea], vol. 28, 1. [consulta: 6 enero 2020]. pp. 27-48. Disponible en la web:
<https://www.jstor.org/stable/3587197>

Lahoz-Bengoechea, J.M. (2007): "La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE: cómo, cuándo y por qué", en Balmaseda, E. (coord.), *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Universidad de la Rioja, vol. 2, pp. 705-720.

Landercy, A. & Renard, R. (1977): *Eléments de phonétique*. Bruselas: Didier.

Molina Vidal, I. (2014): "Entonación, intención y relevancia: la importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas", *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19, pp. 1-10.
<https://marcoele.com/entonacion-en-la-clase-de-ele/>

Mota, C. de la (2019): "Improving non-native pronunciation. Teaching prosody to learners of Spanish as a second / foreign language", en Rao, R. (ed.), *Key Issues in the Teaching of Spanish Pronunciation*, Abingdon: Routledge, pp. 163-197.

Navarro Tomás, T. (1944): *Manual de entonación española*. Nueva York: Hispanic Institute.

Prieto, P. (2003): *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel.

Quilis, A. (1980): "La entonación en el proceso de la adquisición del lenguaje", *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 3, pp. 101-106.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santamaría Busto, E. (2015): "Percepción y evaluación de la pronunciación del español como L2", *Revista Española de Lingüística*, 45(1), pp. 175-207.

Šifrar Kalan, M. (2017): "La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE de A1–B2". *Linguística (Ljubljana)*, 57, pp. 313-330.

Sosa, J.M. (1999): *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Torresan, P. (2015): "Modelos de secuenciación en la didáctica de las lenguas extranjeras." *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua* [en línea], 15 [consulta: 6 enero 2020]. pp. 9-21. ISSN 1136-081. Disponible en la web:
https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/20369/01_15_torresan.pdf?sequence=1&isAllowed=y

FECHA DE ENVÍO: 20 DE MAYO DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: 14 DE JUNIO DE 2020