

# OBSERVACIONES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ENTONACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE E/LE: ASPECTOS METODOLÓGICOS<sup>1</sup>

ANTONIO HIDALGO NAVARRO  
ADRIÁN CABEDO NEBOT  
GRUPO VAL.ES.CO. FONOCORTESÍA  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)  
[antonio.hidalgo@uv.es](mailto:antonio.hidalgo@uv.es)  
[adrian.cabedo@uv.es](mailto:adrian.cabedo@uv.es)

**Resumen:** Cuando hablamos insertamos nuestras palabras en una cadena hablada en la que estas son acentuadas de acuerdo con ciertos requisitos, se establecen relaciones entre los sonidos limítrofes y estos se entonan de forma diversa según la situación y la intención comunicativa; la prosodia es, pues, la responsable última de que los alumnos de E/LE lleguen a alcanzar una pronunciación nativa. Así pues, en el ámbito de la enseñanza de E/LE resulta evidente que un buen manejo de los recursos entonativos da la medida de un buen usuario de E/LE: la pronunciación es el soporte a través del cual se percibe la lengua oral y la entonación constituye el andamiaje del edificio fónico de la lengua. Uno de los principales problemas a que se enfrenta el docente de E/LE es, precisamente, la escasa disposición de herramientas didácticas y metodológicas para abordar su tarea. A este problema dedicamos el presente estudio.

**Palabras clave:** entonación. Prosodia. Enseñanza del español. Didáctica de la lengua. Actividades para la enseñanza del español como LE.

**Abstract:** When we speak we insert our spoken words in a string in which these are marked in accordance with certain requirements, establishing sound relations between the boundary and these are sung in different ways depending on the situation and the communicative intention. The prosody is thus the ultimately responsible for students from Spanish/Foreign Language (S/FL) will finally reach a native pronunciation. So, in the field of education of S/FL is clear that a good intonation resource management is a measure of a good user of S/FL: the pronunciation is the support through which spoken language is perceived and intonation is the scaffolding of the building phonics of the language. One of the main problems facing the teaching of S/FL is precisely the unwillingness of teaching tools and methodologies to address their task. In this problem we dedicate this study.

**Keywords:** Intonation. Prosody. Spanish teaching. Language teaching. Activities for teaching Spanish as a Foreign Language.

**Résumé:** Quand nous parlons nous insérons nos paroles dans une chaîne dans laquelle ceux-ci sont marqués conformément à certaines exigences, en établissant des relations entre la limite et ce sont chantés en différentes manières en fonction de la situation et l'intention de communication. La prosodie est donc la responsable en dernier ressort pour les étudiants de

---

1 El presente trabajo ha sido posible gracias a la subvención concedida por el MICINN de España, destinada al proyecto *Fonocortesía: el componente fónico en la expresión de cortesía y descortesía verbales en español coloquial*, con referencia: FF12009-07034 (subprograma F.I.L.O.).

l'Espagnol/Langue Étrangère (E/LE) d'arriver enfin à une prononciation native. Ainsi, dans le domaine de l'éducation E/LE est clair que la gestion de bons ressources d'intonation est une mesure de bon utilisateur de E/LE: la prononciation est le support par lequel la langue parlée est perçue et l'intonation est l'échafaudage de la construction phonétique de la langue. Un des principaux problèmes rencontrés par l'enseignement de l'E/LE est précisément le refus d'outils pédagogiques et méthodologies pour répondre à leurs tâches. Dans ce travail, nous consacrons cette étude.

**Mots-clés:** Intonation. Prosodie. Enseignement de l'espagnol. Enseignement des langues. Activités pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère.

## **1. INTRODUCCIÓN. ACERCA DE LA ESCASEZ DE INSTRUMENTOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ENTONACIÓN EN E/LE**

Uno de los primeros problemas a que se enfrenta el docente de E/LE cuando intenta enseñar las estrategias prosódicas a sus alumnos es la escasez alarmante de materiales y estudios especializados a los que acogerse. La mayor parte de veces esta labor queda a merced del acierto –o desacierto– del profesor que, en cualquier caso, no tiene garantías de que su esfuerzo didáctico vaya, finalmente, a alcanzar los frutos perseguidos.

Efectivamente, de acuerdo con Cortés (2002a, 2002b) en una proporción considerable de trabajos y manuales de E/LE –y también de otras lenguas– la entonación no es mencionada o bien ocupa un puesto muy secundario. El propio autor apunta algunas causas que explican la marginación de la enseñanza de la entonación en el aula de E/LE:

- Ni todos los diseñadores de materiales ni todos los profesores son conscientes de la importancia de la entonación.
- Pocos profesores han recibido una formación específica en didáctica de la pronunciación y menos aún han tenido ocasión de estudiar el fenómeno entonativo.
- La tradición fonológica se centra en los fonemas y se ocupa poco de los fenómenos suprasegmentales –acentuación, ritmo, entonación, etc.–.
- Profesores y lingüistas suelen aducir que la entonación es un fenómeno difícil de describir, de donde se extrae la conclusión precipitada de la imposibilidad de su enseñanza; sin embargo, es esa misma complejidad la que nos obliga a abordar decididamente su enseñanza en la LE.

En este mismo sentido, para Santamaría (2006), la llegada e implantación del enfoque comunicativo y su consiguiente énfasis en la lengua como instrumento

y no como objeto de comunicación, dejó en situación de indefinición pedagógica a la prosodia, hasta el punto de que, en muchos casos, se dejaba de enseñar la pronunciación cuando el alumno podía comunicarse; y de ahí llegó a extenderse la idea de que la prosodia puede aprenderse «de oído».

## 2. SOBRE LA INDEFINICIÓN DEL OBJETO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SUS PAUTAS DIDÁCTICAS

Por lo demás, en el proceso de enseñanza de la prosodia, una de las principales dudas que asalta al docente de E/LE es de orden *normativo*: ¿qué norma prosódica debe enseñarse? Efectivamente, la descripción entonativa abarca además de la entonación general, las entonaciones particulares, dialectales, e incluso personales, y una multitud de variantes melódicas que dependen de factores tan diversos como la personalidad del hablante, su estado de ánimo, su actitud, etc. Todo ello podría confundir al estudiante a la hora de seleccionar el patrón melódico más apropiado para expresar un contenido determinado. La labor del profesor debe ser enseñar al estudiante a reconocer las diferencias que tienen relevancia específica desde el punto de vista del contenido (Carcedo, 1994).

