

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**BIENIO 2011-13**

**Enseñar entonación: análisis de manuales**

**Ana Belén Escourido Pernas**

**Trabajo final de máster  
Versión profesionalizadora  
Dirigido por la Dra. Carmen López Ferrero**

**Junio de 2014**

## **Resumen**

De la misma manera que las notas de una partitura no tienen sentido si el músico no les confiere un sentido interpretativo, las palabras y los sonidos de una lengua no acaban de completarse comunicativamente si el estudiante de español no les aporta la melodía apropiada. En los últimos años, han aumentado los estudios teóricos que tienen como objeto de estudio la didáctica de la entonación, por lo que ahora es necesario comprobar en qué medida se han adaptado a la práctica de la enseñanza de ELE. Así pues, en este trabajo, hemos analizado la presencia de la entonación en cinco manuales de español general de nivel A1, cuya fecha de publicación es posterior a 2010. Como objeto de análisis, se han tenido en cuenta no solo las diferentes actividades didácticas de los manuales, sino también la metodología propuesta en las guías para el profesor. Para ello, hemos elaborado una ficha de observación basada en once preguntas, que nos permitirá debatir cuál es el mejor camino para tratar la didáctica de la entonación.

## **Abstract**

As the notes of a score need a musician to make them meaningful, words and sounds of a language would be incomplete without students of Spanish language providing them with the appropriate melody. In recent years, theoretical studies on intonation teaching have proliferated. Now the need arises to check to what extent those latest studies on Teaching Spanish as a Foreign Language are practice-oriented. Thus, the present research focuses on intonation methodology in five Spanish language textbooks of level A1 (CEFR), published after 2010. The object of analysis has been not only the various didactic activities of textbooks, but also the methodology proposed in the teacher's books. To that end, we have prepared an information sheet based on eleven questions that will allow us to determine how to optimize intonation teaching.

## **Resumo**

Do mesmo xeito que as notas dunha partitura non teñen sentido se o músico non lles confire un sentido interpretativo, as palabras e os sons dunha lingua non acaban de completarse comunicativamente se o estudante de español non lles proporciona a melodía apropiada. Nos últimos anos, aumentaron os estudos teóricos que teñen como obxecto de estudo a didáctica da entoación, polo que agora cómpre comprobar en que medida se adaptaron á práctica do ensino de ELE. Así pois, neste traballo analizamos a presenza da entoación en cinco manuais de español xeral de nivel A1, cuxa data de publicación é posterior a 2010. Como obxecto de análise, tivéronse en conta non só as diferentes actividades didácticas dos manuais, senón tamén a metodoloxía proposta nas guías para o profesor. Para iso, elaboramos unha ficha de observación baseada en once preguntas, que nos permitirá debater cal é o mellor camiño para tratar a didáctica da entoación.

## **Resum**

Així com les notes d'un partitura resten buides si el músic no els confereix una interpretació adequada, els mots i els sons d'una llengua tampoc adquireixen un sentit complet si l'estudiant d'espanyol no els dota d'una melodia adient. En els darrers anys, han augmentat els estudis teòrics que tenen com a objecte d'anàlisi la didàctica de l'entonació, per la qual cosa ara cal comprovar fins a quin punt s'han adaptat a la pràctica de l'ensenyament d'ELE. Així doncs, en aquest treball hem examinat de quina manera es tracta l'entonació en cinc manuals d'espanyol general de nivell A1, la data de publicació dels quals és posterior al 2010. Com a objecte d'anàlisi, s'han pres no només les diferents activitats didàctiques dels manuals, sinó també la metodologia proposada en les guies del professor. Amb aquesta finalitat, hem elaborat un fitxa d'observació basada en onze preguntes, que ens permetrà debatre quin és la millor via a seguir per tractar la didàctica de l'entonació.

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. MARCO TEÓRICO .....	3
2.1. ¿Qué es la entonación? .....	3
2.2. Algunos conceptos necesarios .....	3
2.2.1. Patrones melódicos .....	4
2.2.2. Unidades melódicas y grupos fónicos .....	4
2.3. Funciones de la entonación .....	5
2.3.1. El significado lingüístico .....	5
2.3.2. El significado paralingüístico .....	6
2.3.3. El significado extralingüístico .....	7
3. DIDÁCTICA DE LA ENTONACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
3.1. La entonación en el diseño curricular y en la evaluación .....	8
3.2. Enfoques metodológicos .....	9
3.3. Recomendaciones para enseñar la entonación .....	10
3.4. Tipología de actividades para trabajar la entonación.....	11
3.4.1. Fase de sensibilización .....	11
3.4.2. Fase de reproducción .....	12
3.4.3. Fase de producción libre.....	12
3.4.4. Tipología de actividades para el análisis .....	13
3.5. Propuestas didácticas existentes .....	13
4. OBJETIVOS.....	15
5. METODOLOGÍA .....	16
5.1. Criterios de selección de manuales .....	16
5.2. Descripción general del corpus de análisis .....	17
5.3. Preguntas de análisis .....	23
6. ANÁLISIS: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	29
6.1. Ficha de análisis .....	30
6.2. Datos de análisis y discusión .....	32
7. CONCLUSIONES .....	46
BIBLIOGRAFÍA CITADA .....	49
ANEXO: Relación de actividades que inciden en la entonación .....	52

## 1. INTRODUCCIÓN

En un acto de habla, no producimos sonidos aislados, sino que emitimos cadenas de sonidos concatenados e interrelacionados. La melodía con la que un nativo pronuncia un enunciado puede conferir a aquello que transmite matices expresivos muy diversos, que deben ser interpretados correctamente por el oyente. Esta dimensión expresiva de la prosodia transmite “contenidos significativos que ni el léxico ni la sintaxis por sí solos podrían proporcionar” (Gil Fernández, 2007: 76). Por ello, es frecuente que un extranjero, habituado a la producción oral que se establece en el aula, presente notables dificultades para entender una conversación con nativos, porque no es capaz de percibir el significado pragmático que aporta la entonación utilizada. Asimismo, también es habitual que el estudiante de lenguas segundas o extranjeras (L2/LE), a pesar de emplear enunciados totalmente gramaticales, no pueda hacerse entender en una situación comunicativa real, o incluso que acabe exigiendo una mayor atención del oyente nativo que debe interpretar los contornos melódicos, que entiende anómalos, al sistema lingüístico propio de su comunidad de hablantes.

En este sentido, entendemos que la didáctica de la pronunciación no debe centrarse únicamente en la enseñanza aislada de segmentos fónicos, sino que debe incorporar los elementos suprasegmentales (acento y entonación básicamente). El “alumno extranjero debe aprender no sólo el sistema de sonidos del idioma que estudia, sino que el profesor debe conseguir de él que el uso que haga de la entonación se acerque el máximo posible al de los hablantes nativos” (Poch Olivé, 2004: 754).

En las últimas décadas, han aumentado notoriamente los estudios teóricos que tienen como objeto el análisis del nivel fónico de la lengua desde un punto de vista articulatorio, acústico y perceptivo. No obstante, las aplicaciones didácticas de L2/LE que llevan el plano teórico a la práctica (dentro del enfoque comunicativo) son escasas (Gil Fernández, 2007), y las que incorporan factores pragmáticos y discursivos prácticamente nulas (Mellado Prado, 2005). Una de las causas puede ser que, en un primer momento, el enfoque comunicativo no mostró prácticamente interés en la enseñanza de la pronunciación, orientada hasta entonces a la corrección fonético-fonológica de las muestras orales de los estudiantes (herencia de los métodos audiolinguales). Sin embargo, cada vez se es más consciente de la necesidad de incorporar la enseñanza de la pronunciación por sus beneficios en la adquisición de la

lengua meta: “favorece la comprensión de los enunciados emitidos por los nativos e incide sobre el filtro afectivo del alumno, haciendo disminuir su sensación de ansiedad con respecto a la comunicación oral” (Poch Olivé, 2004: 753).

Sin embargo, en los últimos años, diversos especialistas en el ámbito de la fonética y la fonología (véase, por ejemplo, Gil Fernández, 2007; Lahoz, 2012; Hidalgo y Cabedo, 2012) han publicado una serie de obras que hacen hincapié no tanto en la correcta producción del estudiante, sino en que el producto final del estudiante sea inteligible por un hablante nativo (Llisterri, 2012). Además, estos investigadores son conscientes de que “para lograr una buena pronunciación en la L2/LE, es preciso un dominio tanto de los segmentos (sonidos) como de los suprasegmentos (acentuación, ritmo, entonación)” (Cortés Moreno, 2001: 128). De esta manera, la entonación debería estar presente desde “la primera clase de español a la que asiste un estudiante” (Gil Fernández, 2007: 403), lo que permitiría mejorar la comprensión auditiva y asentar las bases para adquirir una mejor pronunciación de la lengua meta.

Cabe comprobar ahora en qué medida han repercutido estos nuevos planteamientos en los manuales generales de Español como Lengua Extranjera (ELE) publicados en los últimos años. Por esa razón, hemos realizado un análisis cualitativo de cinco manuales que se corresponden con los niveles A1-A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Aunque el acercamiento es cualitativo, se han incorporado también ciertos datos cuantitativos para apoyar nuestras conclusiones.

En primer lugar, tanto en el marco teórico (apartado 2) como en el estado de la cuestión (apartado 3) de este trabajo, abordamos aquellos aspectos que se han tenido en cuenta en el análisis. Estos elementos han guiado la selección de los objetivos (apartado 4) y de la metodología (apartado 5) más apropiada para la finalidad de nuestro análisis. La discusión surgida de los datos recogidos (apartado 6) ha permitido establecer una serie de conclusiones finales (apartado 7) que esperamos sean del interés de cualquier profesor interesado en la didáctica de la entonación.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En los estudios descriptivos sobre la entonación, no se sigue una terminología única consensuada por los especialistas. Por lo tanto, se hace necesario establecer ciertas nociones básicas que se tendrán en cuenta en el análisis de este trabajo.

### **2.1. ¿Qué es la entonación?**

Cuando los hablantes producen un enunciado emiten una curva melódica inherente, caracterizada por diferentes inflexiones o variaciones tonales, que contribuye a la cohesión de los diferentes elementos que intervienen en el habla, aporta singularidad a una variante lingüística y permite, además, expresar diferentes significados lingüísticos (Prieto, 2003).

Cualquier profesor que trate de enseñar la entonación en el aula deberá entender, de una manera muy sucinta, el funcionamiento de uno de los principales índices acústicos que inciden en la percepción de este aspecto paralingüístico: la frecuencia fundamental (F0). Este fenómeno se produce articulariamente por la velocidad de vibración de las cuerdas vocales. Una vibración rápida corresponde a un tono agudo y, a la inversa, una vibración lenta, a un tono grave. Los sonidos que denominamos sordos se caracterizan por la ausencia de vibración en la glotis.

El correlato perceptivo de la frecuencia fundamental es el tono, término tomado del inglés *pitch*, que incide en los cambios melódicos en un enunciado. No todas las variaciones en la frecuencia fundamental son percibidas igualmente por el oyente, pues el oído humano actúa como filtro de la onda sonora y descarta un número considerable de diferencias tonales. En la percepción del estímulo sonoro, entre otros aspectos, influyen la duración (cuanto más larga es la señal, mayor es su captación), la complejidad de la señal (las subidas y caídas de la F0 son mejor percibidas que un tono constante) y el registro (en frecuencias bajas hay una mayor sensibilidad a las variaciones del tono).

### **2.2. Algunos conceptos necesarios**

Según la opinión de ciertos autores, de la misma manera que en la clase de lenguas extranjeras hay conceptos gramaticales recurrentes, no se debería excluir la terminología propia de los fenómenos suprasegmentales de la lengua. Citando a Cortés Moreno (2001: 129):

¿Cuántos alumnos de E/LE no han oído hablar de tiempos (p. ej., de las diferencias entre los pretéritos imperfecto, indefinido y perfecto) y modos verbales (sobre todo del temible subjuntivo), de frases, oraciones, sintagmas, género, número o personas? ¿Pero a cuántos se les ha explicado qué es un grupo fónico, un grupo rítmico, una inflexión, la F0, la amplitud o la cantidad?

No es la intención de este trabajo discutir sobre la idoneidad de explicitar terminología en el aula de L2/LE, pero en nuestro análisis hemos querido observar si los manuales hacían alusión a ciertos conceptos básicos que describimos a continuación.

### 2.2.1. *Patrones melódicos*

Cuando analizamos los movimientos tonales en los enunciados observamos que hay ciertas formas o curvas melódicas que se repiten, aunque hayan sido producidas por hablantes diferentes o aunque representen significados (contenidos léxicos) diversos. Estos movimientos melódicos, que dependen del tipo de oración que se trate, se denominan patrones entonativos o melódicos.

Los patrones melódicos se pueden segmentar en cabeza (*head*), núcleo (*nuclear tone*) y cola (*tail*), cada una de estas unidades admite un conjunto de curvas melódicas posibles, que se caracterizan por tres movimientos básicos (ascendente, descendente y horizontal) o una combinación de movimientos (véase, por ejemplo, Ladd, 1996 y Witchmann, 2000). El “núcleo” hace referencia al acento melódico<sup>1</sup> principal de la unidad entonativa, que se corresponde generalmente con el último acento tónico.

En el ámbito de la lingüística española, Navarro Tomás (1991) utiliza el término tonema para referirse a la parte comprendida por el núcleo y la cola de la unidad melódica. El tonema constituye las últimas sílabas del contorno melódico, puesto que parte desde la última sílaba tónica hasta el final del enunciado.

### 2.2.2. *Unidades melódicas y grupos fónicos*

La unidad melódica es “aquella porción de enunciado que constituye el ámbito de aplicación natural de un patrón melódico determinado” (Garrido, 2001: 186). Por

---

<sup>1</sup> El término *acento melódico* se refiere a un cambio de dirección en la melodía, bien sea ascendente o descendente. Desde un punto de vista perceptivo las sílabas con acento melódico destacan por un grado de prominencia elevada que supera tanto el de las sílabas átonas como el de las sílabas tónicas sin acento melódico (véase Cruttenden, 1986 o Ladd, 1996).



consiguiente, se considera que la existencia de una unidad melódica autónoma viene marcada por la presencia de un contorno o patrón melódico, que permite integrar con su melodía los distintos elementos que lo constituyen (véase, por ejemplo: Prieto, 2002; Gil, 2007).

Sin embargo, un enunciado suficientemente extenso se organiza en diferentes grupos de emisión independientes, que permiten la correcta interpretación del discurso por parte del oyente. Estas unidades melódicas de orden superior han recibido denominaciones diferentes por parte de los especialistas (con valores más o menos equivalentes): “grupo de entonación” o “grupo fónico” (Navarro Tomás, 1991; Quilis, 1981) o “grupo melódico” (Sosa, 1999). Tradicionalmente se describía el grupo fónico como “la porción de discurso comprendida entre dos pausas o cesuras sucesivas de la articulación” (Navarro Tomás, 1991: 30). Sin embargo, Cantero (2002: 78) advierte que “la percepción del grupo fónico no depende de escuchar la pausa final, que puede ser “mínima” o “virtual” (¡y, por tanto, necesariamente irrelevante!), sino que consiste en identificar la vocal tónica en la que recaiga una inflexión tonal”.

### **2.3. Funciones de la entonación**

Las funciones (o los significados) que aporta la entonación son muy variadas. No es de extrañar, por lo tanto, que se ofrezcan clasificaciones y terminologías diversas. Gil Fernández (2007: 364) establece tres grandes tipos de significados de la entonación: el lingüístico, el paralingüístico y el extralingüístico.

#### *2.3.1. El significado lingüístico*

Engloba diferentes funciones, alguna de las cuales señalamos a continuación:

A. Función gramatical<sup>2</sup> (o función distintiva). La entonación permite seleccionar las distintas modalidades de un enunciado, por ejemplo la distinción entre enunciativa/interrogativa. Quilis (1993) indica que las modalidades enunciativas e interrogativas se diferencian, en español, por un final descendente y ascendente respectivamente. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la consideración de ciertas modalidades como la imperativa o la exclamativa “roza ya el terreno de lo expresivo y emocional” (Gil Fernández, 2007: 365), por lo que a menudo acaban asociándose a otras funciones de la entonación.

---

<sup>2</sup> Subrayadas las funciones que se recogen en el análisis posterior.

B. Función discursiva. Englobamos aquí diferentes papeles discursivos de la entonación, tal y como establece Gil Fernández (2007):

- *Función demarcativa o delimitadora*. Incide en el hecho de que en el acto comunicativo el emisor divide el discurso en una serie de unidades melódicas independientes. Así, la entonación que se imprime permite al receptor segmentar estas unidades adecuadamente, facilitando la comprensión del discurso. Por ejemplo, en una enumeración de objetos, el contorno melódico de cada elemento señalado es diferente. Estas unidades melódicas no tienen por qué coincidir con los constituyentes sintácticos (Nespor y Vogel, 1986; citados por Gil Fernández, 2007: 368).

- *Función integradora*. La entonación permite unir y cohesionar las palabras para formar enunciados plenos de significado comunicativo. Así pues, es posible emitir enunciados sin estructura gramatical, pero no sin entonación.

- *Función dialógica* (Hidalgo, 2000). La entonación permite estructurar la interacción comunicativa a partir de la alternancia en los turnos de palabra. Estos vienen marcados por alguna marca prosódica de finalización.

- *Función focalizadora* (Prieto, 2002). La entonación permite al hablante clasificar la información de los enunciados en relación a su relevancia informativa. De este modo, puede atribuirle una marca prosódica a la información que considere central en el mensaje para atraer la atención sobre ella.

C. Función sociolingüística (Quilis, 1993). La entonación comunica información propiamente sociolingüística: la procedencia geográfica, el nivel sociocultural, o la identificación del grupo social al que pertenece el individuo.

### 2.3.2. *El significado paralingüístico*

Interviene aquí la llamada función expresiva o emotiva, que es la responsable de la manifestación del estado de ánimo, de la disposición y de las actitudes comunicativas del hablante con respecto a lo que se dice. El hablante manifiesta consciente o inconscientemente un número infinito de matices expresivos, ciertamente importantes para la comunicación. Así, la curva melódica de una oración varía en función de si se quiere expresar enfado, duda o sorpresa.

### 2.3.3. *El significado extralingüístico*

La entonación permite además conocer características personales o particulares de cada hablante (sexo, edad, carácter, etc.). Es una propiedad no lingüística porque no afecta a los patrones entonativos (al mensaje transmitido). Además, este significado no puede ser controlado por el hablante, dado que este no pretende transmitirlos necesariamente. Por estos dos motivos, no se ha tenido en cuenta en nuestro análisis.

## 3. DIDÁCTICA DE LA ENTONACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como se advierte en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), “la didáctica de la entonación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE”. Son varias las razones por las que se hace complejo el tratamiento de este aspecto en las aulas de ELE. Gil Fernández (2007) señala algunas de las cuestiones que resumimos a continuación:

- a) El desconocimiento entre los alumnos de lo que es la entonación y de su importancia para la comunicación en cualquier lengua.
- b) La escasez de descripciones teóricas que muestren de una manera contextualizada, y no en enunciados aislados, la riqueza de este fenómeno, así como los diferentes valores pragmáticos que aporta.
- c) La ausencia de una terminología consensuada, así como un modo ortográfico que permita representar la gran cantidad de matices que aporta la entonación.
- d) La creencia habitual de que la entonación no se puede enseñar (Roach, 1983), sino que es un proceso automático.
- e) La propia situación del aula, que impide la naturalidad de los intercambios comunicativos. Además, habitualmente la entonación del alumno se ve influida por la inseguridad ante la evaluación constante del profesor.

Poch Olivé (2004: 754) alude a otra razón de la frecuente ausencia de la entonación en la didáctica de ELE: existe cierta descompensación en la formación de los profesores de ELE, que “por lo general, no han recibido enseñanzas relacionadas con el aprendizaje de la pronunciación como las han recibido en lo tocante a cuestiones gramaticales, léxicas o socio-culturales”.

Sabemos, por tanto, que la enseñanza de la entonación no es una tarea sencilla pero no por ello debemos obviar su relevancia en la adquisición de L2/LE. No olvidemos que la

prosodia influye directamente en la calidad de la comunicación del extranjero con el hablante nativo, dado que “la inteligibilidad está más directamente correlacionada con los suprasegmentos que con los segmentos” (Hidalgo y Cabedo, 2012: 32).

Así pues, para abordar nuestro análisis con mayor precisión y fiabilidad, es necesario saber, en primer lugar, cómo se trata la enseñanza de la entonación en los documentos de referencia de la didáctica de ELE, así como conocer cuáles son las aportaciones teóricas más relevantes de los últimos años.

### **3.1. La entonación en el diseño curricular y en la evaluación**

Para establecer las pautas que se deben abordar en la didáctica de la entonación, es lógico que partamos de lo establecido en los documentos de referencia en la enseñanza de ELE: el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC); y de referencia en el ámbito de la evaluación: Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Dentro de la descripción de las competencias lingüísticas de las lenguas, el MCER (2001: 5.2.1) reconoce la existencia de una competencia fonológica, en la que se incluye la “fonética de las oraciones (prosodia)”. En este apartado se tienen en cuenta, por un lado, el acento y el ritmo de las oraciones y, por otro, la entonación. Sin embargo, resulta curioso no encontrar alusiones claras a la entonación dentro de las competencias pragmática y sociolingüística de las lenguas, dado que este aspecto transmite un número infinito de matices expresivos (Gil Fernández, 2007: 375), establece las marcas que delimitan los turnos de habla (Lahoz, 2012: 100) o, incluso, influye en el grado de cortesía y formalidad de una conversación (Lahoz, 2012: 103).

Con respecto al PCIC, se aborda la didáctica de la pronunciación teniendo en cuenta tres fases o estadios diferentes en el alumno: fase de aproximación (A1-A2), fase de profundización (B1-B2) y fase de perfeccionamiento (C1-C2). La primera fase se caracteriza fundamentalmente por una toma de conciencia por parte del alumno de las características generales de la pronunciación. En relación a la entonación, el inventario de elementos que se deben tratar en los niveles A1-A2, “se centra en la segmentación del discurso en grupos fónicos y en la identificación y realización de patrones entonativos básicos (enunciativo, interrogativo, exclamativo)” (Carbó et alii, 2003: 173). En Carbó et alii (2003), se indica, además, que el tratamiento de la entonación en

el PCIC no parece seguir realmente los planteamientos comunicativos que orientan su diseño, dado que puede observarse cierta descompensación entre los contenidos gramaticales y los fonéticos ofrecidos en cada nivel.

En el ámbito de la evaluación, los diplomas DELE expedidos por el Instituto Cervantes permiten valorar que el candidato ha adquirido el repertorio de contenidos lingüísticos que el PCIC establece para cada nivel (A1, A2, B1, B2, C1 y C2, según el MCER). La pronunciación se evalúa en la prueba de “Expresión e interacción orales”, que consta de cuatro tareas (dos de expresión y dos de interacción) con una duración máxima de 15 minutos. Dentro de las escalas de calificación del nivel A2, se establece que la pronunciación y la articulación deben ser “bastante claras y comprensibles”, se admiten el “acento extranjero” y los errores ocasionales aunque provoquen “que la comprensión requiera cierto esfuerzo”. Sin embargo, en la descripción de este apartado no se hace mención expresa a la entonación, por lo que podemos interpretar que esta no debe interferir gravemente en la comprensión del mensaje, aunque se emplee un sistema entonativo diferente al español (acento extranjero). Tendremos que esperar hasta el nivel B2 para encontrar, por vez primera, una mención directa a la entonación: se valora, ahora, muy positivamente que el candidato pueda producir “variaciones de entonación para expresar matices de significado o su actitud hacia lo que dice”.

### **3.2. Enfoques metodológicos**

Según Hidalgo y Cabedo (2012), la entonación es un fenómeno plural que puede enseñarse desde varias perspectivas y, por consiguiente, seguir diferentes enfoques. En nuestro análisis hemos clasificado las actividades que abordan la didáctica de la entonación a partir fundamentalmente de tres enfoques<sup>3</sup>:

- a) *Enfoque directo*. La docencia de la entonación se entiende como protagonista del proceso de enseñanza. Es el método habitual en cursos específicos de fonética o pronunciación, según Hidalgo y Cabedo (2012). En nuestro análisis de ámbito más general, consideraremos que las actividades de los manuales siguen este enfoque cuando su finalidad es trabajar expresamente la entonación.

---

<sup>3</sup> Se volverá a tratar este aspecto con mayor profundidad en el apartado 5.3, en donde se describirán estos enfoques teniendo en cuenta la metodología de análisis.

- b) *Enfoque indirecto*. El tratamiento de la entonación aparece como un factor colateral del proceso. En nuestro análisis, entenderemos que se sigue este método cuando la mecánica de las actividades provoca el tratamiento indirecto de la entonación, aunque su principal objetivo didáctico sea incidir en algún otro aspecto de tipo gramatical o conversacional fundamentalmente.
- c) *Enfoque integrado*. Este enfoque que proponemos está basado en la tercera vía a la que alude Hidalgo y Cabedo (2012: 55)<sup>4</sup>, que hemos interpretado siguiendo las indicaciones que propone Gil Fernández (2007). Para esta autora, en cualquier actividad en la que se produzca un intercambio comunicativo entre alumnos, se pueden trabajar diferentes elementos (gramaticales, sintácticos, léxicos y, también, entonativos): “no hay razón para que una actividad que se ha planteado con un objetivo de tipo gramatical no se centre en la entonación en un momento dado y luego vuelva a concentrarse en la sintaxis y el léxico” (Gil Fernández, 2007: 417, refiriéndose a Kenworthy, 1992: 87).

### **3.3. Recomendaciones para enseñar la entonación**

Aunque no podamos afirmar que exista una única manera eficaz de enseñar la entonación a nuestros alumnos, ciertos autores están de acuerdo en establecer una serie de pautas a la hora de encarar la entonación en nuestras aulas. Santamaría (2007: 1243) ofrece las siguientes recomendaciones que hemos tenido en cuenta en nuestro análisis:

- a) Ir de lo suprasegmental a lo segmental. En esta línea, Lahoz (2007: 707), incluso, opina que “las primeras clases deberían estar dedicadas casi exclusivamente a la enseñanza de la entonación”, dado que se favorece, entre otras cosas, la comprensión auditiva de nuestros alumnos.
- b) Ir de la percepción a la producción. Esto permitirá que el estudiante tenga tiempo de advertir el funcionamiento fónico de la lengua meta.

---

<sup>4</sup> Hidalgo y Cabedo (2012: 55) aluden a un tercer enfoque que “se utiliza en algunos sistemas de corrección fonética como el método verbo-tonal”. El alumno debe adquirir la entonación de un modo natural (sin intelectualizarlo), interrelacionándola con otros aspectos lingüísticos. En nuestro análisis, sin embargo, no hemos pretendido ser totalmente fieles al método verbo-tonal, que sabemos que incide en la reeducación de la percepción, teniendo en cuenta los siguientes principios: “motivación máxima, ausencia de intelectualización, respeto a la estructura y prioridad a los elementos prosódicos, corrección a partir del error y corrección en la clase” (Renard, 1979, a partir de su cita en Llisterri, 2003: 12).

- c) Conocer el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes. Este aspecto favorece la previsión de dificultades que los alumnos puedan tener y permite aprovechar las coincidencias o semejanzas que haya.
- d) Integrar la prosodia de manera recurrente como un componente más de la lengua meta.
- e) Trabajar la prosodia con actividades variadas de percepción y producción, con especial atención al componente lúdico.
- f) Proporcionar a los estudiantes ciertos conceptos clave que le permitirán avanzar en la adquisición de la entonación de la lengua meta.

### **3.4. Tipología de actividades para trabajar la entonación**

Gil Fernández (2007: 403) propone trabajar la entonación en el aula a partir de tres momentos que van “desde la educación de la percepción hasta la práctica comunicativa libre, pasando por la importantísima fase de repetición o producción controlada”. En la metodología, hemos querido considerar estas tres fases de aprendizaje: sensibilización (apartado 3.4.1), reproducción (apartado 3.4.2) y producción libre (apartado 3.4.3).

#### *3.4.1. Fase de sensibilización*

Gil Fernández (2007) indica que, en una fase inicial, el contacto del alumno con la entonación debe ser desde la percepción. De esta manera, el estudiante debe ser expuesto a diversos materiales sonoros en los que no debe prestar atención al contenido, sino a la distinción de las variaciones tonales.