Otra cuestión importante es determinar *cuándo y en qué momento iniciar la enseñanza de la entonación en E/LE*. No hay que olvidar en este sentido que el método básico empleado por el niño en la adquisición de la pronunciación en su lengua materna es la imitación de sus interlocutores –madre, padre, hermanos, abuelos...–<sup>2</sup>. Pero no es suficiente con que el niño oiga hablar su lengua nativa –p. ej., en la radio o en la televisión–. Es preciso que interactúe verbalmente con otros miembros de su comunidad lingüística, que le pedirán y ofrecerán las correspondientes aclaraciones lingüísticas.

Efectivamente, las características prosódicas son las que primero aprenden los niños en su lengua materna y las últimas en perderse al adquirir otra lengua, de modo que la entonación debería enseñarse igualmente desde los primeros días del nivel 0: una buena adquisición de la entonación y del ritmo desde un primer momento asegurará una mejor comprensión auditiva.

Esta idea de adquisición de la entonación en las etapas más tempranas de aprendizaje de la lengua va ligada metodológicamente a un problema teórico que se conoce como «hipótesis del período sensible» (Cortés, 2000b). Efectivamente, se suele aceptar sin mayor discusión que existe un período crítico para la adquisición del componente fónico en la LE, tanto de los segmentos como de los

<sup>2</sup> En los trabajos más extendidos se viene afirmando que la entonación es el primer componente lingüístico que adquieren los niños (Gibson, 1972: 10; Crystal, 1981: 137; Konopczynski, 1991: 174; Lyons, 1981: 254).

suprasegmentos (Shen, 1990: 121), aunque no para los componentes léxico, gramatical, etc. (Scovel, 1995: 170). Existe, no obstante, cierta discrepancia con respecto a la edad a que concluye dicho período; para la adquisición del componente fónico, suele hablarse de los dieciséis años (Cauneau, 1992: 39). Otros autores adoptan una postura moderada; Kelz (1992: 29), por ejemplo, considera que los adultos también pueden adquirir una buena pronunciación en LE, siempre y cuando «se mantengan fonéticamente jóvenes» —es decir, siempre que conserven su flexibilidad articulatoria—, y que la enseñanza fónica se inicie a su debido tiempo. La cuestión es que, dentro del componente fónico, la entonación constituye un elemento especialmente importante que requiere de una atención particular.

Efectivamente, la entonación representa el subcomponente más *íntimo* para el estudiante (Cortés, 2002a, 2002b), dada la estrecha relación existente entre el componente entonativo y el afectivo. La entonación suministra información sumamente personal relativa a la actitud, el estado de ánimo, los sentimientos, las emociones... Y no menos importante es la capacidad desambiguadora de la entonación; conocer bien las entretelas de la entonación —y de la prosodia en general— es más importante que una articulación precisa de los sonidos para garantizar la inteligibilidad del mensaje, aunque se cometan errores de índole léxica, gramatical, etc. De hecho, las deficiencias prosódicas dificultan la comprensión de la lengua por parte de un potencial oyente en mayor medida que las deficiencias segmentales (Cauneau, 1992: 23) y causan malentendidos mayores que los debidos a errores en los segmentos (Celce-Murcia, 1996: 131). Por el contrario, un buen dominio de la prosodia de la LE facilita sumamente la comprensión por parte del interlocutor (cfr. Cauneau, 1992: 50).

No debemos olvidar, sin embargo, que la entonación es un componente lingüístico complejo que el extranjero debe aprender, igual que aprende las conjugaciones verbales, el significado y la pronunciación de cada palabra, etc. De cualquier forma estos errores de comunicación derivados del «acento extranjero» se deben no pocas veces a lo que en Análisis Contrastivo de lenguas se llama «transferencia» de la L1 a la LE, en este caso transferencia del componente prosódico<sup>3</sup>. En este sentido, los fenómenos prosódicos contribuyen de un modo decisivo a la caracterización del acento extranjero (Payrató, 1985: 111; Hermes, 1998: 64). En suma, el acento extranjero viene condicionado tanto por la interferencia segmental como por la suprasegmental de la L1 en la LE (Shen, 1990: 119; Munro y Derwing, 1995: 302).

A ello se debe sin duda que una mejora en la producción prosódica tenga

---

<sup>3</sup> En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y así facilitar la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 —y de otras lenguas— en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión pueden producirse procesos de transferencia.

mayor repercusión en la inteligibilidad que una mejora equiparable en el componente segmental; es decir, la inteligibilidad está más directamente correlacionada con los suprasegmentos que con los segmentos; la prosodia favorece la comunicación con el nativo.

### 3. ETAPAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ENTONACIÓN EN E/LE

De lo visto hasta aquí se deriva que la prosodia no es un fenómeno de adquisición automática, salvo casos especiales –alumnos con una alta sensibilidad fónica, hablantes de lenguas prosódicamente próximas, alumnos expuestos a LE durante un tiempo prolongado–: el componente prosódico no es fácil y debe ser enseñado. La cuestión es cómo, qué estrategia –o estrategias– seguir.

Podemos considerar en tal sentido que la ‘percepción’ formaría parte de la primera etapa de enseñanza/aprendizaje y que la ‘producción’ representaría una segunda etapa. El estudiante debe, pues, saber interpretar las curvas melódicas que percibe de acuerdo con los entonemas de la lengua meta y ser capaz de producir curvas melódicas que respeten tales entonemas.

Una propuesta interesante en el orden ‘perceptivo-productivo’ es aportada por Lahoz (2006); a partir de la división propuesta por Gussenhoven (2002) en tres códigos de base biológica –que pasan por un proceso de ‘metaforización’– en el ámbito de la entonación pueden establecerse relaciones entre claves acústicas y significados ‘metafóricos’. Tales códigos son el ‘código de la «frecuencia», asociado a las características de la laringe, el «código del esfuerzo», asociado a la mayor energía empleada en ciertos usos entonativos y el código de «producción», que relaciona el empleo de tonos más altos al inicio de un enunciado y tonos más bajos al final.

De estos códigos se deriva por asociación una extensión de significados:

- El «código de frecuencia» determina la asociación del tono bajo (L) al hombre y del tono alto (H) a la mujer; los valores afectivos conllevan: L ?! poder, hostilidad, H ?! sumisión y amabilidad; los valores informativos conllevan: L% (descenso final) ?! seguridad y aserción / H% (ascenso final) ?! inseguridad.
- De acuerdo con el «código de esfuerzo» una mayor intensidad o un mayor pico tonal pueden expresar autoritarismo (valor afectivo) o marcar énfasis (valor informativo)

- Al código de «producción» se vinculan valores informativos: L%> final de turno de habla/ H%> continuación de turno; H%> puede expresar también un nuevo tópico/ L% > continuidad de un mismo tópico. Estas claves prosódicas suelen ir acompañadas de otras claves secundarias de naturaleza prosódica –por ejemplo, un alargamiento de la duración de la última vocal puede contribuir a expresar el final de un enunciado–. Precisamente, el estudio de las claves secundarias y su correspondiente interpretación es suma-mente importante en el ámbito de la enseñanza de la entonación en una LE.