Cuando se sigue un enfoque directo en la docencia de la entonación, podemos encontrarnos con diferentes tipologías de ejercicios que se pueden emplear para trabajar la sensibilización de nuestro alumnado hacia la adquisición de la entonación de la lengua meta. Cortés Moreno (2001, 2002) comenta que son habituales en los manuales los llamados a) ejercicios de identificación y b) ejercicios de discriminación. En los primeros, el alumno debe escoger qué producción ha escuchado entre una serie de elementos dados. En los segundos, el aprendiz debe señalar si una serie de ítems escuchados (generalmente dos) son idénticos o no.

En Hidalgo y Cabedo (2012: 61) se alude, además, a ciertos c) ejercicios basados en la observación, en los que se le pide al alumno que fije su atención en la entonación de un enunciado y no en su significado léxico. La observación puede realizarse mediante la

percepción de material sonoro o la visualización de curvas melódicas estilizadas, que contienen únicamente “los aspectos perceptivos más relevantes del patrón entonativo” (Hidalgo y Cabedo, 2012: 61). Las nuevas tecnologías permiten, asimismo, escuchar muestras sintetizadas, en las que únicamente se conserva la melodía del enunciado y que ciertos autores consideran de gran utilidad en este primer contacto con la lengua.

#### 3.4.2. Fase de reproducción

El aprendizaje de la pronunciación debe pasar por la importante “fase de imitación o reproducción de modelos proporcionados por el profesor” (Gil Fernández, 2007: 412). Es necesario que en este tipo de actividades se trabaje tanto los significados lingüísticos como los paralingüísticos o pragmáticos de la entonación.

En Cortés Moreno (2001, 2002) encontramos la descripción de dos tipos de ejercicios que permiten incidir en este proceso mecánico para la adquisición de hábitos fónicos. Por un lado, los d) ejercicios de repetición (“escucha y repite”), en los que el alumno debe reproducir una frase escuchada previamente. Para Cortés Moreno (2001, 2002) este tipo de actividades es útil como instrumento de evaluación que permite valorar el grado de sensibilización del alumno a los elementos suprasegmentales. Sin embargo, señala como desventaja que la sistematicidad del proceso obliga al alumno a operar en la memoria a corto plazo y no garantiza que realice la transferencia del elemento estudiado en una producción oral libre.

Por otro lado, tenemos los e) ejercicios de práctica sistemática (o *drill*), en los que el alumno escucha una frase para a continuación reproducirla o contestarla transformando parcialmente el modelo original dado. Hay que tener en cuenta que, si bien estos ejercicios buscan la “interiorización hasta un nivel inconsciente de los aspectos fónicos practicados” (Cortés Moreno 2001: 135), no se basan en un aprendizaje significativo de la lengua y sus logros pueden ser ciertamente escasos (Selinker, 1972) si no se combinan, según nuestro criterio, con otra tipología de actividades o se relaciona con otros elementos morfosintácticos o léxicos de la lengua.

#### 3.4.3. Fase de producción libre

Gil Fernández (2007), apostando por un enfoque integrado de la entonación, señala que no es necesario diseñar actividades de producción libre específicas para practicar o consolidar los aspectos trabajados anteriormente en la entonación. En cualquier actividad en la que se produzca un intercambio comunicativo entre alumnos, se pueden



trabajar diferentes elementos (gramaticales, sintácticos, léxicos y, también, entonativos) tratados previamente. En nuestro análisis, hemos tenido en cuenta aquellos f) ejercicios de producción libre que incorporan una mención expresa a la entonación en su guía didáctica o en el planteamiento del enunciado.

#### 3.4.4. Tipología de actividades para el análisis

En la tabla 1, presentamos una clasificación de los ejercicios que tendremos en cuenta en nuestro análisis. Esta clasificación surge fundamentalmente de los estudios de Cortés Moreno (2001, 2002), Hidalgo y Cabedo (2012) y Gil Fernández (2007), como se ha descrito anteriormente:

Fase de sensibilización	a) Ejercicios de identificación
	b) Ejercicios de discriminación
	c) Ejercicios de observación
Fase de reproducción	d) Ejercicios de repetición
	e) Ejercicios de práctica sistemática
Fase de producción libre	f) Ejercicios de producción libre

Tabla 1: Clasificación de ejercicios que tendremos en cuenta en el análisis

### 3.5. Propuestas didácticas existentes

Son diversos los materiales (manuales de formación para profesorado, artículos en revistas, memorias de máster) en los que se proponen una serie de actividades para trabajar los distintos significados que aporta la entonación. Podemos destacar, por su relevancia y por su actualidad, los manuales para profesores: Gil Fernández (2007), Hidalgo y Cabedo (2012) y Lahoz (2012), en los que se incluyen actividades para los diversos niveles de aprendizaje.

Gil Fernández (2007) apuesta por una metodología global o integrada de la entonación. Para ello, incide especialmente en las actividades de sensibilización para los niveles iniciales de aprendizaje, basados en la percepción, el reconocimiento y la identificación de los patrones entonativos. La mayoría de las actividades son fácilmente adaptables para aprovechar los materiales sonoros que nos puedan proporcionar los diferentes manuales de español, aunque el objetivo principal de estos materiales no sea el estudio de la entonación.

La obra de Hidalgo y Cabedo (2012) está centrada exclusivamente en la enseñanza de la entonación en el aula de ELE. En esta monografía se aborda el proceso desde un punto de vista teórico con la intención de orientar al profesor interesado. Al final del libro se proporcionan una serie de ejercicios para trabajar la entonación de una manera directa en las clases, siguiendo los preceptos establecidos por el PCIC.

Para Lahoz (2012), la enseñanza de la prosodia es un trabajo continuado que debe estar presente desde el primer contacto de los alumnos con la lengua. Para garantizar que los alumnos presten atención a la prosodia conviene enseñarla aislada de los segmentos (información léxica), simulando de alguna manera el proceso que sigue un niño al adquirir su lengua materna. Por ello, se proponen actividades en las que se trabaja con la voz sintetizada del alumno al mismo tiempo que se puede observar la curva estilizada resultante (con la ayuda de programas informáticos como *Praat*).

En nuestra opinión, lo más interesante de estas obras es que hacen propuestas didácticas que tratan de evitar la monotonía a la que estábamos acostumbrados en la tipología de actividades (Cortés Moreno, 2001 y 2002; Carbó et alii, 2003) e incorporan nuevos planteamientos teóricos que aportan mayor claridad a la hora de entender la didáctica de la entonación dentro del enfoque comunicativo.

#### **4. OBJETIVOS**

Como hemos señalado en la introducción, en este trabajo analizaremos una serie de manuales de nivel A1 para observar el tratamiento que se hace de la entonación y valorar si se han incorporado ciertos planteamientos recientes en el ámbito de la didáctica de la entonación que garanticen un aprendizaje significativo de este fenómeno de la lengua. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Observar el papel de la entonación en los contenidos/competencias y en la (auto)evaluación de los manuales para valorar si existe cierta descompensación en el tratamiento de la entonación con respecto a otros aspectos de la lengua.
2. Comprobar si se emplea un único enfoque metodológico (directo, indirecto o integrado) y si se hace uso de terminología específica.
3. Analizar la importancia de los elementos suprasegmentales de la lengua: si aparecen en los manuales antes que los elementos segmentales y/o si se trabajan desligados de su contenido léxico (Lahoz 2012: 112).
4. Examinar si el trabajo sobre la entonación es recurrente de modo que la tipología de actividades permite una adquisición progresiva de las diferentes funciones de la entonación.
5. Verificar si se sigue una progresión que vaya de la sensibilización (basada fundamentalmente en la percepción de patrones entonativos) a la producción (Gil Fernández, 2007).
6. Valorar si en las actividades se contempla el componente lúdico, como un elemento que favorece la relajación del alumno.
7. Observar si se hacen alusiones a la L1 del estudiante para mejorar la comprensión de ciertos aspectos relacionados con la entonación.

## 5. METODOLOGÍA

A continuación se describe la metodología de análisis que hemos tenido en cuenta. En primer lugar, se detallan los criterios que hemos seguido para la selección de los cinco manuales (apartado 5.1). En segundo lugar, se hace una descripción general del corpus de análisis (apartado 5.2) que nos ayudará en la discusión de los datos. Por último, se comentan en profundidad los motivos que nos han llevado a considerar las diferentes preguntas de nuestro análisis (apartado 5.3).

Es necesario precisar que, en el análisis, hemos tenido en cuenta todos los materiales que ofrece el manual. Así pues, los ejemplos que se recogen en los apartados 5.3 y 6.2 fueron tomados tanto de las actividades que se incluyen en el libro del alumno o en el libro de ejercicios, como de las instrucciones que se ofrecen en la guía de explotación didáctica.

### 5.1. Criterios de selección de manuales

A la hora de escoger los manuales para el análisis se han tenido en cuenta diferentes criterios:

- a) *Nivel*: hemos buscado manuales de nivel básico (A1 del MCER), dado que hemos considerado interesante analizar cuál es la base que se aporta en los primeros niveles del aprendizaje.
- b) *Materiales*: hemos entendido el término “manual” en su sentido amplio como el “juego completo de materiales que, publicados en uno o varios soportes físicos (impreso, sonoro, informático, visual, audiovisual...), forman un conjunto didáctico que se comercializa como un único paquete” (Martín Peris, 1996: 8).
- c) *Fecha*: los manuales analizados fueron publicados o reeditados a partir de 2011, para garantizar la actualidad de los planteamientos didácticos empleados.
- d) *Editoriales*: hemos incorporado manuales publicados por cinco editoriales diferentes para abarcar, así, metodologías diversas.
- e) *Alusiones a la entonación*: se han descartado ciertas obras que no incorporaban ninguna referencia a la prosodia.

## **5.2. Descripción general del corpus de análisis**

Finalmente, siguiendo los criterios descritos previamente, hemos seleccionado para nuestro análisis los siguientes manuales:

- a) *ELE Actual A1. Curso de español para extranjeros*
- b) *Embarque 1*
- c) *Gente hoy 1*
- d) *Nuevo Avance. Básico*
- e) *Nuevo Prisma 1*

A continuación, llevamos a cabo, en forma de tabla, una descripción tanto interna como externa de cada uno de ellos para dar cuenta de ciertos aspectos generales que serán necesarios en la valoración de los resultados del análisis.

Descripción externa	
<b>Título:</b> <i>Ele Actual A1. Curso de español para extranjeros</i> <sup>5</sup>	
<b>Autor(es):</b> Borobio, Virgilio	
<b>Nivel:</b> A1	
<b>Editorial:</b> Ediciones SM	
<b>Fecha de edición:</b> 2011	
<b>Edición revisada y actualizada:</b> Sí	
<b>Material</b>	<b>Impreso:</b> Está constituido por un libro del alumno, un cuaderno de ejercicios y una guía del profesor.
	<b>Sonoro:</b> Contiene 2 CD en el libro del alumno y 1 CD en el cuaderno de ejercicios.
	<b>Visual:</b> No tiene.
	<b>Multimedia:</b> El profesor puede descargar el libro del alumno en formato multimedia ( <a href="http://www.eleactual.com/index.php/eledigital">www.eleactual.com/index.php/eledigital</a> ) para facilitar su uso en el aula. Esta herramienta ofrece, además, actividades interactivas y la guía del profesor en formato pdf.
Descripción interna	
<b>Enfoque metodológico general:</b> Sigue un enfoque comunicativo nociofuncional, en el que las actividades siguen una progresión que va “de la más guiada a la más libre”.	
<b>Destinatarios:</b> Estudiantes adolescentes y adultos en contextos de inmersión y no-inmersión lingüística.	
<b>Organización interna:</b> Está formado por catorce unidades didácticas y tres unidades de repaso (cada cuatro o cinco lecciones). En cada unidad del libro del alumno, se incorpora una breve sección denominada <i>Fonética</i> , en donde se trabajan los elementos fónicos de la lengua. En el cuaderno de ejercicios, se incorporan diversas actividades que amplían los contenidos del libro del alumno. La guía didáctica para el profesor describe pormenorizadamente la acción metodológica para cada una de las actividades propuestas.	

Tabla 2: Ficha de descripción general de *Ele actual A1. Curso de español para extranjeros*

<sup>5</sup> En lo sucesivo *ELE Actual*.

Descripción externa	
<b>Título:</b> <i>Embarque 1</i> <sup>6</sup>	
<b>Autor(es):</b> Alonso Cuenca, Montserrat y Rocío Prieto Prieto	
<b>Nivel:</b> 1 (A1 según el MCER)	
<b>Editorial:</b> Edelsa	
<b>Fecha de edición:</b> 2012	
<b>Edición actualizada y revisada:</b> Sí	
<b>Material</b>	<b>Impreso:</b> Está constituido por un Libro del alumno, un Libro de ejercicios y un Libro del profesor.
	<b>Sonoro:</b> Dispone de pistas de audio, descargables en la web de la editorial, para la explotación del libro del alumno (31 audiciones) y del libro de ejercicios (44 audiciones).
	<b>Audiovisual:</b> La versión digitalizada del libro del alumno incorpora vídeos para el alumno.
	<b>Multimedia:</b> Por un lado, dispone de una versión digitalizada del libro del alumno, en el que se han añadido enlaces a audios, a webs y a pósters de vocabulario. Por otro lado, en la web de la editorial, se incluye material de apoyo con actividades interactivas de comunicación, gramática y léxico para los alumnos, así como una sección de blogs relacionados con cada módulo del manual.
Descripción interna	
<b>Enfoque metodológico general:</b> Está basado en el enfoque por competencias (pragmática, lingüística y sociolingüística) orientado a la acción.	
<b>Destinatarios:</b> Adultos	
<b>Organización interna:</b> Está constituido en ocho módulos de dos lecciones cada uno (un total de 16 lecciones). En cada módulo, se clasifican los objetivos, los contenidos en relación a cada competencia. En el libro de ejercicios, al final de cada módulo, aparece un apartado específico para trabajar la Fonética y la Ortografía. El libro del profesor propone únicamente las claves de solución de los ejercicios del manual, pero no hay indicaciones sobre la metodología de aplicación.	

Tabla 3: Ficha de descripción general del manual *Embarque 1*

<sup>6</sup> En lo sucesivo *Embarque*.

Descripción externa	
<b>Título:</b> <i>Gente hoy 1</i> <sup>7</sup>	
<b>Autor(es):</b> Martín Peris, Ernesto y Neus Sans	
<b>Nivel:</b> A1-A2	
<b>Editorial:</b> Difusión	
<b>Fecha de edición:</b> 2013	
<b>Edición revisada y actualizada:</b> Sí	
<b>Material</b>	<b>Impreso:</b> Está formado por un libro del alumno, un libro de trabajo y un libro del profesor.
	<b>Sonoro:</b> Contiene un CD en el libro del alumno y otro en el libro de trabajo.
	<b>Visual:</b> Se proporciona para cada unidad un vídeo con actividades para su explotación (en la web de la editorial).
	<b>Multimedia:</b> En la web de la editorial hay un espacio moodle destinado al profesor del manual. En este entorno, se proporcionan vídeos, las soluciones de los ejercicios, los audios y sus transcripciones. También hay un foro de intercambio de impresiones para los docentes.
Descripción interna	
<b>Enfoque metodológico general:</b> Enfoque comunicativo basado en la enseñanza mediante tareas.	
<b>Destinatarios:</b> Adultos	
<b>Organización interna:</b> Este manual se ofrece para trabajar los contenidos propios de los niveles A1 y A2. Dado que no hay una división clara de las unidades que se dedican a los contenidos del nivel A1, hemos decidido incorporar las doce unidades didácticas en que se estructura la obra. En el libro del alumno, se incluye una unidad 0 pensada para ser desarrollada en la primera clase. Al final de cada unidad del libro de trabajo, se incorpora una ficha de autoevaluación y un diario personal para que el alumno pueda realizar un seguimiento de su progresión. En el libro del profesor, se dan las pautas para la explotación didáctica de los materiales del manual, con recomendaciones específicas para antes y después de cada actividad propuesta. No hemos encontrado ningún apartado específico para trabajar los contenidos fonéticos.	

Tabla 4: Ficha de descripción general del manual *Gente hoy 1*

<sup>7</sup> En lo sucesivo *Gente*.



Descripción externa	
<b>Título:</b> <i>Nuevo Avance. Básico</i> <sup>8</sup>	
<b>Autor(es):</b> Moreno, Concha; Moreno, Victoria y Piedad Zurita	
<b>Nivel:</b> A1-A2	
<b>Editorial:</b> SGEL	
<b>Fecha de edición:</b> 2013	
<b>Edición revisada y actualizada:</b> Sí	
<b>Material</b>	<b>Impreso:</b> Está formado por un libro del alumno, un cuaderno de ejercicios y una guía de explotación didáctica para el profesor.
	<b>Sonoro:</b> Contiene 1 CD en el libro del alumno y 1 CD en el cuaderno de ejercicios.
	<b>Visual:</b> No tiene
	<b>Multimedia:</b> El manual dispone de una versión digital para facilitar su empleo en las clases (“pizarra digital”). Además, la editorial cuenta con un espacio virtual en su web, denominado Aula ELEtrónica, en el que ofrece material complementario y la guía para el profesor en formato pdf.
Descripción interna	
<b>Enfoque metodológico general:</b> Sigue un enfoque comunicativo.	
<b>Destinatarios:</b> Jóvenes y adultos que estudien español en contextos de inmersión o no.	
<b>Organización interna:</b> Hemos manejado la edición <i>Nuevo Avance. Básico</i> que incorpora los niveles A1 y A2. Sin embargo, solamente hemos analizado las nueve primeras unidades (además de una unidad preliminar destinada a la primera aula), que pertenecen al nivel A1. No hay ningún apartado específico para tratar la entonación ni en el libro del alumno ni en el cuaderno de ejercicios. La guía para el profesor proporciona sugerencias generales para la explotación didáctica del manual, sin centrarse en las distintas actividades de cada unidad.	

Tabla 5: Ficha de descripción general de *Nuevo Avance 1*

<sup>8</sup> En lo sucesivo *Avance*

Descripción externa	
<b>Título:</b> <i>Nuevo Prisma 1<sup>o</sup></i>	
<b>Autor(es):</b> Equipo nuevo Prisma	
<b>Nivel:</b> A1	
<b>Editorial:</b> Edinumen	
<b>Fecha de edición:</b> 2012	
<b>Edición revisada y actualizada:</b> Sí	
<b>Material</b>	<b>Impreso:</b> Está constituido por un libro del alumno, un libro de ejercicios y un libro del profesor.
	<b>Sonoro:</b> Contiene 2 CD en el libro del alumno y 1 CD en el libro de ejercicios.
	<b>Visual:</b> No tiene
	<b>Multimedia:</b> El manual dispone de una extensión digital en la que se incorporan actividades interactivas para el alumno. Para el profesor se ofrecen diferentes recursos como fichas para la explotación de las audiciones del libro. También hay disponible una Guía Maestra Digital, que es una versión interactiva del manual pensado para ser usado por el profesor en clase.
Descripción interna	
<b>Enfoque metodológico general:</b> Sigue un enfoque comunicativo, orientado a la acción.	
<b>Destinatarios:</b> Adultos	
<b>Organización interna:</b> El manual consta de diez unidades didácticas, que se articulan para trabajar los diferentes contenidos (funcionales, gramaticales, culturales, etc.). No hay ningún apartado específico para tratar la entonación, aunque esta aparece reflejada en el índice de contenidos. Al final de cada unidad del libro del alumno, se incluye una ficha de autoevaluación. En el libro de ejercicios se incorporan diferentes actividades que complementan la actuación del libro del alumno. En el libro del profesor, se incorporan recomendaciones concretas de explotación didáctica de las actividades del manual, así como las claves de los ejercicios.	

Tabla 6: Ficha de descripción general del manual *Nuevo Prisma*

<sup>9</sup> En lo sucesivo *Prisma*.

### 5.3. Preguntas de análisis

Hemos elaborado para nuestro análisis una ficha de observación, en la que se incluyen once cuestiones diferentes. Para la formulación de estas preguntas, hemos tenido en cuenta tanto el marco teórico (apartado 2) como el estado de la cuestión (apartado 3) de este trabajo. A continuación, describiremos los diferentes criterios que nos han llevado a formular cada una de las preguntas.

#### 1. *¿Aparece la entonación en la descripción de los contenidos o las competencias?*

Los manuales analizados siguen diferentes metodologías generales a la hora de orientar la enseñanza de la lengua: enfoque por tareas, enfoque por competencias, enfoque centrado en la acción... (ver tablas del apartado 5.2); por lo que unas obras se estructuran a partir de las competencias (es el caso de *Embarque*) y otras, a partir de los contenidos (como, por ejemplo, *Avance*). Por este motivo, hemos tenido que precisar estos dos términos (competencias y contenidos) en la formulación de esta pregunta de análisis para observar si hay alusiones expresas a la entonación.

#### 2. *¿Se incluye la entonación en la (auto)evaluación?*

La (auto)evaluación permite que el alumno pueda valorar su progresión en el aprendizaje de la lengua meta, dado que le permitirá mejorar en aquellos aspectos que presentan mayor complejidad para él. En este sentido, la entonación debería estar muy presente en la (auto)evaluación que incorporan ciertos manuales para garantizar la adquisición de un componente que, como hemos dicho, presenta ciertas dificultades de aprendizaje para los adultos.

#### 3. *¿Se trabajan los elementos suprasegmentales antes que los segmentales?*

Santamaría (2007) enumera una serie de recomendaciones para abordar la enseñanza de la entonación en las clases de ELE (apartado 3.3), que hemos tenido en cuenta en la formulación de las preguntas 3, 4, 5, 6, 7 y 8 de nuestra ficha de análisis (apartado 6.1).

Lahoz (2012: 112) opina que, en el aprendizaje que un adulto realiza de la lengua meta, se debe reproducir el proceso natural que siguen los niños con su lengua materna. De esta manera, considera que no solo conviene enseñar la prosodia antes de los segmentos, sino que se debería realizar sin su apoyo (ver apartado 3.3), lo que permitiría imitar el proceso natural en que la información acústica llega al feto en el útero materno.

4. *¿Se sigue una progresión que vaya de la percepción (sensibilización) a la producción?*

Diversos especialistas insisten en la necesidad de considerar una fase previa en la didáctica de la entonación basada en la educación de la percepción. Gil Fernández (2007) opina que esta primera etapa debe conseguir sensibilizar al alumno en la riqueza de significados que proporciona la entonación, lo que le permitirá adquirir una mejor comprensión oral de la lengua meta. Asimismo, esta fase de sensibilización ayuda a que el alumno pueda autoevaluarse y perfeccionar sus futuras producciones en español.

5. *¿La entonación aparece de una manera recurrente en el manual?*

Los rasgos prosódicos son los primeros que un niño adquiere de su lengua materna, pero también son los últimos que un adulto pierde cuando aprende una lengua extranjera (Lahoz, 2012: 111). Por lo tanto, el trabajo que se haga de la prosodia debe ser continuado en las clases de L2/LE. De esta manera, entenderemos que los manuales integran la entonación recurrentemente cuando la mayoría de las unidades propuestas ofrecen actividades que permitan el estudio de la entonación. Para valorar este aspecto, hemos calculado el tanto por ciento de unidades del manual que incorporan al menos una actividad dedicada a la entonación. En este porcentaje, no se ha tenido en cuenta el número de actividades sino el número de unidades.

6. *¿Se le presentan al alumno los conceptos: inflexión tonal, grupo fónico, unidad melódica, patrón melódico o curva melódica?*

Según señala Santamaría (2007: 1245):

(...) de la misma manera que [los estudiantes] saben a qué nos referimos cuando hablamos de un adjetivo, un imperfecto o un modo subjuntivo, en nuestras clases de prosodia [acento, ritmo y entonación] será indispensable que sepan lo que es una sílaba tónica / átona, una palabra fónica, un grupo fónico, un enlace, una sinalefa y una inflexión tonal (suspendida, ascendente y descendente).

Pensamos que es difícil establecer cuáles deberían ser los conceptos básicos para manejar en las clases de ELE. Aun así, hemos querido establecer una lista limitada de elementos a partir de las consideraciones de los especialistas, sin pretender ser demasiado exhaustivos en ello. Tampoco creemos que los elementos que recogemos deban ser los únicos que tener en cuenta en la didáctica de la entonación, sino que hemos procurado que los términos fuesen útiles para el fin de nuestro análisis.

Santamaría (2007: 1245) señala dos conceptos que él considera básicos en la enseñanza de la entonación y que hemos incluido en nuestro análisis: a) inflexión tonal (apartado 2.1) y b) grupo fónico (apartado 2.2.2). Por otro lado, hemos considerado, también, los términos c) unidad melódica (apartado 2.2.2), d) patrón melódico (apartado 2.2.1) y e) curva melódica (apartado 2.1) a los que se refieren varios autores, como Gil Fernández (2007).

7. *¿Se incluyen actividades que tienen en cuenta la L1 de los alumnos?*

Los adultos tienden a establecer una equiparación entre las unidades fónicas que aprenden y las que presentan su lengua materna (Lahoz, 2012), por lo que establecer una comparación entre la entonación del español y la de la L1 de los alumnos permite detectar previamente las dificultades y los errores de los aprendientes. En manuales pensados para ser trabajados en clases de alumnos multilingües se puede considerar este componente de varias maneras, como por ejemplo introducir actividades que invitan a la reflexión y a la comparación de lenguas.

8. *¿Se incluyen actividades que prestan atención al componente lúdico?*

Es habitual que los aprendientes presenten cierta resistencia inicial a la hora de “imitar inflexiones de entonación a las que no están acostumbrados [...]. El pudor de desnudarse de los hábitos de la lengua extranjera tiene en la entonación su más fuerte reducto” (Navarro Tomás, 1991: 8-9). No obstante, las actividades didácticas que presentan un componente lúdico facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que permiten que el alumno pueda desinhibirse, perder el miedo a hablar y no estar tan pendiente del error o del ridículo.

En esta línea, Santamaría (2007: 1245) alude a la necesidad de diseñar actividades relacionadas con el juego para trabajar la entonación en las clases de ELE. Pero, ¿qué tipo de actividades debemos considerar lúdicas? En relación a las actividades didácticas centradas en la gramática y el léxico, Nevado Fuentes (2008: 9) afirma que “los juegos que podemos utilizar podemos dividirlos en varios grupos: juegos de mesa, concursos de televisión, juegos tradicionales o juegos creados por el profesor”. Así, tras la realización de un preanálisis de los manuales, hemos decidido considerar lúdicas aquellas actividades que incorporan juegos tradicionales (trabalenguas, refranes o adivinanzas). También consideraremos en este apartado aquellas actividades que estén

pensadas para realizar en pequeños grupos o en gran grupo y que incorporen unas reglas de juego previamente especificadas (juegos grupales).

9. *¿Se incluyen actividades que siguen un enfoque directo, indirecto o integrado?*

Para esta cuestión, nos hemos basado en los enfoques metodológicos señalados por Hidalgo y Cabedo (2012: 55) para la enseñanza de la entonación en las clases de L2/LE. En el apartado 3.2 de este trabajo, se describen los criterios que nos han llevado a considerar estos tres enfoques a la hora de clasificar las actividades de los manuales, que hemos resumido en la tabla 7.

Enfoque directo	Las actividades tienen como principal objetivo trabajar la entonación.
Enfoque indirecto	Las actividades no tienen como principal objetivo la entonación, pero el alumno debe prestar atención a esta de un modo indirecto.
Enfoque integrado	La entonación no se trabaja ni directa ni indirectamente, sino de una manera integrada con otros aspectos de la lengua.

Tabla 7: Enfoques metodológicos en la didáctica de la entonación

Hemos incluido dentro del enfoque directo aquellas actividades que tenían un único objetivo didáctico: incidir en algún aspecto relacionado con la entonación. Asimismo, esta finalidad debía estar mostrada expresamente: en el enunciado de la actividad, en el desarrollo propuesto en la guía para el profesor, o bien en el apartado en el que se incorporaba la actividad. En el Ejemplo 1, mostramos una actividad que hemos clasificado dentro del grupo de actividades de método directo, en la que los alumnos deben percibir si una melodía dada se corresponde a una oración enunciativa o interrogativa.

**¿Eso es una pregunta?** LA 5

**A.** Lee los siguientes pares de frases, ¿tienen la misma entonación? Escucha y marca (✓) la que oyes.

<p>1. <input type="checkbox"/> a. Se llama Raquel. <input type="checkbox"/> b. ¿Se llama Raquel?</p> <p>2. <input type="checkbox"/> a. Es de Málaga. <input type="checkbox"/> b. ¿Es de Málaga?</p>	<p>3. <input type="checkbox"/> a. Tiene 18 años. <input type="checkbox"/> b. ¿Tiene 18 años?</p> <p>4. <input type="checkbox"/> a. Trabaja en un banco. <input type="checkbox"/> b. ¿Trabaja en un banco?</p>	<p>5. <input type="checkbox"/> a. Vive en la Plaza Mayor. <input type="checkbox"/> b. ¿Vive en la Plaza Mayor?</p> <p>6. <input type="checkbox"/> a. Son italianos. <input type="checkbox"/> b. ¿Son italianos?</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**B.** Escucha otra vez las frases. Intenta repetir la misma entonación.