Al respecto, y de un modo más analítico, Santamaría (2006) aporta una visión metodológica interesante sobre la manera de enseñar la entonación:

- a) Ir de lo suprasegmental a lo segmental.
- b) Ir de la percepción a la producción: que el estudiante tenga tiempo de advertir el funcionamiento fónico de la LE.
- c) Conocer el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes y compararlo con el español: no se trata de que el profesor sea experto, pero sí de que conozca el funcionamiento fónico básico de la L1 de los estudiantes y de la LE, para conocer mejor el origen de las dificultades y planificar acciones para su corrección.
- d) Valorar la dificultad y el orden de adquisición de los aspectos prosódicos, teniendo en cuenta que, a mayor semejanza de la realización fónica entre L1 y LE el aprendizaje será más inconsciente. En función de la L1 el profesor debe valorar qué aspecto prosódico –el acentual, el entonativo, etc.– le supone más esfuerzo al estudiante.
- e) Integrar la prosodia en la clase de lengua como un componente más.
- f) Trabajar la prosodia con actividades variadas de percepción y producción –con especial atención al componente lúdico–.
- g) Dar a los estudiantes algunos conceptos claves para entender algunos de los componentes prosódicos: palabras clave que remitan a conceptos sobre los que se insistirá en clase –sílabas tónica, átona, palabra fónica, grupo fónico, sinalefa, inflexión tonal...–.

Pero en la base de todas estas propuestas se halla la necesidad, a nuestro entender inexcusable, de conseguir que el estudiante llegue a ser capaz de relacionar formas entonativas con funciones pragmático-comunicativas, es decir, de desarrollar una capacidad clara de reconocer que, con un contorno dado, puede expresar tal o cual función lingüística.

#### 4. ALGUNAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN EN E/LE

Hasta la actualidad, aunque el *Plan Curricular* (2006) establece directrices claras, no hay un consenso entre los docentes sobre cómo abordar el hecho entonativo en la clase de E/LE.

Cuando se señala que la entonación es un fenómeno plural, no es tanto por los elementos que la constituyen, que son diversos –curva melódica, intensidad, duración...–, como porque la entonación puede enseñarse desde varias perspectivas:

a) En un primer enfoque, propio de cursos de fonética o pronunciación, la entonación es factor protagonista y su docencia es directa.

b) En un segundo enfoque, la docencia es indirecta, ya que la entonación es un factor colateral; esto sucede, por ejemplo, en clases de gramática o conversación, en las que se enseña un contenido gramatical –por ejemplo, que las oraciones interrogativas tienen una entonación ascendente– o conversacional –‘hombre’ como marcador fático debe articularse con un registro tonal alto para expresar indignación o sorpresa–.

c) Una tercera vía supone utilizar la entonación en la programación didáctica del profesor, pero no explicitarla en la docencia ni directa ni indirectamente. Esta última metodología es la que se utiliza en algunos sistemas de corrección fonética, como el método verbo-tonal<sup>4</sup>.

De cualquier forma, las estrategias didácticas aprovechables pueden ser muy diversas. O'Malley y Chamot (1990) presentan algunas:

- Agrupar los conocimientos adquiridos.
- Contextualización de las expresiones lingüísticas.
- Deducir.
- Elaboración.
- Ensayar.
- Imaginar.
- Inferir.
- Recombinar.
- Repetición: imitar el habla de otras personas.
- Representación auditiva.
- Resumir las nuevas informaciones.

---

<sup>4</sup> En este sentido, como señala Gil (2007:145) existe «[un] rechazo frontal a todo ‘intelectualización’ del aprendizaje, el cual ha de ser, de acuerdo con sus presupuestos básicos, producto de un proceso mecánico e inductivo de formación de hábitos. La asimilación del sistema fonológico tiene que ser lo más natural posible y debe realizarse ‘sin pensar’».

Tomar notas.

Traducir: tomar la lengua origen como punto de partida para aprender la L2.

Transferir conocimientos de la L1 en la L2.

Uso de recursos lingüísticos –diccionarios, por ejemplo–.

Tales estrategias, con la entonación como protagonista de la docencia, y proyectadas en la clase de E/LE, pueden responder a diferentes metodologías que, en general, se aglutinan bajo los siguientes imperativos, que desarrollamos en este apartado 4:

1. *Escucha y repite*
2. *Contrasta*
3. *Observa*
4. *Corrige y perfecciona*
5. *Experimenta*

**4.1.** Uno de los sistemas utilizados por la tradición fonética ha sido el de «escuchar y repetir»; con él se pretende que el alumno interiorice distintos patrones melódicos a través de la repetición de un ejemplo previo. Se trata de un método de sumersión, ya que pone en contacto al alumno directamente con una realidad lingüística –más o menos estereotipada–. Este modelo, que se conoce bajo otros términos, como «audiolingual»; se apoda también «método del ejército», ya que su origen se remonta a la Segunda Guerra Mundial. Su finalidad era adiestrar de modo directo e inmediato a los soldados estadounidenses que iban a participar en el conflicto bélico.

Este modelo tiene un trasfondo estructuralista y conductista (Cuenca, 2005: 16). Del estructuralismo adopta la concepción de que el lenguaje es eminentemente oral y que es este plano, el oral, el que debe enseñarse. Así mismo, la lengua está constituida por un conjunto de estructuras en los diferentes niveles que la integran, incluido el nivel prosódico, de ahí que contrastar patrones entonativos tenga una base estructuralista.

El método «audiolingual» integra la noción de que los conocimientos se asimilan mediante una repetición constante, a través de frecuentes estímulos y de la formación de hábitos. Al fin y al cabo, se presupone que uno aprende un idioma como quien aprende un número de teléfono, es decir, mediante la repetición continua de datos (*Ibid.*:17).

Algunos sistemas docentes de L2 han explotado comercialmente este tipo de metodología en las últimas décadas del siglo XX, donde era frecuente que, para aprender un idioma, el estudiante llevara consigo un aparato grabador-reproductor en el que una voz recitaba oraciones y, tras la traducción de estas en



la lengua del alumno, pedía su repetición. Sobre todo, aparecían secuencias oracionales que pretendían mostrar situaciones cotidianas para el alumno. Por ejemplo, para un alumno británico de español, ante la fórmula de apertura conversacional ‘buenos días’, se seguía la traducción ‘Good morning’ y, finalmente, había unos segundos de pausa en los que el alumno debía reproducir lo oído.