**C.** Elige una de las frases y dísela a tu compañero. Él tiene que reconocer si es una pregunta o no.

Ejemplo 1: Libro de trabajo de *Gente* (p. 25)

Las actividades que hemos clasificado dentro de un enfoque indirecto están pensadas para trabajar algún aspecto relacionado con algún contenido gramatical o conversacional. Sin embargo, la mecánica de la actividad provoca que el alumno deba fijarse necesariamente en la entonación. En el ejemplo 2, mostramos una actividad en la que el alumno debe escribir la frase que oye. No obstante, antes de escribirla debe reproducirla mentalmente, lo que permite la memorización del exponente así como la interiorización indirecta de la melodía con la que se pronuncia. No se hace mención a la entonación ni en el planteamiento del ejercicio, ni en la guía didáctica destinada al profesor para permitir, tal vez, la libre interpretación del docente.

**DICTADO**

**10** Primero escucha cada frase y no escribas. Repite mentalmente lo que oigas. Luego, escríbelo.

7

1. (3 palabras) ¿Quién es este? .....
2. (4 palabras) .....
3. (3 palabras) .....
4. (4 palabras) .....
5. (6 palabras) .....
6. (4 palabras) .....

Ejemplo 2: Cuaderno de ejercicios de *ELE Actual* (p. 21)

Dentro de lo que hemos denominado enfoque integrado, hemos incluido aquellas actividades que prestan atención a la entonación, pero relacionada con otros elementos lingüísticos. La actividad del ejemplo 3 tiene como objetivo presentar los diferentes exponentes para expresar la negación en español. En un momento dado, el ejercicio fija la atención del alumno en la “intensidad de la entonación” para ayudar a la correcta interpretación de los exponentes.

**1.2.** Comparad las palabras o expresiones de negación que habéis subrayado y clasificadlas en el cuadro según corresponda.

**Expresar negación**

x Negación débil o neutra x	x Negación fuerte x	x Doble negación x
• Bueno, bueno, no...	• ¡[3] .....!	• [6] ..... + verbo + .....
• [1] ..... + información	• [4] <i>No quiero ni</i> + infinitivo	• [7] .....
• [2] ..... + información	• ¡[5] .....!	• [8] .....

**1.3.** Ahora, escuchad los diálogos otra vez, y comprobad vuestra clasificación.

Al escuchar, presta especial atención a la intensidad en la entonación de la negación, así puedes saber si la negación es débil, neutra o fuerte.

Ejemplo 3: Libro del alumno de *Prisma* (p. 102)

#### 10. *¿Qué tipología de ejercicios se utiliza?*

A partir de las consideraciones de diversos investigadores en la didáctica de la entonación (apartado 3.4), hemos podido establecer una tipología de ejercicios con los que hemos clasificado las actividades de los manuales (apartado 3.4.4).

Nos ha parecido importante mantener las tres fases propuestas por Gil Fernández (2007): de sensibilización (apartado 3.4.1), de reproducción (apartado 3.4.2) y de producción libre (apartado 3.4.3), dado que mantienen cierta coherencia con la necesidad de seguir una progresión que vaya desde la percepción a la producción progresiva de la entonación.

Dentro de la fase de sensibilización, se han incluido los: a) ejercicios de identificación y b) ejercicios de discriminación que menciona Cortés (2001, 2002), y los c) ejercicios de observación, a los que se alude en Hidalgo y Cabedo (2012). Para la fase de reproducción, se han considerado los d) ejercicios de repetición y e) ejercicios de práctica sistemática, referidos en Cortés (2001, 2002).

Para la última fase propuesta por Gil Fernández (2007), hemos tenido en cuenta los g) ejercicios de práctica libre (apartado 3.4.3). Es decir, ejercicios en los que se ofrece al alumno una mayor independencia a la hora de emplear estructuras que han sido presentadas y trabajadas previamente. Puesto que los ejercicios de práctica libre permiten atender diferentes aspectos de la lengua a la vez (gramaticales, léxicos, entonativos...), tendremos en cuenta este tipo de ejercicios en nuestro análisis cuando aparezca reflejado expresamente en el manual la posibilidad de incidir en la entonación.

#### 11. *¿Qué funciones de la entonación se trabajan?*

Siguiendo la descripción propuesta en el apartado 2.3, las funciones de la entonación que tendremos en cuenta en el análisis aparecen recogidas en la tabla 8.

Función gramatical	Función discursiva <sup>10</sup>	Función sociolingüística	Función expresiva o emotiva
--------------------	----------------------------------	--------------------------	-----------------------------

Tabla 8: Funciones que hemos considerado en el análisis

---

<sup>10</sup> Hemos adoptado el término general utilizado por Gil Fernández (2007: 366) para englobar las funciones: demarcativa, integradora, dialógica y focalizadora.



## **6. ANÁLISIS: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Presentamos a continuación la ficha de observación que hemos utilizado (apartado 6.1), en donde se recogen los datos finales de nuestro análisis, y discutimos después estos resultados en el apartado 6.2. En el anexo, se incluye un listado en el que se identifican todas las actividades que hemos tenido en cuenta en nuestro análisis.

### 6.1. Ficha de análisis

		<i>Embarque</i>	<i>ELE Actual</i>	<i>Gente</i>	<i>Avance</i>	<i>Prisma</i>
1. ¿Aparece la entonación en la descripción de...	...los contenidos?	-	Sí	Sí	No	Sí
	...las competencias?	No	-	-	-	-
2. ¿Se incluye la entonación en la (auto)evaluación?		-	-	Sí	Sí	No
3. ¿Se trabajan los elementos suprasegmentales antes que los segmentales?		No	Sí	No	No	No
	a. ¿En qué unidad se comienzan a trabajar los segmentos?	U1	U1	U1	U0	U2
	b. ¿En qué unidad se comienza a trabajar los suprasegmentos?	U4	U1	U1	U0	U5
4. ¿Se sigue una progresión que vaya de la percepción (sensibilización) de la producción?		No	No	No	No	No
5. ¿La entonación aparece de una manera recurrente en el manual?		No	Sí	No	Sí	No
	a. ¿Cuál es el porcentaje por unidad?	60% (5/8 <sup>11</sup> )	100% (14/14)	30% (4/12)	80% (8/10)	20% (2/10)
6. ¿Se le presentan al alumno los conceptos:	... inflexión tonal?	No	No	No	No	No
	... grupo fónico?	No	No	No	No	No
	... unidad melódica?	No	No	No	No	No
	... patrón melódico?	No	No	No	No	Sí
	... curva melódica?	No	No	No	No	Sí
7. ¿Se incluyen actividades que tienen en cuenta la L1 de los alumnos?		No	No	No	Sí	Sí

<sup>11</sup> En este caso, se han tenido en cuenta los módulos del manual y no las lecciones.

			<i>Embarque</i>	<i>ELE Actual</i>	<i>Gente</i>	<i>Avance</i>	<i>Prisma</i>
8. ¿Se incluyen actividades que prestan atención al componente lúdico?			Sí	Sí	No	Sí	Sí
9. ¿Se incluyen actividades que siguen un enfoque...		...directo?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
		...indirecto?	Sí	Sí	No	Sí	No
		...integrado?	No	No	Sí	No	Sí
10. ¿Qué tipología de ejercicios se utiliza?	Sensibilización	a) Ejercicios de observación	-	x	x	-	x
		b) Ejercicios de identificación	x	x	x	-	x
		c) Ejercicios de discriminación	-	-	-	-	-
	Reproducción	d) Ejercicios de repetición	x	x	x	x	x
		e) Ejercicios de práctica sistemática	-	-	-	-	-
	Producción libre	f) Ejercicios de producción libre	-	x	x	-	-
11. ¿Qué funciones se trabajan?		a) Gramatical	x	x	x	x	x
		b) Discursiva	x	x	x	x	-
		c) Sociolingüística	-	-	x	-	x
		d) Expresiva o emotiva	-	-	x	x	x

## 6.2. Datos de análisis y discusión

A continuación, se describirán los resultados obtenidos, siguiendo la metodología propuesta en el apartado 5. Para ello, partiremos de cada una de las once preguntas que se han formulado en la ficha de observación.

### 1. ¿Aparece la entonación en la descripción de los contenidos o las competencias?

Hemos encontrado alusiones a la entonación en tres de los manuales analizados (*ELE Actual*, *Prisma* y *Gente*). Así, por un lado, *ELE Actual* incluye un apartado “Fonética” en el índice de contenidos del libro del alumno, en donde incluye la pronunciación de los segmentos, el acento y la entonación. Sin embargo, como observamos en la Tabla 9, las referencias a los contenidos relacionados con la entonación son bastante genéricas y poco variadas en las cuatro unidades en las que aparecen.

Unidad 3	“Entonación en preguntas y respuestas”
Unidad 5	“Entonación en preguntas y respuestas”
Unidad 13	“Entonación”
Unidad 14	“Entonación de frases afirmativas e interrogativas”

Tabla 9: Referencias en el índice del libro del alumno de *ELE Actual* (pp. 6-9)

Por otro lado, también se incluye un apartado “Fonética” (a veces “Ortografía/Fonética”) en el libro del alumno de *Prisma*, en el que encontramos referencias a la entonación (tabla 10).

Unidad 5	“La entonación interrogativa y enunciativa”
Unidad 10	“Variedades del español”

Tabla 10: Referencias en el índice del libro del alumno de *Prisma* (pp. 5 y 7)

Por último, en *Gente* se alude a la entonación únicamente en las dos primeras unidades del libro del trabajo (tabla 11), en donde se incorporan actividades en las que se trabaja la entonación desde un enfoque directo. Sin embargo, no se hace referencia en las unidades 4 o 12, a pesar de que se incorporan actividades que inciden en la entonación.

Unidad 1	“Entonación afirmativa/interrogativa”
Unidad 2	“La entonación en las preguntas”

Tabla 11: Referencias en el índice del libro de trabajo de *Gente* (p. 6)

## 2. ¿Se incluye la entonación en la (auto)evaluación?

Tres de los manuales analizados incorporan (bien en el libro para el alumno, bien en la guía para el docente) una autoevaluación (*Prisma* y *Gente*) o a una evaluación (*Avance*) para finalizar cada unidad.

*Prisma* incluye un apartado denominado “¿Qué he aprendido?”, que se centra, fundamentalmente, en algún aspecto de tipo gramatical o léxico que haya resultado conflictivo en la unidad, pero en ningún momento se hace alusión específica a la entonación. Sin embargo, este apartado permite que el alumno pueda valorar el grado de dificultad de los contenidos presentados en la unidad, por lo que libremente podría hacer referencia (entre otras cosas) a la entonación.

En la “Autoevaluación” del libro de trabajo de *Gente*, se incorporan unos apartados fijos muy generales que son comunes para cada unidad. En este espacio, aunque no se hace mención directa a la entonación, sí que se incorpora un punto denominado “Fonética y pronunciación”, que permite que el alumno deba considerar, a grandes rasgos, su aprendizaje de los aspectos fónicos de la lengua. Sin embargo, creemos que la autovaloración de entonación del alumno solamente es posible si el profesor hace hincapié en este aspecto de una manera constante en las clases.

En *Avance*, se recomienda al profesor que, tras cada unidad, dedique parte de una sesión de clase a la lectura de las transcripciones de las audiciones de la unidad, con el objetivo de comprobar que la pronunciación y la entonación del estudiante no interfieren en la comprensión (ejemplo 4).

**AL TERMINAR LA UNIDAD**

Tendremos que comprobar si el alumno ha conseguido superar los objetivos iniciales y comprobar también:

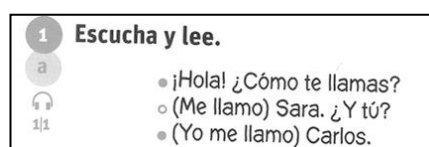
- Su pronunciación y entonación: Para ello escuchará dentro y fuera del aula todas las muestras orales que aparecen grabadas. Una vez acabada la unidad, se dedicará parte de una sesión a leer las transcripciones para comprobar si la pronunciación y la entonación del/de la estudiante han sido lo suficientemente claras como para no interferir en su comprensión.

Ejemplo 4: Guía para el profesor de *Avance* (p. 28)

## 3. ¿Se trabajan los elementos suprasegmentales antes que los segmentales?

Todos los manuales analizados presentan, en las dos primeras unidades, actividades que inciden en la percepción de los elementos segmentales. Generalmente, se le pide al alumno que preste atención a un segmento concreto en palabras aisladas de contexto y

sin tener en cuenta otros fenómenos fonéticos que puedan incidir en su percepción (fonética sintáctica, entonación, etc.). Con respecto a los elementos suprasegmentales no siempre aparecen en las primeras unidades. Así, en *Embarque* no son tratados hasta la cuarta lección y en *Prisma*, hasta la quinta unidad del manual. En el caso de *Gente* y *Avance*, se trabajan en la misma unidad en que se incide en los elementos segmentales, pero en actividades posteriores. Solamente en *ELE Actual* hemos considerado que se tratan los elementos suprasegmentales de la lengua antes que los segmentales con una actividad en la que el alumno debe escuchar y leer ciertos exponentes relacionados con las presentaciones y los saludos (ejemplo 5). Mediante la audición de los exponentes, el alumno presta atención a la entonación de un modo indirecto.



1 Escucha y lee.

a

1/1

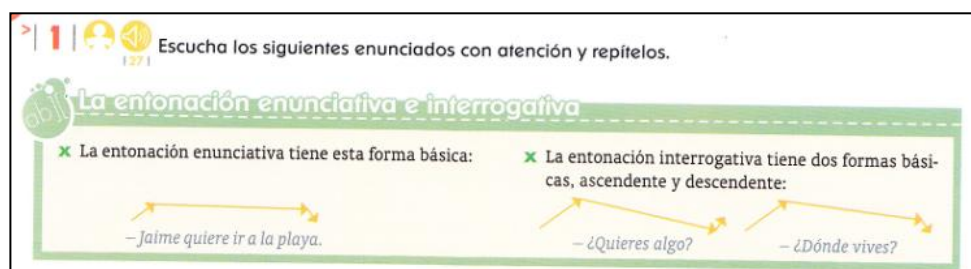
- ¡Hola! ¿Cómo te llamas?
- (Me llamo) Sara. ¿Y tú?
- (Yo me llamo) Carlos.