Este tipo de ejercicio no es demasiado resolutivo por sí solo, aunque sí pone en relación al estudiante con una realidad más o menos habitual en el contexto hispánico. El problema radica en que, en la mayoría de los casos, los ejemplos que se encuentran en los libros forman pares mínimos o situaciones estereotipadas. Son ejercicios de repetición útiles como instrumentos de evaluación, ya que permiten al profesor comprobar de un modo sencillo en qué medida el alumno es capaz de percibir y reproducir unos modelos, p.ej., de curvas melódicas. Sin embargo, tienen el inconveniente de su modo de proceder: el alumno escucha y, sin pensarlo, repite, sin poder acceder a su interlengua, y viéndose obligado a operar en el seno de la memoria a corto plazo (Cortés, 2001). Aunque el alumno pronuncie –entone– correctamente en ese momento, a largo plazo no existen garantías de que sea capaz de transferir esa pronunciación correcta a otra producción oral, máxime si se trata de una actividad de habla espontánea; el alumno no ha tenido la posibilidad de operar con sus conocimientos de la LE almacenados en la memoria a largo plazo, no ha podido archivar la nueva información fónica del ejercicio y, en consecuencia, no podrá recuperarla cuando lo necesite.

Así pues, este tipo de actividades, dirigidas a cualquier nivel de aprendizaje de E/LE, son útiles como mecanismo introductorio, pero nunca como fin en sí mismo. Cortés (2001) incorpora numerosas actividades útiles en esta línea:

- Escuchar unos enunciados, concentrándose en la entonación.
- Escuchar y repetir.
- Escuchar un poema y repetirlo tarareándolo.
- Leer en voz alta un texto o unas frases en las que se ha marcado la prosodia.
- Cada alumno se inventa una palabra –p. ej., ‘blablabla’– y, repitiendo exclusivamente esa palabra, dialoga con su compañero.
- Practicar diálogos en parejas o un alumno con el profesor o con el locutor de la casete.
- Identificar similitudes y diferencias entonativas entre una serie de enunciados.
- Leer –y grabar– y luego contrastar la propia entonación con la del modelo.
- Identificar los núcleos de unos contornos entonativos.

- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si se trata de un enunciado declarativo o bien de una pregunta.
- Escuchar unos enunciados y señalar en cada caso de cuál de las opciones escritas se trata.
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si el contorno respectivo tiene un final ascendente, descendente o suspendido.
- Leer un diálogo del libro y reflexionar sobre dónde se encuentran las inflexiones tonales.
- Acompañar con movimientos de la mano o del brazo la entonación de un discurso.
- Escuchar unos enunciados y observar las transcripciones entonativas respectivas.
- Escuchar varios enunciados y escoger el correspondiente a la curva melódica que aparece dibujada en el manual.
- Escuchar un diálogo y colocar los signos de puntuación pertinentes (. o ¡! o ¿?) en una transcripción.
- Escuchar/leer y transcribir la entonación.
- Dado un texto escrito con su correspondiente transcripción entonativa, explicar el sentido de unas inflexiones tonales.
- Pares mínimos –discriminación, según el contexto–, p. ej., al alumno se le presenta dos preguntas y una respuesta para que él decida cuál es la pregunta más probable en ese contexto.
- Escuchar una grabación y después contestar un test de elección múltiple acerca de la actitud de los participantes, las circunstancias en que se hallan, etc.
- Dividir en grupos fónicos unas frases escritas y analizarlas entonativamente.

Algunas de estas actividades pueden ser de carácter propiamente lúdico; siguiendo con las propuestas de Cortés (2001), podemos mencionar algunas: en parejas o en grupos los alumnos juegan con la entonación, p. ej., un alumno le pide a su compañero que diga /a/ como si fuera un avión de papel lanzado desde un balcón –previsiblemente el descenso tendrá unos tramos suaves y otros más bruscos–. Otra actividad: juego de memoria para practicar la entonación en las enumeraciones –inflexión ascendente en cada grupo fónico, excepto en el último, que es descendente–. El alumno A dice, p. ej., ‘a Héctor le han regalado un osito’. El alumno B repite y añade un juguete, p. ej., ‘a Héctor le han regalado un osito y un camión’. El alumno C repite y añade otro juguete, p. ej., ‘a Héctor le han regalado un osito, un camión y un avión»... Por otro lado, el teatro es un recurso

sumamente valioso para la adquisición, práctica y perfeccionamiento del componente entonativo en una LE; al ponerse la máscara resulta más fácil desinhibirse: perder el miedo a hablar, el miedo al error, el miedo al ridículo...

Por lo demás, muchos manuales de E/LE proponen actividades que siguen este método:


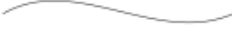

ENTONACIÓN AFIRMATIVA	ENTONACIÓN INTERROGATIVA	ENTONACIÓN EXCLAMATIVA
 a. Gracias b. Doscientos c. Sola	 ¿Gracias? ¿Doscientos? ¿Sola?	 ¡Gracias! ¡Doscientos! ¡Sola!

Figura 1 (Romero y González 2002:62)

En otro sentido, si se trabaja con corpus de habla real, el método «escuchar y repetir» puede ser de ayuda para inculcar la variedad de algunos significados pragmáticos. Por ejemplo, dado que en español puede expresarse cortesía mediante inflexión tonal ascendente, un método que puede aplicarse en niveles avanzados es el de observar diferentes enunciados, escuchar su oralización –grabada previamente o leída por el profesor– y repetirlos hasta que el patrón entonativo se haya interiorizado. Véase así el siguiente ejemplo:

<i>Primer caso</i>	<i>¿La cuenta?, por favor</i>
<i>Segundo caso</i>	<i>¿no te parece?</i>
<i>Tercer caso</i>	A: <i>¿Qué van a tomar?</i> B: <i>¿un cortado, una manzanilla y un chocolate?</i>

Figura 2

Una variante de la modalidad «escucha y repite» es la realización de *drills*. Los llamados *drills* son ejercicios de práctica sistemática y se emplean masivamente en los modelos didácticos conductistas. El objetivo general es la interiorización hasta un nivel inconsciente de los aspectos fónicos practicados. Pero dichos aspectos no representan más que una base inicial: para perfeccionar la pronunciación, el alumno debe participar en «diálogos realistas» –en los que se contemplen los aspectos culturales de la LE– y centrar la atención en la propia comunicación (Bowen y Stockwell, 1960: 130). En esencia, el método habitual es escuchar y repetir/contestar, transformando parcialmente. No obstante, para evitar la monotonía, se alternan y combinan diferentes tipos de escucha, lectura o de ambas integradas: del texto íntegro; de cada enunciado

por separado, repitiendo y grabándose a sí mismo para después comparar con la versión de la casete; del texto íntegro sin mirar la transcripción; repetición de memoria de todo lo que sea posible, etc.

**4.2.** En línea similar al de «escucha y repite», existe el método «contrastivo». De hecho, en muchos manuales este método y el anterior se solapan, de modo que el estudiante no solo escucha y repite, sino que contrasta con otras situaciones. Ahora bien, los ejemplos contrastados deben ser realmente significativos, esto es, las secuencias que el profesor enseñe a su alumno deben ser aplicables en contextos reales de uso y tienen que ser, al mismo tiempo, más esperables que otras. Además, estas actividades deben incluirse en un contexto más amplio, donde cobren verdadero sentido. Un ejemplo interesante de esta aplicación didáctica es el de Lahoz (2006:173-174). A partir de la «interrogativa absoluta neutra» –estructura LH<sup>0</sup>% en el modelo métrico-autosegmental– y, de acuerdo con Escandell (1998), propone dos contornos interrogativos más en español:

- Circunflejo (HL<sup>0</sup>%), cuando el hablante atribuye un estado mental al oyente; propio de las preguntas-eco, preguntas de discurso reproducido, preguntas que aprovechamos para terminar una frase que el oyente deja incompleta –preguntamos si era eso precisamente lo que iba a decir–, preguntas para anticipar la respuesta del interlocutor...
- Contorno (H<sup>0</sup>%), cuando el hablante quiere marcar que él ya tiene la respuesta: adivinanzas, preguntas del profesor a los alumnos, preguntas expositivas, preguntas para ofrecer información.

Como puede observarse, esta variedad de matices ofrece una oportunidad interesante para aplicar el método de contraste en distintas situaciones, convenientemente contextualizadas, y adaptable en niveles avanzados del aprendizaje de E/LE.

En una línea similar, se encuentra la curiosa propuesta de Travalía (2006), quien sugiere la posibilidad de acudir al enfoque léxico para la enseñanza de la entonación en E/LE. El procedimiento consiste básicamente en el aprendizaje de los patrones entonativos a partir de la memorización de determinados bloques léxicos, los considerados «bloques léxicos institucionalizados». Así, determinados «enunciados breves» podrían servir de marco para el manejo de la cadencia: ‘vamos a ver, de eso nada, ya lo creo?... Lo mismo cabe decir de ciertas frases interrogativas con partícula interrogativa: ‘¿en qué puedo ayudarte?’, ‘¿qué precio tiene?’, ‘¿en qué quedamos?’, ‘¿y que lo digas!’, ‘¿lo que faltaba!?’.

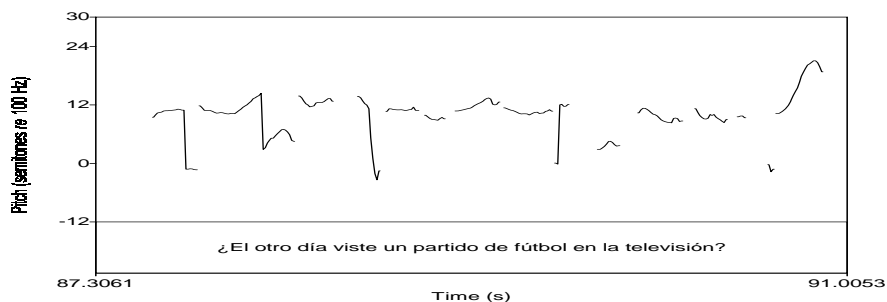
Para ejercitar la suspensión entonativa ciertos enunciados breves, a manera de

incisos, pueden ser bastante útiles: ...'o, lo que es lo mismo'..., 'y, por si fuera poco'..., 'y, lo que es más importante'... Por su parte, los núcleos o marcos oracionales pueden servir para el ejercicio de la semicadencia: 'perdona que te interrumpa'..., 'entiendo lo que quieres decir'..., 'yo que tú'..., 'a decir verdad'..., 'que yo sepa'..., 'no es por nada'...; o la semiantcadencia: 'de vez en cuando'..., 'por el momento'..., 'a menudo'...

Algunas frases institucionalizadas enteras, en fin, sirven para el ejercicio de la anticadencia; es el caso de algunas preguntas-cliché, refranes o frases proverbiales: '¿sabes una cosa?'; '¿sabes a lo que me refiero?'; '¿se puede?'; '¿me permite?'; 'si te he visto, no me acuerdo'; 'vísteme despacio, que tengo prisa'; 'a otro perro con ese hueso'

**4.3.** En otro sentido, bajo el imperativo 'observa' se aglutinan planteamientos metodológicos que introducen en el aula de E/LE las nuevas tecnologías. No se trata únicamente de enseñar la forma de curvas melódicas prototípicas –los patrones entonativos–, sino de visualizarlas en conjunción con su reproducción auditiva. Es la base del método «audiovisual», que ha derivado en métodos específicos como el «Intonation Meter» que, según Spaai y Hermes (1993), presenta la curva entonativa como una representación continua del contorno tonal y contiene solo los aspectos perceptivos más relevantes del patrón entonativo.

Integrar este módulo experimental en la clase de idiomas resulta positivo por varios motivos: fuerza a los alumnos a escuchar, permite un trabajo individual, fomenta el aprendizaje inconsciente (Gil 2007: 143)... Ahora bien, para explicar a los alumnos cuál es el modelo ideal de realización que deben alcanzar, el profesor debe utilizar curvas melódicas estilizadas que eliminen el componente 'micromelódico', esto es, las variaciones sonoras de la voz que no estén directamente relacionadas con puntos perceptivos relevantes de ascenso o descenso tonal. Así, una curva melódica, visualizada en cualquier espectrograma, presenta microvariaciones de la  $F_0$ , pequeñas alteraciones que se traducen en forma de ascensos o descensos frecuenciales. Por ejemplo, véase la siguiente representación gráfica:



¿Viste el otro día el partido de fútbol en la televisión? (Figura 3)

En la Figura 3, la curva melódica no está estilizada y, como puede observarse, hay sucesivas subidas y bajadas de la  $F_0$ , acompañadas de diminutos vacíos espaciales, correspondientes a sonidos sordos –sibi-lantes, oclusivas sordas...–. Un gráfico como el anterior puede causar confusión al alumno, ya que, por más precisas que sean las indicaciones del docente, es complicado de asimilar. Los defensores del sistema de curva melódica estilizada (‘tHart, Collier y Cohen 1990, Garrido 1991, Cantero 2002, Font 2007) proponen por ello transformar el gráfico anterior prestando atención a la configuración general de la curva.