Ejemplo 5: Libro del alumno de *ELE Actual* (p. 10)

#### 4. ¿Se sigue una progresión que vaya de la sensibilización (percepción) a la producción?

Todos los manuales que hemos analizado comienzan a tratar la entonación con ejercicios de tipo “escucha y repite” (ver el libro del alumno de *Avance*, p. 16) o “escucha y lee” (ver el libro del alumno de *ELE Actual*, p. 10). Este tipo de ejercicios se englobaría dentro de una segunda fase del aprendizaje (apartado 3.4.2), basada en la imitación de modelos entonativos.

Después de estos ejercicios de producción, algunos manuales inciden en actividades de sensibilización, en las que el alumno debe prestar atención a la percepción de las variaciones tonales. Así, por ejemplo, la actividad propuesta en *Prisma* (ejemplo 6) está pensada para ser trabajada en tres etapas, según se nos indica en el libro del profesor (p. 53), en las que, como veremos, la sensibilización viene tras una fase de producción.



Escucha los siguientes enunciados con atención y repítelos.

### La entonación enunciativa e interrogativa

✘ La entonación enunciativa tiene esta forma básica:

– Jaime quiere ir a la playa.

✘ La entonación interrogativa tiene dos formas básicas, ascendente y descendente:

– ¿Quieres algo?

– ¿Dónde vives?

Ejemplo 6: Libro del alumno de *Prisma* (p. 55)

La actividad de la ejemplo 6 comienza con la producción repetitiva de una serie de oraciones enunciativas e interrogativas (ejercicio de repetición): los estudiantes deben imitar lo más fielmente posible el modelo que se les proporciona. A continuación, se proponen dos actividades vinculadas a la percepción y la sensibilización. En primer lugar, se lleva la atención de los alumnos hacia tres gráficos para que puedan observar los contornos melódicos más generales de las dos modalidades (ejercicio de observación). Por último, se pide a los alumnos que, a partir de una segunda audición, dibujen el contorno melódico correspondiente (ejercicio de identificación).

No obstante, el modelo auditivo que el alumno debe repetir no siempre se encuentra en las muestras grabadas del manual, sino que las puede ofrecer el propio profesor. En la actividad 5 del libro del alumno de *Gente* (p. 22), se propone una actividad de interacción oral, en la que no hay ninguna alusión expresa a la entonación. No obstante, en la guía de explotación didáctica (ejemplo 7), sin ofrecer indicaciones claras sobre la mecánica del ejercicio, se le recomienda al profesor que haga consciente al alumno de la distinción entre “esquemas entonativos” afirmativos e interrogativos en su producción.

a tener en cuenta	desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ La explotación de la ilustración es fundamental para contextualizar el uso del deíctico <i>esto</i> en el exponente <i>esto es Venezuela</i>.</li> <li>→ El modelo de diálogo proporciona, además de los contenidos lingüísticos que se trabajan en esta actividad (<i>yo creo que.../esto es.../esto es...</i>), esquemas conversacionales (<i>¿Perú? No, esto es...</i>) y entonativos (<i>¿Perú?/Perú</i>).</li> <li>→ Aunque en la columna central de recursos lingüísticos se muestran las formas flexivas de género y número del demostrativo, en esta actividad solo se usa la forma neutra como recurso para señalar e identificar un objeto.</li> </ul>	<p><b>A.</b> Proponga a cada pareja que sitúe en el mapa los ocho países de la lista. La actividad no finaliza hasta lo hayan conseguido. Si observa que una pareja duda o carece de información suficiente, puede proponerles que se unan a otra y trabajen en grupo.</p> <p>Realice la corrección pasando por los distintos grupos o parejas. Anímelos a expresar sus conclusiones: <b>Esto es Uruguay</b>, y sus dudas: <b>¿Esto es Uruguay?</b></p>

Ejemplo 7: Fragmentos del libro del profesor de *Gente* (p. 15)

A continuación, la guía para el docente señala la idoneidad de recurrir al cuaderno de ejercicios del manual (ejemplo 8), en donde encontramos, ahora sí, un ejercicio de sensibilización que permite al alumno identificar si una melodía dada se corresponde a una oración enunciativa o interrogativa.

**9** **¿Es una pregunta?** LA 5

Escucha las frases de estas dos listas. Si la frase es una pregunta, escribe los dos signos de interrogación (¿ ?), como en la primera. Si es una frase afirmativa, escribe punto final (.).

.¿. Esto es un libro ?.	.... Esto es una mesa ....	.... Esta es Shakira ....
.... Esto es un bolígrafo ....	.... Esto es Ecuador ....	.... Esta es Gloria Estefan ....
.... Esto es una clase ....	.... Esto es Cuba ....	.... Este es Salvador Allende ....
.... Esto es una pizarra ....	.... Este es el Carlos Gardel ....	.... Esta es Frida Kahlo ....
.... Esto es una silla ....	.... Este es Picasso ....	.... Este es Juan Diego Flórez ....

Ejemplo 8: Cuaderno de ejercicios de *Gente* (p. 10)

5. ¿La entonación aparece de una manera recurrente en el manual?


Siguiendo datos cuantitativos (ver anexo), hemos considerado solamente que dos manuales incorporaban recurrentemente la entonación en sus unidades, dado que se trabaja en más de un 80% de las unidades: *ELE Actual* y *Avance* (tabla 12).

Manual	Nº unidades/ total de unidades	Porcentaje
<i>Embarque</i>	5/8	60%
<i>ELE Actual</i>	14/14	100%
<i>Gente</i>	4/12	30%
<i>Avance</i>	8/10	80%
<i>Prisma</i>	2/10	20%

Tabla 12: Datos extraídos de la ficha de análisis (apartado 5.5)

En *ELE Actual*, hemos incluido en el cómputo de este apartado las numerosas actividades que siguen el modelo propuesto en la ejemplo 9. En este ejercicio, basado en la lectura de diálogos, no se alude en ningún momento a la entonación ni en el libro del alumno ni en la guía docente. Sin embargo, los alumnos deben imitar lo más fielmente posible el modelo de audición escuchado, por lo que necesariamente deben fijarse en la entonación de los enunciados.

**2 Escucha y lee.**

 133

<b>1</b>	<b>2</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Buenos días, señora López. ¿Qué tal está?</li><li>○ Muy bien, gracias. ¿Y usted?</li><li>● Bien también. Mire, le presento a la señorita Molina, la nueva secretaria. La señora López.</li><li>○ Encantada.</li><li>■ Mucho gusto.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● ¡Hola, Isabel! ¿Qué tal estás?</li><li>○ Bien. ¿Y tú?</li><li>● Muy bien.</li><li>○ Mira, este es Alberto, un amigo mío. Y esta es Ana, una compañera de trabajo.</li><li>● ¡Hola! ¿Qué tal?</li><li>■ ¡Hola!</li></ul>

Ejemplo 9: Libro del alumno de *ELE Actual* (p. 38)

Con respecto a *Avance*, hemos tenido en cuenta en nuestro análisis buena parte de las actividades que incorporaban frases<sup>12</sup> bajo un epígrafe; “escucha y repite” o “escucha y lee”. Esta elección viene respaldada porque en los “principios generales y metodología” del manual (ver guía para el profesor, p. 10) hay alusiones directas para que el docente aproveche las audiciones e incida en la entonación (ejemplo 10).

<sup>12</sup> No se han tenido en cuenta actividades semejantes basadas en palabras aisladas y fuera de contexto.



El procedimiento que proponemos es el siguiente:

- Leer las instrucciones de la audición y aclarar las posibles dudas que surjan.
  - Volver a escuchar la audición y resolver la tarea.
  - Escucharla una o dos veces más y terminar de resolver la tarea.
  - Ir a la transcripción, corregir y leer el texto en voz alta, cuidando, como hemos señalado, la acentuación y la entonación.
  - Si se quiere, volver a ella cuando el alumno haya avanzado con otra tarea. Ello le permitirá, además, comprobar el progreso que ha realizado, lo que le ayudará a sentirse más seguro y a aumentar la confianza en sí mismo y con ello su motivación para seguir aprendiendo.
- ◀ Queremos insistir, como hemos escrito anteriormente, en la acentuación y en la entonación, que nos parecen esenciales, ya que se trata de elementos pertinentes por encima de lo que entendemos por acento, sin que ello signifique que debemos descuidar esta cuestión. Pensemos en la diferencia que existe, por poner tan solo unos ejemplos, entre *hablo* y *habló*, *hable* y *hablé*. O entre *Es verdad*, *¿Es verdad?* y *¡Es verdad!*

Ejemplo 10: Guía didáctica para el profesor de *Avance*, p. 10

6. *¿Se utiliza en el manual los conceptos: inflexión tonal, grupo fónico, unidad melódica, patrón melódico o curva melódica?*

Solamente en *Prisma* se hace mención directa a terminología específica en el estudio de la entonación. En este manual, se propone un ejercicio que tiene como objetivo elaborar un listado con las principales diferencias entre las variedades del español de España y de Latinoamérica. Para su ejecución, se indican una serie de puntos en los que se puede centrar el alumno, entre los que se encuentra la entonación: “si la curva melódica es más o menos acentuada (exagerada)” (libro del alumno de *Prisma*, p. 107).

Como complemento a esta actividad, se propone la lectura del texto número 25, que los alumnos pueden encontrar en la web de la editorial. Este texto utiliza el término “patrón entonativo” para definir la modalidad exclamativa: “las oraciones de modalidad exclamativa, que contienen siempre mucha información relacionada con el estado de ánimo del hablante, son las que presentan patrones entonativos más diferenciados en los países hispanohablantes” ([www.edinumen.es/eleteca](http://www.edinumen.es/eleteca)).

7. *¿Se incluyen actividades que tienen en cuenta la L1 de los alumnos?*

Los manuales analizados están destinados a un público heterogéneo con lenguas maternas muy diversas, por lo que las referencias a la L1 del alumno son escasas y casi siempre asociadas a la adquisición del léxico. En la guía de explotación didáctica de *Avance*, por ejemplo, se pide al profesor que reflexione sobre la “proximidad” entre la lengua de origen y la lengua meta del grupo: “no es lo mismo tener un grupo homogéneo de una lengua de origen latino (italiano, portugués) que tener un grupo compuesto por estudiantes cuya lengua materna está alejada del español” (p. 15). Es por

eso que, para la explotación de una de las actividades de comprensión oral de este manual<sup>13</sup>, se advierte al profesor que debe poner la audición el número de veces que considere necesario, en función “de la lengua materna del/de la estudiante” (p. 19).

No obstante, en *Prisma* hemos encontrado una actividad en la que se pide al alumno que compare la entonación del español con la de su propia lengua. En esta actividad (libro del alumno de *Prisma*, pp. 101-102), el estudiante debe clasificar una serie de expresiones entre a) negación débil o neutra, b) negación fuerte y c) doble negación. A continuación, se fija la atención del alumno en la “intensidad de la entonación” en cada exponente, dado que permite deducir el “estado de ánimo de los interlocutores y en qué se basan sus afirmaciones” (libro del profesor de *Prisma*, p. 102). En la última etapa de este ejercicio, se pide que los alumnos comparen los tipos de entonación para expresar negación en sus lenguas maternas (ejemplo 11 y ejemplo 12).

<p><b>1.4.</b> Poned en común todas vuestras respuestas y comparad los tipos de negación que se dan en español con los de vuestra lengua. ¿Qué diferencias hay? Luego escribe en este cuadro las conclusiones.</p>	
En español	En tu lengua
Negación débil o neutra →	<input type="text"/>
Negación fuerte →	<input type="text"/>
Doble negación →	<input type="text"/>

Ejemplo 11: Libro del alumno de *Prisma* (p. 102)

**1.4.** Indique a los alumnos que hagan una reflexión sobre las formas de expresión de la negación en su propia lengua y expliquen los tipos de entonación y su significado, en el caso de que existan. Si se encuentra ante una clase multicultural, proponga que se dividan por nacionalidades y que hagan una reflexión grupal.

Ejemplo 12: Libro del profesor de *Prisma* (p. 102)

#### 8. ¿Se incluyen actividades que prestan atención al componente lúdico?

En la mayoría de los manuales analizados, las actividades que prestan atención a la pronunciación de los segmentos fónicos (por ejemplo, la pronunciación de las vibrantes) se reducen a la práctica sistemática del sonido en palabras aisladas de contexto. Sin embargo, ciertos manuales incorporan juegos tradicionales (trabalenguas, refranes, etc.) que permiten trabajar la dicción del segmento sin desvincularlo de los elementos suprasegmentales de la lengua como el acento o la entonación. El uso de

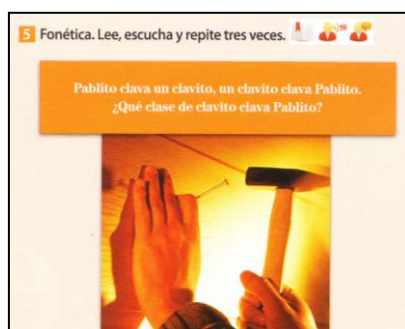
<sup>13</sup> Este manual advertía de la idoneidad de trabajar las audiciones del manual en varias fases. En la última fase, el profesor puede llevar la atención del alumno sobre la entonación (Ejemplo 10).

trabalenguas<sup>14</sup> lo hemos encontrado en *Embarque* (ejemplo 13), en *Avance* (Ejemplo 14) y en *ELE Actual* (ejemplo 15).

Lee estos trabalenguas.

1. Nadie silba como Silvia silba y si alguien silba como Silvia silba fue que Silvia le enseñó a silbar.	2. Pedro Pérez Pereira pobre pintor portugués pinta preciosos paisajes para poder pasear por París.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ejemplo 13: Libro de ejercicios de *Embarque* (p. 25)



Ejemplo 14: Libro del alumno de *Avance* (p. 95)



Ejemplo 15: Libro del alumno de *ELE Actual* (p. 43)

Por otro lado, en *Prisma* (ejemplo 16), hemos encontrado una actividad que, en su enunciado, muestra su intención lúdica: “vamos a jugar a los disparates”. Es una actividad que incide en la producción sistemática de oraciones interrogativas y enunciativas, mediante la lectura de frases sin sentido.