En este sentido, los modelos de estilización difieren en la metodología y en la manera de sistematizar la información, sin embargo, la estilización de la curva melódica de la figura anterior, en cualquiera de los métodos existentes, resultaría en una representación gráfica similar a la próxima:

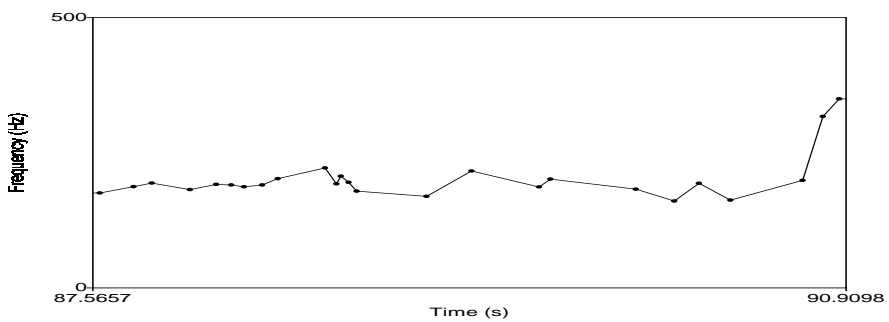


Figura 4

Además, programas como PRAAT<sup>5</sup> permiten estilizar indefinidamente la curva melódica, si es que la intención del profesor es mostrar una configuración entonativa básica. El resultado de la Figura 5 no varía demasiado con respecto a la Figura 4, pero puede ser más explicativo para el alumno, puesto que lo que se realiza es la subida final precedida de horizontalidad tonal, situación habitual en las oraciones interrogativas:

<sup>5</sup> PRAAT es una herramienta para el análisis fonético del habla desarrollada por [Paul Boersma](#) y [David Weenink](#) en el [Instituto de Ciencias Fonéticas](#) de la Universidad de Ámsterdam. Puede descargarse gratuitamente para varios sistemas operativos desde la página del programa, en la que se encuentra también la documentación necesaria para utilizarlo: <http://www.PRAAT.org>

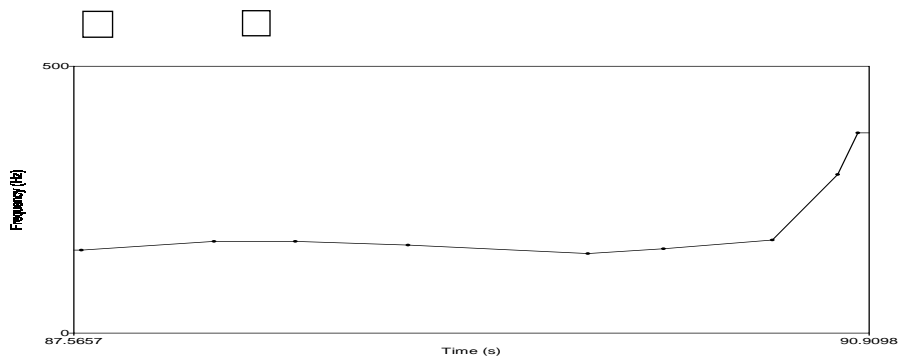


Figura 5

La estilización melódica, pues, independientemente de los modelos teóricos subyacentes y con una finalidad meramente didáctica, puede plasmarse, como se ha indicado, con programas como PRAAT<sup>6</sup>.

Pero la estilización melódica no es el único recurso para el método ‘observa’; pueden realizarse otras operaciones. Algunos autores propugnan la enseñanza aislada de la configuración tonal, desprovista del ornamento segmental; dicho de otro modo, escuchar y observar únicamente la entonación de los enunciados sin recibir los sonidos concretos. Lahoz (2006) propone un método didáctico en esta línea: se dan a escuchar a los alumnos, como ejercicio de percepción, diferentes melodías interrogativas para que sean capaces de reconocer la dirección del movimiento tonal –se emplea para ello la opción de estilización de PRAAT–; a partir de ahí se explica a los alumnos en qué consiste el movimiento tonal ejercitado en ese momento y se les propone que lo imiten, se graba lo pronunciado y se sintetiza para que lo comparen con el modelo –‘feedback’ auditivo–. Los alumnos pueden prestar atención después a la imagen visualizada del movimiento tonal, intentando apreciar la dirección del tono, el rango del enunciado, la velocidad del cambio, el lugar del cambio. El proceso sigue, pues, los pasos de:

*percepción explicación imitación*  
(con refuerzo de ‘feedback’ visual)

Veamos otro caso concreto: un profesor que intente explicar la entonación de la interrogativa «¿Me pasas la sal?» podría servirse del sonido [m], prolongarlo un segundo y, justo al final del grupo fónico, ascender el tono: [mm mmmmm

6 Véase al respecto el vínculo <http://crisuki.files.wordpress.com/2009/11/PRAAT.doc>

mm mmm?]<sup>7</sup>. Por supuesto, la realización iría acompañada de la visualización de la curva entonativa.

Como podrá advertirse, este método complementa al método «escucha y repite» y también al método «contrasta», en tanto que permite dar forma visual a las explicaciones teóricas previas del profesor. Aun así, es este quien debe decidir en qué momento aplicar esta metodología técnica y objetiva, es decir, antes o después de las explicaciones teórico-prácticas; cabría esperar incluso un aprendizaje autónomo por parte del alumno, con lo que no existirían explicaciones ni a priori ni a posteriori. En cualquier caso, esta última opción debe estar bien prevista y definida en la programación curricular del docente, tal como propone Lahoz (2006: 13):

[...] Después de los ejercicios introductorios que fomentan la percepción, pasaremos a explicar en qué consiste el movimiento tonal que estemos ejercitando en ese momento y se propondrá que los alumnos imiten las curvas melódicas que escuchan [...] Grabaremos lo que cada alumno pronuncia y [...] se lo daremos a escuchar para que compare el modelo como su propia producción. De ese modo le proporcionamos un *feedback* auditivo [...] a la vez que lo escucha, debemos ofrecerle una representación gráfica, más o menos estilizada, de la curva tonal correspondiente.

Así pues, el profesor de idiomas puede en la actualidad —o más bien debería decirse **debe**— acudir al aula con una grabadora o, incluso, con un micrófono que puede conectar directamente al ordenador. Puede servirse además de los últimos avances tecnológicos —ordenadores, programas como PRAAT, retroproyectores, pizarras digitales...<sup>8</sup>. Con estas herramientas puede grabar a sus alumnos e, inmediatamente, visualizar sus elocuciones en la pantalla. El problema de este tipo de ejercicios, que pueden parecer funcionales por sí mismos al contrastar visualmente la realización del alumno con la realización correcta, es que la actividad desemboque en la simple repetición de enunciados por parte del alumno. Podría, en definitiva, convertirse en un sucedáneo del modelo «escucha y repite»<sup>9</sup>; en cualquier caso, después de lo visto, el método «audio-lingüístico», siempre que no despierte una

<sup>7</sup> Con gran sentido del humor, Lahoz (2006) llama a este método el método «Pingu», con lo que hace un homenaje a la serie de dibujos animados en la que un simpático pingüino se comunicaba con su familia, y también con otros animales, a través de sonidos inarticulados, pero con entonación. La característica cómica de este pingüino de plastilina es que para hablar convertía su pico en una especie de trompeta.

<sup>8</sup> Es fundamental en este sentido la referencia al trabajo de Carmen De la Mota (2004), donde se abordan diversos problemas y alternativas relacionados con la enseñanza tecnológica de la entonación.

<sup>9</sup> Como señala Gil (2007: 140-141), «si hablamos de un aprendizaje autónomo, tienden a sobrevalorar [entiéndase el profesor] la capacidad de autocorrección del estudiante, lo cual entraña el riesgo de que sus errores se fosilicen. Y, en el caso contrario del aprendizaje controlado por un profesor, permiten que éste presente los modelos fónicos fuera de un contexto significativo, como es habitual en los planteamientos más tradicionales de tipo audio-oral, lo que desemboca en una simple repetición mecánica de los enunciados por parte del alumno».



falsa esperanza en la autocorrección del alumno, es muy útil para materializar el contraste significativo entre patrones entonativos (García Ramón, 2010).

**4.4.** En una fase más avanzada, la propuesta «corrige y perfecciona» supone un control activo de la práctica académica por parte del alumno. Puede limitarse a desarrollar una práctica básica como el trabajo a partir de pares mínimos, técnica derivada del binarismo propio de la fonología –tanto estructuralista como generativa–, p. ej., una sílaba /± acentuada/ o un contorno entonativo /± interrogativo/. A partir de esos conceptos, pueden diseñarse actividades sobre pares de unidades como ‘saltó / salto’ o ‘¿Catalina?/ Catalina’. También están relacionados con estas tareas los ejercicios de identificación –p. ej., el alumno tiene que reconocer si ha oído ‘canto’ o ‘cantó’– y los de discriminación –¿igual o diferente?– –en este caso el alumno oye dos *ítem*–.

De cualquier forma, en la clase de E/LE la postura monológica del profesor no es operativa, a excepción de pequeñas explicaciones introductorias o aclaratorias que este debe incluir en su dinámica docente. Se pretende que el alumno mejore su competencia comunicativa al interiorizar la necesidad de aproximarse lo máximo posible a una realización correcta. Ahora bien, el control activo y consciente al que se alude no se traduce en una corrección automática de las producciones propias, sino que debe ser el profesor el que, de algún modo, asesore y guíe la corrección por parte del alumno.

Corregir y perfeccionar en una clase de idiomas puede parecer un principio necesario, quizá un axioma; sin embargo, el problema que puede presentarse no radica en el enfoque, sino en la actitud del aprendiz. Así, el profesor tiene el deber de motivar al alumno para que esa supervisión personal se convierta en metódica y periódica. Corresponde al profesor lograr que sus alumnos se conviertan en buenos aprendices, para lo cual deberían ajustarse al perfil propuesto por Badia y Serrat (2005: 33):

- Es complaciente y buen adivinador. Rápidamente puede extraer información y responder a un mínimo de claves para dar sentido a la oración, frase, lectura o conversación.
- Tiene un fuerte deseo de comunicar o aprender de las conversaciones.
- Está preparado para prestar atención a la forma.
- Practica la segunda lengua.
- Monitoriza la propia habla y la de los otros.
- Presta atención al significado.
- Está preparado para parecer simple o ridículo.
- Busca oportunidades para practicar su habilidad lingüística.

De los anteriores puntos, quizá los más importantes sean el segundo –deseo de comunicar– y los dos últimos –no tener miedo del ridículo y practicar la lengua–. Esto es importante, ya que en E/LE los conocimientos son habitualmente desconocidos para los aprendices de niveles iniciales y se necesita una mentalidad abierta y receptiva para asimilarlos. Paradigmáticamente, podemos encontrar distintos tipos de alumnos:

- El alumno exterior. Corresponde generalmente al perfil de estudiante norteamericano. Es participativo, activo, no manifiesta los mismos niveles de timidez que los aprendices europeos. En definitiva, no muestra miedo a equivocarse.
- El alumno plano. La mayoría de alumnos europeos –franceses, alemanes, holandeses...– son metódicos y muy aplicados en la competencia gramatical y también en conocimientos que no supongan participación verbal. Son habitualmente pasivos y no responden ante las interpelaciones de los profesores de la misma manera que los alumnos norteamericanos.
- El alumno interior. Es el alumno que procede de países asiáticos –chinos, japoneses, vietnamitas, coreanos...–. Elevan el grado de «vergüenza social» –ante sus compañeros y ante el profesor– hasta niveles impensables para los alumnos occidentales. Ahora bien, son sumamente respetuosos y trabajadores; responden mejor a las demandas del profesor y, con el tiempo, se vuelven participativos. La comunicación verbal es una tarea incluso más complicada que para el alumno plano.

Los alumnos que más ejercitan la estrategia de corrección y la perfección suelen ser, paradójicamente, los alumnos interiores. Los alumnos japoneses, por ejemplo, suelen tardar más tiempo en emitir enunciados orales porque calculan la corrección gramatical de sus elocuciones. Evidentemente, esto repercute de forma positiva en intervenciones muy correctas desde el punto de vista lingüístico –incluso prosódico–, pero el tiempo invertido en su emisión es excesivo. Esto es, la ganancia en el control de las elocuciones repercute negativamente en la inmediatez comunicativa. Así las cosas, conviene que el profesor sea consciente de que lo fundamental es la competencia comunicativa, y no tanto la perfección absoluta. Al fin y al cabo, será la práctica constante, incluso fuera del aula, la que dotará al estudiante de recursos cognitivos, asimilados progresivamente, con los que efectuar realizaciones prosódicas más correctas.