2.1. Vamos a jugar a los disparates. Escribe una pregunta con *¿por qué?* en un papel y su respuesta con *porque* en otro diferente. Después dale el papel de la pregunta a tu compañero de la izquierda y recibe el de tu compañero de la derecha. Lee en voz alta su pregunta y contéstala con tu respuesta.

Ejemplo 16: Libro del alumno de *Prisma* (p. 55)

### 9. ¿Se incluyen actividades que siguen un enfoque directo, indirecto o integrado?

Como vemos en la tabla 13, la mayoría de los manuales combinan diferentes enfoques didácticos para estudiar la entonación del español.

	directo	indirecto	integrado
<i>Embarque</i>	x	x	-
<i>ELE Actual</i>	x	x	-
<i>Gente</i>	x	-	x
<i>Avance</i>	x	x	-
<i>Prisma</i>	x	-	x

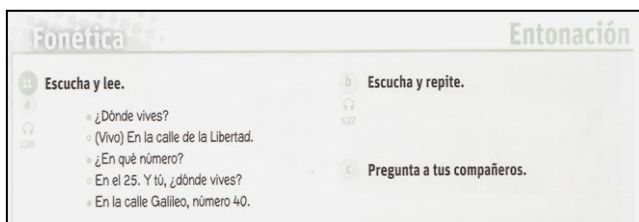
Tabla 13: Datos extraídos de la ficha de análisis (apartado 6.1)

<sup>14</sup> No tenemos ninguna referencia en la guía del profesor de cómo deben ser explotadas estas actividades que trabajan con trabalenguas, por lo que la incidencia en la entonación depende de que el profesor esté sensibilizado en la didáctica de este aspecto.

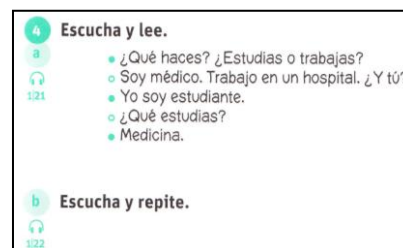
La clasificación de las actividades en función del enfoque metodológico no siempre ha sido una tarea fácil. Por ello, comentaremos a continuación ciertos casos que han resultado conflictivos.

Hacíamos referencia anteriormente a ciertas actividades que están basadas en la lectura de trabalenguas (ejemplo 13, ejemplo 14, ejemplo 15), cuyo principal objetivo es practicar la pronunciación de un segmento fónico conflictivo en español. Sin embargo, la pronunciación del sonido no se ejercita en palabras aisladas, sino que se tiene en cuenta su ubicación en una secuencia discursiva. Por lo tanto, hemos clasificado estas actividades dentro de un enfoque indirecto, dado que se incide colateralmente en aspectos relacionados con la función discursiva de la entonación.

En ocasiones, una misma mecánica de ejercicios puede utilizarse bajo enfoques diferentes. Por ejemplo, en *ELE Actual* son habituales los ejercicios de repetición, en los que la intención de incidir directamente en la entonación no siempre se especifica expresamente (en el enunciado, en un apartado específico o en la guía docente). Así, la actividad de la ejemplo 17 sigue un enfoque directo, puesto que su ubicación en un apartado específico provoca que la atención del alumno se centre en la entonación. No obstante, en la actividad de la ejemplo 18, se sigue un enfoque indirecto, dado que la práctica de la prosodia no se muestra explícitamente.



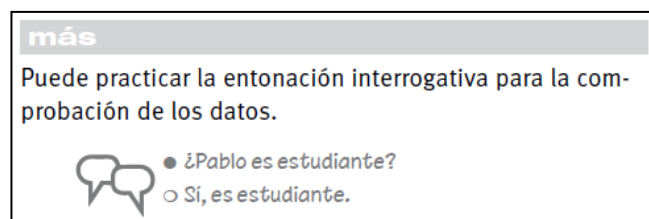
Ejemplo 17: Enfoque directo en el Libro del alumno  
*ELE Actual* (p. 31).



Ejemplo 18: Enfoque indirecto en el  
Libro del alumno *ELE Actual* (p. 31).

Por otro lado, en *Gente*, se propone para la corrección de ciertas actividades incidir en aspectos relacionados con la entonación. Así, por ejemplo, en el libro del alumno (p. 29) se ofrece una actividad en la que los estudiantes deben llenar una tabla con información personal de varios personajes, para lo cual deben interactuar oralmente en parejas. Para la corrección de este ejercicio, el libro del profesor propone practicar la entonación interrogativa para recuperar un aspecto tratado en la unidad anterior (ejemplo 19). Sin embargo, por lo escueto de la instrucción, no tenemos claro cómo se debe realizar la corrección (¿se debe practicar la percepción o la producción de la

entonación? ¿El profesor debe hacer explícita su intención de practicar este aspecto suprasegmental de la lengua?). En nuestro análisis, hemos entendido que se pide al profesor que realice la corrección del ejercicio mediante preguntas (que él mismo realiza) para que un alumno o todo el grupo responda. De esta manera, integra el estudio de la entonación con el resto de elementos que se trabajan en la actividad, como una fase más de aprovechamiento de la actividad (un enfoque integrado).



Ejemplo 19: Fragmento del libro del profesor de *Gente*, p. 21

#### 10. ¿Qué tipología de ejercicios se utiliza?

Como se recoge en la Tabla 14, en la recogida de datos de nuestro análisis, hemos considerado tres fases en una aproximación didáctica a la entonación: sensibilización, producción y práctica libre<sup>15</sup> (epígrafe 3.4).

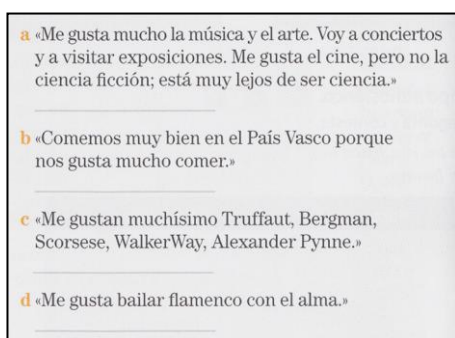
		<i>Embarque</i>	<i>ELE Actual</i>	<i>Gente</i>	<i>Avance</i>	<i>Prisma</i>
sensibilización	a) Ejercicios de observación	-	x	x	-	x
	b) Ejercicios de identificación	x	x	x	-	x
	c) Ejercicios de discriminación	-	-	-	-	-
producción	d) Ejercicios de repetición	x	x	x	x	x
	e) Ej. de práctica sistemática	-	-	-	-	-
práctica libre	f) Ejercicios de práctica libre	-	x	x	-	-

Tabla 14: Datos extraídos de la ficha de análisis (apartado 6.1)

Para sensibilizar al alumno hacia las variaciones tonales, los manuales analizados emplean exclusivamente ejercicios de identificación y de observación. Para el período

<sup>15</sup> Sin embargo, como se ha comentado anteriormente en este epígrafe, esta distinción por fases no se mostraba claramente en los manuales analizados. En la mayoría de los casos, los ejercicios de sensibilización no tenían por qué aparecer al comienzo del manual, ni estaban pensados para seguir una progresión que fuese de la sensibilización a la producción.

de reproducción, el 100% de los manuales utilizan ejercicios de repetición, en los que se pide la producción de frases descontextualizadas. Sin embargo, hemos encontrado también algún ejemplo en que se practican enunciados completos. Para la actividad de la ejemplo 20, se propone al alumno imitar el modelo de audición que acaban de escuchar de unos enunciados que se transcriben. En el libro del profesor (p. 22) nos dice expresamente que “debe recomendarse que se dé la entonación adecuada”. No obstante, las audiciones utilizadas no son muestras espontáneas y siguen un modelo más próximo al de locutor de radio-televisión que al de un usuario habitual de la lengua.



Ejemplo 20: Fragmento del libro del alumno de *Avance* (p. 69)

En relación a la última fase de aprendizaje, solamente dos manuales incorporan ejercicios de producción libre en los que se hace mención expresa (bien al profesor bien al alumno) de la intención de practicar la entonación.

### 11. ¿Qué funciones de la entonación se trabajan?

Como podemos observar en la tabla 15, las actividades analizadas inciden frecuentemente en la función gramatical y discursiva de la entonación.

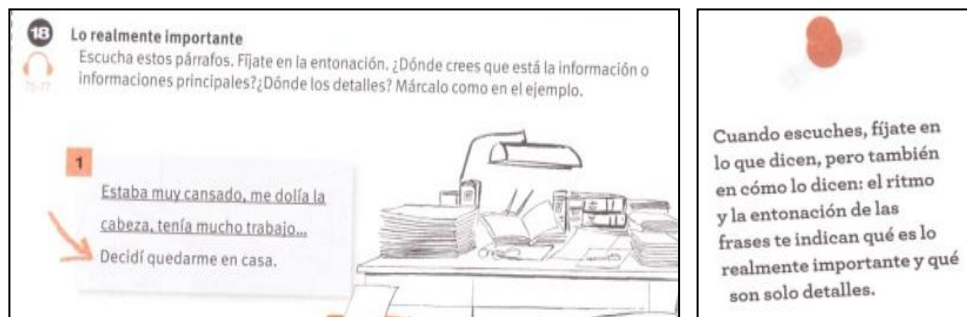
	Gramatical	Discursiva	Sociolingüística	Expresiva
<i>Embarque</i>	x	x	-	-
<i>ELE Actual</i>	x	x	-	-
<i>Gente</i>	x	x	x	x
<i>Avance</i>	x	x	-	x
<i>Prisma</i>	x	-	x	x

Tabla 15: Datos extraídos de la ficha de análisis (apartado 6.1)

La función gramatical es tratada en el 100% de los manuales. Este tipo de actividades inciden básicamente en tres aspectos: a) en la distinción entre las modalidades afirmativa e interrogativa (ver, por ejemplo, los libros de trabajo de *Embarque*, p. 17; *ELE Actual*, p. 17; *Gente*, p. 10 o *Prisma*, p. 31); b) en la modulación de diferentes

tipos de interrogativas (ver, por ejemplo, el libro del alumno de *Avance*, p. 16); c) en la modulación de oraciones afirmativas neutras (libro del alumno de *Avance*, p. 17 o 69).


La función discursiva también se trabaja en la mayor parte de los manuales, pero desde diferentes perspectivas. En la última unidad de *Gente* (ejemplo 21), se propone una actividad para distinguir la entonación que se aplica a la información que es ya conocida por el oyente (tema) y la entonación de la información nueva o desconocida para el interlocutor (rema). Nos parece una muy buena actividad de sensibilización para el alumno, pero difícil de realizar para ciertos alumnos poco sensibles a las variaciones tonales, dado que en el manual no se ha prestado mucha atención a este aspecto previamente.




Ejemplo 21: Fragmentos del ejercicio 18 del libro de trabajo de *Gente* (p. 126)

En los manuales *Embarque*, *ELE Actual* y *Avance*, la función discursiva se trabaja indirectamente a partir de las actividades basadas en la recitación de trabalenguas. Como hemos dicho, este tipo de actividades no trabajan las palabras de manera aislada, sino que las transforman en enunciados plenos de significado (función integradora de la entonación). Además, para una correcta ejecución del trabalenguas, el alumno debe segmentar correctamente las distintas unidades fónicas del discurso (función demarcativa).

Con respecto a la función sociolingüística, *Gente* y *Prisma* incluyen actividades en las que el alumno debe comparar distintas variedades lingüísticas del español de España y de Latinoamérica. La ejecución de ambas actividades es muy semejante: los alumnos, en primer lugar, deben prestar atención a los distintos acentos de varias personas y, a continuación, deben comentar las principales diferencias que observan. Mientras que en *Prisma* se hace referencia expresa a la entonación (ejemplo 22) como uno de los elementos que permite distinguir las variedades lingüísticas, en *Gente* no se hace alusión a ningún elemento concreto (libro de trabajo, p. 27).

> | 3 |  ¿Podrías identificar de dónde son las personas que habéis escuchado anteriormente? ¿Qué os lleva a esa conclusión?


> | 4 |  Volved a escuchar la audición y, en grupos, haced un listado de las principales diferencias que habéis observado entre los distintos hablantes de español. Tened en cuenta los siguientes puntos:


- a La pronunciación: reconocimiento del seseo.
- b El vocabulario: palabras que os llamen la atención.
- c Entonación: si la curva melódica es más o menos acentuada (exagerada) que en la variedad de España.

Ejemplo 22: Libro del alumno de *Prisma* (p. 107)

Por último, también hemos encontrado diversas actividades que trabajan la función expresiva. En *Prisma*, se atiende a los diferentes significados que aporta la entonación a la hora de expresar la negación en español (ejemplo 23). Una serie de audiciones previas llevan al estudiante a hacer una clasificación entre a) negación débil o neutra, b) negación fuerte y c) doble negación. A continuación, se realiza un ejercicio de audición para fijar la atención del alumno en la “intensidad de la entonación”. En el libro del profesor (p. 102), se hace hincapié en la importancia de la entonación para expresar estados de ánimo:

(...) la entonación en un diálogo aporta al oyente mucha información sobre el mensaje y el estado de ánimo del interlocutor (está contento, enfadado, triste, si el mensaje es irónico, etc.). (...) Comente con ellos qué pueden deducir del estado de ánimo de los interlocutores y en qué basan sus afirmaciones.

| 1.3. |  Ahora, escuchad los diálogos otra vez, y comprobad vuestra clasificación.




Al escuchar, presta especial atención a la intensidad en la entonación de la negación, así puedes saber si la negación es débil, neutra o fuerte.

Ejemplo 23: Libro del alumno de *Prisma* (p. 102)

En *Avance*, se proponen una serie de actividades para expresar énfasis. En el libro del alumno, se pide que se escuchen diferentes frases exclamativas construidas con “¡qué!” y “¡cuánto!” (ejemplo 24). En el libro de ejercicios, se incide en la práctica de la entonación de frases exclamativas (ejemplo 25).



**7** Expresar énfasis.  <sup>56</sup>

¡Qué!

¡Qué + sustantivo! ¡*Qué fresas más ricas!*


¡Qué + adjetivo! ¡*Qué guapa es tu hija!*

¡Qué + adverbio! ● *Vivo a 63 kilómetros de mi trabajo.*


▼ ¡*Qué lejos!*

Ejemplo 24: Fragmento del ej. 7 del LA de *Avance* (p. 81)

**Actividad 6**

**A** Escribe según el ejemplo. 

- 1 Hace mucho frío: *¡Qué frío!*
- 2 Las manzanas están muy ricas: \_\_\_\_\_
- 3 El novio de tu amiga es muy simpático: \_\_\_\_\_
- 4 Tu compañera de clase estudia mucho: \_\_\_\_\_
- 5 Hay mucho ruido en tu barrio: \_\_\_\_\_
- 6 La casa está muy ordenada: \_\_\_\_\_
- 7 Alberto lee muchos libros: \_\_\_\_\_
- 8 Susana se levanta a las seis de la mañana: \_\_\_\_\_
- 9 En la pescadería hay unas anchoas muy buenas: \_\_\_\_\_
- 10 En la nevera hay quince yogures: \_\_\_\_\_

**B** Ahora, en parejas, practica la entonación de las frases exclamativas anteriores. 

Ejemplo 25: CE de *Avance* (p. 55)

En *Gente*, se hace una referencia mínima a la función expresiva de la entonación en la explotación didáctica del vídeo introductorio de la unidad 4. Para resolver una de las preguntas de comprensión del vídeo<sup>16</sup>, el alumno debe valerse del significado expresivo que le ofrece la entonación y, así, se indica en el libro del profesor (p. 48).

---

<sup>16</sup> La ficha de trabajo de este vídeo se puede descargar en la web de la editorial.

## 7. CONCLUSIONES

Después de haber analizado el papel de la entonación en diferentes manuales de ELE, teniendo en cuenta las cuestiones teóricas más recientes, pretendemos ahora retomar los objetivos que nos planteábamos en el apartado 4 para tratar de sintetizar algunas de las reflexiones que se han tratado en este trabajo.

La presencia de la entonación en la mayoría de los manuales sigue siendo escasa. En buena parte de las obras analizadas (*Embarque, Gente, Prisma*), las actividades que inciden en la entonación no dejan de tener un papel anecdótico o representativo, y no mantienen la suficiente continuidad para adquirir apropiadamente este aspecto paralingüístico. En aquellas obras en que aparece recurrentemente (*ELE Actual, Avance*), hayamos una misma tipología de ejercicios (“escucha y repite”, fundamentalmente), lo que provoca cierta monotonía en su metodología. Este tipo de ejercicios piden al alumno que imite lo más fielmente posible un modelo dado, operando en su inconsciente, pero no se da un verdadero aprendizaje significativo. Faltaría, en nuestra opinión, una verdadera reflexión hacia los cambios melódicos y su implicación en el significado, lo que permitiría una verdadera sensibilización hacia las características de la entonación (un aspecto de especial importancia en estos primeros momentos de aprendizaje).

La entonación pocas veces se tiene en cuenta en los planteamientos teóricos del manual, por ejemplo, las referencias expresas en el índice de contenidos o de competencias o no se incluyen o son minoritarias con respecto a otros elementos de la lengua. Asimismo, a pesar de que la entonación es uno de los aspectos más difíciles de adquirir como L2, raramente se recoge dentro de la (auto)evaluación de ciertos manuales; y, cuando aparece, las alusiones son muy genéricas y no permiten una verdadera reflexión hacia los elementos suprasegmentales de la lengua. El empleo de conceptos terminológicos específicos de la entonación es muy escaso, pero consideramos que es coherente con los planteamientos del manual, dado que tampoco son habituales las referencias a terminología propia de otros ámbitos como la gramática o el léxico.

A la hora de abordar la entonación, los manuales combinan diferentes enfoques metodológicos: directo, indirecto e integrado. Sin embargo, la tipología de actividades es poco variada, lo que no permite un aprendizaje progresivo de las características

propias de la entonación del español. Por otro lado, son infrecuentes las actividades que introducen algún componente lúdico en su metodología. Este aspecto, como se ha dicho, contribuiría a la desinhibición del alumno y favorecería la adquisición de las variaciones tonales propias de la L2. Tampoco son habituales, las actividades en que se compara la lengua meta y la L1 del estudiante, según planteaba Santamaría Busto (2007). Si bien ya habíamos comentado la dificultad de tener en cuenta este aspecto en manuales pensados para grupos multilingües, consideramos que incluir alguna actividad que invite a la comparación de lenguas puede contribuir a la reflexión consciente del alumno de su proceso en la adquisición de la entonación meta.

La disposición de las actividades en los manuales no sigue, generalmente, el planteamiento didáctico propuesto por Gil Fernández (2007), basado en una progresión que vaya de la sensibilización a la producción. Los ejercicios que inciden en la percepción de patrones entonativos son realmente escasos y no tienen por qué corresponderse al primer acercamiento del manual a la entonación. La mayoría de los manuales comienzan a tratar la prosodia de la lengua con ejercicios de repetición, sin tener en cuenta el período de sensibilización. Además, buena parte de los manuales incorpora modelos auditivos poco representativos del uso habitual de la lengua. La entonación de las muestras de sonido de los manuales está más próxima a la producción propia de un locutor de radio-televisión, que a la intervención de un usuario de la lengua en un contexto natural y espontáneo.

Asimismo, en esta fase de sensibilización, los elementos suprasegmentales de la lengua se trabajan generalmente separados de los elementos segmentales y *a posteriori*. En ningún caso hemos encontrado ejemplos que traten la entonación desligada de su contenido léxico, como por ejemplo con muestras sintetizadas, tal y como nos proponía Lahoz (2012: 112).

Podemos considerar que hay cierta variación a la hora de abordar las funciones de la entonación. El estudio de la función gramatical es la más habitual en la mayor parte de los manuales de nivel básico, concretamente se incide en la identificación y realización de las modalidades enunciativa e interrogativas, siguiendo los preceptos del PCIC. Con respecto a la función discursiva, por un lado, encontramos una actividad que se centra en la identificación de los patrones entonativos que se aplican a la información conocida y no conocida en un discurso (foco informativo). Por otro lado, las actividades basadas

en trabalenguas trabajan indirectamente la segmentación del discurso en unidades fónicas para poder emitir enunciados plenos de significado. La función sociolingüística es tratada en dos manuales que inciden en la reflexión de las características distintivas de diferentes variedades diatópicas del español. También hemos encontrado actividades en que se hace referencia al estado de ánimo del hablante (función expresiva), concretamente ejemplos de estructuras enfáticas que aportan diferentes significados emotivos (enfado, sorpresa, etc.).

Finalmente, consideramos que, en términos generales, los manuales han incorporado algunos de los planteamientos más recientes en el ámbito de la didáctica de la entonación. Sin embargo, este avance sigue sin garantizar un verdadero aprendizaje significativo, por lo que es necesario seguir trabajando para aportar soluciones que permitan una mejor adquisición de este fenómeno de la lengua. En nuestra opinión, es importante que los manuales de español general ofrezcan, para un nivel A1, un trabajo continuado de la entonación, con actividades centradas especialmente en la percepción de las variaciones tonales y su implicación en el significado de los enunciados. Se debe exponer al alumno a diferentes muestras orales, que sean fieles a la comunicación real, dado que los fenómenos suprasegmentales de la lengua son especialmente sensibles a las variaciones contextuales. Este período previo de sensibilización debe seguir una intención didáctica clara con actividades variadas en las que se combinen diferentes enfoques y mecánicas metodológicas. Con respecto a la fase de reproducción, los ejercicios de repetición (los más empleados en los manuales) son útiles para interiorizar un determinado contorno melódico, pero creemos que pueden resultar monótonos si se abusa de ellos, así como ineficaces si no van acompañados de una finalidad didáctica específica.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- CANTERO SERENA, F. J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- CARBÓ, C.; LLISTERRI, J.; MACHUCA, M. J.; MOTA, C. de la; RIERA, M. y A. RÍOS (2003): “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”, en *Estudios de lingüística de la universidad de Alicante*, 17, pp. 161-180. En la red: [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Carbo\\_et\\_al\\_ELUA03.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf) [Consulta: 11/01/2014].
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Madrid: Anaya. En la red: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta: 08/03/2014].
- CORTÉS MORENO, M. (2001): “El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera. Una revisión de materiales didácticos”, en *Lenguaje y textos*, 17, pp. 127-144.
- CORTÉS MORENO, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- CRUTTENDEN, A. (1986): *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARRIDO ALMIÑANA, J. M. (2001): “La estructura de las curvas melódicas del español: propuesta de modelización”, en *Lingüística Española Actual*, 23, 2, pp. 173-209.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (ed.) (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- HIDALGO, A. (2000): “Las funciones de la entonación”, en BRIZ, A. et alii (eds.): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, pp. 265-284. En la red: [www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/1999%20COMO%20SE%20COMENTA%20UN%20TEXTO%20COLOQUIAL.pdf](http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/1999%20COMO%20SE%20COMENTA%20UN%20TEXTO%20COLOQUIAL.pdf) [Consulta: 26/05/2014].

- HIDALGO, A. y A. CABEDO (2012): *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. En la red: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [Consulta: 08/03/2014].
- KENWORTHY, J. (1992): *Teaching English Pronunciation*. Londres: Longman.
- LADD, D. R. (1996): *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAHOZ, J. M. (2007). “La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: Cómo, cuándo y por qué”, en BALMASEDA, E. (ed.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: ASELE- Universidad de La Rioja. Volumen 2, pp. 705-20. En la red: [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469982](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469982) [Consulta: 08/02/2014].
- LAHOZ, J. M. (2012): “La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo”, en GIL FERNÁNDEZ, J. (ed.): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid: Edinumen, pp. 93-132.
- LLISTERRI, J. (2003): “La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua”, en REYZÁBAL, M. V. (dir.): *Perpectivas teórica y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562.
- LLISTERRI, J. (2012): “Hablando de pronunciación con Joaquim Llisterri”, podcast nº 60 de LdeLengua. En la red: <http://eledelengua.com/ldelengua60-hablando-de-pronunciacion-con-joaquim-llisterri/> [Consulta: 08/03/2014].
- MARTÍN PERIS, E. (1996): *Las Actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de E/LE*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MELLADO PRADO, A. (2005): “La necesidad de un enfoque multimodal (vocal-verbal-gestual) y cultural para la didáctica de la pronunciación del ELE”, en Actas del I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro, Toledo.

- NAVARRO TOMÁS, T. (1991): *Manual de entonación española*. Madrid: CSIC. [1ª edición: 1944]
- NESPOR, M. e I. VOGEL (1986): *Prosodic Phonology*, Foris, Dordrecht. Trad. cast. de A. Ardid: *La prosodia*, Visor, Madrid, 1994.
- NEVADO FUENTES, CH. (2008): “El componente lúdico en las clases de ELE”, en marcoELE, nº7. En la red: <http://marcoele.com/el-componente-ludico-en-las-clases-de-ele/> [Consulta: 26/05/2014].
- POCH OLIVÉ, D. (2004): “Los contenidos fonético-fonológicos”, en SÁNCHEZ, J. y I. SANTOS (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- PRIETO, P. (2002): *Entonaciò. Models, teoria, mètodes*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- PRIETO, P. (2003): “Teorías lingüísticas de la entonación” en PRIETO, P. (coord.): *Teorías de la entonación*, Barcelona: Ariel, pp. 13-33.
- QUILIS, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- QUILIS, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Gredos, Madrid.
- ROACH, P. (1983): *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2007): “Enseñar prosodia en el aula: Reflexiones y propuestas”, en Balmaseda, E. (ed.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Universidad de La Rioja. En la red: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470213> [Consulta: 08/03/2014].
- SELINKER, L. (1972): “Interlanguage”, en HULST, H. y N. SMITH (eds.): *The Structure of Phonological Representations*. Dordrecht: Foris. Parte I, pp. 337-384.
- SOSA, J. M. (1999): *La entonación del español*. Madrid: Cátedra.
- WICHMANN, A. (2000): *Intonation in text and Discourse*. Gran Bretaña: Pearson Education.

**ANEXO: Relación de actividades que inciden en la entonación<sup>17</sup>**

Manual	Libro del alumno	Libro de ejercicios	Unidad
<i>Embarque</i>	-	p. 17 (1 y 2)	2
	-	p. 25 (7)	3
	-	p. 33 (5)	4
	-	p. 49 (8)	6
	-	p. 64 (7)	8
<i>ELE Actual</i>	p. 10 (1)	-	1
	p. 12 (8 y 9)	-	
	p. 21 (9, 11 y 12)	-	2
	-	p. 9 (7)	
	p. 29 (4)	-	3
	p. 31 (11)	-	
	p. 32 (15)	-	
	p. 38 (2)	-	4
	p. 43 (13)	-	
	-	p. 17 (6)	
	p. 50 (6 y 7)	-	5
	-	p. 21 (9 y 10)	
	p. 67 (12)	-	6
	-	p. 24 (6)	
	-	p. 27 (6)	7
	-	p. 31 (9)	8
	-	p. 34 (7)	9
	-	p. 37 (5)	10
	p. 121 (3)	-	11
	-	p. 41 (6 y 7)	
	-	p. 44 (7)	
	p. 141 (4 y 5)	-	13
	-	p. 47 (6)	
	p. 144 (12)	-	
p. 154 (13)	-	14	
<i>Gente</i>	p. 22 (5)	-	1
	-	p. 10 (9)	
	p. 27 (14)	-	
	p. 29 (1)	-	2
	-	p. 25 (20)	
	p. 48 (vídeo)	-	4
-	p. 126 (18)	12	

<sup>17</sup> En esta tabla, se indica en el número de página y el de actividad (segunda y tercera columnas), así como la ubicación del ejercicio en la unidad del manual (cuarta columna).



<i>Avance</i>	p. 16 (5)	-	0
	-	p. 7 (8)	
	p. 17 (1)	-	1
	p. 20 (7)	-	
	p. 22 (7)	-	
	p. 28 (4)	-	2
	-	p. 25 (10)	3
	p. 40 (8)	-	repaso
	p. 45 (9)	-	4
	p. 68 (9)	-	repaso
	p. 69 (1)	-	7
	p. 72 (6)	-	
	p. 80 (6)	-	8
	p. 81 (7)	-	
	-	p. 55 (6)	
	p. 89 (6)	-	9
	p. 95 (5)	-	repaso
<i>Prisma</i>	p. 55 (1 y 2)	-	5
	-	p. 31 (10)	
	p. 102 (1.3 y 1.4)	-	10
	-	p. 59 (5)	
	-	p. 60 (7)	
p. 107 (3 y 4)	-		

Tabla 16: Relación de actividades que hemos tenido en cuenta en nuestro análisis.