La fase de experimentación con el propio conocimiento de la entonación

del español por parte del estudiante de E/LE viene determinada, obviamente, por su grado de conocimiento del sistema prosódico de la lengua. Esta fase exige haber pasado con éxito relativo por las fases anteriores, lo que supondrá un conocimiento activo notable de la prosodia del español. Se pueden barajar en este momento actividades de índole práctica mimética, como la repetición dramatizada de fragmentos dialogados procedentes de diversas fuentes –cine, TV, conversaciones reales, etc.–. El estudiante podrá constituirse también en esta fase, si su conocimiento de las aplicaciones informáticas se lo permite –particularmente su conocimiento de herramientas acústicas como PRAAT–, en «investigador» experimental de su actuación entonativa, manipulando la curva –o las curvas– que vaya realizando y comprobando los diferentes resultados comunicativos a que conducen distintos patrones melódicos aplicados a un mismo enunciado. Esta fase, en fin, constituye un paso avanzado en la enseñanza de la entonación en E/LE.

## 5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, nuestro trabajo de búsqueda metodológica no ha hecho más que empezar. Creemos haber llamado la atención sobre un problema escasamente considerado en el ámbito de la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y menos, si cabe, en el caso de la didáctica de E/LE. Hemos comprobado que van desarrollándose los intentos por cubrir el vacío metodológico actual, y por ello estamos convencidos de que, a medida que la investigación sobre los valores contextuales de la prosodia y sobre su didáctica en el ámbito de E/LE vaya progresando, irán aumentando las aplicaciones útiles para conseguir lo que, después de todo, debe ser propósito del profesor de E/LE, que el estudiante extranjero alcance un nivel de dominio de la lengua extranjera –el español en nuestro caso–, lo más cercano posible al dominio del hablante nativo, incluido el componente prosódico.

## BIBLIOGRAFÍA

- BADIA, A. y SERRAT, E. (2005): «Metodologies estratègiques i didàctiques en l'ensenyament de la llengua catalana» en SOLÉ, M. (ed.), *Metodologia de l'ensenyament de la llengua catalana*. Barcelona, UOC.
- BOWEN, D. y STOCKWELL, R. P. (1960): *Patterns of Spanish pronunciation*.

- Chicago, The University of Chicago Press.
- CANTERO, F. J. (2002): *Teorías y análisis de la entonación*. Barcelona, Edicions de la U.B.
- CARCEDO, A. (1994): «Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada», en *Sánchez Lobato*, Jesús y *Santos Gargallo*, Isabel (coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera)*, 257-266.
- CAUNEAU, I. (1992): *Hören, Brummen, Sprechen: angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, Klett.
- CELCE-MURCIA, M. et al. (1996): *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, University Press.
- CORTÉS, M. (2000a): «El papel de la entonación en la enseñanza de idiomas», *Proceedings of the Foreign Languages Teaching and Humanity Education Symposium*.
- CORTÉS, M. (2000b): «Sobre la adquisición de la prosodia en la lengua extranjera: estado de la cuestión», *Didáctica (Lengua y Literatura)*.
- CORTÉS, M. (2001): «El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos», *Lenguaje y textos*, 17, 127-144.
- CORTÉS, M. (2002a): «Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente», *Didáctica (Lengua y Literatura)* 14, 65-75.
- CORTÉS, M. (2002b): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen.
- CRYSTAL, D. (1981): *Directions in Applied Linguistics*. London, Academic Press.
- CUENCA, M. J. (2005): «Teories lingüístiques i ensenyament de llengües», en Solé, M. (ed.): *Metodologia de l'ensenyament de la llengua catalana*. Barcelona: UOC.
- DE LA MOTA, C. (2004): «*La enseñanza de la entonación. Docencia semipresencial y tecnología*». Disponible en internet (16.05.2010): [http://liceu.uab.es/~carme/delaMota\\_CIDUI04.pdf](http://liceu.uab.es/~carme/delaMota_CIDUI04.pdf)
- ESCANDELL, M.V. (1998): «Intonational and procedural encoding: the case of Spanish interrogative», en Rouchota, V. y Jucker, A. H. (eds.), *Current Issues in Relevance Theory*. Amsterdam, John Benjamins, 169-203.
- FONT, D. (2007): *L'entonació del català*. Barcelona, Biblioteca Milà i Fontanals, 53, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- GARCÍA RAMÓN, A. (2010): «El PRAAT no engaña», *Foro*, 6.
- GARRIDO, J.M. (1991): *Modelización de patrones melódicos del español para la síntesis y el reconocimiento de habla*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.
- GARRIDO, J.M. (2003): «La escuela holandesa: el modelo IPO», en Prieto, P. (ed.), *Teorías de la entonación*. Barcelona, Ariel.
- GIBSON, E.J. (1972): «Reading for some purpose», en Kavanagh, J. F. y Mattingly, I. G. (eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Mass, The MIT Press.

- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, Arco/Libros.
- GUSSENHOVEN, C. (2004): *The phonology of tone and intonation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HERMES, D.J. (1998): «Auditory and visual similarity of pitch contours», *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41/1, 63-72.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, 2. Madrid, Instituto Cervantes.
- KELZ, H.P. (1992): «Lernziel deutsche Aussprache», en Vorderwülbecke, E. (ed.), *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg, Becker-Kuns.
- KONOPCZYNSKI, G. (1991): «L'intonation de question dans le langage émergent», *Actas del 12º Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Aix-en-Provence, Université de Provence.
- LAHOZ, J. M. (2007): «La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué», en Balsameda Maestu, E. (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 705-720.
- LYONS, J. (1981): *Language and Linguistics*. Cambridge, C.U.P.
- MUNRO, M.J. Y DERVING, T. M. (1995), «Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech», *Language and Speech*, 38/3, 289-306.
- O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University.
- PAYRATÓ, LL. (1985): *Català Colloquial*. Valencia, Universitat de València.
- ROMERO, C. y GONZÁLEZ, A. (2002a): *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid, Edelsa.
- (2002b): *Tiempo para pronunciar*. Madrid, Edelsa.
- SANTAMARÍA, E. (2007): «Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas», en Balsameda Maestu, E. (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 2, 1237-1250.
- SCOVEL, T. (1995): «Differentiation, recognition, and identification in the discrimination of foreign accents», en Archibal, J. (ed.), *Phonological Acquisition and Phonological Theory*. Hillsdale, Erlbaum.
- SHEN, X.N. (1990): «Ability of learning the prosody of an intonational language by speakers of a tonal language: Chinese speakers learning French prosody», *IRAL*, 28/2, 119-34.
- SPAAL, G. W. G. y HERMES, D. J. (1993): «A visual display for the teaching of intonation», *CALICO Journal*, 10 (3), 19-30.
- T HART, COLLIER Y COHEN (1990): *A Perceptual Study of Intonation*. An

*Experimental-Phonetic Approach to speech melody*. Cambridge. C.U.P.

TRAVALLIA, C. (2007): «El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español», en Balmaseda Maestu, E. (coord.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 2, 1021-1034.